الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر – بسكرة
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
قسم التربية الحركية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (الطور الثالث) في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

تخصص: النشاط البدني والرياضي التربوي

تحت عنوان

الدلالات السيكوسوسيولوجية لبعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي من وجهة نظر الأستاذ والتلميذ

دراسة ميدانية بثانويات مدينة باتنة

إعـــداد الطالب:
عبد القادر بوخالفة

تحـت إشراف:
د. السعيد مزروع

تاريخ المناقشة:2017/10/05

اللجنة المناقشة:

الرقم	اللقب والاسم	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
1	بزيو سليـم	أستاذ محاضر –أ–	بسكرة	رئيس اللجنة
2	مزروع السعيد	أستاذ محاضر –أ–	بسكرة	مشرف و مقرر
3	ابراهيمي عيسى	أستاذ محاضر –أ–	بسكرة	عضو مناقش
4	عثماني عبد القادر	أستاذ محاضر –أ–	بسكرة	عضو مناقش
5	غضبان احمد حمزة	أستاذ	الجزائر 3	عضو مناقش
6	بلغول فتحـي	أستاذ محاضر –أ–	الجزائر 3	عضو مناقش

السنة الجامعية: 2016-2017

شكر وتقدير

الحمد والشكر لله خالصا لجلال وجهه وعظيم سلطانه على توفيقه لنا لإتمام هذه الأطروحة

ومن حق ذوي الفضل علي الإشادة بفضلهم، لذا يسعدني أن أتقدم بأسمى عبارات التقدير والعرفان بالجميل إلى الدكتور/ ***مزروع السعيد*** ، على إشرافه على هذه الأطروحة، وأشكره كثيرا على كل التوجيهات العلمية الصادقة، وما أعطاه لي من وقت وجهد وعلم وأسأل الله تعالى له المزيد من التقدم والنجاحات.

ويسعدني أن أتوجه بالشكر والتقدير إلى جميع أساتذة المعهد على ما قدموه لنا من تكوين ابتداء من الطور الأول إلى غاية إنهائنا لهذه الأطروحة فلكم منا فائق التقدير والاحترام، وأسأل الله تعالى لكم التوفيق ومزيد من النجاحات.

ولا أنسى بالذكر أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية الذين كان لهم الفضل كذلك بالتوجيهات العلمية وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور زمام نور الدين، الدكتورة بولقواس زرفة، والدكتورة بومعراف نسيمة، وأسأل الله تعالى لكم المزيد من التقدم والنجاحات.

والله ولي التوفيق ،،،

إهـــداء

إلى التي كانت شمعة تضيء حياتي، إلى من حملتني وهنا ووضعتني وهنا، إلى التي يعجز المرء عن رد جميلها، إلى الشمس المشرقة التي أنارت سبيلي وساعدتني لأتمكن من الوصول إلى هذه الدرجة بعون الله ثم بعونها، إلى العزيزة الغالية أمي... حفضها الله وأطال عمرها.

والى من رباني وأنار درب حياتي وعلمني أن الحياة وقفة أداء وتضحية ودفعني دائما إلى الأمام وثبت خطاي إلى طريق النجاح إلى أبي وكان نعم الأب والدي العزيز حفضه الله.

إلى زوجتي الغالية التي كانت عونا لي لإتمام هذه الأطروحة

إلى إخوتي الأعزاء: حسام، حنان وزوجها عبد الباسط، سسونة وزوجها هشام، نوزة

دون أن أنسى جدتي زينب أطال الله عمرها.

إلى أصدقائي: محمد، ناصر، مهدي، شمسو، عامر، مجيد، إسحاق...

الى زملائي وهاب، عورة، بلمسوس

إلى كل من علمني دون استثناء، والى كل من مد يد العون لي ولو بكلمة شكر وتشجيع، والى كل الذين يعرفونني من قريب أو من بعيد

إلى كل من قرأ إهدائي ولم يجد اسمه الذي سقط مني سهوا

إلى هؤلاء أهدي ثمرة عملي هذا وأسأل الله العلي القدير أن يجعله ذا فائدة على الذين من بعدي إنشاء الله

قائمة المحتويات

شكر وتقدير

إهداء

قائمة المحتويات 4

قائمة الجداول 9

قائمة الأشكال، الصور والرسوم البيانية 11

قائمة الملاحق 13

مقدمة الدراسة ..... أ

الفصل الأول: الجانب التمهيدي للدراسة 20

1. دوافع الباحث للدراسة 20

2. الخلفية النظرية للدراسة 20

1.2. الدراسات السابقة والمشابهة 20

2.2. الاتجاهات النظرية والمعرفية 31

3. إشكالية الدراسة 41

4. الفرضيات 45

5. أهداف الدراسة 46

6. أهمية الدراسة 47

7. تحديد مفاهيم المصطلحات المرتبطة بالدراسة 47

8. مخطط الدراسة 50

الباب الأول: الإطار النظري للدراسة 53

الفصل الثاني: المقاربة النظرية السيكوسوسيولوجية للعنف انطلاقا من سلوك المراهق 53

تمهيد 53

المبحث الأول: محددات السلوك العنيف، والمفاهيم المرتبطة به 54

1. كيف يتكون ويتشكل السلوك وما هي العوامل المؤثرة فيه ؟ 54

2. محددات السلوك العنيف 55

3. العنف المدرسي، والعنف في المجال الرياضي مفاهيم ورأى 60

4. العنف، العدوان والعدوانية تشابه رغم الاختلاف 62

5. السلوك الحركي في المجال الرياضي 66

المبحث الثاني: التلميذ المراهق في مرحلة تحتاج لفهم عميق ! 68

1. المظاهر الانفعالية للتلميذ المراهق خلال ممارسة النشاط الرياضي 68

2. عدوانية المراهقين وحاجتهم للإرشاد والعلاج..... 69

3. المحددات السيكوسوسيولوجية المؤثرة في المراهق خلال الممارسة الرياضية 72

4. اللامساواة الاجتماعية واختلاف تعامل الأسرة وتعاملات المؤسسة التربوية مع المراهق 77

5. تأثير "التلفزيون" على تقوية نزعة العدوان والعنف لدى الطفل والمراهق..... 78

خلاصة..... 80

الفصل الثالث: النشاط البدني والرياضي التربوي ميدان لبروز العنف والعدوانية الحركية، والمنطق الداخلي كآلية للكشف عن ذلك 82

تمهيد..... 82

المبحث الأول: النشاط البدني والرياضي التربوي واقع وآفاق 83

1. إطلالة نظرية حول سببية التربية البدنية والرياضية في المؤسسة التربوية 83

2. هل هذا هو واقع التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية ؟..... 84

3. الأنشطة الرياضية المدرسية اللاصفية لاكتشاف أفضل المواهب والمساهمة في الحركة الرياضية الوطنية..... 87

4. أنواع الأنشطة الرياضية المدرسية اللاصفية 89

5. أغراض الأنشطة الرياضية المدرسية اللاصفية 91
6. المعالجة التعليماتية من النشاط البدني والرياضي التنافسي إلى النشاط البدني والرياضي التربوي ... 93
7. النشاط البدني والرياضي التربوي والمجتمع علاقة تأثير وتأثر ! 95

المبحث الثاني: المنطق الداخلي كآلية للكشف عن العنف والعدوانية في الوضعية الحركية 97

1. فكرة بروز المنطق الداخلي 97
2. النشاط البدني والرياضي التربوي كجزء أساسي من النظام التربوي أحد الإسهامات في التربية على القيم المنافية للعنف 98
3. تطور ظاهرة العنف في المؤسسة التربوية؛ إشكالية متناقضة !! 100
4. التربية البدنية والرياضية بين منطق المدرسة ومنطق الرياضة؛ إشكالية بارزة لدى الأستاذ 101
5. الاتصال الحركي الرياضي: تعاون الفريق يستلزم التعارض والعدوانية كنتيجة لذلك 103
6. تصنيفات العنف والعدوانية الحركية على حسب اختلاف نوع الرياضة 107
7. سوء تكييف الوضعيات الحركية تناقض مع الغايات التربوية للنشاط البدني والرياضي التربوي 112
8. تكييف الوضعية الحركية حسب أبعاد المنطق الداخلي تفاديا لشرعية بعض الأفعال الحركية العنيفة 114

خلاصة 116

الفصل الرابع: العنف في الوسط المدرسي الجزائري 118

تمهيد 118

المبحث الأول: العنف في الوسط المدرسي 119

1. المقاربة الفينومينولوجية للعنف ومسألة شرعنة السلوك العنيف 119
2. استفحال ظاهرة العنف في المؤسسات التعليمية الجزائرية 121
3. أشكال ومظاهر العنف المدرسي وفق عدة تصنيفات 122
4. شرعية العدوانية الحركية بالنسبة للمراهق خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي 128
5. نموذج للمقاييس الأمريكية المطبقة في البناءات المدرسية لتجنب التأثير السلبي على الدراسة 130

المبحث الثاني: موقف الجزائر كمجتمع إسلامي من العنف والسلوكات غير السوية 132

1. موقف الشريعة الإسلامية من العنف ومظاهره وآثاره..... 132
2. منهج الإسلام في محاربة العنف وأثاره وأسبابه..... 134
3. العنف والنصوص التشريعية في الجزائر 137
4. جهود الجزائر للحد من ظاهرة العنف المدرسي..... 138
5. الإجراءات القانونية المتخذة من قبل وزارة التربية الوطنية لمحاربة العنف المدرسي..... 141

خلاصة 143

الباب الثاني: الإطار التطبيقي للدراسة 146

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية 146

1. خطوات سير الدراسة الميدانية 146
1.1. الدراسة الإستطلاعية 146
2. منهج الدراسة 147
3. مجتمع وعينة الدراسة 148
1.3. مجتمع الدراسة 148
2.3. عينة الدراسة: طريقة اختيارها وخصائصها..... 149
4. أدوات الدراسة والأسس العلمية لتطبيقها 153
1.4. شبكة الملاحظة..... 153
2.4. الاستبيان 154
3.4. المقابلة 156
5. الأساليب الإحصائية 157
6. حدود الدراسة
1.6. الحدود الموضوعية 158
2.6. الحدود المكانية..... 158
3.6. الحدود الزمانية 159
7. متغيرات الدراسة 159

الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة..... 163

1. العوامل السوسيوتربوية المتعلقة بعينة التلاميذ 163
2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى 171
3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية 177
4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة 192
5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة 237
6. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة 252
7. عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة 297

الفصل السابع: مناقشة نتائج الدراسة 316

I. مناقشة نتائج الفرضية الأولى 316
II. مناقشة نتائج الفرضية الثانية 319
III. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة 322
IV. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة 327
V. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة 330
VI. مناقشة نتائج الفرضية السادسة 335

اقتراحات مستقبلية 353

المصادر والمراجع 354

قائمة المصادر والمراجع 355

الملاحـــــــق 371

ملخص الدراسة 388

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	تصنيف buss للعدوان (1961)	64
02	تصنيف الأنشطة الحركية حسب العنف والعدوانية الحركية	108
03	نمط العدوانية الحركية حسب نوع ونمط الرياضة	109
04	المقاييس الأمريكية المطبقة في البناءات المدرسية	130
05	تمثيل عينة التلاميذ	150
06	خصائص عينة الأساتذة (الأقدمية المهنية للأساتذة)	151
07	خصائص عينة التلاميذ (يمثل جنس التلاميذ)	151
08	خصائص عينة التلاميذ (يمثل المستوى الدراسي للتلاميذ)	152
09	خصائص عينة التلاميذ (يمثل سن التلاميذ)	152
10	خصائص عينة التلاميذ (يمثل تعداد التلاميذ حسب المؤسسات)	153
11	حساب معامل الثبات باستعمال معامل ألفا كرونباخ الخاص باستبيان درجة الظهور	156
12	حساب معامل الثبات باستعمال معامل ألفا كرونباخ الخاص باستبيان شرعية السلوكات	156
13-26	العوامل السوسيوتربوية المتعلقة بعينة التلاميذ	162-169
27	السلوكات المنتشرة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي حسب الأساتذة	171
28	تصنيف أشكال العنف حسب انتشارها خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي	172
29	تكرارات السلوكات خلال الملاحظة الميدانية	174
30-44	مقارنة درجة ظهور السلوكات حسب الأساتذة والتلاميذ	176-190
45-59	مقارنة درجة ظهور السلوكات حسب تعداد المؤسسات.	191-205
60-74	مقارنة درجة ظهور السلوكات حسب جنس التلاميذ.	206-220

75- 89	مقارنة درجة ظهور السلوكات حسب المستوى الدراسي للتلاميذ.	221- 235
90- 104	مقارنة شرعية السلوكات حسب الأساتذة والتلاميذ.	236- 250
105- 119	مقارنة شرعية السلوكات حسب تعداد المؤسسات.	251- 265
120- 134	مقارنة شرعية السلوكات حسب جنس التلاميذ.	266- 280
135- 149	مقارنة شرعية السلوكات حسب المستوى الدراسي للتلاميذ.	281- 295
150	أهم الدلالات السيكوسوسيولوجية المستخلصة من سلوكات العنف	342

قائمة الأشكال، الصور والرسوم البيانية

الرقم	عنوان الشكل، الصورة، الرسم البياني	الصفحة
01	مختلف الاتجاهات النظرية المفسرة لسلوك العنف	30
02	مخطط الدراسة	49
03	علاقة العدوان بالعنف حسبMolaro	63
04	السلوك الحركي الإنساني ومجالاته الفرعية	67
05	شبكة اتصال حركي في كرة السلة	105
06	شبكة التفاعلات المتعلقة بتسجيل الهدف	105
07	تصنيف الرياضات حسب درجة العدوانية	108
08	نموذج لوضعية حركية مكيفة وأهم العناصر المؤثرة فيها	113
09	أحد مظاهر العنف المدرسي	141
10	مجتمع وعينة الدراسة	150
1/10	خصائص عينة الأساتذة (الأقدمية المهنية للأساتذة)	151
2/10	خصائص عينة التلاميذ (يمثل جنس التلاميذ)	151
3/10	خصائص عينة التلاميذ (يمثل المستوى الدراسي للتلاميذ)	152
4/10	خصائص عينة التلاميذ (يمثل سن التلاميذ)	152
5/10	خصائص عينة التلاميذ (يمثل تعداد التلاميذ حسب المؤسسات)	153
1/11- 14/11	العوامل السوسيوتربوية المتعلقة بعينة التلاميذ.	162- 169
12	نسب أشكال العنف حسب انتشارها خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي	172
13	شكل بياني (13): يبين تكرارات السلوكات خلال الملاحظة الميدانية	175
14-28	مقارنة درجة ظهور السلوكات حسب الاساتذة والتلاميذ.	176- 190
29-43	مقارنة درجة ظهور السلوكات حسب تعداد المؤسسات.	191- 205

58–44	مقارنة درجة ظهور السلوكات حسب جنس التلاميذ.	206–220
73–59	مقارنة درجة ظهور السلوكات حسب المستوى الدراسي للتلاميذ.	221–235
88–74	مقارنة شرعية السلوكات حسب الاساتذة والتلاميذ.	236–250
89–103	مقارنة شرعية السلوكات حسب تعداد المؤسسات.	251–265
104–118	مقارنة شرعية السلوكات حسب جنس التلاميذ.	266–280
119–133	مقارنة شرعية السلوكات حسب المستوى الدراسي للتلاميذ.	281–295

قائمة الملاحـق

الملحق	الصفحة
ملحق رقم 01: تقديم تسهيلات من معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية –بسكرة لإجراء الدراسة.	370
ملحق رقم 02: موافقة مديرية التربية لولاية باتنة على إجراء الدراسة وتحديد المؤسسات محل الدراسة	371
ملحق رقم 03: استمارة تحصيل بعض السلوكات العنيفة وغير السوية الموجهة للأساتذة في إطار الدراسة الاستطلاعية	372
ملحق رقم 04: المقابلة مع أساتذة التربية البدنية والرياضية وعينة من التلاميذ	373
ملحق رقم 05: شبكة الملاحظة	374
ملحق رقم 06: استبيان خاص بدراسة بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي	375
ملحق رقم 07: الاستبيان الخاص بشرعية بعض سلوكات سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي	378
ملحق رقم 08: قائمة الأساتذة الخبراء المصححين للاستبيان	379
ملحق رقم 09: الموافقة على القيام بمقابلات مع عينة من التلاميذ بثانوية مصطفى بن بولعيد	380
ملحق رقم 10: الموافقة على القيام بمقابلات مع عينة من التلاميذ بثانوية الإخوة العمراني	381
ملحق رقم 11: الموافقة على القيام بمقابلات مع عينة من التلاميذ بثانوية فسديس	382
ملحق رقم 12: الموافقة على القيام بمقابلات مع أساتذة التربية البدنية المتواجدين بثانوية مصطفى بن بولعيد في مهمة عمل	383
ملحق رقم 13: الموافقة على القيام بمقابلات مع أساتذة التربية البدنية المتواجدين بثانوية الإخوة العمراني في مهمة عمل	384
ملحق رقم 14: الموافقة على القيام بمقابلات مع أساتذة التربية البدنية المتواجدين بثانوية محمد *الصديق بن يحي* في مهمة عمل	385

مقدمة الدراسة

أصبحت الرياضة في عصرنا الحديث تشكل ظاهرة اجتماعية جذبت اهتمام الكثير من الباحثين، ولا يختلف اثنان أن النشاط الرياضي المدرسي أصبح علما له قواعده وأصوله التي تقوم على أسس من البحث والتجربة، كما أنه يعد مجالا للبحث العلمي الذي لم يقتصر على باحثي ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية فحسب، بل تعدى ذلك ليشمل أيضا باحثي وعلماء النفس والاجتماع وحتى الاقتصاد والسياسة (بن عكي رقية، 2007، ص1).

ومن بين اهتمامات الباحثين ظاهرة العنف والعدوان التي لم تستثني مجال من مجالات حياة الفرد إلا واحتلت مساحة منه، فقد تكون هناك مساحة ما للعنف والعدوان في الرياضة لكنها محكومة بقواعد اللعبة، ولقد نالت إشكالية العنف وانتشارها في مختلف الرياضات اهتماما كبيرا من قبل العديد من الباحثين وهذا نظرا لخطورة الظاهرة وارتباطها بكثير من المتغيرات ذات الصلة بنمو شخصية الفرد اجتماعيا ونفسيا، ولعل من أهم الأسباب التي تؤدي إلى تزايد ممارسة العنف هو انعدام شروط الأمن وهو ما يدفع إلى زيادة السلوكات العدوانية كما إن جذور المجتمع المبني على العوامل الاجتماعية الأسرية والتربوية والتي تعد أيضا من أهم الأسباب وراء ظاهرة العنف (بوداود، موقع. الكتروني)

وبما أن هناك مساحة ما للعدوان في الرياضة محكومة بقواعد اللعبة، فهذه المساحة أيضا انتقلت لتشمل حيزا كذلك خلال ممارسة النشاط الرياضي المدرسي كونه جزء من المنظومة التربوية والتي احتل فيها العنف حيزا كبيرا حسب الكثير من الدراسات (بن دريدي، 2004)، (بلعربي، 2005)، (خالدي،2007)، (بوشوك حسينة، 2008)، (صايفي، 2010)، (السعايدة، 2014)، ما استدعى أيضا السلطات العليا في الجزائر إلى التدخل من خلال الكثير من الجهود والاتفاقيات ما بين القطاعات والأجهزة الأمنية للحد من هذه الظاهرة (سلطاني،2014، ص ص80-91)، (شعبان، 16 مارس 2016)، (لطيفة،19 مارس 2016).

فمن المتعارف عليه أن المؤسسة التربوية تعد المحضن الثاني للفرد بعد الأسرة وهي أيضا ثاني مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تكسب الفرد قيما تربوية و أخلاقية و دينية ...الخ. وهي تعمل إلى جانب الأسرة لإتمام عملية التنشئة الاجتماعية السليمة للفرد لكي يصبح عضوا نافعا في المجتمع (خالدي،2007، ص1)، ولكن في ظل التغيرات المختلفة التي حدثت في أرجاء العالم في

العقود الأخيرة أصبحت المؤسسات التربوية تعاني من ظاهرة العنف الذي تطورت أنماطه وأساليبه حتى وصل إلى إحداث أضرار مادية بالأفراد و المنشآت التربوية نفسها (خالدي،2007، ص1)، لكن من الباحثين في المجال التربوي من اعتبر أن القيم المكونة للبرامج المدرسية لم تستطع أن تقوم بعملية ضبط لسلوك التلاميذ وتكييفهم مع الأهداف التي حددها النظام التربوي الجزائري، وهذا ما يعني الإخفاق الوظيفي والأدائي لعمل النسق التربوي الجزائري ككل، على اعتبار أن قيما من مثل الطاعة، العمل الصالح، التعاون، الإيمان، المعاملة الحسنة وغيرها من القيم الواردة في مضامين البرامج المدرسية، لم تستطع أن تجعل سلوك التلاميذ يبتعد عن العنف ورفض القوانين المدرسية، وفسر ذلك بالأزمة التي أصابت النسق التربوي والتي نتجت بدورها عن الأزمة التي يعيشها المجتمع الجزائري ككل (بن دريدي، 2004، ص232).

فالعنف في شكله المدرسي هو أحد فروع العنف الاجتماعي العام الذي يختص بخاصية المؤسسة الاجتماعية التنشيئية التي اعتبرها الكثير من الباحثين مسرحا له، فهو غالبا ما يقع ضمن حدود المدرسة سواء داخلها أو بالقرب من المحيط المجاور لها، كذلك يمتاز بخصوصية الأطراف الفاعلة فيه والذين هم من أسرة المؤسسة التعليمية سواء كانوا مدرسين أو تلاميذ أو من العاملين فيها، ومؤخرا كثر الحديث عن هذه الظاهرة السلبية التي أصبحت تأثر سلبا على التلميذ ومساره الدراسي بصفة خاصة والمستقبلي بصفة عامة وكذا تكوينه النفسي والاجتماعي، وعلى الأداء التربوي للأستاذ بصفة خاصة، وتهدد مستقبل المدرسة الجزائرية والمجتمع ككل عامة بالنظر إلى أثارها السلبية وما تحدثه من تخريب في العلاقات التربوية وفي تنشئة الأجيال خاصة بسبب حساسية المرحلة العمرية لفئة التلاميذ (بوشوك حسينة، 2008، ص1)، لذا فمعالجة العنف يعد أمراً ضرورياً وحتمياً، وهي مسؤولية مشتركة بين جميع الأطراف، ولا تكون عملية العلاج فعالة إلا بعد استئصال جذور هذه الظاهرة والأسباب المؤدية إليها، والسعي لحلها بالطرق السلمية، فيجب على مؤسسات المجتمع وأفراده كل فرد حسب موقعه ممارسة دوره في الحد من أثر هذه الظاهرة ومنع انتشارها (العساف، الصرايرة، 2010، ص ص167–188). فالمدرسة يجب أن تلعب دورها في التصدي للظاهرة ومنع استفحالها، وذلك بإقصاء كل ما من شأنه أن يوفر جو المساعدة على ظهورها، والعمل على توفير الظروف المساعدة على التدريس، كي تخرج لنا نتاجات ذات كفاية تعمل على الإبداع والنمو والتطور للمجتمع الذي ينهض بجهود الشباب المبدعين لبناء المستقبل (السعايدة، 2014، ص.ص54–69).

ومن المتعارف عليه أيضا أن النشاط الرياضي المدرسي كجزء من المنظومة التربوية يعد من بين أهم النشاطات التربوية المبرمجة على الإطلاق في الوسط التربوي، باعتباره عنصرا أساسيا ومؤشرا فعالا في بناء الفرد وتنشئته اجتماعيا وتوازنه نفسيا وبدنيا عبر مختلف المراحل العمرية للفرد، وعنصرا قويا وهاما في إعداد المواطن الصالح، يزوده بخبرات ومهارات واسعة، تمكنه من أن يتكيف مع مجتمعه، وتجعله قادرا على أن يشكل حياته وتعينه على مسايرة العصر ونموه، كل هذا يتماشى والغايات المرجوة منه من خلال المنظومة التربوية ككل[1] (المادة رقم 14 من القانون رقم 13-05 المتعلق بتنظيم الأنشطة البدنية والرياضية في الجزائر)، (بن قناب، 2006، ص1)، (قصري، 2008، ص50)، لكن من الباحثين كذلك من يرى أن النشاط الرياضي المدرسي كونه يعتمد على المنافسة والتي لا يمكن الاستغناء عنها، حيث تعتبر المنافسة الرياضية عامل هام وضروري لكل نشاط رياضي (مزروع،2011، ص ص155-172)، فبالرغم من أنها ممارسة اجتماعية تساهم في زيادة التضامن بين أفراد الجماعة الواحدة (خاصة في حالة الفوز) فهي تعمل من جهة أخرى على تنمية العداوة بين الجماعات المتنافسة من أجل الفوز أو الإنجاز الرياضي (Hebert, Dugas, 2011, pp 47-62).

ومن خلال ما سبق وكوننا قريبين من حقل الممارسة الرياضية المدرسية، ومن خلال ملاحظتنا لانتشار مجموعة من السلوكات خلال حصة التربية البدنية والرياضية وكذا خلال الأنشطة الرياضية اللاصفية الداخلية والخارجية، وبما أننا نود البحث كان لزاما علينا التطرق لهذه الدراسة والنزول إلى الميدان لرصد أكثر السلوكات العنيفة وغير السوية التي تقع من التلميذ وتصنيفها وفق أشكال العنف المدرسي المتعارف عليها، ثم معرفة درجة ظهورها أو تكراراتها، وكذا شرعيتها؛ أي أنها تعد مقبولة أم غير مقبولة، وإيجاد الفروق بين الأساتذة والتلاميذ وكذا بين التلاميذ بأثير محددات أخرى (الجنس، المستوى الدراسي، تعداد الثانوية)، وأخير محاولة إيجاد دلالاتها السيكوسوسيولوجية كل هذا يكون من وجهة نظر الأستاذ والتلميذ أي الأطراف الأساسية للأفعال أو السلوكات محل الدراسة وهذا من خلال التقرب من عينة من الأساتذة والتلاميذ ببعض ثانويات مدينة باتنة.

[1] تعبر هذه المادة من القانون المتعلق بتنظيم الأنشطة البدنية والرياضية في الجزائر بشكل صريح " التربية البدنية والرياضية مادة تعليمية تهدف إلى تطوير السلوكات الحركية، النفسية والعقلية والاجتماعية للطفل من خلال الحركة والتحكم في الجسم "

حيث قسمنا دراستنا هذه إلى جانب تمهيدي والذي يمثل الفصل الأول في الدراسة والتي انطلقنا فيها من دوافعنا نحو هذه الدراسة، ثم الخلفية النظرية ممثلة في مختلف الاتجاهات النظرية المعرفية وكذا الدراسات المشابهة التي عالجت ظاهرة العنف حسب سياقات مختلفة، ثم إشكالية الدراسة والفرضيات، كما نستعرض من خلاله أهداف وأهمية الدراسة، وأيضا تحديد مفاهيم المصطلحات المرتبطة بالدراسة.

وإضافة إلى هذا الفصل احتوت دراستنا على بابين احتوى كل باب على:

الباب الأول والذي يمثل الإطار النظري للدراسة، والذي احتوى على ثلاثة فصول، الأول بعنوان *المقاربة النظرية السيكوسوسيولوجية للعنف انطلاقا من سلوك المراهق*، والذي تطرقنا من خلال المبحث الأول إلى محددات السلوك العنيف، والمفاهيم المرتبطة به كالعدوان، العدوانية والعنف المدرسي، أما المبحث الثاني وبكون التلميذ المراهق في مرحلة تحتاج لفهم عميق حاولنا التطرق إلى المظاهر الانفعالية والمحددات السيكوسوسيولوجية المؤثرة في المراهق كأهم العناصر في هذا المبحث.

ثم الفصل الثاني بعنوان *النشاط البدني والرياضي التربوي ميدان لبروز العنف والعدوانية الحركية والمنطق الداخلي كآلية للكشف عن ذلك*، فتطرقنا في المبحث الأول إلى واقع وآفاق النشاط البدني والرياضي التربوي بأنواعه، وفي المبحث الثاني إلى آلية للكشف عن العنف والعدوانية في الوضعية الحركية من خلال المنطق الداخلي كمفهوم جديد.

أما الفصل الثالث بعنوان *العنف في الوسط المدرسي الجزائري* فتناولنا في المبحث الأول استفحال ظاهرة العنف في المؤسسات التعليمية الجزائرية، أشكال ومظاهر العنف، وكذا المقاربة الفينومينولوجية للعنف ومسألة شرعنة السلوك العنيف، أما المبحث الثاني فتطرقنا إلى موقف الجزائر كمجتمع إسلامي من ذلك، ومنهج الإسلام في محاربة العنف، جهود الجزائر للحد من ظاهرة العنف المدرسي، وكذا بعض النصوص التشريعية حول ذلك.

ثم الباب الثاني والذي يمثل الإطار التطبيقي للدراسة، والذي احتوى كذلك على ثلاث فصول، فتطرقنا في الأول إلى *الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية* انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية إلى تحديد المنهج المتبع وكذا مجتمع وعينة الدراسة، إضافة إلى الأدوات العلمية والأساليب الإحصائية المستخدمة، وأخيرا حدود ومتغيرات الدراسة، أما الفصل الثاني فيمثل

عرض وتحليل نتائج الدراسة حسب كل فرضية، وأخيرا الفصل الثالث *مناقشة نتائج الدراسة* كذلك حسب كل فرضية للوصول إلى الخلاصة العامة للدراسة ومن ثم اقتراحات ودراسات مستقبلية بعد هذه الدراسة.

الفصل الأول:

الجانب التمهيدي للدراسة

الفصل الأول: الجانب التمهيدي للدراسة

1. دوافع الباحث للدراسة

1.3.1. الدافع الذاتي

يعتبر مجال عمل الباحث من أبرز الدوافع الذاتية لهذه الدراسة، فبما أننا نعمل في المجال الرياضي التربوي في المرحلة الثانوية ومن خلال ملاحظتنا لانتشار مجموعة من السلوكات والتي تعيق ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بمختلف ألوانه، كان هذا كأرضية مساعدة لتوجيه تفكيرنا في هذا المجال، فكان لزاما علينا كوننا نود البحث أن ننزل إلى الميدان ونحصر أشكال العنف المنتشرة خلال ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية في الثانويات ونجمع أهم وأكثر السلوكات التي يراها الأساتذة أنها تعيق وتنافي الممارسة الرياضية وفق أحسن الصور، ثم البحث في خلفيات هذه السلوكات ومحاولة تفسيرها وإيجاد دلالاتها النفسية والاجتماعية من وجهة نظر الأستاذ والتلميذ.

2.3.1. الدافع الموضوعي

يعتبر حجم انتشار ظاهرة العنف في المحيط المدرسي بصفة عامة (وفق العديد من الدراسات والتقارير المحلية والأجنبية والمبينة في هذه الدراسة)، وأثناء ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بمختلف ألوانه بصفة خاصة (حسب أساتذة التربية البدنية) أبرز الدوافع الموضوعية للدراسة، إضافة إلى قلة الدراسات التي عالجت موضوع العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي من الزاوية العكسية (اعتبار الحصة حقل لبروز عدة سلوكات عنيفة وغير سوية)؛ أي أن جل الدراسات المتعلقة بالعنف في المجال الرياضي التربوي وجدناها تتحدث عن دور حصة التربية البدنية والرياضية في التقليل من العنف، عكس ما تبنيناه من زاوية تحليلية لعلاقة النشاط البدني والرياضي التربوي بظهور عدة سلوكات عنيفة وغير سوية، إضافة إلى تفسير هذه السلوكات وإيجاد دلالاتها النفسية والاجتماعية كأبرز الدوافع أيضا.

2. الخلفية النظرية للدراسة

1.2. الدراسات السابقة والمشابهة

1.1.2. الدراسات المشابهة

- **الدراسة الأولى**

دراسة بن دريدي فوزي (2004) بعنوان "العنف في المرحلة الثانوية في الجزائر: دراسة التمثلات و العوامل"، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.

تعالج هذه الدراسة التمثلات التي يحملها التلاميذ عن العنف في المرحلة الثانوية في الجزائر و العوامل المؤدية له.

حيث قام الباحث بعرض النظريات المعالجة للظاهرة من الناحيتين السوسيولوجية والبسيكولوجية، ولفهم القيم المرجعية التي تضبط سلوك التلاميذ؛ توجه الباحث نحو تحليل هذه القيم المحتواة في المناهج المدرسية الرسمية لاستخلاص أهمّها ودرجات تكرارها وتأثيرها على تصرفات التلاميذ. إضافة إلى العوامل والآثار المترتبة عن العنف في الوسط المدرسي.

تطرق الباحث إلى أهم العوامل والتمثلات التي يحملها التلاميذ عن العنف في المرحلة الثانوية في الجزائر من خلال الاعتماد على خطوات البحث العلمي السوسيولوجي (بن دريدي، 2004).

وخلصت هذه الدراسة إلى الاستنتاجات التالية:

- تنتشر ظاهرة التغيب عن الدراسة دون تقديم عذر بشكل ظاهر.
- كما تدل هذه الظاهرة على وجود مشكلات عائلية ونفسية وحتى على مستوى اجتماعي كلي يمر بها التلميذ.
- ظاهرة التعرض لهياكل المؤسسة عن طريق تخريبها.
- لقد لاحظ الباحث كذلك وجود عنف متبادل بين التلاميذ.
- النسب مرتفعة للتلاميذ الذين قاموا بشتم أساتذتهم.
- يظهر سلوك الانغلاق عن الذات وعدم وجود جماعة اجتماعية أو مدرسية تقوم بالاستماع للمشاكل النفسية للتلاميذ، أحد أهم ما يعترضهم في تكيفهم وتوافقهم النفسي والاجتماعي.
- التمثلات التي يحملها التلاميذ عن الأساتذة تختلف عن تلك التي يحملها هؤلاء عنهم، فالأساتذة لا يرجعون العنف لسلوكاتهم أو تكوينهم، بينما يرجعونه للتلاميذ الذين يعانون –حسبهم–من مشكلات أسرية ومدرسية وإلى سلوكات الإدارة. في المقابل فإن التلاميذ يرون أن أساتذتهم لا يحترمونهم وهو ما يفسرون به رد فعلهم العنيف.
- تعلم ثقافة الحي التي تشجع الطفل إلى استخدام عبارات تميل إلى السيطرة.

- إن هذه النماذج تشكل قاعدة لمكونات رموز ومعاني وإشارات يتم تقديمها للتلاميذ على أنها معايير اجتماعية مقبولة ومعترف بها، مما يجعلهم يستنبطونها ويرجعون إليها في مواقف التفاعلات مع الآخرين، كما سيستخدمونها كأطر مرجعية للتواصل (بن دريدي، 2004، ص232).

- **الدراسة الثانية**

دراسة "خالدي خيرة" أطروحة دكتوراه سنة(2007) بعنوان: *العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ* – دراسة ميدانية في ثانويات مدينة الجلفة–

حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الاختلاف بين إدراك المدرسين وإدراك التلاميذ للعنف المدرسي في ثانويات مدينة الجلفة (تكراراته، أشكاله، أماكنه، علاقة العنف بجنس التلاميذ...الخ) ، وكذا كيفية إدراك السلوكات المشوشة التي تقع في الأقسام من طرف التلاميذ (عنيفة، غير عنيفة)، والكشف عن الأسباب وطرق التصدي للظاهرة وفق إدراك المدرسين من جهة والتلاميذ من جهة أخرى. حيث وزعت الباحثة أدوات البحث (استبيان موجه للمدرسين وآخر للتلاميذ) على مدرسي 3 ثانويات بمدينة الجلفة و100 تلميذ وتلميذة من هذه المؤسسات تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

أوضحت نتائج الدراسة تفشي سلوكات ترتكب من طرف التلاميذ تتصف بسوء الآداب ضد المدرسين (حسب إدراكهم)، وسلوكات من نوع العنف النفسي (تحقير، تجريح، تهديد...الخ) ضد التلاميذ (وفق إدراكهم) وهذا مرات عديدة وفي أوقات مختلفة. كما بينت النتائج أيضا أن هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية ين إدراك المدرسين والتلاميذ على جميع الأبعاد المتضمنة لقائمة السلوكات المشوشة التي تقع في الأقسام من طرف التلاميذ عدا العنف المادي الإيجابي المباشر. وأهم الأسباب وراء ظاهرة العنف في ثانويات مدينة الجلفة تتمثل في الإهمال الأسري، ثم المشاكل المدرسية (حسب إدراك المدرسين)، أما طرق التصدي للظاهرة فتتمثل بالدرجة الأولى في معالجة المشاكل المدرسية (مثل الاكتظاظ، تدخل الأولياء في عمل المدرسين والإدارة، التوظيف المبني على أسس غير شرعية، انخفاض الأجور..الخ) حسب إدراك المدرسين، و حسب إدراك التلاميذ تمثلت في احترام التلميذ، تبني وتنمية لغة الحوار (Le Dialogue)، وطريقة الإنصات (L Ecoute)، خاصة داخل المؤسسة التربوية الثانوية، بعيدا عن العنف والتعنيف. وعموما وجدت

الباحثة اختلافات ملحوظة بين إدراك المدرسين وإدراك التلاميذ لمعظم فرضيات البحث (خالدي ،2007).

- **الدراسة الثالثة**

دراسة "صايفي تسعديت" رسالة ماجستير سنة (2010) بعنوان "العنف المدرسي عند المراهقين: دراسة ميدانية للأقسام النهائية من الطور الثالث في مدينتي الجزائر وتيزي وزو"

حيث كان هدف الباحثة تشخيص ظاهرة" العنف المدرسي وإظهارها على ما هي عليه في الواقع الاجتماعي الجزائري، وبالتحديد الطور الثانوي المزامن لمرحلة المراهقة.

-إبراز أثر التغير الاجتماعي وتراجع في القيم الاجتماعية والحضارية على الأفراد خاصة التلاميذ.

-البحث عن الدلالة الاجتماعية للعنف كعامل فعال تظهر من خلاله كل الأساليب والعلاقات الاجتماعية المكبوتة بين الأفراد.

–البحث عن الخلفية الاجتماعية للعنف المدرسي (البيئة الاجتماعية، الأسرة، أساليب المعاملة و طبيعة العلاقات بين أفراد المجتمع) و أثرها على إنتاج وإعادة إنتاج العنف المدرسي.

حيث وزعت الباحثة الاستمارات على 200 تلميذا من أربع ثانويات بمعدل 50 استمارة لكل ثانوية بولايتي الجزائر وتيزي وزو، واسترجعت 174 استمارة وهذه عينة دراستها والمتكونة من 96 ذكور، و 78 إناث.

توصلت الباحثة إلى استنتاج أن هناك علاقة سببية بين ممارسة التلاميذ لأعمال العنف والشغب، وبين تنشئتهم الاجتماعية الأسرية ثم مع نتائجهم المدرسية (التحصيل الدراسي) ويرتبط كذلك بطبيعة العلاقة القائمة بين هؤلاء وأساتذتهم.

وأكدت الدراسة الميدانية أن الفشل الدراسي يأخذ بالتلاميذ إلى بعض الممارسات والأفعال التي تتسم بالعنف، تعويضا عن نقصهم في التحصيل وكطريقة تكتيكية لغرض وجودهم داخل الأقسام إلى جانب زملائهم.

أبرزت الدراسة كذلك أن التلاميذ يمرون بمراحل تطورية عمرية جد معقدة لا حدود لها (نفسية، جنسية، فيزيولوجية) تخلف فيهم أزمات نفسية، وتنفجر لديهم طاقة هائلة، وبكونهم يتواجدون في

المدرسة مع الجماعة التي ينتمي إليها بديلا لجماعة الأسرة، يبرهن من خلال هذه الجماعة عن قواعد وممارسات جديدة، ويدخل في مرحلة مغامرات.

كما أكدت الدراسة كذلك أن الأسرة تساهم في تفشي العنف لدى أبنائها من خلال الأساليب القهرية، ومن خلال لامبالاة الأولياء بمتابعة سيرورة الأبناء في المدارس، ونقص المساعدات المادية والمعنوية لتحسين مستواهم الدراسي: ناهيك عن المشاكل الأسرية (العنف الأسري) الذي يؤثر كذلك على التلميذ في تحصيله العلمي، علاقاته بالآخر(الأستاذ)، ومن بين هذه المشاكل نجد كذلك التغيير في المعاملة بين الأبناء، تفضيل الابن عن البنت فتكون هنا المدرسة الفضاء الواسع للتلميذ لإعادة ممارسة العنف داخل المدرسة فقط بتغيير الأدوار فيتم تمثيل المعلم بالأب والمعلمة بالأم، فالعنف الذي يمارس داخل المدرسة ما هو إلا توزيع للعنف الاجتماعي (صايفي،2010).

- **الدراسة الرابعة**

دراسة "هواورة مولود" أطروحة دكتوراه سنة (2010) بعنوان: ظاهرة العنف في ملاعب كرة القدم الجزائرية ومدى تأثرها بالبعد النفسي والاجتماعي الثقافي.

هدفت هذه الدراسة إلى التفسير النظري لظواهر العنف والشغب في الملاعب الرياضية، وكذا تحديد الأسباب الاجتماعية المسؤولة عن ظواهر العنف والشغب في الملاعب الرياضية، وأخيرا وضع الاقتراحات والمعالجات للحد من ظواهر العنف والشغب في الملاعب الرياضية.

وتوصل الباحث إلى تحديد مفاهيم العنف والشغب الرياضي، كما توصل إلى تحديد التفسيرات النظرية لظاهرتي العنف والشغب ومنها تفسير الإحباط والعدوان، وتفسير الفوارق الاجتماعية والاقتصادية والقومية والثقافية والاثنية والعرقية بين الفرق الرياضية وجماهيرها، وأخيرا تفسير التقليد والمحاكاة، إذ أن الفرق والجماهير تقلد وتحاكي بعضها البعض.

كما قام الباحث أيضا بالإحاطة بالأسباب الاجتماعية للعنف والشغب، وقد شخصها بالطريقة الميدانية من خلال المقابلات الميدانية مع 140 مبحوث. وتتمثل في كثرة المشجعين لفريق دون الآخر، والاحتكاك المباشر بين المناصرين، وتحريض الجمهور للاعبين على العدوان، وتأثير وسائل الإعلام على اللاعبين، وتأثيرات الفرق الأجنبية في إثارة أعمال العنف والشغب، وهناك

أسباب أخرى تتجسد في الفوارق في المستويات الثقافية بين الفرق، وعدم وجود وسائل الردع ضد أعمال العنف والشغب في الرياضة،...إلخ

ويرى الباحث أنه ينبغي النظر إلى ظاهرة العنف نظرة إستراتيجية وشمولية تأخذ في الحسبان التركيز على الدراسات والبحوث الميدانية المتعمقة، ولا شك أن هذه الإستراتيجية الشاملة تتطلب تضافر الجهود من جميع المؤسسات الاجتماعية التي تهتم بالتنشئة الاجتماعية أولا ثم بالضبط الاجتماعي ثانيا، أما بالنسبة لمؤسسات التنشئة الاجتماعية فإن وسائط التنشئة والتطبيع الاجتماعي الأساسية في حياة الفرد كالأسرة والمدرسة والمسجد ووسائل الإعلام عليها مسؤوليات متعددة في هذا الإطار. (هواورة،2010، ص255-257)

- **الدراسة الخامسة**

دراسة "عبدي سميرة" رسالة ماجستير سنة (2011) بعنوان: الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (15-17) سنة، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي -بولاية بجاية نموذجًا-

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين الضغط المدرسي الذي يتعرض له التلميذ المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي، وسلوكات العنف والتحصيل الدراسي. وقد حاولت الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي، وسلوكات العنف والتحصيل الدراسي عند المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص متغير الضغط المدرسي، وسلوكات العنف لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين فيما يخص متغير الضغط المدرسي، وسلوكات العنف لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي؟

تكونت عينة هذه الدراسة من (364) مراهق من تلاميذ السّنة الأولى من التعليم الثانوي، بمدينة بجاية. تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الأدوات التالية:

مقياس الضغط المدرسي ل" **لطفي عبد الباسط إبراهيم(2009)** "، ومقياس سلوكات العنف المدرسي ل" **بيار كوزلين (Pierre coslin 1997)**"، والوثائق والسجلات المدرسية، لرصد درجات تحصيل تلاميذ أفراد العينة. وتم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية والوصفية والاستدلالية باستخدام نظام **Spss** .

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

-توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي، وظهور سلوكات العنف لدى المراهق في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

-توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي، والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص درجات الضغط المدرسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص درجات مقياس العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين فيما يخص الضغط المدرسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين فيما يخص الضغط المدرسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

ومن بين اقتراحات الباحثة القيام بدراسات إحصائية لهذه الظاهرة لمعرفة حجمها ودرجة انتشارها وأسبابها مع اقتراح أساليب معالجتها (عبدي، 2011).

- **الدراسة السادسة**

دراسة " كوزلين coslin" بفرنسا

كان من بين أهداف هذه الدراسة معرفة السلوكات الأكثر والأقل ظهورا في الأقسام التي يدرسون فيها والتي تصدر من التلاميذ، وكذا مدى اعتراف التلاميذ بها، وهذا وفق إدراك المدرسين لها من جهة و إدراك التلاميذ من جهة أخرى.

بينت دراسة الباحث الفرنسي أن التلاميذ اعترفوا بالسلوكات التي تتصف بالفوضى، كالحديث بصوت خافت مع الزملاء، التدخل دون إذن من المدرس،...الخ وكذا بالسلوكات التي تدل على التكاسل وعدم الاهتمام مثل إظهار الملل بواسطة التثاؤب، الخمول وعدم متابعة الدرس...الخ.

وأوضحت النتائج أيضا أن السلوكات الأكثر ظهورا في الأقسام حسب رأي المدرسين تتمثل في سلوكات تتصف بالفوضى وعدم المشاركة...الخ؛ أما السلوكات الأقل ظهورا فهي تتمثل في التدخين أثناء الحصة، وكذا في العنف الجسدي، مثل ضرب المدرس، إحضار سكين...الخ.

وعموما وحسب إدراك المدرسين، فإن السلوكات الأكثر ظهورا تتمثل في الفوضى وسوء الآداب، أما الأقل ظهورا فتتمثل في العنف الجسدي (خالدي ،2007، ص35-36).

2.1.2. الدراسات السابقة

بالنسبة للدراسات السابقة؛ أي المطابقة لنفس المتغيرات التي تناولناها في دراستنا ومن نفس الزاوية التي عالجنا بها مشكلة الدراسة وفي مجال علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية لم نجد دراسات سابقة في إطار بحثنا، ما عدا تلك التي تناولت دور التربية البدنية والرياضية في التقليل من العنف، أو من السلوك العدواني وهي دراسات مشابهة لم تحلل وتبحث عن تفسيرات ودلالات السلوكات المنتشرة خلال ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية من وجهة نظر طرفي هذه الممارسة (الأستاذ والتلميذ)، ولم تعتبر أن ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية التربوية تعتبر حقلا خصبا لظهور السلوكات العنيفة وغير السوية من جهة، ومن جهة أخرى أنها في تزايد وليس العكس، وهذا من أسباب تبنينا هذه الزاوية النقدية في الدراسة.

ويؤكد ذلك الأستاذ الدكتور "*جابر نصر الدين*" بقوله: وفي حالة تعذر حصول الباحث على هذه الدراسات المطابقة فإنه يبحث عن الدراسات المشابهة، ويفضل أن يكون التشابه بداية

بين اكبر عدد من متغيرات بحثه ومتغيرات الدراسات المشابهة (جابر، http://lab.univ-biskra.dz/leps/pdf2015/)

3.1.2. مدى الاستفادة من الدراسات السابقة

بالنسبة لدراسة الباحثة "خالدي خيرة" بعنوان: العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ حيث استفدنا منها في النقاط التالية:

- المتغير الرئيسي لهذه الدراسة وهو **العنف المدرسي** والذي من خلاله تطرقنا للعنف الرياضي المدرسي كجزء منه.
- هدف هذه الدراسة وهو الكشف **عن الاختلاف بين إدراك المدرسين وإدراك التلاميذ للعنف المدرسي في بعض الثانويات**، وهو ما يتفق مع دراستنا من خلال البحث عن وجهة نظر الأستاذ والتلميذ، وكذلك مجتمع الدراسة (أساتذة وتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي).
- معالجة الباحثة **لتكرار العنف** وهو ما أشرنا إليه في دراستنا بدرجة ظهوره، وكذا تناولها لعلاقة العنف بجنس التلاميذ، حيث قارنا في دراستنا بين الذكور والإناث أيضا.
- تطرقت الباحثة إلى **أشكال العنف المدرسي** وهو ما بحثنا عنه في دراستنا من خلال تحديد أشكال العنف المنتشرة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.
- تناولت الباحثة أيضا كيفية إدراك السلوكات المشوشة التي تقع في الأقسام من طرف التلاميذ **(عنيفة ، غير عنيفة)**، وهو ما تناولناه في دراستنا من زاوية أخرى بمصطلح **الشرعية (مقبول، غير مقبول)**
- **العينة** حيث وزعت الباحثة أدوات البحث **(استبيان موجه للمدرسين وآخر للتلاميذ)** على مدرسي**3 ثانويات** بمدينة الجلفة و100 تلميذ وتلميذة من هذه المؤسسات تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وهو ما ساعدنا في تحديد مجتمع وعينة الدراسة
- النتائج التي توصلت إليها الباحثة وهي تفشي سلوكات ترتكب من طرف التلاميذ تتصف **بسوء الآداب**، وسلوكات من نوع **العنف النفسي**، وهي من بين الأشكال التي وجدناها من خلال الدراسة الاستطلاعية.
- وأخير كيفية تفسير ومناقشة الباحثة للنتائج التي توصلت إليها.

وبالنسبة لدراسة الباحثة "صايفي تسعديت" بعنوان "العنف المدرسي عند المراهقين: دراسة ميدانية للأقسام النهائية من الطور الثالث فقد استفدنا منها في النقاط التالية:

- تشخيص الباحثة لظاهرة **العنف المدرسي** والذي يعتبر المتغير الرئيسي لدراستنا والذي من خلاله تطرقنا إلى سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي كجزء من العنف المدرسي، حيث أظهرت الباحثة هذه الظاهرة على ما هي عليه في الواقع الاجتماعي الجزائري، وبالتحديد الطور الثانوي **المزامن لمرحلة المراهقة** والذي يعتبر أيضا ميدان دراستنا.
- استعمال الباحثة لمصطلح **الدلالة الاجتماعية للعنف** كعامل فعال تظهر من خلاله كل الأساليب والعلاقات الاجتماعية المكبوتة بين الأفراد، وهو ما ساعدنا في إعطاء كلمة الدلالات السيكوسويولوجية محاولة منا لتفسير بعض المعاني المكبوتة والتي هي وراء سلوكات العنف .
- **العينة** التي اعتمدتها الباحثة والمتمثلة في 174 تلميذا موزعة على أربع ثانويات بولايتي الجزائر وتيزي وزو، والتي ساعدتنا في تحديد عينة دراستنا .
- **النتائج** التي توصلت إليها الباحثة من خلال كيفية تفسيرها للنتائج التي توصلت إليها، وكذا مقارنتها بنتائج دراستنا.

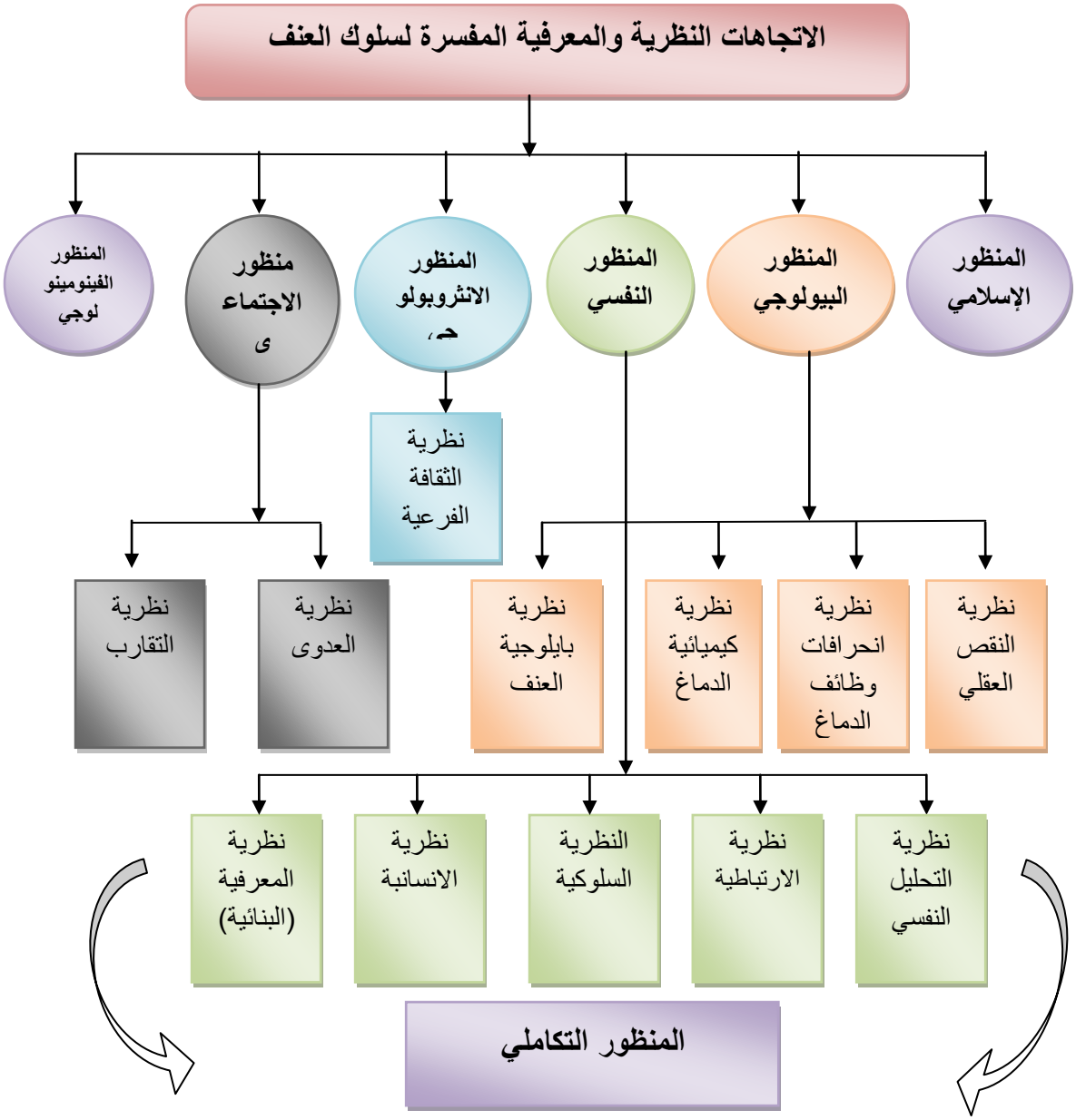
وبالنسبة لدراسة الباحث " هواورة مولود " بعنوان " ظاهرة العنف في ملاعب كرة القدم الجزائرية ومدى تأثرها بالبعد النفسي والاجتماعي الثقافي فقد استفدنا منها في النقاط التالية:

- تحديد الباحث بعض المفاهيم والتفسيرات النظرية للعنف والشغب ومنها **تفسير الإحباط والعدوان، تفسير التقليد والمحاكاة،** وهما من بين النظريات المعرفية التي اعتمدنا عليها في الخلفية النظرية للدراسة.
- كما استفدنا من هذه الدراسة في إحاطة الباحث **بالأسباب الاجتماعية العنف،** وكذا طريقة تشخيصها بالطريقة الميدانية **من خلال المقابلات الميدانية.**
- كذلك النتائج التي توصل إليها الباحث حول الأسباب الاجتماعية للعنف والشغب ومن بينها **الاحتكاك** المباشر بين المناصرين، **وتحريض الجمهور للاعبين على العدوان، وتأثير وسائل الإعلام** على اللاعبين، **وعدم وجود وسائل الردع ضد أعمال العنف والشغب في الرياضة،**...إلخ، وهذه الأسباب لها علاقة بالعنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.

- أخيرا من خلال ما يراه الباحث أنه **ينبغي النظر إلى ظاهرة العنف نظرة إستراتيجية وشمولية تأخذ في الحسبان التركيز على الدراسات والبحوث الميدانية المتعمقة،** ولا شك أن هذه الإستراتيجية الشاملة تتطلب تضافر **الجهود من جميع المؤسسات الاجتماعية** التي تهتم بالتنشئة الاجتماعية **كالأسرة والمدرسة والمسجد** ووسائل الإعلام عليها مسؤوليات متعددة في هذا الإطار، وهذا ما يتوافق ودوافع اختيارنا لهذا الموضوع ويتفق أيضا مع ما نراه من اقتراحات.

من خلال ما سبق عرضه بينا ما استفدنا منه بصفة عامة من بعض الدراسات المشابهة وهو ما ينطبق تقريبا مع بقية الدراسات التي ذكرناها.

2.2. الاتجاهات النظرية والمعرفية



شكل (01) مختلف الاتجاهات النظرية المفسرة لسلوك العنف

" إن كل نظرية من هذه النظريات لها ما يدعمها من دراسات وتفسيرات وبالمقابل هناك من ينتقدها، ولكن لا نستطيع نفيها لأن فيها كثيرا من التفسيرات الصحيحة، وان نتائج الدراسات تدعم هذه التفسيرات على الرغم مما بينها من اختلاف".

1.2.1. المنظور الإسلامي

انفتحت الحضارة الإسلامية ذاتها على الحضارات السابقة لها وكان بعض هذه الحضارات وثنيا، فأخذت منها ما يتسق وأيديولوجيتها وانتبذت ما لا يتماشى معها وفي إطار من الحوار البناء الهادف الذي يسعي للسلام وليس للعنف، والآيات التي تحدثت عن السلام في الإسلام كثيرة بل أشتق السلام من الإسلام، فالإسلام ليس دين عنف ولا تطرف ولا إرهاب كما يحلو لأعدائه أن يروجوا له، بل أن المروجين لهذه الشعارات هم أنفسهم الذين نرصد عبر إحصائياتهم مبلغ العنف (كما وكيفا)، ذلك الذي يمارسوه سواء فيما بينهم أو ضد الشعوب الأخرى الأقل قوى منهم وسواء على المستوى الاقتصادي أو العلمي،...إلخ. لقد دعا الإسلام عبر النص الصريح القرآني إلى السلام :"*وإن جنحوا للسلم فأجنح لها وتوكل على الله إنه هو السميع العليم*" (الأنفال 61)، (دباب، 2009، ص62).

ويمكن القول أن الاتجاه الإسلامي لا ينكر وجود تعددية في عوامل الانحراف، إلا انه يعول تعويلا كبيرا على إيمان الفرد، والتزامه بمنهج الدين الإسلامي والذي تلعب فيه المدرسة ومؤسسات المجتمع دورا أساسيا، فالإيمان هو المتغير الأساس من وجهة نظر الإسلام، والذي يلعب دورا أساسيا في وقاية الفرد من الانحراف، وان عدم الإيمان أو ضعفه يؤدي بالفرد إلى الانحراف(عياش، 2009، ص66-102).

2.2.2. المنظور البيولوجي

يعتقد أصحاب هذه النظرية بأن العدوان أساسه بيولوجي وقد يحدث نتيجة خلل فسيولوجي في النظام العصبي حيث يؤدي هذا الخلل إلى اضطرابات وظيفية في الشحنات الكهروعصبية عند الإنسان (بيرفان، 2002، ص135)، ويعزي الغموض الذي يحيط بعلم بيولوجيا العنف إلى عدم تقدير الباحثين لتشعبات البحث في هذا الموضوع، حيث لا يستطيع العلماء بشكل عام القول بأن هناك شذوذا معينا في الدماغ يدفع الشخص إلى القيام بسلوك عنيف. إن الاتجاه البيولوجي به حاجة إلى توسيع أكثر مع الأخذ بالحسبان الفروق الفردية في الاستعداد للقيام بسلوك عنيف" (عياش، 2009، ص66-102).

3.2.2. المنظور النفسي

يتمثل **الاتجاه النفسي** بالنظريات (التحليلية، الإنسانية، الارتباطية، والمعرفية البنائية).

1.3.2.2. نظرية التحليل النفسي

هناك عدة وجهات نظر حول العدوانية والعنف لدى هذا الاتجاه انطلاقا من آراء "فرويد" وما حدث بصددها من انشقاقات. حيث يقول "**فرويد**" بنزوتين أساسيتين توجهان الفرد وتمدانه بالطاقة الحيوية هما نزوة الحياة ويطلق عليها اسم "إيروس" وهي المسؤولة عن كل رباط إيجابي مع الآخرين، وهي المسؤولة أيضا عن التقارب والتوحيد والتجميع وتكوين وحدات حية أكبر فأكبر، وهي منبع الطاقة الجنسية، بينما الغريزة أو النزوة الثانية وهي عكس الأولى، فهي نزوة الموت أو ما يعرف باسم" تاناتوس" والتي تهدف إلى التدمير وتفكيك الكائن الحي والعودة به إلى وضعية الجماد، حيث إذا كانت هذه النزوة موجهة إلى الخارج فنراها في أشكال العنف والعدوانية والحقد...، أما إذا كانت موجهة إلى الداخل "الذات" فهنا تأخذ مشاعر الإثم وإدانة الذات والقسوة عليها والتشدد معها وهو ما يسمى بالأنا الأعلى القاسي، على عكس نزوة الحياة التي إذا تركزت في الداخل فهي تشكل محبة الذات والحفاظ عليها وقد تصل حتى الأنوية المفرطة. ومن رأي فرويد أن النزوتان متفاعلتان داخليا وخارجيا وفي صراع مفتوح ونادرا ما توجدان في شكل صاف، فغريزة الحياة تحاول دائما لجم غريرة الموت وذلك بتوجيه القسم الأكبر منها نحو الخارج (حجازي، 2005 ،ص186).

فالنظرية التحليلية النفسية أصبح لا يعول عليها وحدها في تفسير السلوك العنيف، وإنما يمكن الأخذ بها إذا ارتبطت بظروف أخرى تزيد من احتمالات ارتكاب العنف، إذ ربطت النظرية الغريزية بين العدوان والعنف وعدتهما شيئا واحدا، وقد انتقد بعضهم ذلك موضحا انه ليس كل "عدوان"عنف، ولكن كل عنف يعد مظهرا من مظاهر العدوانية" (عياش، 2009، ص66-102).

2.3.2.2. النظرية الإنسانية

" يرى رائد النظرية الإنسانية أو عالم النفس (ابراهام ماسلو) أن الإنسان يتأثر على نحو واضح بسلسلة من الدوافع التي تتجاوز الحاجات الغريزية، كما أكد عليها التحليليون، أو السلوك المكتسب والتعلم بالنموذج كما عرضه السلوكيون، فماسلو يعيب على التحليل النفسي تجاهله التنوع الأساسي للإنسان، ويطرح رأيه في إطار هرمي الشكل، فبعد ما تلبى الحاجات الأساسية المبكرة ويتحرر الإنسان لتنمية الحاجات ذات المرتبة الأعلى، والتي تضعه في مستوى يفوق مستوى الحيوانات، ويتكون الهرم الذي يبدأ بالحاجات الأساسية أولا من :

1- الحاجات الفيسيولوجية مثل الأكل.

2- حاجات الأمن مثل تحقيق الأمان والطمأنينة.

3- الحاجات الاجتماعية، مثل القبول الاجتماعي، التماسك والترابط.

4- حاجات الأنا (الذات)، مثل احترام الذات والمكانة.

5- حاجات الإنجاز الذاتي، مثل الإبداع والابتكار والتبصر.

ويعتقد (ماسلو) أن الإخفاق أو الفشل في إشباع الحاجات الفسيولوجية يمنع الفرد من تنمية الحاجات اللاحقة، يرى أن العنف والعدوان إنما هو سلوك يلجأ إليه الإنسان لتحقيق حاجاته الأساسية.

ويرى *روجرز* (1992) أن الناس ييسر عليهم دافع تحقيق الذات ويبقى هذا الدافع هو المحرض الداخلي لسلوك الفرد، وقد تنشأ صراعات بين الحاجات التي تدفع إلى تحقيق الذات والحاجات الناجعة عن تقدير الذات، مما يؤدي إلى سوء التكيف للفرد، فلأن الفرد هنا يحتاج إلى مساعدة تجعله منسجما مع الذات، وعندما لا يحصل له ذلك الانسجام يجد نفسه عاجزا، عندها يشعر بقوة اتجاه العدوان على الذات والآخرين من القربى" (عز الدين، 2010، ص58-59).

3.3.2.2. النظرية الارتباطية

"يرى أصحاب هذه النظرية أن هناك منبهات شرطية غير طبيعية تظهر الاستجابات العنيفة، والتي تؤدي بالفرد إلى أن يتبع العنف، إلا أن هذه النظرية أهملت العوامل الوراثية والسمات الإستعدادية والخبرات اللاشعورية في تفسير الاضطرابات النفسية" (عياش، 2009، ص66-102).

4.3.2.2. النظرية المعرفية

" نظرية العدوان الانفعالي من النظريات المعرفية التي ترى أن العدوان يمكن أن يكون ممتعا حيث أن هناك بعض الأشخاص يجدون استمتاعا في إيذاء الآخرين، بالإضافة إلى منافع أخرى، فهم يستطيعون إثبات رجولتهم ويوضحوا أنهم أقوياء وذووا أهمية وأنهم يكتسبون المكانة الاجتماعية، ولذلك فهم يرون أن العدوان يكون مجزيا ومرضيا ومع استمرار مكافأتهم على عدوانهم يجدون في العدوان متعة لهم، فهم يؤذون الآخرين حتى إذا لم تتم إثارتهم انفعاليا، فإذا أصابهم ضجر وكانوا غير سعداء فمن الممكن أن يخرجوا في مرح عدواني. إن هذا العنف يعززه عدد من الدوافع والأسباب وأحد هذه الدوافع أن هؤلاء العدوانيين يريدون أن يبينوا للعالم وربما لأنفسهم أنهم أقوياء، ولابد أن يحظوا بالأهمية والانتباه، فقد أكدت الدراسات التي أجريت على العصابات العنيفة من الجانحين المراهقين

بأن هؤلاء يمكن أن يواجهوا الآخرين غالبا لا لأي سبب بل من أجل المتعة التي يحصلون عليها من إنزال الألم بالآخرين بالإضافة إلى تحقيق الإحساس بالقوة والضبط والسيطرة، وطبقا لهذا النموذج في تفسير العدوان الانفعالي فمعظم أعمال العدوان الانفعالي تظهر بدون تفكير، فالتركيز في هذه النظرية على العدوان غير المتسم نسبياً بالتفكير ويعني هذا خط الأساس التي ترتكز عليه هذه النظرية ومن المؤكد أن الأفكار لها تأثير كبير على السلوك الانفعالي، فالأشخاص الثائرين يتأثرون بما يعتبرونه سبب إثارتهم وأيضاً بكيفية تفسيرهم لحالتهم الانفعالية (الفسفوس 2006، ص 22).

" وفيما يخص النظرية المعرفية– البنائية، فهي ترى أن استجابات الفرد غير العقلانية تأتي بسبب إدراك الفرد للأحداث التي لم يخبرها سابقا على أنها جديدة وغريبة عن مخططه الإدراكي، وبالتالي فهي تقع خارج نطاق خبراته الإنسانية المألوفة لديه، ويكون بذلك مفتقر إلى أساليب المواجهة لتلك الخبرات، فنراه يضطرب سلوكه، والملاحظ أن هذه النظرية تؤكد على العوامل المعرفية ودورها في إحداث سلوك العنف، مهملة تأثير العوامل الشخصية والبيولوجية" (عياش، 2009، ص66–102).

5.3.2.2. النظرية السلوكية

تتفرع النظرية السلوكية إلى نظريتين، الأولى هي نظرية الإحباط-العدوان **لدولار وميلر**، والثانية هي نظرية التعلم الاجتماعي **لباندورا**.

1.5.3.2.2. نظرية الإحباط– العدوان

وهي من أشهر النظريات التي حاولت تفسير السلوك العدواني، والتي يطلق عليها غالبا "فرض الإحباط-العدوان"، قدم هذا الفرض فريق من سيكولوجيي جامعة "ييل" الأمريكية وهم: جون دولارد (**J.Dollard**،)، نيل ميللر (**N.Miller**،) ، لونارد دوب (**L.Doob**،)، هوبرت مورر (**H.Mowrer**،)، روبرت سيرز **R.Sears**) عام 1939.

حيث ترتكز هذه النظرية على فكرة أساسية مفادها أن العدوان هو دائما نتيجة للإحباط، فعندما يجد الفرد عائقا أمامه لتحقيق أهدافه فإن ذلك يقوده إلى استثارة الدافع العدواني، وبالتالي وفقا لهذه النظرية فإن العنف لا يشكل حالة فطرية وإنما يأتي كرد فعل للإحباط الذي تعرض له الفرد من البيئة الخارجية التي يعيش فيها.

وقد تحدث "دولارد" عن مجموعة من القوانين السيكولوجية لتفسير العدوانية والعنف منها:

1-كل توتر عدواني ينجم عن كبت.

2-ازدياد العدوان يتناسب طردا مع ازدياد الحاجة المكبوتة.

3-عملية صد العدوان تؤدي إلى عدوانية لاحقة (برغوتي، 2013، ص ص151–162)

2.5.3.2.2. نظرية التعلم الاجتماعي

هي من أكثر النظريات شيوعا في تفسير العنف وتختلف اختلافا كبيرا عن المضامين التي افترضتها نظرية التحليل النفسي، فالعنف وفقا لهذه النظرية هو سلوك متعلم يتم اكتسابه من خلال ملاحظة الآخرين وهم يظهرون نماذج سلوكية عنيفة ومتعلمة. (برغوتي، 2013، ص ص151–162)، وترى هذه النظرية بأن الفرد يكتسب العنف بالتعلم والملاحظة والتقليد من البيئة المحيطة سواء في الأسرة أو المدرسة أو من خلال وسائل الإعلام، وأن الفرد يتعلم السلوكات العنيفة عن طريق تقليد الآخرين، ومن خلال المكافأة والعقاب، وأن الأسرة قد تظهر هذه السلوكات على أنها سلوكات تستحق المكافأة لا العقاب (رواب، 2013، ص ص327–343).

فالأشخاص يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى، حيث تكون الأسرة هي النواة الأساسية لعملية التعلم عن طريق التقليد، كما تلعب المدرسة دورا لا يقل أهمية عن الأسرة، ناهيك عن وسائل الإعلام التي تلعب دورا من الأهمية بمكان في تلقين العنف من خلال برامج ومشاهد العنف التي تساعد على تأسيس العنف في الشخصية منذ الطفولة، إما من خلال نماذج السلوك العدواني التي يقوم الطفل بتقليدها فيما بعد أو على المعلومات التي تمكنه من الاعتداء على نفسه وعلى الآخرين. (برغوتي، 2013، ص ص151–162)

"وتتلخص وجهة نظر" **باندورا**" في تفسير العدوان كالتالي:

- معظم السلوك العدواني متعلم من خلال ملاحظة وتقليد الأقران، والنماذج الرمزية كالتلفزيون.

- اكتساب السلوك العدواني من الخبرات السابقة.
- التعلم المباشر للمسالك العدوانية كالإثارة المباشرة للأفعال العدوانية الصريحة في أي وقت.
- تأكيد هذا السلوك من خلال المكافأة والتعزيز.
- إثارة الطفل إما بالهجوم الجسدي أو بالتهديدات والإهانات أو إعاقة سلوك موجه نحو هدف أو تقليل التعزيز أو إنهائه قد يؤدي إلى العدوان.
- العقاب قد يؤدي إلى زيادة العدوان" (الفسفوس،2006 ، ص21).

وفي هذا السياق يصف حمدي حسين " بأن الطفل يتعلم السلوك العدواني عن طريق ملاحظة النماذج التي يتعرض لها في المحيط الاجتماعي، أو خلال التجارب التي يكون فيها الطفل كعامل ايجابي في ذلك السلوك، مع تدعيم هذا السلوك الملاحظ، فإن الطفل سيستجيب بذلك السلوك الذي نعلمه في وضعيات مختلفة (برغوتي، 2013، ص ص151–162) "، فهذه النظرية تعطي أهمية كبيرة لخبرات الطفل السابقة ولعوامل الدافعية المرتكزة على النتائج العدوانية المكتسبة، والدراسات تؤيد هذه النظرية بشكل كبير ، مبينة أهمية التقليد والمحاكاة في اكتساب السلوك العدواني، حتى وإن لم يسبق هذا السلوك أي نوع من الإحباط" (يحي، 2000 ، ص190).

4.2.2. المنظور الأنثروبولوجي

" في حين أن الاتجاه الأنثروبولوجي يؤكد بشكل أساس على أثر التنشئة والاختلاف الثقافي كعامل أساسي محدد لنمط حركة الشعوب، لاسيما التفاعل الاجتماعي والسلوك العدواني الجمعي، إلا أن هذه النظرية أهملت العوامل الوراثية والسمات الاستعدادية والخبرات اللاشعورية وركزت على المعايير ومنظومة المجتمع" (عياش، 2009، ص66–102).

5.2.2. المنظور الاجتماعي

أما الاتجاه الاجتماعي فتعتبر النظرية التفاعلية الرمزية واحدة من المحاور الأساسيةِ التي تعتمد عليها النظرية الاجتماعية في تحليل الأنساق الاجتماعية، وتعد من أهم النظريات التي تميزت في تفسير العنف المدرسي، " وهي تبدأ بمستوى الوحدات الصغرى لفهم الوحدات الكبرى، بمعنى أنها تبدأ بالأفراد وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الاجتماعي. فأفعالُ الأفراد تصبح ثابتة لتشكل بنية من الأدوار؛ ويمكن النظر إلى هذه الأدوار من حيث توقعات البشر بعضهم تجاه بعض من حيث المعاني والرموز. فالتفاعلية الرمزية إحدى المداخل النظرية العامة لدراسة السلوك الاجتماعي. ومن ابرز ممثلي هذا المدخل" تشارلز كولي C.H.cooly وجورج هيربرت ميد G.H.mead" وهربت بلومر H.Bloumer.

فيرى أصحاب النظرية أن العنف سلوك يتم تعلمه خلال عملية التفاعل، فالناس يتعلمون سلوك العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أي نمط آخر من أنماط السلوك الاجتماعي فسلوك العنف يتم تعلمه عن طريق التنشئة الاجتماعية، التي تقوم بها الأسرة والمدرسة. ويذهب أصحاب هذا المدخل إلى أن تعلم العنف مرتبط بالأدوار المرتبطة بالنوع، فمن الآباء من يعتبر العنف جزءا

ضروريا من الحياة، ونمطا سلوكيا يجب أن يتعلمه الأطفال من خلال عملية التنشئة، فيتم تعليم الطفل سلوك العنف، وتعليمه الخشونة والاعتماد على النفس بينما يتم تعليم الإناث على الطاعة والتبعية، وعندما ينمو الطفل نجد كثيراً منهم يواجه المواقف التي قد تطلب الاستجابة المسماة بالعنف.

إن أصحاب النظرية التفاعلية يبدأون بدراستهم للنظام التعليمي ومنه العنف المدرسي من الفصل الدراسي (مكان حدوث الفعل الاجتماعي). فالعلاقة في الفصل الدراسي بين الطلبة والمعلم، أو بين الطلبة مع بعض هي علاقة حاسمة؛ إذ يدرك التلاميذ حقيقة كونهم ماهرين أو أغبياء أو كسالى أو متفاعلين ايجابيا أو سلبيا. وفي ضوء هذه المقولات يتفاعل التلاميذ والمدرسون بعضهم مع بعض، حيث يحققون في النهاية نجاحا أو فشلا تعليميا في الدراسة والعلاقات الاجتماعية.

والنظرية التفاعلية الرمزية الحديثة " لبلومر" تفسر العنف من خلال اختلاف المعاني والرموز التي يؤمن بها الأفراد. فإذا ما أردنا فهم سلوك العنف عند الطلبة في مجتمع ما فيجب تحليل الثقافة العامة والثقافة الفرعية التي يعيشون فيها. ويركز علماء هذه النظرية على نقطتين هامتين هما التنشئة الاجتماعية والشخصية، ويدعون إلى التركيز على المعاني وتعريفات المواقف والرموز والتفسيرات التي يصبغها الفرد على المواقف المختلفة. وترتكز النظرية التفاعلية الرمزية كما وضعها " بلومر" على ثلاث مقدمات منطقية:

1- إن بني الإنسان يتعاملون مع الأشياء على أساس معانيها بالنسبة لهم.

2- إن المعاني مشتقة أو ناشئة عن التفاعل الاجتماعي الذي يمارسه الفرد مع زملائه أو أفراد أسرته. ويمكن أن يفهم الموقف الواحد بشكل أو بمعنى مختلف من فرد إلى آخر حسب التنشئة الاجتماعية التي نشأ بها.

3- إن هذه المعاني يمكن تعديلها من خلال عملية تفسيرية لأسباب العنف المدرسي التي يستخدمها الفرد في التعامل مع الأشياء التي يواجهها.

ويرى علماء التفاعلية الرمزية أن الإنسان في حياته اليومية يدخل في العديد من العلاقات الرمزية وغير الرمزية، فإذا كانت الإشارات أو الرموز لها معان مشتركة عند الأفراد فسوف يفهمون بعضهم الآخر، والعكس صحيح إذا لم يفهم الأفراد معاني الأشياء فإن ذلك سيؤدي إلى حدوث سوء فهم بينهما. ومن ثم يؤدي سوء الفهم إلى مشكلات تتحول إلى عنف عند الطلبة" (السعايدة،2014، ص ص54-69).

6.2.2. المنظور الفينومينولوجي

احتلت النظرية الظاهراتية (الفينومنيولوجية) مكانة قيمة في دراسة العنف في الفترة الأخيرة بطرحها موضوع العنف من منظور حديث، حيث تنطلق هذه النظرية من دراسة التجربة الذاتية للإنسان في تفاعله وعلاقاته بالآخرين، فالعنف يعد بمثابة كارثة للعلاقة مع الآخر تصيب الذات في نفس الوقت التي تصيب فيه الآخر، فالعنف هو أسلوب وطريقة معينة للدخول في علاقة مع الآخر ويشير " إينار" وهو أحد رواد هذه المدرسة إلى أن تأكد الذات يتم في حالة من الجبروت السحري من خلال إنكار الآخر مباشرة، فليس هناك عنف فجائي كما يتصور البعض حيث يرى العنف مجسدا في إطار صدمة في العلاقة وهو وليد عملية تغير وتحول بطيء داخلي بحيث يقضي على عواطف الحب والمشاركة ليفجر مكانها العنف حرا طليقا، فهو في هذه النظرية ركز على الشخصية الفردية مع إنكاره الآخر في حين أهمل عدة جوانب نفسية واجتماعية واقتصادية، والتي تؤثر هي كذلك وتؤدي إلى العنف ولكنها تبقى من النظريات الرائدة حسب رأينا في تفسيرها لظاهرة العنف (دباب، 2009، ص62).

7.2.2. المنظور التكاملي

ينطلق هذا الاتجاه من رفض التفسيرات الأحادية سواء تلك التي تعتمد على الفرد كأساس مثل: المدرسة البيولوجية أو المدرسة النفسية، أو تلك التي تعتمد المجتمع كأساس لتفسير سلوك العنف، وهذا الاتجاه نظرية في حد ذاتها بقدر ما يمثل محاولة لفهم سلوك العنف.

وينطلق هذا الاتجاه التكاملي من نقاط أساسية ثلاث هي:

- الشمولية: بمعنى النظر إلى السلوك العنيف بصورة شمولية: الفعل، والفاعل، والضحية معا.
- عدم الارتباط: أي أن الاتجاه التكاملي ينطلق من محاولة الجمع بين جميع الاختصاصات التي عالجت الفعل أو السلوك العنيف، وحاول أخذ الأنسب من التفسيرات المختلفة المقدمة من طرف المدارس والاتجاهات النظرية المختلفة.
- تعدد العوامل: بمعنى أن هذا الاتجاه ينطلق من أن سلوك العنف لا يفسر بعامل واحد، بل بمجموعة من العوامل.

وهذا الاتجاه وإن كان يلقى قبولا عاما من كثير من العلماء إلا أنه لم يخل من بعض أوجه النقد وهذا من خصائص العلم (الطيار، 2005، ص75-76).

خلاصة النظريات ومدى الاستفادة منها

بعد عرض كل هذه الاتجاهات والنظريات، يمكن لنا أن نستنتج بأنه لا يوجد اتجاه نظري واحد ونظرية وحيدة يمكن من خلالهما معالجة وتفسير حقيقة أو ظاهرة معينة، وإنما هناك العديد من النظريات حسب اتجاهات مختلفة تفسر الحقائق والظواهر حسب أطرها الفكرية.

وحسب رأينا فإن تفسير أي سلوك غير سوي يرجع إلى البعد الديني بالدرجة الأولى، ثم وجود بيئة صالحة لهذا السلوك، وهذه البيئة تتشكل من العوامل الأخرى النفسية، الاجتماعية،...

ومن خلال هذا أيضا تبنينا المنظور التكاملي كإطار نظري والذي كان الإسلام السباق ودون إنكار لوجود تعددية في عوامل الانحراف وهذا الاتجاه يعول كثيرا على إيمان الفرد الذي تشترك فيه كل مؤسسات التنشئة الاجتماعية، مع التركيز أيضا على النظرية التفاعلية الرمزية، والتي تعد الأقرب لتفسير أكثر السلوكات التي تناولناها في هذه الدراسة؛ أي أنه ينظر للإنسان كوحدة متكاملة نشطة وفعالة، تشمل أبعاده الكلية (النفسية، الاجتماعية، البيولوجية، العقلية،...) تتفاعل مع الوحدات الأخرى الخارجية، ولا يمكن تجزئة الفرد إلى مكونات مستقلة عن بعضها، ويمكن حسب رأينا تغليب بعد على آخر نسبيا ولا يمكن بأي بحال من الأحوال عزل بعد نهائيا، حيث تناولنا الظاهرة في دراستنا هذه من خلال البعد النفسي الاجتماعي كونه المجال الذي من خلاله يمكن الكشف عن حيثيات هذه الظاهرة في الوسط الرياضي التربوي.

فتقريب النظرية التفاعلية الرمزية كونها تحلل الممارسة الرياضية في الوسط التربوي كنسق اجتماعي ابتداءا من مستوى الوحدات الصغرى لفهم الوحدات الكبرى، بمعنى أنها تبدأ بالأفراد وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الاجتماعي وهو ما سنحاول فهمه من سلوكات التلاميذ خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي ، من خلال توقعات الأساتذة والتلاميذ لهذه السلوكات (درجة ظهورها، شرعيتها) ثم البحث عن دلالاتها.

وكون أصحاب هذه النظرية التفاعلية يبدأون بدراستهم للنظام التعليمي ومنه العنف المدرسي من الفصل الدراسي (مكان حدوث الفعل الاجتماعي)، فالسلوكات التي نحن بصدد دراستها تقع ويلاحظها أطراف العملية التربوية الأستاذ والتلميذ.

وبما أن "بلومر" يفسر من خلال النظرية التفاعلية الرمزية الحديثة العنف من خلال اختلاف المعاني والرموز التي يؤمن بها الأفراد، ما جعلنا أيضا نبحث في هذه المعاني والرموز لاستخلاص الدلالات السيكوسوسيولوجية لهذه السلوكات من خلال ما يدعو إليه علماء هذه النظرية إلى التركيز على المعاني وتعريفات المواقف والرموز والتفسيرات التي يصبغها الفرد على المواقف المختلف لمعرفة ما إذا كان إدراك هذه الدلالات مشتركا بين الفاعلين والملاحظين لسلوكات العنف، وكذا بين الفاعلين في فيما بينهم، ثم البحث عن كيفية تفسيرهم لها.

3. إشكالية الدراسة

يعد النشاط البدني والرياضي من بين أهم النشاطات التربوية المبرمجة على الإطلاق في الوسط التربوي، باعتباره عنصرا أساسيا ومؤشرا فعالا في بناء الفرد وتنشئته اجتماعيا وتوازنه نفسيا وبدنيا عبر مختلف المراحل العمرية للفرد (قصري، 2008، ص50)، وعنصرا قويا وهاما في إعداد المواطن الصالح، يزوده بخبرات ومهارات واسعة، تمكنه من أن يتكيف مع مجتمعه، وتجعله قادرا على أن يشكل حياته وتعينه على مسايرة العصر ونموه (بن قناب، 2006، ص1)، كل هذا يتماشى والغايات المرجوة منه من خلال المنظومة التربوية ككل.

وقد ساهم المختصون في بناء مناهج وطرق تدريس هذه الأنشطة من خلال مادة التربية البدنية والرياضية، لتصبح مبرمجة عبر مختلف مراحل التربية والتعليم ضمن المؤسسات التربوية الرسمية وفق تصور وفلسفة وأهداف مسطرة ومؤسسة تماشيا والفكر التربوي السائد وتوجهاته العامة (قصري،2008، ص50).

ويعد النشاط البدني والرياضي التربوي كنظام تربوي يندرج في إطار النظام التربوي العام الذي يسعى إلى تحقيق أهدافه وتطبيق مهامه، أي بمعنى تنمية المهارات الفردية للتلاميذ في النشاط البدني والرياضي الذي يميلون إليه، وذلك من خلال التدريب والمنافسة بطريقة منظمة بين أفراد القسم الواحد أو بين الأقسام الدراسية، وجعل المنافسة شريفة بعيدة عن التحايل واستعمال العدوان الذي كثيرا ما يؤثر على السير الحسن للممارسة الرياضية التربوية ويجعل منها أداة للتقليل والتخفيف من السلوك العدواني عند التلاميذ (ناصر، 2008، ص01)، ويسمح للكثير منهم أيضا من تفريغ عدوانيتهم بعد أن يتأثروا بجملة من الدوافع والمؤثرات الخارجية والداخلية، وخاصة خلال مرحلة المراهقة، فطابع المنافسة والاحتكاكات هو الدعم والوسط الأمثل لظهور الاستجابات العدوانية، ويقع على عاتق

أستاذ التربية البدنية والرياضية مسؤولية فهمها أولا ثم معالجتها والحد منها (بوعروري،2011، ص ص155–172)، قد يكون ذلك صعبا بما أن أبعاد النشاط الرياضي التربوي ومنطقه الداخلي مستمد من الرياضة بصورتها العالمية فيقع على أستاذ التربية البدنية والرياضية عاتق تكييف الوضعيات التعليمية للانتقال من الممارسة الرياضية التنافسية فقط إلى الممارسة الرياضية التنافسية التربوية، لأن الرياضة تتميز بطابعها التنافسي الذي لا يمكن الاستغناء عنه، حيث تعتبر المنافسة الرياضية عامل هام وضروري لكل نشاط رياضي (مزروع،2011، ص ص155–172)، إلا أن المنافسة الرياضية بالرغم من أنها ممارسة اجتماعية تساهم في زيادة التضامن بين أفراد الجماعة الواحدة (خاصة في حالة الفوز) فهي تعمل من جهة أخرى على تنمية العداوة بين الجماعات المتنافسة من أجل الفوز أو الإنجاز الرياضي (Hebert, Dugas, 2011, pp 47-62).

وكون الانجازات الرياضية وأنشطتها تعد أحد المؤشرات الهامة التي يحكم من خلالها على مستوى التقدم الاجتماعي والثقافي لمجتمع ما، لأن الرياضة ظاهرة اجتماعية ثقافية متداخلة بشكل عضوي في نظام الكيانات والبنى الاجتماعية. فقد تكون هناك مساحة ما للعنف خلال الممارسة الرياضية لكنها محكومة بقواعد اللعبة، ولقد نالت إشكالية العنف وانتشارها في مختلف الرياضات اهتماما كبيرا من قبل العديد من الباحثين، وهذا نظرا لخطورة الظاهرة وارتباطها بكثير من المتغيرات ذات الصلة بنمو شخصية الفرد اجتماعيا ونفسيا. وتعد المراهقة من أهم المراحل العمرية لبروز العنف والسلوك العدواني عند المراهقين ناهيك عن التنشئة الاجتماعية للفرد هي الظروف الراهنة في ظل التحولات الاجتماعية والاقتصادية والإحباط والتقليد وكذا التأثير الكبير لوسائل الإعلام (بوداود، ص ص1–13)، هذه الأخيرة التي أصبحت لا تخلو من العناوين المتعلقة بالعنف المدرسي ونذكر منها:

" **80 بالمائة من الثانويين يمارسون العنف ضد الأساتذة** " حيث كشف الدكتور أحمد حوتي، أستاذ في علم الاجتماع بجامعة الجزائر، عن دراسة قام بها مؤخرا حول ظاهرة العنف المدرسي شملت 21 ثانوية بالعاصمة، حيث أكدت الدراسة أن 80 بالمائة من الثانويين يمارسون العنف ضد الأساتذة بمختلف أشكاله كعصيان الأوامر والشتم والضرب (حوام،2007، 20 ماي).

80 بالمائة من طلاب المدارس يمارسون العنف بأشكال مختلفة و52 بالمائة منهم تعرضوا للسرقة بالمؤسسات التربوية

"أخذ العنف داخل المدارس الجزائرية منحنيات خطيرة، ولم تعد المدرسة هي المكان الآمن الذي يستغل للدراسة وطلب العلم، بل أصبح تلاميذ اليوم أكثر ميلا للعنف واستعراض العضلات في وجه الأساتذة الذين أجبرهم الوضع الجديد على القيام بدور الرقابة أكثر من التدريس لما تعج به مدارس اليوم بنماذج سيئة من طلبة لم يكتفوا بطلب العلم واختاروا طريق الشغب والعنف" (حواس، 2009، 3 فيفري).

" **العنف المدرسي يهدد الكيان التربوي**"، " **60% من التلاميذ يعتدون على 5 آلاف أستاذ سنويا** "

"ارتفعت بالسنوات الأخيرة ظاهرة العنف بالمدارس، حيث بات التلميذ أو الأستاذ على حد سواء ضحية للعنف اللفظي أو الجسدي بالمؤسسات التربوية مما جعل أخصائيي علم الاجتماع يدقون ناقوس الخطر ويبحثون عن أسباب ارتفاع العنف بالمدارس الجزائرية.

احتلت الجزائر صدارة البلدان المغاربية من حيث العنف المدرسي في السنوات الأخيرة، حيث تم تسجيل 65 حالة عنف متبادل بين الأساتذة وتلاميذهم في حين كشف المجلس الوطني لثانويات الجزائر، عن أرقام مروعة بالسنوات الأخيرة باعتبار أن 60 بالمائة من المتمدرسين اقترفوا تصرفات عدوانية بالاعتداء على ما يقارب 5 آلاف أستاذ، منها 200 حالة صدرت عن تلاميذ بالصف الابتدائي، مع تسجيل 20 ألف حالة عنف بين التلاميذ حيث زرعت تلك الظاهرة الرعب بالكيان التربوي الذي كان بوقت سابق يسوده الاحترام لكنه اليوم تحت تهديد حرب الشوارع بفعل أسباب كثيرة من بينها غياب الاحترام وثقافة الحوار بين التلميذ وأستاذه، ليبقى السؤال المطروح على من تقع مسؤولية انتشار العنف بالمدارس، هل على عاتق التلميذ أم الأستاذ؟" (روبي، 2013، 19 فيفري).

وبما أن أساتذة التربية البدنية والرياضية جزء من مجتمع بحثنا هذا والذين يمارسون مهامهم في فضاء واسع ويدرسون حصة تعتبر ميدانا خصبا لظهور الكثير من السلوكات العدوانية والعنيفة وغير السوية ويقع على عاتق الأستاذ مسؤولية فهمها أولا ثم معالجتها والحد منها (بوعروري،2011، ص ص155–172)، خاصة إن لم يكن ملما بالمعرفة من الناحية النفسية والاجتماعية للفئة العمرية التي يتعامل معها، فقد لا يحسن التصرف مع جيل اليوم في كثير من المواقف وفي العديد من السلوكات التي كثر انتشارها. حيث صادفنا هذا المقال الذي ورد في جريدة "السلام

اليوم" تحت عنوان " **قضايا العنف المدرسي تدق أبواب المحاكم** " أين " لا تزال إحدى قضايا العنف المدرسي عالقة في أروقة المحاكم، حيث نقل هذا المقال أن احد أساتذة التربية البدنية ضبط تلميذا في وضع غير أخلاقي فأراد إعادته إلى الحصة، غير أن التلميذ لم يرضخ لأمر الأستاذ واعتدى عليه بالضرب مما تسبب له في عجز لمدة 15 يوما، وقام الأستاذ برفع دعوى قضائية على التلميذ " (روبي، 2013، 19 فيفري).

وبما أن تلاميذ المرحلة الثانوية الجزء الآخر من مجتمع بحثنا وفي مدينة باتنة بالتحديد صادفنا أينا هذا المقال وفي نفس الجريدة بعنوان " **حوادث عنف غريبة في مؤسسات تربوية** " أين بينت صاحبة المقال أنه: " يجمع المواطنون من أولياء التلاميذ والأسرة التربوية بباتنة، على أن العنف المدرسي قد استيقظ بشكل ملفت للانتباه خلال السنوات الأخيرة عبر مختلف المؤسسات التعليمية بالولاية، وأصبح من غير المبالغ فيه أن تصنف باتنة كأول ولاية تسجيلا لحوادث العنف داخل الوسط المدرسي، والاعتداءات التي تطال التلاميذ والأساتذة وتتجاوزهم إلى المدير في بعض الأحيان، وقد تنتهي وقائعها إلى أروقة العدالة أو مصلحة الاستعجالات بالمستشفى مثلما حدث مؤخرا بثانوية "الجزار"، التي تحولت إلى حلبة صراع بين التلاميذ لم تفلح مجهودات الأساتذة في إنهائه، وهي الأحداث المشابهة لما وقع بثانوية "علي النمر" بسبب قيام المدير بإغلاق الباب الخارجي للمؤسسة قبل 10 دقائق من بداية الدوام، ما سبب احتجاج التلاميذ الذين عبروا عن ذلك برشق الفناء بالحجارة ما أدى إلى إصابة العديد من التلاميذ بجروح متفاوتة الخطورة، ما أدى بالإدارة إلى الاستنجاد بمصالح الشرطة التي تنقلت لتهدئة التلاميذ وردعهم فيما نقل الجرحى من قبل عناصر الحماية المدنية إلى مستشفى باتنة الجامعي لتلقي الإسعافات الأولية." (روبي، 2013، 19 فيفري).

من خلال ما سبق، وما لاحظناه كذلك من انتشار لبعض أشكال وسلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بأنواعه كوننا في الميدان، ارتأينا تسليط الضوء من خلال هذه الدراسة على واقع ظاهرة العنف خلال الممارسة الرياضية التربوية أو ما سميناه *ببعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي* للتأكد بموضوعية وعلمية من هذه الظاهرة، خاصة ما لاحظناه من كثرة في الدراسات حول الدور الإيجابي للتربية البدنية والرياضية في التخفيض من العنف والسلوك العدواني والضغوط النفسية...إلخ، وقلة الدراسات والنادرة التي تنظر لهذه الممارسة الرياضية من زاوية أخرى وتبحث في تحليل وتفسير وفهم

سلوك التلميذ من وجهة نظره هو وكذا من وجهة نظر أستاذ التربية البدنية والرياضية، هذا السلوك الذي يُنظر إليه سلبيا في كثير من الأحيان خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي. وللوصول إلى ذلك طرحنا التساؤلات التالية:

1) هل تنتشر خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بعض سلوكات العنف على حسب ما نعتقد، وماهي هذه السلوكات ؟

2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ظهور بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الأستاذ والتلميذ ؟

3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ظهور بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين التلاميذ حسب المحددات التالية: تعداد الثانوية، الجنس، المستوى الدراسي ؟

4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في شرعية بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الأستاذ والتلميذ ؟

5) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في شرعية بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين التلاميذ حسب المحددات التالية: تعداد الثانوية، الجنس، المستوى الدراسي ؟

6) ما هي الدلالات السيكوسوسيولوجية لكل سلوك من سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي حسب تفسيرات كل من الأستاذ والتلميذ لسبب وقوعه ؟

4. الفرضيات

1) خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي تنتشر بعض سلوكات العنف.

2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ظهور بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الأستاذ والتلميذ.

3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ظهور بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين التلاميذ بتأثير المحددات التالية: تعداد الثانوية، الجنس، المستوى الدراسي.

4) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في شرعية بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الأستاذ والتلميذ.

5) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في شرعية بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين التلاميذ بتأثير المحددات التالية: تعداد الثانوية، الجنس، المستوى الدراسي.

6) توجد عدة دلالات سيكوسوسيولوجية لبعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي حسب تفسيرات كل من الأستاذ والتلميذ لسبب وقوعها.

5.أهداف الدراسة

تكمن أهداف هذه الدراسة في ما يلي:

1) معرفة بعض سلوكات العنف المنتشرة في المؤسسات التربوية محل الدراسة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.

2) معرفة إن كان هناك اختلاف دال إحصائيا في درجة ظهور بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الأستاذ والتلميذ.

3) معرفة إن كان هناك اتفاق في درجة ظهور بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين التلاميذ بتأثير المحددات التالية: تعداد الثانوية، الجنس، المستوى الدراسي.

4) معرفة إن كان هناك اختلاف دال إحصائيا في شرعية بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الأستاذ والتلميذ.

5) معرفة إن كان هناك اتفاق في شرعية بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين التلاميذ بتأثير المحددات التالية: تعداد الثانوية، الجنس، المستوى الدراسي.

6) معرفة الدلالات السيكوسوسيولوجية لبعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي حسب تفسيرات كل من الأستاذ والتلميذ لسبب وقوعها.

6. أهمية الدراسة

هناك عاملين يحددان أهمية الدراسة وهما: الأهمية العلمية النظرية والأهمية العملية التطبيقية

1.6. الأهمية العلمية النظرية

يمتاز البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية وفي بقية الميادين الأخرى بالتراكمية العلمية، ولعل أبرز أهمية لهذه الدراسة من الناحية العلمية النظرية من خلال البناء النظري وكيفية الوصول إلى النتائج للإجابة على الفرضيات وما توصلنا إليه من نتائج واستنتاجات في حدود بحثنا هو زيادة في هذه التراكمية العلمية النظرية.

2.6. الأهمية العلمية التطبيقية

أما أهمية هذه الدراسة من الناحية العلمية التطبيقية هو إفادة أساتذة التربية البدنية والباحثين في هذا المجال ببعض سلوكات العنف المنتشرة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي، درجة ظهورها وشرعيتها، وتوضيح دلالاتها النفسية والاجتماعية من خلال تفسيرات كل من أستاذ التربية البدنية والرياضية والتلميذ لسبب وقوع كل سلوك، وهذا ما يزيد من الفهم الدقيق للأستاذ لهذه السلوكات ومن ثم كيفية التعامل معها أثناء وقوعها هذا من جهة، ومن جهة أخرى أخذها بعين الاعتبار لتحسين ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية التربوية وتكييف الوضعيات التعليمية وفق أحسن الصور للوصول إلى الأهداف والغايات المرجوة من تشريعها.

7. تحديد مفاهيم المصطلحات المرتبطة بالدراسة

1.7. الدلالات السيكوسوسيولوجية

ذكر "التهانوي" أن الدلالة في مصطلح أهل الميزان (المنطق) والأصول والعربية والمناظرة هي أن يكون الشيء بحالة يلزم من العلم بها العلم بشيء آخر.

وقال "الأصفهاني": اعلم أن دلالة اللفظ عبارة عن كونه بحيث إذا سُمِع أو تُخُيِّل لاحظت النفس معناه.

وقال "الزركشي": كون اللفظ بحيث إذا أطلق فَهِم منه المعنى مَنْ كان عالما بوضعه له.

وقال "ابن النجار": كون الشيء يلزم من فهمه فهم شيء آخر فالشيء الأول: هو الدال، والشيء الثاني: هو المدلول.

أما عن الْمُحدَثِين، فقد عرف أحدهم علم الدلالة بأنه: "العلم الذي يدرس المعنى، أو دراسة المعنى"، أو "ذلك الفرع من علم اللغة الذي يتناول نظرية المعنى"، أو "ذلك الفرع الذي يدرس الشروط الواجب توافرها في الرمز حتى يكون قادراً على حمل المعنى".

وجعله بعضهم مرادفًا لدراسة المعنى. (http://www.alukah.net/literature_language/0/109798/)

وعرفه "لاينز" بأنه: "البحث في المعنى بوجه عام"

وعلى ذلك؛ فإن علم الدلالة مَعْنِيّ بالمعنى في المقام الأول، ويعكف على دراسته.

وكلمة "دلالات" في حد ذاتها تدل على مجموعة من الأفكار، من شعبية إلى درجة عالية من التقنية. وغالبا ما يستعمل في اللغة العادية للدلالة على مشكلة التفاهم التي تأتي إلى اختيار كلمة أو مدلول، وفي علم اللغويات هي دراسة تفسير الإشارات أو الرموز كما يستخدمها أفراد أو مجتمعات داخل ظروف وسياقات معينة، ومن هذه الوجهة، فإن لكل من الأصوات، وتعبيرات الوجه، ولغة الجسد، دلالة (معنى) معين (https://ar.m.wikipedia.org/wiki/علم_دلالات_الألفاظ).

التعريف الإجرائي

نقصد بالدلالات السيكوسوسيولوجية المعنى، المضمون، الفحوى أو المغزى النفسي والاجتماعي لسلوك معين يصدر من التلميذ، فقد يظهر سلوك معين للأستاذ بتفسير معين ويختلف هذا التفسير بالنسبة للتلميذ حسب دلالاته بالنسبة إليه، والهدف منا البحث في المعنى الحقيقي والخفي له.

2.7. سلوكات العنف

يعرف العنف بأنه: كل إيذاء في الحقل التصادمي مع الآخر باليد أو اللسان، أي بالفعل أو بكلمة، فقد يكون هذا العنف فرديا أو جماعيا، وهو عدم الاعتراف بالأخر ورفضه (مطر، 2014، ص21-23.).

فمن المنظور السيكولوجي: هو سلوك ظاهر يستهدف إلحاق التدمير بالأشخاص أو الممتلكات والمقصود بكلمة ظاهر هو أن العدوانية لكي تكون عنفا ينبغي أن يتوفر لها شرط الظهور(قبي، 2002، ص ص102-111).

أما العنف من المنظور السوسيولوجي: هو كل إيذاء قولا أو فعلا للآخر، سواء أكان فردا أو جماعة (مطر، 2014، ص21-23.)

التعريف الإجرائي

يتم تعريفه سلوكات العنف في هذه الدارسة إجرائيا من خلال التعاريف الخاصة بالعنف، العنف المدرسي، والعنف الرياضي، فنقول أنه نوع من أنواع العنف يندرج ضمن العنف المدرسي أي داخل المؤسسة التربوية ويكون ذلك قبل ممارسة أي لون من ألوان النشاط البدني والرياضي التربوي (حصة التربية البدنية، نشاط رياضي صفي داخلي، نشاط رياضي صفي خارجي)، أو أثناء ممارسته أو بعد الانتهاء منه مباشرة، ويتضمن إيذاء شخص آخر سواء أكان أستاذا أو زميلا أو منافسا ويكون هذا الإيذاء لفظيا، بدنيا، رمزيا، أو تخريبا للممتلكات وإتلاف الوسائل الرياضية، أو إخلالا للنظام الداخلي للمؤسسة.

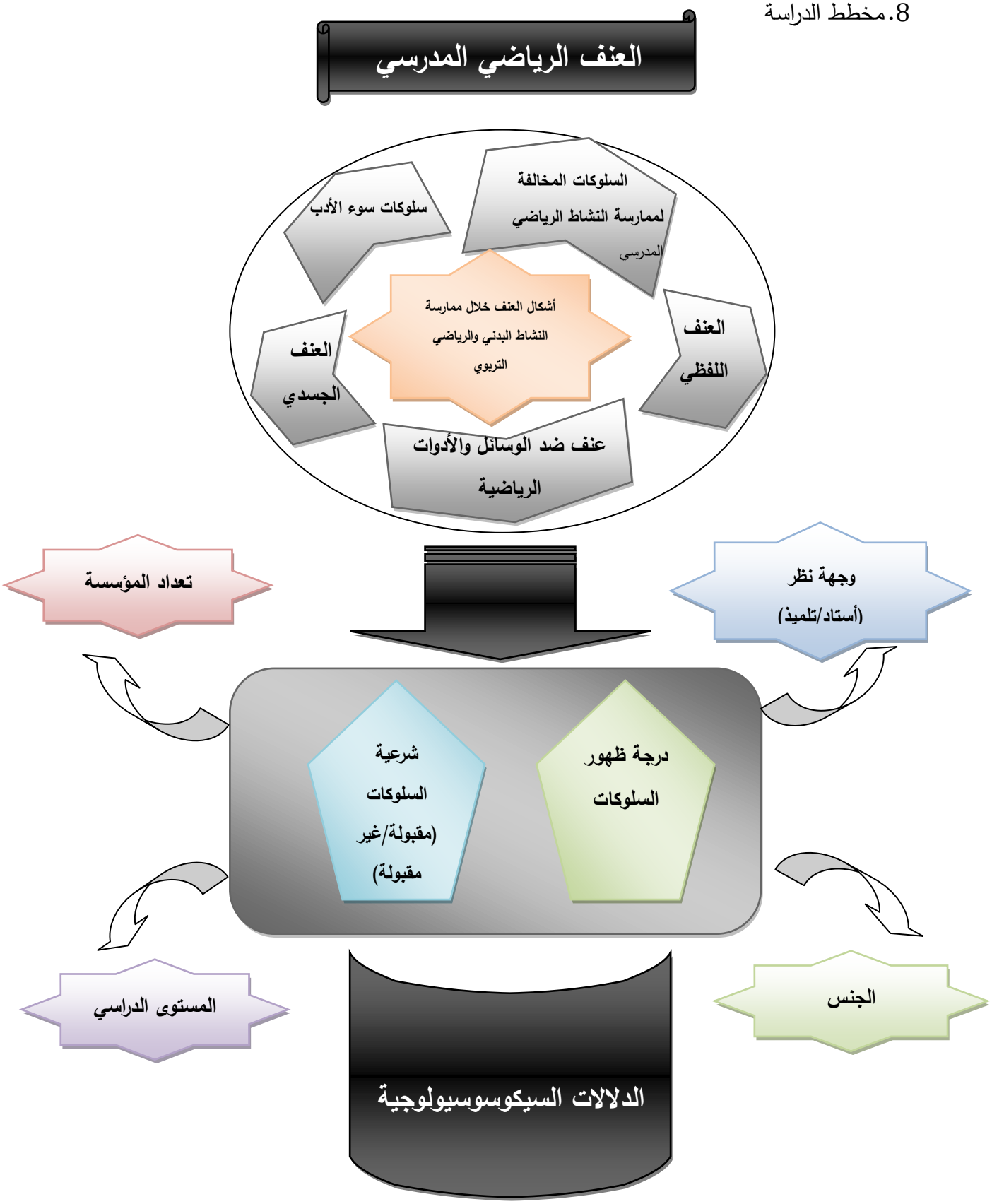
3.7. الشرعية (شرعنة سلوك ما)

وتعني كذلك استبرار وهي عملية نفسية علائقية تهدف إلى تبرير العدوان أو العنف على الغير وعمادها الإحساس بالغبن الذي يولد ظهور الاتجاه الإنصافي ويتضح ذلك من خلال تأثيم الغير وكذا وضع اللوم عليه وتحميله مسؤولية المأزق الذاتي أو المآزق العلائقية حين يكون مذنبا ومصدرا للخطر والتهديد فيصبح عقبة وجودية في وجه السعادة الذاتية للوصول إلى تحقيق الذات. فينتج رد فعل بإطلاق العنان للعدوانية الذاتية في فعل عنيف ضد الآخر المسؤول، فتشرعن ردود الأفعال هذه وتصبح شرعية تحت شعار الدفاع المشروع عن النفس. (حجازي، 2005 ،ص246)

التعريف الإجرائي

نقصد بالشرعية أو شرعية فعل معين مقبولية هذا الفعل أو سلوك ما بالنسبة للتلميذ والأستاذ؛ من خلال قبوله أو منعه سواء كان هذا الفعل أو السلوك قبل، أو أثناء، أو بعد ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي، فيصبح هذا السلوك إما مقبولا أو غير مقبول.

8.مخطط الدراسة



شكل رقم (02) مخطط الدراسة

الباب الأول:

الإطار النظري للدراسة

الفصل الثاني: المقاربة النظرية السيكوسوسيولوجية للعنف انطلاقا من سلوك المراهق

الباب الأول: الإطار النظري للدراسة

الفصل الثاني: المقاربة النظرية السيكوسوسيولوجية للعنف انطلاقا من سلوك المراهق

تمهيد

بعد عرضنا للفصل التمهيدي للدراسة نحاول من خلال هذا الفصل النظري التطرق في المبحث الأول إلى السلوك وكيفية تكوينه وتشكله والعوامل المؤثرة فيه، ثم الإحاطة ببعض المفاهيم المرتبطة بالسلوك العنيف، العدوان والعدوانية وتوضيح أوجه الاختلاف بينهما حيث وفي كثير من الأحيان يكون استعمال المصطلحات للتعبير عن فعل معين دون التفرقة بين هذه المصطلحات الثلاث، وكذلك التطرق إلى محددات السلوك العنيف، ثم العنف المدرسي، والعنف في المجال الرياضي. أما في المبحث الثاني فنتطرق إلى المظاهر الانفعالية للتلميذ المراهق، وحاجة المراهقين للإرشاد والعلاج، وكذا المحددات السيكوسوسيولوجية المؤثرة في للمراهق خلال الممارسة الرياضية.

المبحث الأول: محددات السلوك العنيف، والمفاهيم المرتبطة به

1. كيف يتكون ويتشكل السلوك وما هي العوامل المؤثرة فيه ؟

يتكون ويتشكل السلوك كما تتكون وتتحدد معالم الكثير من السلوكيات المختلفة لدى الأفراد العاملين خلال فترة حياتهم وتختلف هذه السلوكيات من شخص لآخر، وتستمد أشكال وأنماط السلوكيات المختلفة لدى الأفراد من أشخاص مهمين ومقربين منهم مثل الوالدين والمدرسين والأصدقاء والرؤساء وزملاء العمل، كما يقوم بعض الناس بتقليد البعض الآخر أحيانا وذلك في سلوكيات المشاهير.

ومن نضوج الفكر والعقل لدى الشخص فإنه يقوم بتكوين سلوكياته عبر العقل والمنطق والتفكير من خلال تفاصيل القضايا والأمور طبقا لرغباته ومخاوفه.

وتعتبر السلوكيات والمشاعر السلوكية وحدات متغيرة فيمكن إحداث تغيير عليها بشكل مباشر أو غير مباشر عبر الإيحاء أو المخاطبة المباشرة (الحريري، 2016، ص109–110).

وباعتبار السلوك ظاهرة بالغة التعقيد والتشابك، تتداخل فيه العديد من العوامل، فالكائن الحي ينمو ويتعلم ويتفاعل، أي يؤثر ويتأثر بالبيئة الاجتماعية كالأسرة والنظم والقوانين واللوائح والعقائد وجماعات الأقران والأعراف والعادات والتقاليد والمثل العليا، كما يتفاعل مع عناصر البيئة الفيزيقية المحيطة به، ومن بين أهم العوامل المؤثرة في السلوك ما يلي:

- **الجنس:** فالذكر والأنثى مختلفان بسلوكياتهم، فنرى الذكر أكثرَ جرأةً وخشونةً، بينما الأنثى أكثر هدوءاً ونعومةً ولينا.
- **العمر:** فالشباب هم الأكثر جرأةً وإقداماً وتهوّراً في بعض الحالات، بينما يتّسمُ كبار السن بالرزانة والهدوء، ويتّسم الأطفال بالخوف غالباً وعدم المخاطرة.
- **العوامل الاجتماعية:** وهي الظروف الاجتماعية المحيطة بالشخص، مثل العادات والتقاليد، والسلوكيات الثقافيّة المقبولة في المجتمع الذي يعيش به، فكل مجتمع له سماتٌ واضحةٌ تجبِرُ الإنسانَ الذي يعيش به أنْ يأخذَها باعتبارِه، كما أنّ الحالة الاجتماعية للشخص نفسه سواء كان متزوجاً أو أعزباَ، أو لديه أولادٌ أم لا، كلّها تؤثِّر في سلوكه.

- **العوامل الدينية:** فالإيمان بالله تعالى والتقيد بأوامره يجعل الإنسان يسلك سلوكَ المطمئن والواثق بعيداً عن الخوف والحزن، كما أنه يعتقد بوجود الحساب والثواب والعقاب، مما يجعل سلوكه يأخذ منحنى المراقبة والابتعاد عن الأخطاء، على عكس الذي لا يؤمن بالله تعالى، فإنه يسلك منحنى المتخبّط الذي لا يعلمُ طريقَه، فيشعر بالخوف، وفقدان الرغبة بالحياة، والاضطراب.
- **العوامل الاقتصادية:** الوضع الماديّ للشخص نفسه وللمجتمع الذي يحيط به يؤثر في سلوكه الشرائي وطبيعة حياته، فيجعله يقبِلُ مثلاً على أنماطٍ من الحياة تتناسبُ مع هذه المؤثّرات الاقتصاديّة. (العوامل_المؤثرة_في_السلوك_الإنساني/http://mawdoo3.com)
- **عوامل وراثية:** الاستعدادات التي تنتقل من الوالدين (السيسي، 2009، ص31).

2. محددات السلوك العنيف

" الشواهد اليومية تؤكد وجود فروق فردية لا حدود لها بين مختلف الأنماط السلوكية للأفراد ولذلك يثور التساؤل لماذا يختلف سلوك كل منا عن الآخر؟ بل لماذا يختلف سلوك الفرد نفسه من وقت لآخر ؟ لماذا يظهر البعض منا هادئ المزاج قليل الانفعال بينما نحكم على الآخرين بالعصبية وحدة الطبع ؟ لماذا يكون بعضنا مهادنا مسالما في سلوكه وتصرفاته بينما يميل البعض الآخر إلى العدوان والعنف بل وإلى الإجرام ؟ لماذا يخضع البعض منا لتعاليم الدين والقواعد القانونية والعادات والتقاليد الاجتماعية بينما يجنح البعض إلى الثورة عليها وعدم الالتزام بها ؟ " (السيسي،2009، ص ص13–51)، يرجع كل ذلك حسب بعض الباحثين إلى مجموعة من المحددات ونذكر منها:

1.2. المحددات السيكوسوسيولوجية

يشير " كابلان وسادوك، 1985 kaplan et sadok " أن محددات العنف هي:

1.1.2. الإحباط

حسب " Dollard er ak 1939 " يعتبر هو أهم عامل منفرد في استثارة السلوك العنيف للإنسان وليس معنى هذا أن كل إحباط يؤدي إلى العنف، أو أن كل عنف هو نتيجة إحباط. ويستلزم العنف بسبب الإحباط عاملان أساسيان هما:

1.1.1.2. شدة الاحباط

2.1.1.2. استقبال الشخص للإحباط على أنه ظلم واقع عليه ولا يستحقه، أو أنه غير شرعي (السنيدي،2013، ص42-43).

فقد يحدث السلوك العدواني من الأطفال نتيجة شعورهم بالإحباط أو تعلمهم بأن تحقيق المطالب التي تخصهم لا يمكن أن تتم إلا باستخدام هذا النوع من العنف، أو نتيجة لما يحدث داخل الأسرة من توترات نفسية بصفة مستمرة ودائمة، أو بناء على ما يحدث من تذبذب السلطة الضابطة داخل الأسرة، أو عدم قدرة الأبوين على تفسير الأسباب التي من أجلها فرضت على الأبناء قيود معينة، أو تحول البيئة المحيطة بالأطفال دون ممارسة الأنشطة التي يرغبون فيها (أبو غنيمة، 2011، ص79-80).

2.1.2. الاستثارة المباشرة من الآخرين

قد تكون هذه الاستثارة بسيطة في البداية كلفظ جارح أو مهين، ولكن يمكن أن تتضاعف الاستثارات المتبادلة لتصل إلى أقصى درجات العنف.

3.1.2. التعرض لنماذج العنف

يحدث هذا حين يشاهد التلميذ مثلا نماذج للعنف في التلفزيون كسلوك اعتداء الرياضيين في مختلف المنافسات الرياضية، فإن ذلك يجعله أكثر ميلا للعنف خلال ممارسته للرياضة المدرسية من خلال آليات ثلاثة هي:

1.3.1.2. التعلم بالملاحظة: يتعلم الشخص مشاهد العنف الجديدة والتي يراها طرفاً ولم يكن يعرفها من قبل لإيذاء الآخرين.

2.3.1.2. الانفعالات: إن الضوابط والموانع التي تكون مانعا له لممارسة العنف تضعف وتتلاشى حين يشاهد نماذج لسلوكات عنيفة في الشاشة.

3.3.1.2. تقليل الحساسية: كلما تكررت مشاهدة الشخص للمواقف العنيفة على الشاشات كلما قل إحساسه لآلام العنف (السنيدي،2013، ص42-43).

4.1.2. الأساليب الخاطئة في التعامل

ومن الأسباب التي تدفع الطفل إلى السلوك العدواني، والتي أسفرت عنها نتائج البحوث والدراسات استخدام أساليب خاطئة أثناء التعامل مع الطفل بالمغالاة في اللوم، ونقده نقدا عنيفا في الوقت أي يحتاج بشدة إلى التقدير والتشجيع، وكذلك عدم إحساس الطفل بوجوده الاجتماعي داخل الأسرة، أو بين أقرانه في المدرسة، أو عدم قدرته على لفت نظر معلميه ليشعروا بوجوده، وكذلك الإحساس بالظلم الذي يقع عليه ممن يتعاملون معه، والإحساس بتقييد حريته سواء أكان في ممارسته للعب وخاصة ما يحبه منه، أم الرغبة في التعبير عن ذاته والسعي لإثباتها، أو قد يكون سبب العنف والعدوان راجعا إلى محاكاة الطفل لسلوك الأب أو الأم داخل المنزل. أو نتيجة لعدم المساواة في التعامل مع الأبناء، أو بناء على عقاب الوالدين للأبناء، أو التساهل في التعامل معهم، حيث أسفرت نتائج بعض البحوث على أن الأطفال الأكثر عنفا وعدوانا هم الذين كانوا يعاقبون باستمرار داخل المنزل، وأن عدوان الأطفال كان يزداد في حدود من سهل لهم الإتيان بالسلوك العدواني.

5.1.2. الإحساس بالعجز أمام الأمور الغامضة

كما أشارت دراسات علماء النفس في هذا المجال إلى أن ما يصدر عن الطفل من سلوك عدواني وعنيف قد يكون راجعا إلى الإحساس بالعجز أمام الأمور التي لا يستطيع أن يفهمها، أو أن يشعر بعدم القدرة على ضبطها، أو نتيجة لجهله أو إحساسه بضالته.

6.1.2. الخوف من المدرسة

فقد يرجع إلى الخوف من المدرسة بشكل عام، أو من المعلمين بشكل خاص.

7.1.2. الوضعية الأسرية

كما يؤثر انفصال الوالدين أو إصابة أحدهما بأمراض نفسية على ظهور العدوان لدى الأطفال، كذلك فإن فقر الأسرة الاقتصادي وكثرة عدد أفرادها ينمي السلوك العدواني، واضطراب علاقة الطفل بأمه، ونقص مستوى الذكاء، وسيطرة شخصية الأم، وغياب الأب في تربية الأطفال، والشعور بالتعاسة والإحباط والشعور بالذنب... كلها عوامل تنمي العنف والعدوان لدى الأطفال.

8.1.2. تأثير المراهقة

ويؤكد " محمد عبد المؤمن حسين " أن هناك أسبابا أخرى تجعل الطفل عدوانيا، منها: رغبة الطفل في استقلاله عن الكبار خاصة في بداية مرحلة المراهقة، والعقاب الذي يتوقعه نتيجة لسلوكاته العنيفة، أو جراء وقوعه ضحية لسلوكات غيره صغارا أم كبار، أضف إلى ذلك الصراعات والانفعالات المكبوتة، وعجز الطفل على إقامة وتكوين علاقات اجتماعية، والشعور بعدم الأمان وعدم الثقة وتعرضه لأزمات نفسية."(أبو غنيمة، 2011، ص79–80).

2.2. المحددات البشرية

1.2.2. السن

يقسم علماء النفس مراحل حياة الفرد إلى مرحلة طفولة (مبكرة ومتأخرة)، مرحلة مراهقة، مرحلة النضج، وكل مرحلة لها خصائصها وأنماطها السلوكية فسلوك المراهق يختلف عن سلوك الناضج والراشد الذي يختلف عن سلوك الطفل لنفس المثير، كما أن رد فعل الشاب المراهق لموقف معين يختلف كثيرا عن رد فعل شخص كبير السن لنفس الموقف، فقد يتسم سلوك الشاب بالانفعال والتهور بينما يتسم سلوك الشيخ بالاتزان والهدوء أي أننا نجد نمطين مختلفين للسلوك بل متضادين كرد فعل لنفس الموقف، فإذا تصورنا مشاجرة في الطريق فان تدخل الشاب قد يؤدي إلى زيادة التوتر نتيجة حماسه وانفعاله الزائد بخلاف تصرف شخص آخر كبير السن الذي يلجأ إلى محاولة التوفيق بين المتنازعين بهدوء وود. وهكذا يلعب السن دورا مؤثرا في تحديد الأنماط السلوكية للأفراد وإن كان الواقع يكشف لنا عن وجود تداخل بين مراحل السن المختلفة في سلوكيات الفرد، فأحيانا يأتي الناضج ببعض الأنماط السلوكية التي ترجع إلى مرحلة الطفولة أو المراهقة وأحيانا تظهر بعض سلوكيات مرحلة الطفولة بشيء من النضوج وهكذا لا يوجد حد فاصل وقاطع في الواقع بين المراحل السنية التي يمر بها الفرد في حياته.

2.2.2. الجنس

فالفروق بين الجنسين (ذكور / إناث) تظهر في أشياء بل قد تظهر في كل شيء، فتصرف الذكر يختلف عن تصرف الأنثى كرد فعل لموقف معين بينما يتميز تصرف الذكور بالجرأة والإقدام في بعض المواقف فإن تصرف الإناث قد تتميز بالحذر والحيطة بالنسبة لنفس

الموقف، والفروق بين الجنسين في كثير من الخصائص والأنماط السلوكية ترجع إلى اختلاف العوامل البيولوجية وعوامل التنشئة الاجتماعية (السيسي،2009، ص ص13–51).

3.2. المحددات البيئية

تتضمن هذه المحددات العديد من العناصر التي تتكون فيها بيئة الفرد والتي يكون لها دور في توجيه سلوكه إما إيجابا أو سلبا؛ فهناك من يربط بين العنف وبين أسلوب المعيشة ومكانها، فالازدحام في المدن يثير العنف حسب بعض علماء الإجرام والذين يؤكدون أيضا أن هناك رابطة قوية بين العنف والتحضر والمدينة، فهو بذلك ظاهرة حضارية تنمو في المدينة.

4.2. المحددات العضوية

1.4.2. **الهرمونات والعقاقير:** ترى بعض الدراسات والغير مؤكدة أن ارتفاع نسبة الهرمون الذكري "الأندروجين" في الدم قد يؤدي بالفرد الى العنف، ويؤدي تناول بعض العقاقير كالكحول والأفيون إلى زيادة الاندفاع نحو العنف.

2.4.2. **الناقلات العصبية:** ترتبط زيادة الدوبامين[2]، ونقص السيروتونين[3] بالعنف، في حين أن زيادة السيروتونين وال GABA[4] تؤدي إلى التقليل من السلوك العنيف.

3.4.2. **الصبغيات الوراثية:** أكدت دراسات وراثية زيادة العنف لدى الأشخاص ذوي الذكاء المنخفض، واحتمال زيادته كذلك لدى الأشخاص الذين لديهم تاريخ عائلي لمشاكل واضطرابات نفسية، وان هناك احتمال لم تؤكده الدراسات بشكل قاطع أن الأشخاص ذوي الترتيب الكروموزومي XYY يكونوا أكثر ميلا للعنف (السنيدي،2013، ص42–44). وأكدت أيضا الدراسات التي أجريت على التوائم، والتي وجدت أن الاتفاق في السلوك العدواني بين "التوائم المتماثلة"، أكثر من التوائم غير المتماثلة. كما أن شذوذ الصبغيات الوراثية يؤثر أيضا في ظهور العدوانية، بالإضافة إلى اضطراب وظيفة الدماغ مثل النقص في نمو الجهاز العصبي (أبو غنيمة، 2011، ص79–80).

---

[2] مادة كيميائية تتفاعل في الدماغ لتؤثر على كثير من الأحاسيس والسلوكيات، وهي أحد المجموعات الكيميائية التي تسمى النواقل العصبية التي تحمل المعلومات من عصبون (خلية عصبية) إلى آخر. (دوبامين/https://ar.m.wikipidia.org/wiki)

[3] ناقل عصبي أحادي الأمين يُصنَع في العصبونات السيروتونينية ضمن الجهاز العصبي المركزي وفي الخلايا الكرومافينية الداخلية في الجهاز الهضمي، وتلعب هذه المادة دورا مهما في تنظيم مزاج الانسان (لذا سمي بهرمون السعادة)، وان ممارسة الرياضة والحركة تزيد من إفراز السيروتونين و توازن الهرمونات في الجسم لذا يشعر الممارس بالراحة والهدوء بعد الانتهاء لأن الجسم تخلص من الاجهاد النفسي والعضلي. (# سيروتوتين/https://ar.m.wikipidia.org/wiki)

[4] مادة كيميائية موجودة بالدماغ تقوم بتنظيم وظيفته، وهي بمثابة كوابح الدماغ؛ توقف فرط نشاطه. (WWW.bytocom.com/vb/t4911.html)

3. العنف المدرسي، والعنف في المجال الرياضي مفاهيم ورأى

1.3. العنف

يعرفه القاموس الفرنسي على أنه كل ممارسة للقوة عمدا أو جورا وكلمة عنف الفرنسية مستعارة من الكلمة اللاتينية Violenceالتي تشير إلى القوة. فمصطلح القوة والعنف مشتقان من أصل واحد، وإن كان مفهوم القوة (Force) أكثر شمولية من العنف فهذا الأخير من الناحية اللغوية هو الإكراه المادي الواقع على شخص لإجباره على سلوك أو إلتزام ما. (قبي، 2002، ص ص102-111)

وكلمة عنف في اللغة العربية من الجذر (ع- ن- ف) وهو الخرق بالأمر وقلة الرفق به وهو عنيف، إذا لم يكن رقيقا في أمره وعنف به وعليه عنفا وعنافة أخده بشدة وقسوة، ولامه وعيره، وإعتنف به الآمر: أخده بعنف، وأتاه ولم يكن على علم ودراية به، وإعتنف الطعام والأرض: كرههما. وهكذا نجد كلمة عنف تشير في اللغة العربية إلى كل سلوك يتضمن معاني الشدةوالقسوة.

أما في اللغة الإنجليزية فإن الأصل اللاتيني لكلمة Violence، هو Violentiaومعناه: الإستخدام غير المشروع للقوة المادية بأساليب متعددة لإلحاق الأذى بالأشخاص والإضرار بالممتلكات، ويتضمن ذلك معاني العقاب والاغتصاب والتدخل في حريات الآخرين (قبي، 2002، ص ص102-111)

ويمكن تعريف العنف بأنه: "السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى الشخص بالآخرين، وله أشكال متعددة منها: الإيذاء الجسدي، والإيذاء النفسي، والإيذاء اللفظي بالتجريح والشتم والسب،..." (خشمون، 2011، ص ص59-71)

ويعتبر العنف كذلك لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع ومع الآخرين ويلاحظ ذلك حين يحس الفرد بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي، وكذا حين تترسخ القناعة لديه بالفشل في إقناع الآخرين بالاعتراف بكيانه وقيمته، والعنف هو الوسيلة الأكثر شيوعا لتجنب العدوانية التي تدين الذات الفاشلة بشدة من خلال توجيه هذه العدوانية إلى الخارج بشكل مستمر(حجازي، 2005، ص165).

ويرى كذلك بعض العلماء بأنه نمط من أنماط السلوك الذي يأتي من حالة إحباط مصحوب بعلامات التوتر ويكون محتويا لنية سيئة لإلحاق الضرر المادي أو المعنوي سواء بالكائن الحي أو بديل عن كائن حي (جابر،2004، ص120).

أما العالم "**ادلر**" فيعرفه بأنه الاستجابة التعويضية في الإحساس بالنقص أو العنف، كما أن "**بيرنيو**" يعتبر أن أشكال العنف إما أنه عنف جسدي أو معنوي أو ذا طابع فردي أو جماعي، ويعرفه بأنه إنزال إنسان للأشكال السالفة الذكر بإنسان آخر (سلاطنية ، حميدي ،2008 ، ص8).

ويعرف العنف قانونيا باعتباره الاستعمال غير القانوني لوسائل القسر المادي والبدني، لغرض تحقيق غايات شخصية أو جماعية، وهذا يعني استخدام الضغط أو القوة استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون والذي من شأنه أن يؤثر على إرادة فرد ما وهذا الاتجاه يركز على تحديد المسؤولية الجنائية في العدوان (رواب، 2013، ص ص327-343).

2.3. العنف المدرسي

يرى طه عبد العظيم حسين بأن العنف المدرسي هو نمط من أنماك السلوك يصدر من التلميذ أو مجموعة من التلاميذ ضد تلميذ آخر أو أستاذ، والذي تكون العدوانية أهم صفاته، ويتسبب هذا السلوك في إحداث أضرار مادية أو نفسية أو جسمية لهم. ويأخذ هذا العنف عدة صور كالاعتداء الجسمي واللفظي، والهجوم والعراك بين التلاميذ، والمطاردة، والتهديد، والمشاغبة والاعتداء على ممتلكات المدرسة (عبد العظيم، 2007 ،ص262).

ومن جهة أخرى يرى فوزي أحمد بن دريدي أن العنف المدرسي" هو استجابة عامة للإحباط وفيه يعبر الطفل عن غضبه وهو من التصرفات الملاحظة في غرفة الصف، وبما أن العنف يغضب الآخرين فانه يعطى اهتماما أكبر من باقي ردود الأفعال و العنف ليس دائما موجها نحو الأشخاص فقد يكون موجها نحو الأشياء والممتلكات (سلطاني،2014، ص ص80-91)

3.3. العنف في المجال الرياضي

يرى " تتكو TATKO " (1972) أن العنف في المجال الرياضي هو: الاستمتاع بالمواجهة البدنية، ويرى أن اللاعب العدواني يتصف باللعب الخشن ولا يخشى الإصابة ويسعى إلى

الاحتكاك الجسماني ويثير الخوف في نفوس منافسيه ويتميز بسعيه لمهاجمة أكثر المنافسين خشونة ودائم القلق لملاقاة من هزموه من قبل (هواورة،2010،ص52).

وتطلق عبارة العنف الرياضي على الأعمال والممارسات الموجهة ضد الدولة أو منظمات او هيئات رياضية وضد الأفراد و/أو المجموعات الخاضعة تحت سيطرتها. ويرتبط موضوع العنف الرياضي ضد الأشخاص بالوضع الرياضي الذي يعيشون في ظله (نعمان،2012، http://www.grenc.com/show_article_main.cfm?id=27027)

كما يعرفه " صبري العدوى " بأنه شكل من أشكال الانفعال الرياضي الذي يظهر كاستجابة لنوع من الإحباط. ويعرفه " أدلرمان ADLERMAN " بأنه المبادرة بالمهاجمة في مجال نطاق الرياضة.

من خلال التعاريف السابقة يتضح أن المنافسة الرياضية تتضمن بعض مظاهر العنف من الممارسين وهذا خروج عن قوانين اللعبة التي يمارسونها، ويرى بعض الممارسين لرياضة معينة أنه لا يمكن إيذاء المنافس إلا إذا بادر هذا الأخير بذلك، وكذلك يعتقد بعض الرياضيين أنه لا يمكن الفوز على المنافس إلا إذا اعتبروه عدوا لهم فيغضبون عليه كما يقوم بعض المدربين أو حتى المدرسين للنشاط البدني الرياضي التربوي خلال المنافسات الرياضية المدرسية بإقناع تلاميذهم الرياضيين أن يكونوا غاضبين على منافسيهم حتى يتمكنوا من الفوز عليهم (هواورة،2010،ص52).

4. العنف، العدوان والعدوانية تشابه رغم الاختلاف

من خلال الكثير من المؤلفات حول أديبات الموضوع وجد أنها تستعمل المصطلحات الثلاثة عدوان، عدوانية، وعنف لتعني نفس الشيء، و هذا ما يؤكده الكثير من الباحثين، وعلى سبيل المثال Julie Bélanger **(2002)** تذكر:

"أننا في الكثير من المؤلفات نجد للمصطلحات عدوان،عدوانية وعنف نفس المعنى. إلا أن هناك في الحقيقة فروقا بينها."

ويذكر محمد حسين علاوي**(1998)** استخدام مصطلح العنف بصورة مرادفة لمصطلح العدوان، إلا أن هناك فروقات بينها، فالكثير من المؤلفين يوضحون مقابل هذا الاستعمال المترادف أن هناك في الحقيقة فروقات بينها، إلا أن البعض منهم في نفس الوقت يقر بصعوبة التمييز بين هذه المصطلحات خاصة فيما يتعلق بالعنف و العدوان (خالدي، 2007. ص109)، وحسب ***مدحت مطر*** "هناك تداخل في

مفهوم العنف مع العدوان، بحيث من الصعوبة تحديد التمايزات الدقيقة بينهما، فالعدوان يعرف بأنه مجموعة من مظاهر السلوك تبدأ من إغاظة الآخرين، أو إبداء العداوة نحوهم إلى الاعتداء الفيزيقي عليهم، أما العنف هو السلوك الظاهر لميل الإنسان فردا كان أم جماعة الكامن للعدوان" (مطر، 2014، ص29–30).

أما العدوانية فالكثير منهم يتفق على أنها غير المصطلحين الأولين، حيث عرفها "بارون" بأنها "أي شكل من أشكال السلوك الهدف منه محاولة إيذاء أو إصابة كائن حي آخر يحاول تجنب ذلك"، ويضيف "جيل" زيادة لهذا التعريف أربعة معايير للعدوانية وهي: العدوانية عبارة عن سلوك، تشتمل على أذى أو إصابة، موجهة إلى كائن حي، وأخيرا تحتوي على نية وقصد (فنوش،2013، ص ص307–325).

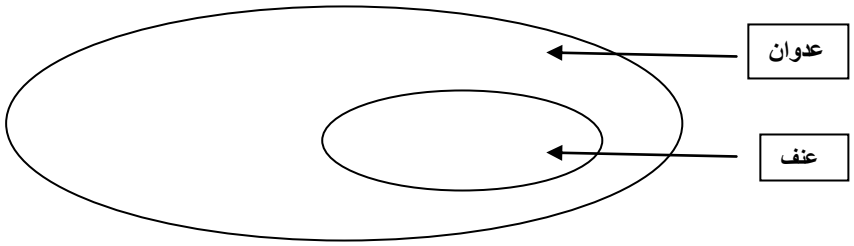
وترجع صعوبة التمييز بين مصطلحي العنف والعدوان إلى مجموعة من النقاط نذكر منها:

أولا : الاختلاف فيما يتعلق بعنصر القصد إذ اختلف الباحثون في تضمين عنصر القصد في تعريف كلا من العنف و العدوان من جهة، ثم في التمييز بين العنف و العدوان فيما يتعلق بهذا العنصر أي عنصر القصد.

ثانيا : اختلاف مواقف المؤلفين و الباحثين في الكثير من الأحيان في التميز بين هذين المفهومين من عدة أوجه أخرى، و سنوضح ذلك كما يلي ثم نفضي إلى خلاصة أو ترجيح لهذه المواقف في التمييز بين المفاهيم الثلاثة(عنف،عدوان، عدوانية) (خالدي،2007، ص109).

و يقترح Molaro **(1998)** أن نضع العدوان كنوع من العنف (Sous catégorie)

وحسب رأيه فالعدوان هو دائما عنف، ولكن العنف لا يكون دوما عدوانا، وهذا مراعاة لعنصر القصد في السلوك (خالدي،2007، ص110).



شكل(03) علاقة العدوان بالعنف حسب Molaro

كما وجدنا كذلك فروقا أخرى قدمها بعض المؤلفين حول هذه المصطلحات، وقبل إدراج مواقف هؤلاء حول التمييز بين العنف والعدوان، (ليسهل التمييز أكثر) ندرج وبإيجاز التصنيفات التي وضعت للعدوان، ومن أهم هذه التصنيفات تصنيف Buss **(1961)** للعدوان ويعتبر الأقدم والأشهر:

محاور العدوان	**العنف الايجابي**		**العنف السلبي**	
	مباشر	**غير مباشر**	**مباشر**	**غير مباشر**
المادي	ضرب الضحية أو لكمها	المداعبة العملية السخيفة	الجلوس أو الوقوف لإعاقة المرور	رفض أداء عمل هام
اللفظي	إهانة المجني عليه	النميمة الماكرة	رفض الكلام	رفض الموافقة نطقا أو كتابة

جدول(01) تصنيف buss للعدوان (1961)

ولقد اقتبس من التصنيف السابق تصنيفا للسلوك العنيف في المدارس كل من Pain**(1997)** و Moser **(1987)**، وهذا التصنيف واضح جدا إذ يصنف السلوك العدواني حسب ثلاث وسائط: (ايجابي/سلبي) ، (جسدي، لفظي) ، (مباشر، غير مباشر). غير أن ما يعاب على هذا التصنيف أنه أهمل البعد الشخصي والبعد العلائقي والبعد الاجتماعي والبعد الثقافي...الخ، والتي تتدخل حتما في هذه السلوكات ويمكن أن تساعد في تفسيرها (خالدي،2007، ص113).

أما العنف **(بالنسبة للعدوانية)** كما ذكره Hacker (**1972**) العنف إذن ينتج عن سوء إثارة غريزة العدوانية، فهو الشكل المكشوف المفتوح الظاهري للغريزة وليست الغريزة نفسها (خالدي،2007، ص116).

وبالرجوع إلى موقف Floro (1996) في التمييز بين المصطلحات المتقاربة الثلاث التي تبين لنا فيها، أنه يعتبر أن العدوانية استعداد داخلي وأن العنف شكلا من العدوان، يحكم عليه اجتماعيا على أنه أخطر من العدوان، كما يمكن أن يكون تطبيقا ملموسا للعدوانية.

ومن خلال مختلف أراء المؤلفين في التمييز بين المفاهيم الثلاث عنف، عدوان، وعدوانية، فصعوبة التمييز بين هذه المصطلحات تكمن من جهة، في استعمال كلمة عنف لتعيين أوضاع أو وضعيات مختلفة متعددة ومتنوعة لأفعال ضارة، وترجع الصعوبة الثانية إلى أن العدوانية، العدوان والتصرفات العنيفة مفردات تستعمل الوحدة عوض الأخرى في الاستعمال العادي والمؤلفات العلمية، فتصبح وكأنها مترادفات، فيستلزم عن هذا عدم الوضوح في مستوى التصرفات والوضعيات الموضوعة لهذا المفهوم أو ذاك؛ وهذا ما يعقد الفهم الواضح العلمي للمسائل والمجالات المدروسة ومنه صعوبة التمييز بينهما.

وعلى الرغم من هذه الصعوبات حاول الكثير من الباحثين تحديد وتمييز هذه المفاهيم، فقد صنفتها الباحثة "خالدي" من خلال ما يلي:

- **التمييز الأول**

نجده في العديد من الأدبيات المتخصصة مثل Pain **(1992)**، Guillot **(1999)**، Molaro (1998)، Herbert**(1989)**، أين عرفت العدوانية كحالة ميل أو ملمح في الشخصية أو على أنها طاقة دافعة، بينما تعرف العدوان والعنف على أنهما تصرفات أو طرق للتعبير أو سلوكات ملاحظة أو حوادث واقعية، أي على أنها الشكل الخارجي للعدوانية. واعتبرت أن العلاقة بين العدوانية من جهة، والعدوان والعنف من جهة أخرى، مثل الحالة والتصرف (état/ acte) لكن ليس معنى هذا أن كل شخص يتصف بالعدوانية سيتصرف عن طريق العنف والعدوان. ويكون إدراكنا لهذه المفاهيم إدراكا قاصرا إذا أغفلنا تعقيد وتعدد العوامل التي تتدخل في شرحها (العوامل الاجتماعية، النفسية، الثقافية... الخ). وعليه لابد من التركيز بطريقة كافية على أهمية الأنماط الثقافية والقيم السائدة أو المهيمنة لإعطاء هذه المفاهيم معنى داخل إطار اجتماعي محدد وهذا ما أكده Herbert (**1986**) وهذا الجانب هام جدا.

- **التمييز الثاني**

أدرجت الباحثة في البداية أهمية عنصر القصد أو النية في إرادة الضرر، وهذا العنصر هام جدا ومساعد من ناحية التمييز بين العنف والعدوان كتصرفات، وفي هذا الصدد بين (molaro **1998)** أن العدوان يقصد فيه دائما الإضرار الجسدي أو الرمزي...، بينما العنف لا يقتضي بالضرورة إرادة الاعتداء أو الضرر،(قد يقصد به التربية أو العلاج مثلا) ومنه ووفق هذا الرأي فإن القصد في الإضرار يساعد في التمييز بين هذين المفهومين.

- **التمييز الثالث:**

يتمثل في مستوى الخطورة حسب Olweus (1973) فمرده إلى كون العنف قد يمثل شكلا أخطر من العدوان ويحكم عليه على أنه غير شرعي.

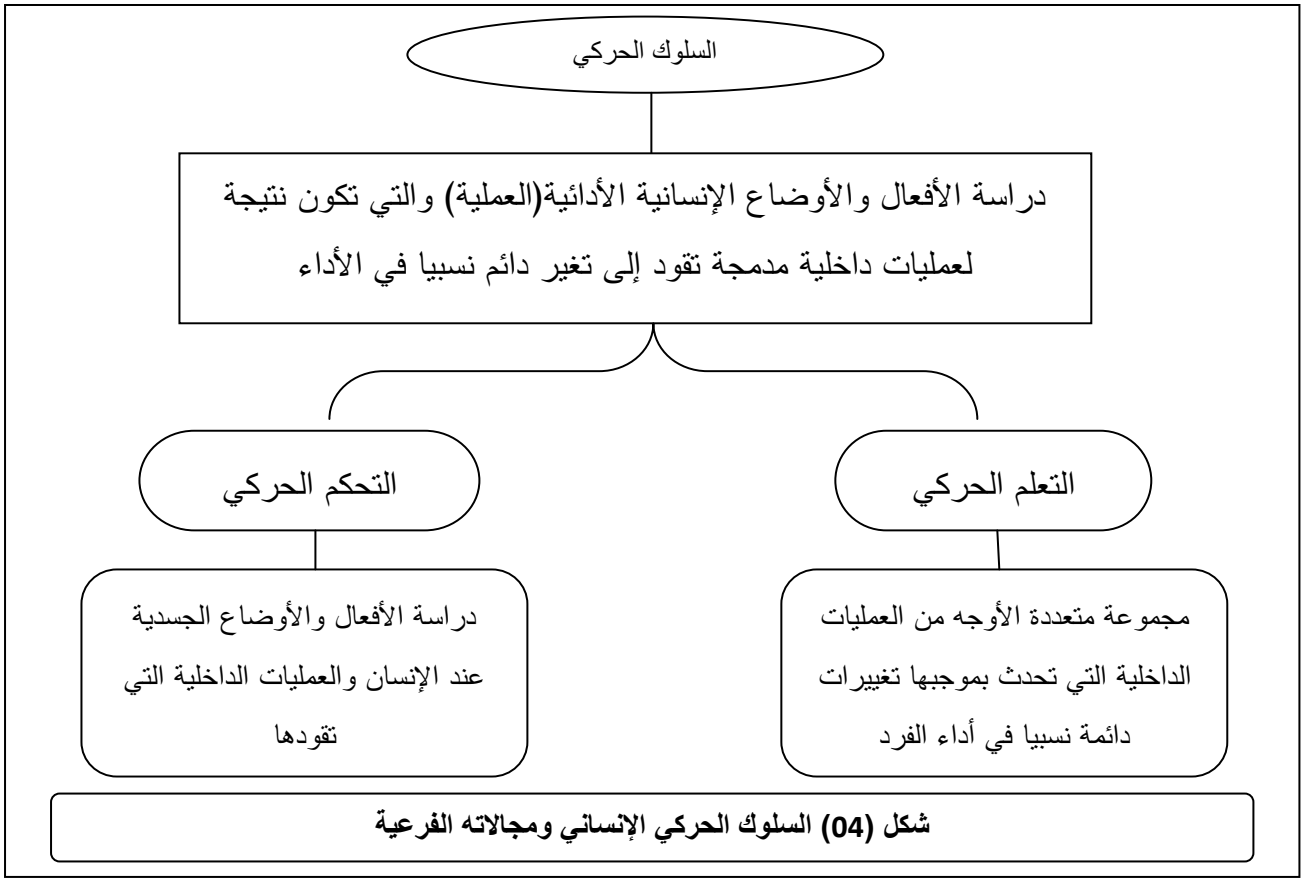
- **التمييز الرابع:**

والمتمركز على اقتصار العنف على التصرفات المادية فمرده أيضا لأسباب كثيرة تم ذكرها سابقا، ونخلص هنا إلى أن العنف و العدوان والعدوانية، مفاهيم من الصعب التمييز بينها،لأنها لا تحمل إجماعا بالنسبة لمختلف الدارسين والمتخصصين، وخاصة ما يتعلق بالتمييز بين العنف والعدوان، وعلى العموم فمعظمهم يتفقون على أن العنف والعدوان تصرفات ومظاهر للعدوانية والتي تمثل السمة والاستعداد الفطري أو ما هو كامن داخل الإنسان والمتمثل في الاتجاه نحو العدوان، بينما العدوان والعنف يؤكدانها أو ينفيانها (خالدي ، 2007، ص117-118).

5. السلوك الحركي في المجال الرياضي

يمكن النظر إلى السلوك الحركي أنه دراسة للأفعال والأوضاع الأدائية أو العملية التي يقوم بها الفرد أثناء ممارسته لأي نشاط رياضي والتي تكون نتيجة لعمليات داخلية مدمجة تقود إلى تغيير دائم نسبيا في الأداء أو الفعل الرياضي، إذا السلوك الحركي يشمل جميع الحركات والأوضاع الجسمية التي يقوم بها الرياضي، كما أنه يشمل كذلك العمليات التي تقود إلى تغيير مؤقت نسبيا في الأداء.

إن دراسة السلوك الحركي خلال النشاط الرياضي يمكن أن تقسم إلى مجالين فرعيين "التعلم الحركي " و" التحكم الحركي "، كما هو مبين في الشكل الآتي:



شكل (04) السلوك الحركي الإنساني ومجالاته الفرعية

من خلال الشكل السابق يمكن القول أن السلوك الحركي في للفعل الرياضي هو النتيجة التي يمكن ملاحظتها للتعلم والتحكم الحركيين (عبد الحافظ، 2012).

المبحث الثاني: التلميذ المراهق في مرحلة تحتاج لفهم عميق !

1. المظاهر الانفعالية للتلميذ المراهق خلال ممارسة النشاط الرياضي

المراهق في هذه المرحلة في حاجة للاعتماد على النفس لأنه يستعد لمرحلة الرشد والرجولة لذلك نجده في حيرة وقلق وتفكير في ذلك، كذلك نجده يسعى في هذه المرحلة إلى اكتساب صداقات عميقة، حيث أن سلوكه الاجتماعي يتسم بالتنافس في تحقيق أهدافه العامة من خلال السرعة في الاندماج في الجماعة والولاء لهم، لذلك يميل إلى اللعب والتنافس الجماعي والتعاون مع الغير، والانصياغ لمطلب الجماعة كالتشويش والشجارات في المؤسسة التربوية أو أثناء ممارسة النشاط الرياضي المدرسي...، كذلك يحاول التخلص من السلطة المتمثلة في الوالدين والأسرة التربوية (دبور،1997، ص18).

وتظهر على التلميذ في هذه المرحلة مجموعة من المظاهر ونذكر منها:

- **الرهافة:** يعتبر المراهق بحكم طبيعة التغير الذي يمس شخصيته بكاملها مرهف الحس في بعض الأمور، إذ يتأثر من أدنى الأشياء ويثور لأتفهها.
- **الانطلاق:** يندفع المراهق أحيانا وراء انفعالاته حتى يصبح متهورا فيقدم ثم يتخاذل عنها ويتردد ويضعف ويرجع باللوم على نفسه.
- **العنف وعدم الاستقرار:** قد يثور المراهق لأتفه الأسباب، وإذا غضب فإنه لا يتحكم في المظاهر والظواهر الخارجية لحالته الانفعالية حيث يوجه طاقاته الانفعالية إلى الخارج وأحيانا إلى الداخل ويكون بذلك قد يسبب الإيذاء لنفسه.
- **الغضب:** وهو من الانفعالات الحادة المميزة للمراهقة ويكون كرد فعل لمضايقة أو لمواقف معينة، كالنقد الشديد من قبل الآباء والسخرية من تصرفات المراهق والحط من قيمته أو ضربه أو توبيخه أو مقارنته بإخوانه أو زملائه أو الاستيلاء بالقوة على ما يملك أو منعه من ممارسة هوايته المفضلة أو التدخل في أموره الشخصية (عمي، 2009، ص39-40).

ولو ذهبنا إلى نتائج التعلم الحركي للممارسة الرياضية على الحالة الانفعالية لوجدنا المراهق يتعامل انفعاليا خلال المواقف التعليمية للمهارات الحركية الرياضية مع طريقة التعلم ومحتوى التعليم، وهذا التعامل قد يفسر عن نتائج ايجابية إذا تناسبت طريقة التعليم مع استعدادات وقدرات

المتعلم، ومحتوى التعليم أيضا متوافقا مع حاجات المراهق البدنية والنفسية. وقد يفسر هذا التعامل الانفعالي أيضا عن نتائج سلبية إذا لم تتوافق استعدادات وقدرات وميول وحاجات المتعلم مع طريقة التدريس والمحتوى المقدم له.

فقد تؤدي طريقة التعليم إلى تنمية الثقة بالنفس، أو قد تربي الشعور بالنقص، كما قد تحبب المتعلم في الأنشطة الرياضية المقدمة له خلال الحصة وتدفعه إلى ممارستها مستقبلا، وقد تكرهه فينفر من ممارستها في الحصة وكذا مستقبلا.

ونستخلص مما سبق أن المواقف التعليمية للأنشطة الرياضية المقدمة للتلميذ المراهق يمكن أن تؤدي إلى نتائج انفعالية إيجابية مثل:

- الميل وحب نشاط رياضي معين واكتسابه.
- اكتساب توجه انفعالي ايجابي نحو الأنشطة الرياضية بجميع ألوانها.
- تنمية الثقة بالنفس أثناء الأداء.

كما يمكن أيضا أن تؤدي إلى نتائج انفعالية سلبية مثل:

- النفور وكره النشاط وبالتالي عدم اكتسابه.
- اكتساب توجه انفعالي سلبي نحو الأنشطة الرياضية الأخرى.
- فقدان الثقة بالنفس أثناء الأداء.

ومعنى ذلك مما سبق أنه ليس هناك نشاط بدني رياضي فقط، بل أن كل نشاط بدني رياضي يصاحبه نشاط عقلي وانفعالي يرتبط به ارتباطا وثيقا، ونلاحظ ذلك في التلميذ في حصة التربية البدنية والرياضية حين يتأثر بالمواقف التعليمية وما تضمنته من مثيرات، فإنه لا يستجيب لها ببدنه فقط بل يستجيب ككل؛ ببدنه وعقله وانفعالاته (شرف،2005، ص195–198).

2. عدوانية المراهقين وحاجتهم للإرشاد والعلاج

يعتبر الدخول في مرحلة المراهقة مرحلة هامة للغاية، فالمراهق يجد نفسه في عالم آخر، وهو عالم الكبار، فنجده يلجأ لسلوكات جديدة قصد التكيف، وعادة ما تكون سلوكات عنيفة، خاصة في المجال المدرسي، إذاً فالمراهق في هذه المرحلة يحاول إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية والبيولوجية، عن طريق وسائل مختلفة كالعنف والعدوان، وهذا ما

أكّده ***كمال أحمد وآخرون:*** " إن حياة المراهق مسرح لانفعالات عنيفة نتيجة المؤثرات الخارجية والداخلية، وذلك لتأثره بالتغيرات الفيزيولوجية والنفسية، فنجده يعيش حالة من الحيرة وعدم الاستقرار، وهذا ما يظهر من خلال تصرفاته وسلوكاته (عبدي، 2011، ص136–137)

وقد اتفق خبراء الاجتماع وعلماء النفس والتربية على أهمية إشراك المراهق في المناقشات العلمية المنظمة التي تتناول علاج مشكلاته، وتعويده على طرح مشكلاته، ومناقشتها مع الكبار في ثقة وصراحة، وكذا إحاطته علماً بالأمور الجنسية عن طريق التدريس العلمي الموضوعي، حتى لا يقع فريسة للجهل والضياع أو الإغراء".

كما أوصوا بأهمية " تشجيع النشاط الترويحي الموجه والقيام بالرحلات والاشتراك في أنشطة الساحات الشعبية والأندية، كما يجب توجيههم نحو العمل بمعسكرات الكشافة، والمشاركة في مشروعات الخدمة العامة والعمل الصيفي ... إلخ".

كما أكدت الدراسات العلمية أن أكثر من 80% من مشكلات المراهقين في عالمنا العربي نتيجة مباشرة لمحاولة أولياء الأمور تسيير أولادهم بموجب آرائهم وعاداتهم وتقاليد مجتمعاتهم، ومن ثم يحجم الأبناء، عن الحوار مع أهلهم؛ لأنهم يعتقدون أن الآباء إما أنهم لا يهمهم أن يعرفوا مشكلاتهم، أو أنهم لا يستطيعون فهمها أو حلها.

وقد أجمعت الاتجاهات الحديثة في دراسة طب النفس أن الأذن المصغية في تلك السن هي الحل لمشكلاتها، كما أن إيجاد التوازن بين الاعتماد على النفس والخروج من زي النصح والتوجيه بالأمر، إلى زي الصداقة والتواصي وتبادل الخواطر، وبناء جسر من الصداقة لنقل الخبرات بلغة الصديق والأخ لا بلغة ولي الأمر، هو السبيل الأمثال لتكوين علاقة حميمة بين الآباء وأبنائهم في سن المراهقة ".

وقد أثبتت دراسة قامت بها الـ (Gssw) المدرسة المتخصصة للدراسات الاجتماعية بالولايات المتحدة على حوالي 400 طفل، بداية من سن رياض الأطفال وحتى سن 24 على لقاءات مختلفة في سن 5، 9، 15، 18، 21، أن المراهقين في الأسرة المتماسكة ذات الروابط القوية التي يحظى أفرادها بالترابط واتخاذ القرارات المصيرية في مجالس عائلية محببة يشارك فيها الجميع، ويهتم جميع أفرادها بشؤون بعضهم البعض، هم الأقل ضغوطًا، والأكثر إيجابية في

النظرة للحياة وشؤونها ومشاكلها، في حين كان الآخرون أكثر عرضة للاكتئاب والضغوط النفسية (http://www.acofps.com/vb/showthread.php?t=872).

ومن بين الأساليب كذلك التقرب من المراهق والحديث معه والتحاور بأسلوب جيد بعيدا عن العناد والتقليل من قيمته، فهذه القصة أحد النماذج للحديث ونصح وإرشاد المراهق على التسامح واللاعنف:

أراد حكيم (ح) أن يمتحن نباهة شاب (ش) هو في طريق العودة إلى الصواب، بعد أن غرَّر به:

(ح): كيف يكون رد فعلك على من شتمك أو ضربك؟.

(ش): أشتمه كما شتمني أو أضربه كما ضربني أو أكثر.

(ح): لماذا أكثر ؟

(ش):لأنه تعدى علي والبادئ أظلم.

(ح):ولكن لو أردت أن تكون عادلا.

(ش):الشتم بالشتم والضرب بالضرب.

(ح): لو كان أحد إخوتك قد تسبب ظلما في فقء عين خصمه، فهل كنت ستقبل تطبيق هذه القاعدة " القصاص بالمثل" على أخيك؟.

(ش): "صمت وتردد" !

(ح): لماذا هذا التردد، هل هناك ما يقلقك؟.

(ش): بصراحة، نعم.

(ح): إذن عندما يمس القصاص بالمثل أحد إخوتك، تريد قصاصا أقل لا أكثر مما كنت تراه وأنت مظلوم؟.

(ش): هذا صحيح.

(ح): وفي هذا التنازل، هل من بديل؟ ألا ترى في التعويض سبيلا أقل ضررا؟.

(ش): نعم بالفدية أو ما يعادلها.

(ح):ألا يمكنك أن تتصرف من لغة الأكثر و الأقل إلى لغة "الأحسن" ؟.

(ش): ما تقصد؟.

(ح):ألا ترى معي بأن الأحسن هو إصلاح الجاني ومساعدته على الاهتداء إلى الصواب، فتقابل السوء بالطيب والشر بالخير؟.

(ش):هذه دعوة صريحة إلى تشجيع أهل الشر.

(ح):مقابلة الشر بالشر تعود بنا إلى عهد قانون الغاب، وقد نفرت منه قبل قليل.

(ش): هل تريد مني أن أعامل صاحب السوء بالطيب، وصاحب العنف باللاعنف؟.

(ح): ألا ترى معي بأن الشتم بالشتم والنار بالنار يزيد الأمر تأزما وتأججا دون نهاية.

(ش): أجل، فبالإمكان التعدي بنقيضه أو ضده: السوء باللاسوء، والكراهية بالمحبة، والعنف باللاعنف، واللاتسامح بالتسامح.

(ح):ألا ترى في العلاقات بين "متنافرين" البديل المنطقي المناسب للموقف؟.

(ش): وهل أفهم بأن التنافر في المنطق شيء، وفي العلاقات الإنسانية شيء آخر؟.

(ح): عاشر الناس بالمعروف، واصفح عنهم وقل: سلام.[5]

(ش):ولكن هذا أجمل لمن يتعظ؟.

(ح):إنك في طريق الصواب، فهلا تصل، فهل من متعظ؟ (بوقلي ،2013-2014).

3. المحددات السيكوسوسيولوجية المؤثرة في المراهق خلال الممارسة الرياضية

1.3. حالة الضجر، السأم والملل

مفادها أن الحياة لا تكون دائما متضمنة للسعادة المستمرة بل هناك ما يصاحب الفرد من ملل وضجر بسبب الروتين أو تكرار نفس الأحداث تقريبا وهذا نتيجة ركود المناشط الاجتماعية، الأمر الذي يجعل المراهق مكتئبا ومتشائما في بعض الأحيان وخاصة مع تأثير عوامل أخرى

[5] ارجع إلى الآيات القرآنية: البقرة 109، المائدة 13، الحجر 85، النور 22، الزخرف 89، التغابن 14

لديه، فتكون نظرته للحياة لا نظرة تفائل بل نظرة سوداوية متشائمة فعندها يلجأ إلى ممارسة سلوكيات عنيفة تعبر عن تشاؤمه وعدم الرؤية التفائلية لمحيطه الخارجي.

لذا يكون نتاج الضجر والملل سلوكا عنيفا، لأن الفرد المنشغل بالأعمال المسلية أو المسرور والمبتهج لا يشعر بالملل، حتى وإن حصل ذلك فإن انزلاقه في مهاوي العنف يكون نادرا.

2.3. أهمية المراهق في المجتمع

يشعر المراهق بأهميته عندما يمارس أو ينخرط في الحياة الاجتماعية أو التجارية أو الرياضية اليومية التي تنبض بها الحياة، فقد يشعر بأهميته عندما يمارس عنفه فيها، فيؤكد ذاته ويثبتها في أعين الآخرين ويلمس قوته التي يتمتع بها، هذا بالتأكيد حين يكون غير كفؤ أو يفقد الطريقة السليمة لإثبات ذاته؛ معنى ذلك أن السلوك العنيف يقدم خدمة لمن لا يستطيع إثبات ذاته في الحياة التي يمارس فيها نشاطه بالطرق المشروعة (السنيدي،2013، ص40).

3.3. الإقبال على العدوانية الحركية

هذه النزعة تولد مع الإنسان وتستمر إلا أنه حين يكبر يتحكم فيها، ونلمس ذلك في اللعب الاستكشافي لدى كل رضيع الذي يتميز بالعدوانية الحركية كالحدة في بحثه عن الأشياء والحدة التي يمسك بها حلمة زجاجة الإرضاع في فمه، وكذلك الأسلوب القوي الذي يعكس النشاط والحيوية لدى الطفل الصغير حين يلوح بيديه أو حركة رجليه للتعبير عن شيء ما أو عن عدم ارتياحه، أو حين يدفع قدميه بقسوة تجاه الأشياء محاولا الوقوف أو حين يحاول الجلوس وهو غير قادر، فإن هذه التصرفات تدل على بعض معاني العدوانية الحركية (سليمان، الدريستي،1996، ص144)، ونلاحظ أن هذه السلوكات تكبر مع الأطفال في المرحلة الابتدائية بل حتى مع بداية مرحلة المراهقة وأثنائها ونلاحظ ذلك في سلوكات رفع الأيدي والصراخ وضرب الأشياء بالرجل لحظة الغضب أو عدم الارتياح، وكذلك استعمال القوة الحركية أثناء ممارسة الأنشطة الرياضية.

4.3. إثبات الذات

ويحصل هذا عندما يواجه المراهق من يخالفه أو يعارضه أو من يقوم بالتعتيم عليه أو التقليل من شأنه أو يعارضه، فإنه يتصرف هنا بتصرفات غريبة وبسلوكات غير سوية وعنيفة من أجل جلب انتباه وأنظار الآخرين لتأكيد ذاته.

فعندما يجد المراهق بأن تأكيده لذاته ممنوعة أو مكبوتة لفترة طويلة من الوقت من قبل شخص أو جماعة أشخاص عندئذ يلجأ إلى استخدام قوة أقوى من تأكيد الذات بكثير، فيحصل العدوان على شكل الذهاب إلى مكان آخر لأنه لا ينحصر في مكان واحد بل يذهب إلى مجالات أخرى، واستخدامه للعدوان أو العداء يعتبر سلوكا عنيفا، وفي الأخير يلجأ المراهق إلى العنف عندما يصل إلى الباب المغلق في إثبات وتأكيد ذاته وأن عدوانه لم يقدم له شيئا، فيلجأ إلى سلوك العنف بأنواعه (الجسدي أو اللفظي،...) على الشخص الذي منع أو قمع تعبيره عن ذاته (السنيدي،2013، ص41).

5.3. تأثير المنافسة الرياضية

التنافس عملية جوهرية يقوم عليها نظام النشاط الرياضي وهو محاولة الرياضيين تحقيق أغراض معلنة ومحددة (الفوز) عن طريق بذل المجهودات في إطار يحكمه الشكل القانوني. فالمتقابلين في مباراة يشكلان نوع من التعارض وفي الوقت نفسه يشكلان نوع من التعاون التنافسي، فلا يمكن أن يوجد الواحد دون الآخر، ولا يمكن لطرف منافسة نفسه، لكن من جهة أخرى لابد أن يبدي كل فريق معارضة حقيقية بهدف تحقيق النصر، وإن عدم إبدائها هو اختزال لاستحقاق الفريق لآن قوة مقاومة الفائز هي التي تصنع مجده.

إن المنافسة يمكن ملاحظتها بشكل مباشر في سلوكات الرياضيين من خلال الحركات الدالة على الروح القتالية، والعدوانية البنائية الأداتية باعتبارها تعبير مشروع من أجل تأكيد الذات من خلال هدف مرغوب رياضيا ومقبول اجتماعيا على عكس العدوانية التي تخرج عن المعايير المحددة بقواعد.

يقول "هيبر G.Hebert" "إن البطل يجد نفسه ملزما في المواجهات للتأكيد دوما على أنه الأفضل لأنه لا يمكن أن يكون هناك ملكين لتاج واحد"، ويضيف "جافوا C.Javeau" " إن مبدأ المعارضة يشكل أسا لمنطق الرياضة".

فالتنافس مهما بلغ أشده بين المتقابلين ولو بتعبير المعركة، ففي النهاية لا تأخذ طابعا مأساويا لأنها تكتسي طابع الترويح والتسلية والاحتفالية فهي معركة معقلنة بالقواعد والروح الرياضية. وما يستنتج مما سبق أن الرياضة من غير منافسة ومقابلة من غير فائز هي مناقضة لمنطق الرياضة، فقيمة الرياضي تقاس بنتائجه (البطولة، الكأس، الرقم القياسي، النتيجة، التأهل) وليس بمؤهلات خارج عن الرياضة (مصطفاوي، 2006، ص21-23) .

6.3. غياب مبدأ الترويح وبروز الصراع

إذا كانت الرياضة تقوم في مفهومها على المنافسة فلا ينبغي أن نفهم أن الأمر يتعلق بصراعات شخصية بين المتقابلين، بل هي مقاومة من أجل المتعة والترويح، فالخصم ليس ضحية والمواجهة ليس هدفها تحطيم الآخر بل أن يقيس كل طرف مستواه الرياضي بالآخر وإلا فقدت الرياضة طابعها الترويحي لتتحول إلى صراع حقيقي ذي طابع مأساوي.

فالترويح أو المتعة تشكل بعدا في بنية الرياضة وهي لا تستمد أصولها من الفعالية البدنية فحسب ولكن أيضا من الأبعاد الأخرى المكونة للرياضة. وهو ما تؤكده دراسة "R-Thomas" حول التحفيز الرياضي أشارت إلى أن متعة الحركة البدنية والمنافسة تعد من المحفزات الأساسية للممارسة الرياضية، فأصل المتعة هو التحكم في البدن والتقنية في سياق تنافسي.

وفي الأخير يمكن القول أن المتنافسين يتقابلان وليس هناك أي مبرر لهجوم شخصي عنيف يقوم به اللاعب ويتحول الترويح إلى صراع حقيقي. (مصطفاوي، 2006، ص25)

7.3. الرهان

في الممارسة الرياضية كل متنافس يراهن على الفوز ويتخذ كل الوسائل الممكنة لتحقيق ذلك وتأكيد تفوقه، ترى لماذا هذا التعلق الشديد بالفوز وبأي ثمن كان حتى لو لجأ الممارس للنشاط الرياضي إلى طرق غير مشروعة كالغش أو العنف والمخاطرة ؟

تعتبر الرهانات المادية هي الأكثر شيوعا ولكنها ليست هي كل شيء، لأن هناك رهانات طبيعية أخرى كالرهانات الاجتماعية، السياسية والرمزية (الشرف، المجد، التقدير الذاتي والاجتماعي) فبدون هذه الرهانات تفقد اللعبة مبررات وجودها، فالذي يفوز بالمقابلة يفوز في نفس الوقت بالرهان القائم، وكل ممارس للرياضة أو متفرج يعلم أن الفوز يجلب له المكافآت المادية أو المعنوية والهزيمة ينجر عنها الخيبة والإحباط وأن الفوز يمنح لقبا ومكانة كبطل في السلم الاجتماعي وما يرتبط بالبطل في التمثل الاجتماعي، فالرهان الحقيقي للممارس للنشاط الرياضي يتجاوز الرهان المادي إلى رهانات معنوية ترتبط في النهاية بتأكيد الذات المستحقة للتقدير وهذا ما يزيد من شدة التنافس وتوقع صدور سلوكات عنيفة وغير سوية من أجل الفوز (مصطفاوي، 2006، ص26).

8.3. الروح الرياضية

يتداول هذا المصطلح خلال مختلف الممارسات الرياضية وهو يثير لدى الممارسين تمثلات متباينة يصعب ضبطها في تعريف دقيق خاصة حينما تحصره الصحافة الرياضية في احترام قواعد اللعبة. فالروح الرياضية مفهوم معقد يبنى على قيم تشكل الأسس الرياضية في حد ذاتها، وهذه القيم أو المبادئ هي:

- **الإنصاف:** L'équité
- **الرغبة في الفوز:** Désir de vaincre
- **النزاهة (الاستقامة):** Loyauté

1.8.3. الإنصاف: وهو المكون الأولي للروح الرياضية وهذا المبدأ يرمي إلى وضع المتنافسين في مساواة عند نقطة انطلاق المنافسة بغض النظر عن مختلف التفاوتات، فلا يراعى في ذلك إلا القيم الرياضية وبغياب المساواة الرياضية تفقد الممارسة الرياضية والمنافسة حرارتها ويفقد الفوز قيمته.

2.8.3. الرغبة في الفوز: إن المحرك الأساسي لدى القائمين بالممارسة الرياضية هو الرغبة في الفوز والتفوق، لأن في عالم المنافسة الرياضية ليس هناك شيء أكثر من الفوز، فكل منافس له الحق في المقاومة من أجل الفوز فتصبح الرياضة بالنسبة له اقتضاء أخلاقي وطموح نبيل على حد تعبير "بيشاردس B.Bichards"، ومع ثقل الرهانات قد تتحول هذه الرغبة إلى نزعة تدميرية ضد الرياضة وقواعدها تحت شعار: " الفوز بأي ثمن" وهذا ما لا يتوافق مع الروح الرياضية.

3.8.3. النزاهة: إن ممارسة الرياضة يقتضي من ممارسيها الالتزام بالقواعد لاكتساب مشروعية الفعل الرياضي، وهذا الالتزام يقتضي بدوره وعيا وإدراكا لهذه القواعد. للالتزام بمبدأ المنافسة الشريفة والنزيهة. لأن اختراق هذه القواعد يعتبر هدما للعب، لأن نسقيته هشة يمكن للفرد الواحد أن يؤثر عليها، فالامتثال للقواعد هو واجب وضرورة أخلاقية تفرضها أخلاقية الرياضة لممارسة فعل رياضي نزيه من السلوكات العنيفة (مصطفاوي، 2006، ص29-32).

4. اللامساواة الاجتماعية واختلاف تعامل الأسرة وتعاملات المؤسسة التربوية مع المراهق

باعتبار المدرسة مكان للتنشئة الاجتماعية وبكونها مكان لالتقاء الفئات الاجتماعية المنحدرة من مختلف الأوساط الاجتماعية، الاقتصادية والثقافية، إذ نجد فيها مختلف السلوكيات والمظاهر الاجتماعية بما فيها تلك الظاهرة التي نركز عليها اهتمامنا ونعني العنف، فإن استفحال هذه الظاهرة في المدارس تترجم في الغالب عبر تصرفات لا حضرية تخل بالآداب العامة، يمكن أن نذكر منها على سبيل المثال؛ السب، والشتم، والسرقة، وأحداث الفوضى بطريقة إرادية وعمدية...الخ.

يبين " إيريك ديباردييو Eric Debardieux " عندما يحلل هذه الأنماط والسلوكيات ال " لا–حضارية "، بصفته أستاذ في علوم التربية ومختص في دراسة العنف المدرسي، أنها نوع من أنواع العنف الذي يمكن وصفه بالرمزي وأن تكرارها قد يؤدي إلى عنف أكثر خطورة قد يتحول بالأحرى إلى ما يمكن أن نسميه بالعنف الجسدي. ينجم هذا الصنف من العنف، حسب هذا الباحث دائما، من جراء الشعور بالحرمان الذي تفرزه اللامساواة الاجتماعية والتي يعاد إنتاجها بصفة آلية في المدرسة كمؤسسة للتنشئة الاجتماعية التي تنتقل إليها تلك التمايزات على شكل ملفات رمزية يحملها التلاميذ في ذاتهم، والتي تبرز أيضا عبر مظاهرهم، كما تقام على أساسها، معاملة التلاميذ، ما يكرس شعور التلاميذ المنحدرين من الأوساط الاجتماعية المحرومة والمتوسطة، بانعدام العدالة الرمزية التي تقر هذه المؤسسات الاجتماعية التي يفترض أن تمحو تلك الفروقات وتسوي بين التلاميذ بالتعامل معهم أكثر حسب إنجازاتهم التعليمية لا غير. إن غياب تلك المعايير تولد لا محال رغبة الثورة على الأوضاع، والتي تترجم في الغالب، إلى سلوكات عدوانية وتصرفات مخلة بالأخلاق وبالنظام الداخلي للمؤسسة التربوية.

غير بعيد عن ذلك ترى" كاثرين كاتسروس Cathrine Catsaros " مع " كلود ديبوا Claude Dubois " أن العنف الذي يصدر من التلاميذ المتمدرسين، في مختلف الأطوار المدرسية، ناجم عن الصراع بين التعامل والأمور الملقنة من طرف الأولياء مقابل تلك الملقنة والممارسة من قبل المربين. إن كان الأولياء لا يولون اهتماما بالمشاكل المرتبطة بمعالم ومبادئ التنشئة الاجتماعية لأبنائهم، لذا نجد أن المدرسة تتصادم مع عوائق لا يمكن تجاهلها في تنشئة مثل هؤلاء التلاميذ لأنهم ببساطة لم يتعودوا على مثل هذه " التعاملات procédés " خاصة وأنها تختلف في كثير من الأحيان بين الأساتذة في حد ذاتهم في نظرتهم وتعاملاتهم مع التلميذ

وتصرفاته مع تعامل أوليائهم في تنشئتهم الأولى، لذا قد تظهر نوع من الحيرة لدى المدرسين والمربين والتي قد يليها انسداد في العلاقة بينهم وبين التلاميذ، وذلك بأن يرفض التلاميذ الانصياغ لقيم المدرسة، وهنا تجدر بنا الإشارة والانسياق وراء القيم الاجتماعية والقيم المدرسية(صايفي، 2010، ص132-133).

5. تأثير "التلفزيون" على تقوية نزعة العدوان والعنف لدى الطفل والمراهق

" أشارت العديد من الدراسات إلى إمكانية وجود علاقة بين مقدار العنف الذي يشاهده الطفل والمراهق، ومقدار السلوك العدواني الذي يصدر عنه في المواقف الطبيعية: ففي دراسة قام بها "مكليود mcleod"، و"اتكين Atkin" و "اتشافي Chaffee" عام 1927 فحصوا فيها العلاقة بين مشاهدة مشاهد تلفزيونية عنيفة وعدد من مقاييس السلوك العدواني، وكانت الخلاصة أن الأطفال والمراهقين الذين يشاهدون مشاهد العنف الشديدة تصدر منهم سلوكات عدوانية عنيفة بمستويات مرتفعة، كما يرى "روبرت Robert" و "باشن Bachen" أن هناك علاقة ايجابية سببية بين مشاهدة العنف في "التلفزيون" والسلوك العدواني عند الأطفال.

كذلك أكدت دراسات كل من " فشباخ feshback " و " سنجر singer " عام 1970، وليبرت libert " و " بارون baron" عام 1972، و" فردريك friedrick " و" ستين stein " عام 1973 و " جالست galast " و " وايت white " عام 1976، أن النماذج العدوانية التي يقدمها (التلفزيون)، سواء كانت حقيقية أو غير حقيقية أم رسوم متحركة، تزيد بشكل ملحوظ من السلوك العدواني لدى الأطفال، وأثبتت أن الفرد إذا تعرض " لنموذج عدواني " aggrissive model يعتدى أمامه، فإنه يثار نحو العدوان، ومن ثم يصير أكثر عدوانا، ومعنى هذا تقليد النموذج العدواني، ويمكن افتراض أن مشاهدة العنف والعدوان على شاشة "التلفزيون" بالنسبة لبعض الأطفال تعمل كمنفذ لتصريف أو " تفريغ" الطاقات الانفعالية المحبوسة، ويقصد بعملية التصريف أو التفريغ هذه تطهير الذات، أو توزيع الانفعالات والتخفيف من آلام التوتر، وخاصة تلك الانفعالات التي قمعها الفرد، ذلك لأن " التلفزيون " يخفض من حدة العدوان الحقيقي بتقديم منفذ خيالي، هذا ما تؤكده أيضا نظرية التفاعل الاجتماعي وعلى رأسها " باندورا " أن الطفل يتعلم من التلفزيون أساليب وطرق العدوان أو العنف التي قد لا تأتي في مجال انتباهه، فقد يتعلم كيف

يستخدم السكين في شجار، ومناظر العنف في التلفزيون مثيرة فهي ترفع من مستوى التوتر ومستوى النشاط عند الفرد" (أبو غنيمة، 2011، ص93–94).

خلاصة

من خلال ما قمنا بعرضه في هذا الفصل يمكن القول أن السلوك الإنساني يتأثر بمحددات كثيرة تجعله إما أن يكون إيجابيا، من خلال تحكم الفرد في انفعالاته وتوجيه سلوكه نحو الشيء الإيجابي بعيدا عن السلوكات غير السوية أو العنيفة، وإما أن يكون غير ذلك بأن تؤثر هذه المحددات على الفرد فيصدر منه في بعض الأحيان سلوكات أو أفعال سلبية بالنسبة للآخرين وقد تكون شرعية بالنسبة له وهو ما سنبينه في الفصول اللاحقة.

الفصل الثالث:النشاط البدني والرياضي التربوي ميدان لبروز العنف والعدوانية الحركية والمنطق الداخلي كآلية للكشف عن ذلك

الفصل الثالث: النشاط البدني والرياضي التربوي ميدان لبروز العنف والعدوانية الحركية، والمنطق الداخلي كآلية للكشف عن ذلك

تمهيد

كثيرا ما ينظر إلى التربية البدنية والرياضية على أنها مدرسة لتكوين مواطن المستقبل من خلال الفضائل والقيم الإيجابية التي تنسب إلى الأنشطة التي تعتمد عليها، إلا أن الدراسات العلمية والملاحظة الميدانية تقر من جهة أخرى تنامي ظواهر عديدة (كالعنف) والتي قد تكون منافية لمقاصد هذه التربية. لذلك سنحاول من خلال هذا المبحث الغوص في حيثيات الوضعيات الحركية المقترحة في الحصة من زاوية علم السلوك الحركي وخصوصا تحليل منطقها الداخلي، وكذلك التطرق إلى مسألة تكييف ومعالجة الأنشطة الرياضية من خلال نقل أبعاد منطقها الداخلي من منطق رياضي إلى منطق تربوي.

المبحث الأول: النشاط البدني والرياضي التربوي واقع وآفاق

1. إطلالة نظرية حول سببية التربية البدنية والرياضية في المؤسسة التربوية

تعتبر التربية البدنية والرياضية شكل من أشكال التربية تقوم على أساس إتمام عملية التربية عن طريق البدن، وهي ترتكز على اكتساب الفرد للمهارات وتعمل على تطوير الخصائص والصفات البدنية وتكوين العادات الصحية السليمة التي تساعد الفرد في أن ينشأ في حياة صحية سليمة، وتكون لديه القدرة على مجابهة متطلبات الحياة بكفاءة (رواب وآخرون، 2012، ص44).

وتعمل التربية البدنية والرياضية كباقي المواد الأخرى على تنمية وبلورة شخصية الفرد، من جميع النواحي الحركية منها والنفسية والاجتماعية، معتمدة في ذلك على النشاط الحركي الذي يميزها والذي يأخذ مداه من الأنشطة البدنية والرياضية كدعامة ثقافية واجتماعية. فهي تمنح المتعلم رصيدا صحيا يضمن له توازنا سليما، وتعايشا منسجما مع المحيط الخارجي منبعه سلوكات فاضلة تمنحه فرصة الاندماج الفعلي (اللجنة الوطنية للمناهج1 ،2007، ص2)، ومن خلالها يمكن اكتشاف قدرة الجسم وما يستطيع القيام به من مهمات حركية وكيف يمكن إكسابه مختلف المهارات (ناهد، نيللي،2004، ص21).

" وتعرف التربية البدنية والرياضية بالجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية على أساس أنها: نظام عميق الاندماج بالنظام التربوي الشامل، وتخضع لنفس الغايات التي تسعى التربية إلى بلوغها والرامية إلى الرفع من شأن الإنسان والمواطن والعامل والعمال الاشتراكيين لما لديهم من مزايا" (بوسكرة، 2005، ص8).

ورغم كل هذا فقد حكم عليها مسبقا في كثير من الأحيان من خلال الأنشطة الرياضية، على أنها لعب وترفيه أو استعادة للنشاط والحيوية، أو أنها مضيعة للوقت ولا مجال حتى لإدراجها في النظام التربوي. غير أن الدولة في السنوات الأخيرة تفطنت لهذا وأعطتها عناية فائقة، وذلك بإعادة النظر في كثير من التعليمات سواء المتعلقة بالإعفاءات أو بالمنشآت والوسائل، وكذا إدراجها في الامتحانات الرسمية (شهادتي البكالوريا والتعليم الأساسي) (اللجنة الوطنية للمناهج1 ،2007، ص2).

وينتظر من التربية البدنية والرياضية أن تؤدي في مجال النظام التربوي الشامل ثلاث مهام رئيسية:

- **من الناحية البدنية:** تحسين قدرات الفرد الفيسيولوجية والنفسية من خلال تحكم أكثر في البدن وتكيف السلوك مع الفضاء ومحيط الفرد، وذلك بتسهيل تحويلها بواسطة تدخل ناجح ومنظم تنظيما عقلانيا.
- **من الناحية الاقتصادية:** إن استخدام القوة الحركية في العمل استخداما محكما يتطلب تحسين الصحة الفردية من الناحية البدنية والنفسية ما يزيد من مقاومة التعب، وبهذا يؤدي إلى زيادة المردودية الفردية والجماعية في عالم الشغل الفكري واليدوي.
- **من الناحية الاجتماعية والثقافية:** من خلال تنمية القيم الخلقية والثقافية التي توجه أعمال كل مواطن، وتساهم في تعزيز الوئام الوطني، وتنمية روح الانضباط والتعاون والمسؤولية والشعور بالواجبات المدنية (بوسكرة، 2005، ص8).

2. هل هذا هو واقع التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية ؟

تسعى التربية البدنية والرياضية كمادة تعليمية في المرحلة الثانوية إلى تأكيد المكتسبات الحركية والسلوكات النفسية والاجتماعية المتناولة في التعليم القاعدي بشقيه الابتدائي والمتوسط، وهذا من خلال أنشطة بدنية ورياضية متنوعة وثرية ترمي إلى بلورة شخصية التلميذ وصقلها (اللجنة الوطنية للمناهج3 ،2005، ص3).

كما أن الأهداف العامة للتربية البدنية والرياضية هي تلك التي يتم تحقيقها خلال أو بعد مرور ثلاث سنوات من التعليم الثانوي، وتتم صياغة هذه الأهداف مع مراعاة النمو البيولوجي والنفسي للتلميذ وضرورة تعلمه كيفية التعايش مع المحيط الاجتماعي، وكذا معرفة المعايير والقيم الاجتماعية، وتوزع هذه الأهداف على ثلاث مجالات أساسية تبرز لنا الأهمية التربوية لمادة التربية البدنية والرياضية كما يلي: (بوسكرة، 2005، ص10)

1.2. أهداف المجال الحسي الحركي :

- ✓ تطوير وتحسين الصفات البدنية(عوامل التنفيذ).
- ✓ تحسين المردود الفيسيولوجي .

- ✓ التحكم في نظام وتسيير المجهود وتوزيعه .
- ✓ تقدير وضبط جيد لحقل الرؤية.
- ✓ التحكم في تجنيد منابع الطاقة.
- ✓ قدرة التكيف مع الحالات والوضعيات .
- ✓ تنسيق جيد للحركات والعمليات .
- ✓ المحافظة على التوازن خلال التنفيذ.
- ✓ الرفع من المردود البدني وتحسين النتائج الرياضية(اللجنة الوطنية للمناهج3 ،2005، ص3).
- ✓ إتقان مهارات التعامل مع الأداة وعناصرها.
- ✓ تنمية قدرات رد الفعل والتصور الذهني والحركي.
- ✓ تطوير القدرات الحسية السمعية والبصرية.
- ✓ التحكم في التقنيات الحركية القاعدية والوضعيات التكتيكية للأنشطة المبرمجة في المؤسسة التربوية.
- ✓ اكتساب سلوكات حركية جديدة ومنسقة تتلائم مع جسمه والمحيط وفي كل الوضعيات.
- ✓ الانتقال من وضعية حركية إلى أخرى بسهولة باستعمال الأداة أو بدونها وفي مختلف الوضعيات.
- ✓ إدراك وضع الجسم في الهواء والسيطرة على حركاته.
- ✓ التعلم التدريجي للحركات المتزايدة الصعوبة والتعقيد من خلال الإدراك الجيد للجسم والتحكم فيه (بوسكرة، 2005، ص11).

2.2. أهداف المجال المعرفي

- ✓ معرفة تركيبة جسم الإنسان ومدى تأثير المجهود عليه.
- ✓ معرفة بعض القوانين المؤثر على جسم الإنسان.
- ✓ معرفة قواعد الإسعافات الأولية أثناء الحوادث الميدانية .
- ✓ معرفة قواعد الوقاية الصحية .
- ✓ قدرة الاتصال والتواصل الشفوي والحركي .
- ✓ معرفة قوانين وتاريخ الألعاب الرياضية وطنيا ودوليا .

- ✓ تجنيد قدراته لإعداد مشروع رياضي ودولي .
- ✓ معرفة حدود مقدرته ومقدرة الغير (اللجنة الوطنية للمناهج3 ،2005، ص3).
- ✓ معرفة المادة وأهدافها وفوائدها.
- ✓ معرفة تاريخ الألعاب وأبطالها الوطنيين والدوليين.
- ✓ معرفة المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بكل نشاط.
- ✓ معرفة الصفات والقدرات البدنية لكل نشاط.
- ✓ معرفة النواحي الفنية والمهارات الحركية وخطط اللعب الدفاعية والهجومية للأنشطة الممارسة.
- ✓ معرفة الأجهزة والأدوات المختلفة بأسمائها (بوسكرة، 2005، ص13).

3.2. أهداف المجال الاجتماعي العاطفي

- ✓ تكوين اتجاهات ايجابية نحو ممارسة النشاط البدني والرياضي.
- ✓ الاندماج بسرعة في فعاليات النشاط، وبذل مجهود متواصل قصد الحصول على نتائج جيدة.
- ✓ الانضباط والتعاون وتحمل المسؤولية ويظهر ذلك من خلال تهذيب الأخلاق، واحترام القوانين وقواعد اللعبة، وتقبل تعليمات الزميل والأستاذ.
- ✓ تماسك الجماعة والتأثير عليها لتحقيق عمل مشترك.
- ✓ تقمص مختلف الأدوار (دفاع، هجوم، تحكيم، نقل الأجهزة والأدوات،...)
- ✓ الاهتمام بالمظهر الخارجي من خلال تنظيف الملابس وقص الأظافر والاستحمام بعد ممارسة أوجه النشاط البدني والرياضي.
- ✓ التعبير عن الانفعالات بطريقة ايجابية كالفرح والسرور، والتحكم في الانفعالات السلبية كالهزيمة، والسلوكات العدوانية تجاه الآخرين (بوسكرة، 2005، ص12).
- ✓ التحكم في نزواته والسيطرة عليها .
- ✓ تقبل الآخر والتعامل معه في حدود قانون الممارسة .
- ✓ التمتع بالروح الرياضية وتقبل الهزيمة والفوز .
- ✓ روح المسؤولية والمبادرة البناءة .
- ✓ التعايش ضمن الجماعة والمساهمة الفعالة لبلوغ الهدف المنشود (اللجنة الوطنية للمناهج3 ،2005، ص3).

إن تحقق أغلب هذه الأهداف من خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي المدرسي يدل على أن التربية البدنية والرياضية مادة أساسية ومهمة وتتميز عن بقية المواد الأخرى كونها تخاطب التلميذ من النواحي العقلية والبدنية والنفسية والاجتماعية في آن واحد، خصوصا وأن الفرد هو عبارة عن وحدة متكاملة جسما وعقلا ووجدانا (بوسكرة، 2005، ص13).

3. الأنشطة الرياضية المدرسية اللاصفية لاكتشاف أفضل المواهب والمساهمة في الحركة الرياضية الوطنية

أكد القانون 04-10 المؤرخ في 14 أوت 2004 والمتعلق بالتربية البدنية والرياضية، في المادة 11 ، على أن برامج التربية البدنية والرياضية ملزمة إجباريا، بتخصيص حجم ساعي لممارسة الرياضة المدرسية.

وانطلاقا من هذا، وفي إطار الأنشطة اللاصفية، فإن أستاذ التربية البدنية والرياضية مدعو للاندماج كليا، في عملية التنشيط والتكوين والتطوير الرياضي، فهو يمثل العنصر الأساسي والمحرك والعامل المحوري في سياق الحركة الرياضية الوطنية (اللجنة الوطنية للمناهج،2006، ص45).

وتعتبر الأنشطة الرياضية المدرسية اللاصفية نشاطا تربويا خارج الساعات المقررة على الأستاذ في التوزيع الأسبوعي له، والهدف الأساسي منها إتاحة الفرصة للتلاميذ المتفوقين للرفع من مستوى أدائهم كما يمنح لذوي الهواية والرغبة المزيد من ساعات المزاولة الرياضية ويمكن للتلاميذ ذوي المستوى الضعيف من تدارك ضعفهم وتحسين مستواهم.

وعلى ذلك فإن مجالات الأنشطة الرياضية المدرسية اللاصفية يمكن أن تشمل التدريب على المهارات وتنظيم الدورات ما بين الفصول أو ما بين السنوات كما تخول المشاركة في دورات في إطار الرياضة المدرسية بين المؤسسات التربوية الأخرى أو تنظيم الرحلات والمعسكرات.

وتوقيت النشاط الرياضي المدرسي اللاصفي لا ينبغي أن يتعارض وتوقيت برنامج الدراسة الرسمية حيث يمكن مزاولته صباحا قبل الدراسة أو في أوقات الراحة أو بعد نهاية دوام المدرسة(ناصر،2008، ص39).

إن النشاط الرياضي المدرسي اللاصفي بالنسبة لأستاذ التربية البدنية والرياضية نشاط إجباري يدخل في مهامه والتي بالإضافة إلى تدريس مادة التربية البدنية والرياضية بتطبيق برامجها الرسمية والتي تتمثل فيما يلي:

- توسيع وتعميم الممارسة الرياضية في الوسط المدرسي وفي جميع أطوار التعليم.
- التطور البدني والانفتاح الفكري لغرس روح المواطنة والمحافظة على الصحة في جميع مراحل العمر.
- تنويع الممارسة الرياضبة في المؤسسات التربوية في جميع التخصصات.
- ممارسة الرياضة للجميع، وبدون تمييز.
- تطوير القدرات الفردية البدنية والذهنية من أجل توجيه رياضي ملائم.
- الاندماج الاجتماعي بواسطة ممارسة رياضبة سليمة.
- اكتشاف وتوجيه المواهب الرياضية الشابة وتحسين قدراتهم.
- إيجاد خزان قادر على تزويد النخبة الوطنية كما ونوعا.

وجاء أيضا في الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثالثة ثانوي أنه لا يمكن أن تحقق هذه الأهداف إلا في إطار عمل جاد ومنظم ومخطط ومستمر، من طرف أستاذ التربية البدنية والرياضية. وهنا فعلى الأستاذ أن يضطلع بمهامه وخاصة في المجالات التالية:

- **الأستاذ كمنشط:** ينشط ويسير وينظم فعاليات المنافسات الرياضية، في إطار الجمعية الرياضية والثقافية داخل وخارج المؤسسة التي يعمل فيها.
- **الأستاذ ككاشف للمواهب:** أن يكون قادرا على كشف وانتقاء التلاميذ الموهوبين من أجل التكفل بهم على مستوى الأندية المختصة.
- **الأستاذ كمدرب:** أن يعمل على تكوين فرق على مستوى المؤسسة التي يعمل فيها، ويقوم بتحضيرها من جميع النواحي البدنية والتقنية والتكتيكية، لكي تكون جاهزة لمنافسة المؤسسات الأخرى.
- **الأستاذ كمنظم:** أن ينظم منافسات ما بين الأقسام من خلال وضع خطة تكوينية تنافسية تمتد عبر السنة الدراسية.

- **الأستاذ كمرافق وقائد:** أن يكون قادرا على مرافقة وقيادة الفرق في إطار المنافسات الرياضية المنظمة من طرف الرابطة المدرسية والفدرالية الجزائرية للرياضة المدرسية.
- **الأستاذ كمربي:** أن يغرس لدى التلاميذ الخلق الرياضي، وقيم الروح الرياضية والاحترام والتضامن.
- **الأستاذ كمقوم:** أن يكون قادرا على ممارسة التقويم الذاتي لأعماله لضمان السير على الطريق السوي (اللجنة الوطنية للمناهج ،2006، ص45).

4. أنواع الأنشطة الرياضية المدرسية اللاصفية

1.4. النشاط الرياضي المدرسي اللاصفي الداخلي

النشاط الداخلي بالمؤسسة هو البرنامج الرياضي الذي تديره المؤسسة التربوية خارج المنهاج المدرسي وهو موجه لكل الأسرة التربوية التي تضمها المؤسسة.

ويعرف كذلك بأنه تلك المسابقات الداخلية في المؤسسات التربوية والتي تجرى بين الأقسام وتشمل الرياضات الفردية والجماعية (ناصر،2008، ص39).

وفي تعريف آخر يعرف أنه النشاط الذي يمارس خارج أوقات الدروس داخل المؤسسات التربوية والغرض منه إتاحة الفرصة لكل تلميذ لممارسة النشاط المحبب إليه، ويتم في أوقات الراحة من الأيام الدراسية، وفقا للخطة التي يضعها الأستاذ سواء كانت مباريات بين الأقسام أو عروض لأنشطة رياضية أخرى فردية أو جماعية (بوغربي، 2005، ص68).

ويكمن محتوى الأنشطة الرياضية المدرسية اللاصفية الداخلية في الأنواع التالية:

- منافسات في الألعاب الجماعية المختلفة (كرة القدم، الكرة الطائرة، كرة السلة، كرة اليد) بين الأقسام والسنوات المختلفة.
- منافسات في الأنشطة الجماعية والاجتماعية (ألعاب صغيرة) بين التلاميذ وكذا بقية الأسرة التربوية بالمؤسسة .
- منافسات في الأنشطة الفردية (تنس الطاولة، الجمباز، وألعاب القوى،...)
- منازلات فردية (جيدو، ملاكمة، مصارعة،...)
- منافسات في اللياقة البدنية بين الأقسام.
- عروض رياضية للتمرينات بين الأقسام المختلفة.

- مهرجانات وحفلات مدرسية بمناسبة الأعياد الوطنية والاجتماعية (لورنيق، 2007، ص46).

إضافة إلى أن النشاط اللاصفي الداخلي يعتبر تكملة لمنهاج التربية البدنية والرياضية بالمؤسسة التربوية، فأهميته تكمن في أنه من أفضل الميادين التي يمكن أن يطبق فيها مبدأ التعلم عن طريق الممارسة فالتلميذ يتعلم بضعة مهارات أولية أساسية في درس التربية البدنية والرياضية ولا يجد الفرصة الكافية لممارسة فعالة في الدرس نفسه، ولكنه يستطيع أن يفعل ذلك في منهاج النشاط الداخلي (لورنيق، 2007، ص46)، (ناصر،2008، ص41).

2.4. النشاط الرياضي المدرسي اللاصفي الخارجي

يتمثل في نشاطات الفرق المدرسية الرسمية كما هو معروف أن لكل مؤسسة فريق يمثلها في دوري الرابطة الولائية التي تنتمي إليه تلك المؤسسة سواء في الألعاب الفردية أو الألعاب الجماعية، وهذه الفرق تعتبر الواجهة الرياضية للمؤسسة وعنوان تقدمها في مجال التربية البدنية والرياضية وفي هذه الفرق يوجد أحسن العناصر التي يفرزها درس التربية البدنية والنشاط الداخلي (ناصر،2008، ص42).

ويعتبر هذا البرنامج جزء متميز من البرنامج العام الشامل للتربية البدنية والرياضية إلا أنه يختص بالممتازين في الأداء الرياضي، وتجرى مباريات هذا النشاط وفقًا لقواعد وشروط متفق عليها بغرض معرفة الفائز أو الفائزين من بين المشتركين.

هذا إلى جانب العمل على الخروج من نطاق المدرسة إلى التعامل مع البيئة المحيطة وذلك عن طريق الاشتراك في الاحتكاك بالأسر التربوية للمؤسسات الأخرى بنفس المنطقة أو إقامة أيام رياضية مع المؤسسات والهيئات المجاورة بهدف اكتشاف المواهب الرياضية وصقلها وتوجيهها لتكون ذخيرة فعالة يستخدمها المجال الرياضي لتمثيل البلاد في المباريات المحلية والدولية أو إشراكهم في النوادي التي تعمل على رعايتهم وتنمية مهاراتهم (لورنيق، 2007، ص48).

1.2.4. أسس إعداد وتنظيم النشاط الرياضي اللاصفي الخارجي

يكتمل مفهوم النشاط الرياضي اللاصفي الخارجي بسائر أجزاء البرنامج من حيث الواجبات التربوية، وفي بعض دول العالم يوجد تنظيم متقدم للغاية لإدارة هذا اللون من النشاط بين المؤسسات وفي أغلب هذه الدول توجد له تحديات رياضية متخصصة في إدارة هذا النشاط الرياضي المدرسي،

ولكي نتيح فرص النجاح للنشاط الرياضي اللاصفي الخارجي يرى الدكتور محمد *الحماحمي* في كتابه (أسس بناء التربية الرياضية)، أن من أهم هذه الأسس التي يجب مراعاتها ما يلي:

- مراعاة المرحلة السنية للتلميذ عند اختبار الفرق الرياضية، حيث أن كل نشاط يتطلب خصائص بدنية وقدرات خاصة.
- مراعاة اختيار أعضاء الفرق الرياضية من ذوي الأخلاق الحميدة والمستوى المناسب في الأداء، والاهتمام بتحديد فترات لتدريب أعضاء الفرق الرياضية وبحيث لا يعوقهم التدريب عن التحصيل الدراسي.
- الاهتمام بتوفير الإمكانات اللازمة لنجاح النشاط، والعمل على تكوين فرق رياضية في عدة نشاطات متنوعة وعدم الاقتصار على نوع أو نوعين من النشاط.
- الاهتمام بضرورة احترام أعضاء الفرق الرياضية للقوانين وللروح الرياضية وللقيم التربوية، مع تخصيص جوائز للفائزين ولأحسن فريق مهزوم ولأحسن لاعب في الأخلاق.

وفي هذا السياق، يرى الدكتور عباس أحمد صالح أنه يجب أن يكون تنافس بين البرامج الصفية والبرامج اللاصفية، أي يجب أن يتدرب الطلاب على ما تعلموه من الدرس.

وعلى ذلك يمكن تحديد الأسس الرئيسية للنشاطات اللاصفية فيما يلي:

- ✓ أن تكون مرتبطة بنشاطات درس التربية البدنية والرياضية وتتبع خطة متقنة على مدار السنة.
- ✓ أن تهدف إلى تنمية الصفات البدنية الأساسية.
- ✓ أن تهدف إلى ترقية المهارات والألعاب الرياضية الموجودة في الخطة.
- ✓ أن تحض بإمكانات تتلاءم مع حجم النشاط من ملاعب وأساتذة مؤهلين.
- ✓ أن تحقق أدنى طموحات التلاميذ وأن تحقق أهداف الرياضة المدرسية (ناصر،2008، ص46).

5. أغراض الأنشطة الرياضية المدرسية اللاصفية

إن الهدف العام والأصلي للنشاط الخارجي هو نفسه الهدف العام لكل عملية تربوية، وهو تنمية الفرد تنمية سليمة متكاملة، أما الأغراض القريبة فيمكن إيجازها فيما يلي:

1.5. الارتفاع بمستوى الأداء الرياضي

إن المباريات الرياضية، ما هي إلا منافسات بين أفراد أو فرق تحاول كل منها التفوق على الآخرين في ميدان كل مقوماته الأداء الرياضي الفردي والجماعي، وبذلك يتم الاستعداد لمقاومة المتنافسين بالإعداد والتدريب المنظم والصحيح، ووضع عال للجانب المهاري، وبذلك يرتفع مستوى الأداء الرياضي ويزيد التمتع بالناحية الفنية والجمالية، وقد يكون هذا المستوى موضوعًا يمكن قياسه كما في القفز الطويل، ويكون اعتباريًا نسبيًا كما في الألعاب الجماعية.

2.5. تنمية النضج الانفعالي

إن معرفة نواحي القوة ونواحي الضعف للفرد أو للفريق هي أول خطوة للنقد الذاتي وعلامة من علامات النضج الانفعالي، كما يعتبر التحكم في النفس أثناء اللعب وتقبل النتائج مهما كانت بهدوء وعدم الانفعال وخاصة عندما يرتكب أحد اللاعبين خطأ ضد أخر، أو حينما يحاسب اللاعب على خطأ يعتقد أنه لم يرتكبه فإن هذا يعتبر علامة من علامات النضج الانفعالي (ناصر،2008، ص44).

3.5. الاعتماد على النفس

خلال المشاركة في الأنشطة الرياضية المدرسية اللاصفية يتعود التلاميذ على ممارسة الاعتماد على النفس وكذلك الصفات الخلقية الأخرى كتحمل المسؤولية وقوة الإرادة وعدم اليأس والإحراز على النصر وإنكار الذات كل هذه ميزات وصفات واجب حضورها وتوفرها أثناء الاندماج في المقابلات الرياضية المدرسية.

4.5. حسن قضاء وقت الفراغ

إن من أكبر مشاكل العصر الحديث كثرة وازدياد وقت الفراغ، وإن قياس مدى تقدم الدول حديثا مرهون بمدى معرفة أبنائهم لكيفية قضاء أوقات فراغهم، والمنافسة الرياضية في إطار المشاركة في الأنشطة الرياضية المدرسية اللاصفية يعتبر من أنجع الوسائل لقضاء وقت الفراغ.

5.5. التدريب على القيادة

من المعلوم أن لكل مجموعة قائد ولكل فريق رئيس، وتنص قوانين أغلب الرياضات الجماعية أن رئيس الفريق هو الممثل الرسمي للفريق وهذه مسؤولية قيادية، وتوفر مباريات النشاط الرياضي

اللاصفي مواقف عديدة لممارسة اختصاصات هذا المركز القيادي بما فيه من مسؤوليات وسلطات وفي هذا تدريب على القيادة (بوغربي، 2005، ص70).

6.5. تعلم قوانين الألعاب وتكتيك اللعب

تعد المشاركة في الأنشطة الرياضية المدرسية اللاصفية غرض عقلي اجتماعي، فتفهم القوانين نصا وروحا ثم دراسة التكتيك سواء كان فرديا أو جماعيا يتطلب مقدرة عقلية وفكرية معينة أما التطبيق العلمي لهذا التكتيك مع الالتزام بما تفرضه القوانين والقواعد يعتبر ممارسة اجتماعية على احترام القوانين واللوائح والقواعد والعمل في حدودها وعدم الخروج من إطارها العام.

7.5. اكتساب الصحة البدنية والعقلية والمحافظة عليها وتنميتها

إن التعريف العام للصحة يشمل صحة الجسم والعقل مع النضج الانفعالي والمقدرة على التكيف الاجتماعي، وتتطلب المباريات الرياضية أن يعمل الفرد بكل قواه الجسمية والعقلية والوجدانية في تكامل وتنافس يؤدي إلى توازن الشخصية.

والمباريات الرياضية بما فيها من انطلاق وتعبير عن النفس تعتبر مجال الإفصاح عن المشاعر والعواطف، كما أنها في كثير من الأحيان تكون صمام الأمان لشخصية الفرد من الانهيار، فاشتراك الفرد مع فريق مدرسته يمثل في حد ذاته الاعتراف بذاتيته وامتيازه (لورنيق، 2007، ص50-51).

6. المعالجة التعليماتية من النشاط البدني والرياضي التنافسي إلى النشاط البدني والرياضي التربوي

1.6. لماذا المعالجة ؟

كما هو معروف، فإن للمدرسة غاياتها الخاصة بها، والتي لا تتماشى كليا مع الغايات المرسومة للرياضات المتعارف عليها في إطارها التنافسي الفيدرالي. وعلى هذا فمن الضروري اللجوء إلى معالجة تعليمية القصد منها الانتقال من النشاط الرياضي التنافسي المحض إلى النشاط الرياضي التربوي المدرسي .

2.6. مبدأ المعالجة

الهدف من المعالجة التبسيط والتكييف دون فقدان جوهر النشاط، وذلك بما يتماشى والأهداف المسطرة في المنهاج، ومستوى التلاميذ، والإمكانيات المادية وظروف العمل بصفة عامة .

3.6. مهام المعالجة

وهي مرتبطة بكل أستاذ أو بكل فريق تربوي في المؤسسة وتتمحور حول :

– إبراز مدى العلاقة بين النشاط البدني والرياضي المقترح من جهة، وبين الأهداف المسطرة للمستوى المعين من جهة أخرى .

– تحديد المنطق الداخلي للنشاط، والذي يتوجب اكتسابه من طرف التلاميذ.

– تحديد المهارات الفردية والجماعية المتماشية مع الأهداف من جهة ، ومع قدرات التلاميذ من جهة أخرى، التي تبنى على أساسها الكفاءات المحددة.

– برمجة الوضعيات المرجعية انطلاقا من مستوى ممارسة التلاميذ، ومدى قابليتهم للنشاط وكذا الظروف العامة للعمل .

– برمجة حالات تعلمية، وأخرى تقويمية، نابعة من الأهداف المبرمجة لضمان فعاليتها ومصداقيتها .

4.6. التكييف

إن تبليغ معطيات خاصة بنشاط بدني ورياضي بحذافرها ليس من مهام مادة التربية البدنية والرياضية، التي تحكمها غايات و أهداف مندمجة في سيرورة تربوية عامة.

وعليه فتكييف الأنشطة البدنية ضرورة تنطلق من استخراج المنطق الداخلي لها، بما يسمح باستخراج مبادئها التصرفية، وتوظيفها لتحقيق الأهداف المرجوة، بحيث تكون هذه المبادئ معالم للتعلم، وهذا بالأخذ بعين الاعتبار فضاءات الممارسة الخاصة بكل مؤسسة، ثم فترات برمجة الأنشطة بما يتماشى والوسائل والإمكانيات المتوفرة، مع الأخذ بالحسبان العراقيل الظرفية، وأخيرا ضرورات بيداغوجية أخرى (اللجنة الوطنية للمناهج2 ،2005، ص18–19).

7. النشاط البدني والرياضي التربوي والمجتمع علاقة تأثير وتأثر !

1.7. طبيعة المجتمع وعلاقته بتطور الأنشطة البدنية والرياضية

إن البناء الاجتماعي بمختلف نظمه هو أساس خصائصه ومميزاته، والسلوك الجمعي هو مرآة لسلوك أفراده، يمكن من خلال ذلك معرفة لأولوية تطور العناصر المكونة له.

وللنشاط البدني الرياضي مظاهر من المظاهر المكونة للنظم الاجتماعية سواء كانت تربوية، اجتماعية، اقتصادية أو سياسية فكيف يمكن لطبقة المجتمع أن تساهم في ترقية الأنشطة البدنية؟

فالمجتمع المنتج من خلال نشاط أفراده هو مجتمع متحرك بطبيعته، فالمجتمع الأمريكي مثلا هو مجتمع نشط بإنتاجه الاقتصادي الغزير وبالتالي هو مجتمع مستهلك للطاقة، إذن هو مجتمع يقدس الحركة ويثمنها وبالتالي انعكس هذا على واقع الممارسة البدنية والطاقة المتجددة والنشاط المستمر، وأوجد هذا الواقع علاقة تبادلية بين نشاط المجتمع وازدهار الرياضة بمختلف أشكالها وألوانها وأهدافها وغاياتها، وبالتالي حققت الرياضة الأمريكية السيطرة المطلقة في المحافل الدولية ليس إلا لأن خزانها الاجتماعي منتج ومتجدد وعلى عكس ذلك فالمجتمع المستهلك من خلال ركود أفراده هو مجتمع ساكن بطبيعته فالمجتمع الخليجي مثلا هو مجتمع مستهلك إذن هو مجتمع مخزن للطاقة وبالتالي هو مجتمع ينبذ الحركة ويهمشها إذ انعكس هذا على واقع الممارسة البدنية لدى الفرد الخليجي ليصبح هذا الفرد يعاني من عاهات صحية واختلال في الوزن وارتفاع ضغط الدم والكولسترول وغيرها من أمراض الركود والاستهلاك، وأوجد هذا الواقع علاقة تبادلية بين ركود المجتمع وانحطاط الرياضة بكل أشكالها وميادينها ولم تستطع الأرصدة المالية المنفقة على الرياضة أن تحقق التفوق فيها ليس إلا بسبب شغور خزانها الاجتماعي من ثقافة الممارسة الرياضية فيه.

ويذكر أن تقهقر الرياضة في الجزائر يعود سره إلى تقلص قاعدة الممارسة الرياضية كونها غير كافية في القطاعات الاجتماعية إبتداءا من الروضة إلى الحي الجواري مرورا بالمدرسة والنادي الرياضي إلى غيرها من الميادين الاجتماعية ومجالاتها، وبالتالي يتحقق ذلك التطور إلا إذا منح حق الممارسة وفرصها لكافة أبناء المجتمع الجزائري (قصري،2008، ص195-196).

2.7. تأثير الأنشطة البدنية والرياضية في تطور المجتمع

"إن تأثير الأنشطة البدنية والرياضية في بناء المجتمع ليس بالأمر السطحي بل هي ضاربة في عمق أفراده، فهي لا تستثني أي شريحة سواء كانوا أطفالا، شبابا أو شيوخا، رجالا أو نساء، أصحاء كانوا أو مرضى، أقوياء كانوا أو ضعافا، أغنياء هم أم فقراء،... فالرياضة للجميع والجميع للرياضة.

فإن كانت الإستراتيجية الرياضية سليمة في بناءها متسلسلة في تطبيقها شاملة في توظيفها فعالة في أدائها كفؤة في إشرافها واسعة في رفعتها ومتاحة للجميع، فإن نتيجتها مجتمع قوي منتج نشط خالي من العاهات والآفات، منتصر في أدائه، راياته مرفوعة ومعنوياته عالية مليء بالثقة والطموح كل هذا تصنعه الرياضة بالمجتمع وتجسده ممارسة الأنشطة البدنية في الحياة اليومية لأفراده. فالصحة المنشودة للفرد تحققها الرياضة داخل المجتمع والنفسية المنسجمة للفرد تحققها الرياضة للفرد داخل المجتمع والربح المادي للفرد يحقق الرياضة داخل المجتمع وبالتالي فالرياضة نشاط اجتماعي يبني المجتمع.

ولو نظرنا للوجه الأخر في ضل غياب مشروع هادف ومؤسس للأنشطة البدنية الاجتماعية فإن المجتمع سيكون نتيجة ذلك مجتمع يعاني من الإحباط على كافة مستوياته فلا يسعى لتحقيق أي انتصار على مستوى رياضة النخبة ويحققه على مجتمع آخر ويدرجه غياب هذا المشروع الهادف ضمن قاعة المجتمعات المتخلفة.

وسيكون هذا المجتمع مليء بالأمراض البيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية وتفشي المخدرات والعنف في أوساط الشباب لغياب فرص الترويح والمتعة التي تحققها ممارستهم للرياضة، ويلغى من مفهوم الفرد إدراك حب المنافسة والتفوق بالكفاءة والتدريب الذي يتحقق من خلال النشاط البدني كقيمة تربوية ينتقل من خلالها أثر التدريب والتعلم إلى الممارسات الاجتماعية اليومية.

وبالتالي لا يمكن بناء مجتمع قوي دون وجود أنشطة بدنية تدرج ضمن الغاية والوسيلة لتحقيق الاستقرار والتطور الاجتماعي" (قصري،2008، ص196-197).

المبحث الثاني: المنطق الداخلي كآلية للكشف عن العنف والعدوانية في الوضعية الحركية

1. فكرة بروز المنطق الداخلي

يمكن القول أن بروز المنطق الداخلي – الذي عوض مفهوم الخصوصية [6]– كمفهوم نظري إجرائي وكمنهجية دراسة توافق مع بروز التيار العام المتجه نحو الفردانية وعقلانية الفاعل، ودراسة الظواهر الاجتماعية انطلاقا من جوهرها كموضوع فاعل لا كموضوع مفعول به. بمعنى أن كل ظاهرة هي قبل كل شيء تعبير عن حقيقتها وواقعها الخاص بها، وليست بالضرورة انعكاس لشيء آخر؛ فتفسير الألعاب والرياضة لا يكون فقط بعلم النفس أو البيولوجيا بل يجب خلق نوع من المعرفة تكون خاصة بالنشاط الجسدي (Parlebas.p *www.cemea-languedoc-roussillon.org/IMG/pdf/la_violence002.pdf* ، ولهذا جاء مفهوم المنطق الداخلي كأحد الحلول لسد هذه الحاجة. فخلال ممارسة الألعاب وأنشطة الاستمتاع الحركي يعتبر الفرد كجزء مندرج ضمن النسق العام للوضعية الحركية، لذا فإنه بالإمكان اعتمادا على علم السلوك الحركي تحليل ونمذجة هذا السياق الموضوعي بطريقة إجرائية لتسهيل عملية فهم النسق، وتركز هذه المقاربة أساسا على مفهوم المنطق الداخلي للوضعية الحركية التي يكون فيها الممارس .(Dugas, 2010, pp1-17)

فقد أجريت دراسة مقارنة بين ثلاث وضعيات حركية متباينة من حيث منطقها الداخلي وأظهرت أن هذا الأخير يحدد التفاعلات الحركية (في هذه الدراسة تم ملاحظة عنصر العدوانية الحركية) التي تكون بين الفاعلين في الوضعية الحركية، من حيث الشكل، الكثافة وتكرار ظهورها .(Dugas, 2008, pp67-83)

ومن أجل البرهنة على مدى فعالية هذه الطريقة في مجال التعلم الحركي، قام الباحث الفرنسي "بيار بارلوبا" مع باحثين آخرين بدراسة حول عملية انتقال أثر التعلم بين الألعاب الرياضية والرياضات في حصة التربية البدنية والرياضية مع تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، وانطلق من فكرة مفادها أنه لا بد من إيجاد طريقة نتمكن من خلالها من استخراج العناصر البنيوية الجوهرية للوضعية الحركية، مما يعني إمكانية مقارنتها بوضعية حركية أخرى، وإذا

[6] استخدم مصطلح الخصوصية سنة 1967 من طرف بيار بارلوبا للإشارة إلى خصوصية التربية البدنية والرياضية، إلا أنه مصطلح واسع وغير إجرائي. وبالتالي عوض بمفهوم المنطق الداخلي.

تقاربت الوضعيتان في هذه الخصائص كان لا بد أن يتقاربا كذلك من حيث التأثير المحتمل حدوثه، وفي هذه الحالة يعتبر المنطق الداخلي للوضعية الحركية من أهم المفاهيم التي تسهل عملية التحقق من هذه الفكرة؛ فمن خلال إبراز خصائص المنطق الداخلي للوضعية الحركية يمكن معرفة مدى انتقال أثر التعلم بين وضعية وأخرى مقاربة لها في تلك الخصائص. وقد حاول الباحثون معرفة مدى تأثير ممارسة الألعاب التقليدية على تعلم الرياضات الجماعية والعكس، وتوصلوا إلى وجود تأثير وانتقال متبادل لأثر التعلم بين الألعاب التقليدية والرياضات الجماعية، وبالمقابل لم يحدث انتقال أثر التعلم بين ألعاب القوى والرياضات والألعاب الجماعية على الرغم من اعتماد هذه الأخيرة على الجري، القفز والرمي، وهي أفعال حركية تدخل ضمن تركيبة كلا الوضعيتين، لأن سياق الفعل الحركي في الألعاب والرياضات الجماعية يتسم بضغط كل من الزميل والخصم اللذان يتحركان في نفس الفضاء وهو عنصر يغيب عن ألعاب القوى (أي أن هناك لا تجانسا في المنطق الداخلي للوضعيتان)، فاللاعب في الرياضات والألعاب الجماعية لا يتحرك لوحده وفي اتجاه ثابت، بل أن حركته ونجاحها يخضعان لعوامل أخرى كالكرة، الخصم والزميل، وعلى ضوء هذه النتائج طرح مسألة إعادة النظر في تسمية الألعاب شبه الرياضية كمفهوم ينتقص من قيمة هذه الألعاب بالمقارنة مع الممارسة المؤسساتية (الرياضة)، دون وجود دلائل علمية قوية تؤكد ذلك (Dugas, 2010, pp1-17)

2. النشاط البدني والرياضي التربوي كجزء أساسي من النظام التربوي أحد الإسهامات في التربية على القيم المنافية للعنف

يتفق معظم علماء الاجتماع السياسي والتربية على أن هدف التربية هو تحقيق القيم الفاضلة، وذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تستهدف بناء الفرد المتكامل والمتوازن في جوانب شخصيته فكرياً وروحياً واجتماعياً وإنسانياً، والواعي لحقوقه والملتزم بواجباته، والمؤمن بحقوق الإنسان ومبادئ العدالة والمساواة للناس كافة، والقادر على الإنتاج والتنمية والمبادرة المبدعة، والمعتز بانتمائه إلى وطنه، والمتحلي بالروح العلمية والموضوعية والسلوك الديمقراطي، والمتسم بالوسطية والتسامح والاعتدال. أي هي تربية على ثقافة أداء الواجبات قبل أخذ الحقوق، وتربية على حقوق الإنسان والديمقراطية عبر منهجية شاملة تربط بين المعرفة والوجدان والأداء. بالإضافة إلى أنها تربية على ثقافة التسامح والحوار والسلام والمبادرة وخلق فرص عمل جديدة لا

على التكيّف مع البيئة فقط، كما أنها تربية على الأسلوب العلمي، والتفكير النقدي في المناقشة والبحث عن الوقائع والأدلة وتحمّل المسؤولية تجاه حقوق الأفراد والجماعات بما يؤدي إلى تماسك المجتمع ووحدته. علماً بأن هذه التربية تتمثل في ثلاثة أبعاد هي: البعد المعرفي والبعد الوجداني والبعد الأدائي أو السلوكي.

وفي هذا الإطار يرى علماء الاجتماع والتربية أن للتعليم في المدرسة عدة وظائف أساسية من أهمها: نقل الثقافة والمعرفة والمعلومات في المجتمع، واكتساب القيم والميول والاتجاهات، وهنا تؤدي المناهج المدرسية دوراً هاماً في بناء القيم الفاضلة لدى الطلبة بشكل خاص (ابو عزام وآخرون،2012، ص14).

" ***وتعتبر التربية البدنية و الرياضية جزء أساسي من النظام التربوي، يمثل جانبا من التربية العامة التي تهدف إلى إعداد المواطن (التلميذ) إعدادا بدنيا و نفسيا و عقليا في توازن تام***" (اللجنة الوطنية للمناهج2 ،2005، ص2)، فمن خلال اعتمادها على الأنشطة البدنية و الرياضية تسعى إلى تنمية المعارف والكفاءات التي تمكن الشباب من تطوير قدراتهم الاجتماعية مثل العمل ضمن الفريق والتضامن والتسامح و الروح الرياضية في إطار متعدد الثقافات، و كذلك خلق توازن بين الأنشطة الفكرية و البدنية خلال المسيرة التعليمية مع دعم الرياضة داخل الأنشطة المدرسية. وفي هذا الصدد قامت "اليونسكو" بمناسبة احتفالها بمرور ستين سنة على إنشائها في 4 نوفمبر 2006 بتخصيص خلال ستين أسبوع ستين موضوع من بينها ستة عشر موضوع يتعلق بالتربية ومن بينها مواضيع تخص الرياضة والتربية البدنية (AUDIGIER, 2000, p31).

وتشير النصوص الرسمية بصفة صريحة إلى دور هذه المادة في نبذ العنف من خلال ***تنمية روح المواطنة وما تحمله من معان سامية لتكاتف أفراد المجتمع ومن إسهاماتها كذلك التربية الخلقية من خلال مفهوم التعاون والتآزر، المسؤولية وتحملها، مفهوم التسيير والتنظيم، ومفهوم الاستقلالية***" (اللجنة الوطنية للمناهج4، 2005، ص1-2)، كما خصص القانون 13 – 05 المتعلق بتنظيم الأنشطة البدنية والرياضية وتطويرها في الجزائر بابا كاملا لموضوع العنف في المجال الرياضي معنون بـ ***(الوقاية من العنف في المنشآت الرياضية ومكافحته)*** بهدف " *ترقية قيم الرياضة الأولمبية، ترقية ثقافة السلم والتسامح، تحسيس المواطنين بالتمدن وباحترام الغير والشأن العام ومكافحة السلوكات غير الحضارية*"، ومن بين الهيئات التي يقع عليها عبء

التحسيس كما يشير إليه ذات القانون : "*مؤسسات التربية والتعليم والتكوين من خلال ترقية ثقافة المواطنة والتمدن وقيم السلام و التسامح*". كما أشارت نفس الوثيقة إلى أن دور التربية البدنية هو : "*تكوين المواطن الصالح، النزيه والمحب لوطنه والمتفتح على العالم*". (اللجنة الوطنية للمناهج5، 2003،ص3)

3. تطور ظاهرة العنف في المؤسسة التربوية؛ إشكالية متناقضة !!

إن ظاهرة العنف المدرسي ومن خلال ما تتداوله مختلف وسائل الإعلام وكذا الدراسات من إحصائيات يتبين أنها في تزايد مستمر في وسط من المفترض أن يكون إحدى سبل الوقاية منه؛ فالنظام التربوي يعتبر من أهم النظم الاجتماعية التي تهدف إلى إعداد الفرد وتهيئته لمواجهة المستقبل، وكذلك المحافظة على القيم والمبادئ الأساسية للمجتمع، والتجاوب مع الطموحات والتطلعات الوطنية (بن دقفل، زيوش، 2010، ص6)، وتعد المؤسسة التربوية المحضن الثاني للفرد بعد الأسرة وهي أيضا ثاني مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تكسب الفرد قيما تربوية وأخلاقية ودينية ...الخ. وهي تعمل جنبا إلى جنب مع الأسرة لإتمام عملية التنشئة الاجتماعية للفرد لكي يصبح عضوا نافعا في المجتمع. فالقيم الاجتماعية أساس تشكل كل نشاط إنساني وعنصرا مهما في ربط العلاقات بين أفراد المجتمع، فهي تعكس معتقداتهم من خلال السلوكات الظاهرة في العملية التفاعلية فيما بينهم، كما أن سيادة أي نوع من أنواع القيم الاجتماعية على أنواع أخرى تعطي صبغة وطابع موحد لهذا المجتمع؛ فالقيم بصفة عامة تعمل على إثراء الفرد وتكيفه مع مجتمعه (بن تركي، 2013، ص01)، ولكن في ظل التغيرات المختلفة التي حدثت في أرجاء العالم في العقود الأخيرة أصبحت هذه المؤسسات التربوية تعاني من ظاهرة العنف الذي تطورت أنماطه وأساليبه حتى وصل إلى إحداث أضرار مادية بالأفراد والمنشآت التربوية نفسها.

ونتيجة للاهتمام العالمي الذي حضت به هذه الظاهرة، حيث أصبحت محورا رئيسيا في العديد من المؤتمرات والحلقات الدراسية والندوات التي عقدتها المنظمات والهيئات التربوية، وعليه أصبح من الضروري الاهتمام بموضوع العنف المدرسي كظاهرة اجتماعية مستفحلة (خالدي،2007، ص02).

4. التربية البدنية والرياضية بين منطق المدرسة ومنطق الرياضة؛ إشكالية بارزة لدى الأستاذ

من بين مهام المدرسة ليس فقط تحضير التلميذ للمستقبل لكي يكون مواطنا راشدا، بل تكوين المواطن في كل وقت، فالمدرسة هي الفضاء الاجتماعي الأول الذي يعيش فيه التلميذ وبالتالي يتعلم فيه كيف يكون مواطنا من خلال اكتشاف الآخرين، فهمهم واحترامهم وتعلم كيفية تقاسم الفضاءات المشتركة معهم. والبحث عن إيجاد أساليب المعايشة الجماعية. ومن خلال الاحترام المتبادل والتعاون بين التلاميذ والمدرسين في إطار القواعد المدرسية يكتسب التلاميذ أبعاد وقيم حقيقية (Debaene,2006, p6).

والتربية البدنية باعتبارها تعتمد على الإشراك الفعلي للتلميذ بكل جوانبه في الوضعية الحركية تعد إحدى الوسائل المهمة التي يمكن توظيفها في سبيل تجسيد قيم: المسؤولية، التضامن، التسامح ، الاستقلالية واحترام القواعد...إلخ (Delignières, 2015 , p39-40)، وفي هذا الصدد يعد اختيار الأنشطة البدنية والرياضية المتماشية مع هذه الأبعاد كخطوة أولى وحاسمة، بالإضافة إلى الممارسة البيداغوجية اللازمة لتوظيفها من أجل خلق وضعيات حقيقية يستدمج من خلالها التلميذ تلك القيم كسلوك فعلي في حياته. إذن يقع على المدرس عاتق الإجابة على التساؤل التالي: على أي أساس أختار الأنشطة البدنية والرياضية لكي أصل إلى الأهداف المسطرة؟ ويجب الإشارة إلى أنه عادة ما يشار إلى أن اكتساب القيم عن طريق الأنشطة البدنية والرياضة هو تحصيل حاصل، فيكفي وضع التلميذ في الوضعية الحركية وتتكفل هذه الأخيرة بنقل القيم بطريقة آلية إلى الممارسين، وكأن هذه الأنشطة حاملة للقيم المنشودة في حد ذاتها. (وضعية حركية + تلميذ = مواطن)، فالوضعية الحركية بهذا المعنى هي مسبح يغوص فيه التلميذ، ليتلون ويتشبع بالقيم الفاضلة، لكن السؤال المطروح هو أي قيم يتضمنها هذا المسبح؟ فمجالي الرياضة والتربية البدنية لا يخلوان من الأفكار التي ترتبط بالفضائل والقيم الإيجابية المنسوبة إليهما، وبصفة خاصة مساهمة الرياضة في تعزيز التضامن وإحلال السلام (Dugas, 2011, pp1-25)، دون الاستناد إلى دلائل علمية مثبتة، ومثال ذلك العنف بوصفه ظاهرة ملازمة للممارسة الرياضية، فإنه عادة ما يتم التحدث عنه في المجال الرياضي بانتشاره أكثر خارج حدود الملعب (وبصفة خاصة لدى الجمهور)، ويتم التغافل عن جزء منه ينتج في قلب الممارسة ذاتها (Dugas, 2008, pp67-83) .

أما التربية البدنية والرياضية فهي تنفرد بالاعتماد على التصرفات الحركية للتلاميذ من جهة، والخلط الذي يقع عادة بين غاياتها ووسائلها من جهة أخرى (Dugas. 2004 , pp 5-17) ؛ فأغلب المدرسين يعتمدون على أنشطة رياضية مؤسساتية كمحتوى لهذه المادة (Combaz, Hoibian, 2009, pp189-206)، (Dugas,2004) ، كما أن أغلب التلاميذ يرون في حصة التربية البدنية والرياضية ممارسة للرياضة (بوته، 2014)، وهذا بدون شك ينعكس على التأثير المنتظر من هذه المادة في الوسط المدرسي.

فمن خلال تحليل الأهداف الواردة في المناهج الرسمية لهذه المادة يتبين أن التربية البدنية والرياضية كمادة تعليمية غايتها الأولى تربوية، بمعنى من خلالها نريد أن نحدث تأثيرا معينا وتشكيلا لشخصية التلميذ [7](المادة رقم 14 من القانون رقم 13-05 المتعلق بتنظيم الأنشطة البدنية والرياضية في الجزائر)، بحيث تتوافق هذه التنشئة والغايات الكبرى المنوطة بالعملية التربوية عموما وبالمدرسة خصوصا، وما ورد في هذه الوثيقة لا يؤكد فقط بعدها الأدوي *(instrumentalisé)*، بل إنه ينفي كذلك ابتعادها عن منطق الرياضة القائم على التكرار والتدريب وتلقين الثقافة الرياضية المتخصصة والاستثمار في الجسد من أجل تحقيق أفضل نتيجة ممكنة. إلا أنها من جهة أخرى تدعو إلى تبني محتوى قائم على أنشطة بدنية رياضية، بحيث تستمد الأبعاد التربوية من خصائص هذه الأنشطة في حد ذاتها، مع تكييفها لتتلاءم وتتوافق مع الكفاءات المراد الوصول إليها بالنسبة للتلميذ؛ بمعنى الانتقال من النشاط التنافسي المحض إلى النشاط الثقافي التربوي المدرسي.

فالملاحظة الميدانية لبعض الدراسات أثبتت أن محتوى التربية البدنية والرياضية يكون عن طريق تحويل الرياضات إلى ألعاب رياضية ديداكتيكية؛ من خلال تكييف وتعديل بعض مميزات منطقها الداخلي، وتقنينها من طرف المدرس حسب المعايير التربوية والغايات البيداغوجية (وتشمل عملية التكييف هذه بعض المتغيرات الفضائية، الزمانية ، الجسمية، العلائقية أو بنظام احتساب النتيجة)، من دون تغيير المنطق الداخلي العميق لها(لتفادي الخروج عن طبيعة

[7] تعبر هذه المادة من القانون المتعلق بتنظيم الأنشطة البدنية والرياضية في الجزائر بشكل صريح " التربية البدنية والرياضية مادة تعليمية تهدف إلى تطوير السلوكات الحركية، النفسية والعقلية والاجتماعية للطفل من خلال الحركة والتحكم في الجسم "

اللعبة). فالمهم بالنسبة للمدرس هو إيجاد وسائل تحليل وتحويل المتغيرات من أجل تكيف جيد مع الظروف والأهداف المسطرة (Dugas, 2010, pp1-17) .

5. الاتصال الحركي الرياضي: تعاون الفريق يستلزم التعارض والعدوانية كنتيجة لذلك

إن اعتماد الرياضة كوسيلة وكمحتوى في حصة التربية البدنية والرياضية يستند أساسا على بديهية وطوباوية التربية عن طريق الرياضة، ويضع مقولة (الرياضة تربي) على المحك، نعم إنها تربي لأن التربية مفهوم يقبل النقيضين، فكما يمكن أن تربي على فضائل وقيم مرغوبة يمكن أن تربي على ما لا نقبله. وبالتالي فالسؤال: على ماذا تربينا الرياضة؟ يعتبر ذو أهمية بالغة في هذا المقام. وما يبرر هذه الأهمية هو انقسام الباحثين في وجهات نظرهم حول هذه المسألة. فهناك العديد من الدراسات والملتقيات العلمية التي تطرقت لموضوع الرياضة والاندماج الاجتماعي، والتي أشارت إلى أن ممارسة الرياضة (وبصفة خاصة التنافسية) تعبر ظاهريا عن اندماج جيد للفرد في المجتمع وتشكل إحدى الوسائل المهمة للوقوف في وجه أزمة الروابط الاجتماعية. إلا أن فريقا من السوسيولوجيين والمؤرخين في الحقل الرياضي يؤكدون على أن الممارسة الرياضية تحمل في طياتها من جهة أخرى لامساواة اجتماعية في حجم الممارسة باختلاف الجنس والأوساط الاجتماعية. كما أن الرياضة لا تتضمن في جوهرها قيما وفضائل تربوية، ولا تعتبر كوسيلة إدماجية في حد ذاتها، بل إنها تحمل القيم التي ننسبها نحن إليها. وبالتالي فإن الرياضة كما يمكنها أن تكون وسيلة للاندماج الاجتماعي، يمكن كذلك أن تكون كوسيلة للإقصاء الاجتماعي (Gasparini et Knobé, 2005, pp 445-461) ، وهناك من الباحثين من يتخذ موقفا أكثر تطرفا تجاه الرياضة بصفة عامة وإدراجها كوسيلة تربوية في حصة التربية البدنية والرياضية بصفة خاصة؛ من خلال هيمنة مسألة (من سيفوز ؟) في حياتنا، فانقلبت فكرة الرياضة كنموذج مصغر للمجتمع إلى فكرة المجتمع كنموذج مصغر للرياضة، فمسألة من سيفوز هي مخدر العصر (Serres,2010)، بمعنى أن منطق الفوز بأي ثمن، الكل أو لا شيء والغاية تبرر الوسيلة هي جوهر الرياضة، ولذلك فاحترام القواعد واحترام الآخر (الزميل والخصم) عن طريق الرياضة لا يكون عن قناعة ذاتية بل هو مجرد إخفاء لرغبة في اختراقها في كل فرصة سانحة لذلك، وهذا ما أثبتته دراسة أجريت على لاعبي الكرة الطائرة، إذ وجدت أن هناك علاقة

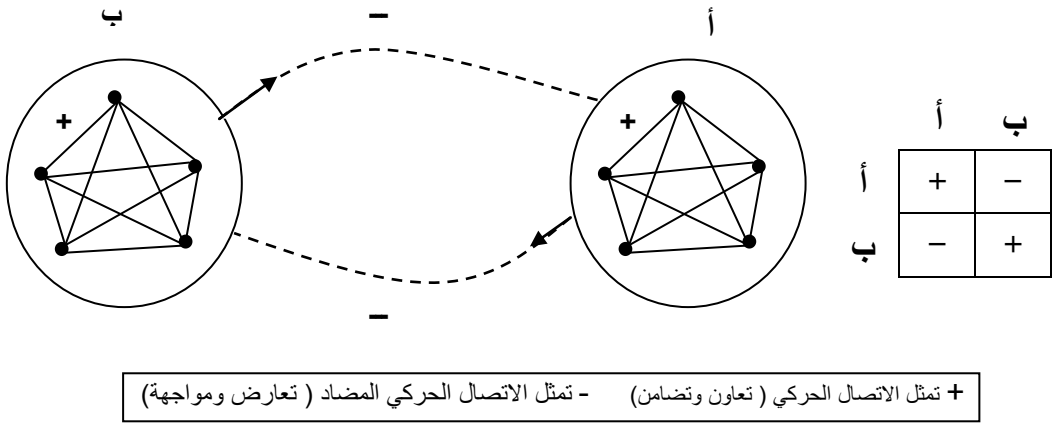
بين زيادة سنوات الممارسة وعدم احترام قواعد اللعب، الزميل والخصم .(Duret et Augustini 1993).

وهناك فريق ثالث من الباحثين يتخذون موقف الوسطية والنسبية (Collard, 2004)، إذ يرون أن الرياضة تساهم في عملية النجاح في مجتمع يتسم بالأهلقراطية *(méritocratie)*، القائم على مبدأ الاستحقاق والتنافسية والبحث عن الهيمنة والتفوق.

فبالاعتماد على تحليل الوضعيات الحركية عن طريق معرفة المنطق الداخلي لها، تبين أن الاتصال الحركي (تضامن / تعارض) الذي يحدده المنطق الداخلي للنشاط الرياضي والذي يمكن الكشف عنه بواسطة الشبكات (حسب تعبير بيار بارلوبا) يعتبر كعملية تنشئة اجتماعية مضمرة من خلال استدخال الروابط مع الزميل ومع الخصم. فنسق الضوابط والإطار التنافسي يفرض على الممارسين التحكم في المحيط الفيزيائي والبشري والهيمنة في الفعل من أجل التفوق على الآخرين (سواء في ثنائيات أو فرق). وباختصار فإن سلوكيات اللاعب تخضع للتأثير المباشر للقوانين الخاصة بوضعية اللعب، ومن خلال نسق هذه الضوابط يعيش الفاعلون وضعيات حركية متفردة عن باقي الممارسات الاجتماعية، تتضمن عنصر المخاطرة، اكتشاف الحدود القصوى لقدرات اللاعب، الجرأة في مواجهة الآخر، الاحتيال ونسج الروابط الاجتماعية. بمعنى أنها تؤثر في مختلف جوانب شخصية الممارس (Level, Dugas, Lesage, 2010, pp 113-132). فمن خلال تجربة قارنت بين مجوعتين من الأطفال فيما يخص تأثير ممارسة الرياضة على ظهور بعض السلوكات العنيفة، توصلت إلى أن الأطفال الممارسين للرياضة يظهرون سلوكات التخويف، الهيمنة والعدوانية أكثر من الأطفال غير الممارسين خلال ممارستهم للألعاب التقليدية (Dugas, 2008, pp67-83)، هذا يعني أن صفة العنف باعتبارها متجذرة كقيمة إيجابية في جوهر المنطق الداخلي للرياضة من جهة، منقولة عبر تصرفات الممارسين إلى مجالات أخرى من جهة ثانية، فتعلم الهيمنة وحب الفوز والتنافس ينمي عدوانية حركية يعاد إنتاجها بامتياز في الحياة اليومية لمواطن المستقبل، وهذا يمكن أن يتنافى مع القيم التربوية المرغوبة في المدرسة.

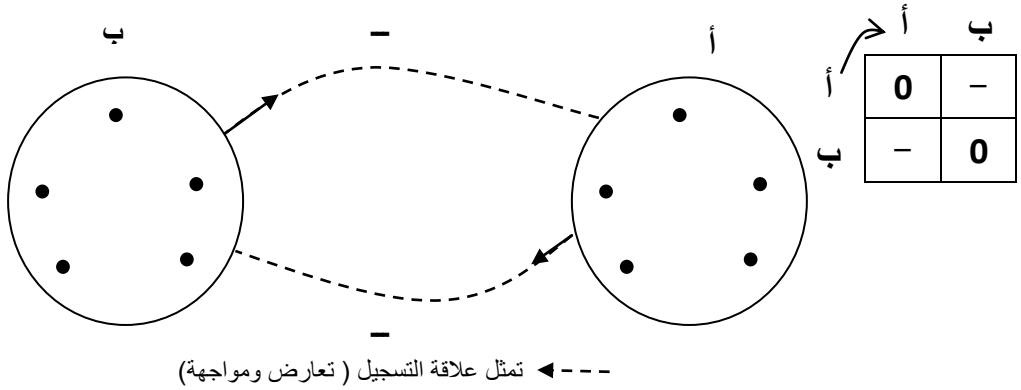
وللكشف عن طبيعة ونمط التنشئة الاجتماعية خلال الوضعية الحركية يمكننا الاعتماد على بعدين هامين من الكليات *(Universaux)* السبعة للألعاب الرياضية حسب تعبير "بيار بارلوبا"، وهما شبكة الاتصال الحركي وشبكة التفاعلات المتعلقة بتسجيل الهدف، فالأولى تخص نموذج التفاعلات الممكنة بين الممارسين خلال الوضعيات الحركية: بمعنى تركز على من

يتفاعل؟ ومع من؟ ثم بأي شكل؟ (تعاون، تعارض)، وهو ما يبينه (**الشكل رقم 05**)، إذ نلاحظ أن كل نقطة تمثل لاعبا، والخط المتصل بينهما يمثل الاتصال الحركي الممكن (التعاون عن طريق تمرير الكرة بين الزملاء)، بينما يمثل الخط المتقطع الاتصال الحركي المضاد (التعارض من أجل التفوق على الخصم). وهذا المخطط هو الذي يجسد الرياضة المؤسساتية (كرة اليد، القدم، الريقبي....)، بينما هناك وضعيات حركية أخرى تحتوي إما على التعارض (كالرياضات القتالية) أو التضامن فقط (كسباق التتابع) (Parlebas[2], 2010, pp 33.50)



شكل (05) شبكة اتصال حركي في كرة السلة (Parlebas[2], 2010, pp 33.50)

أما البعد الثاني والذي يخص شبكة التفاعلات المتعلقة بتسجيل الهدف (**شكل رقم 06**)، وهو جزء من (**الشكل رقم 05**) يخص فقط التفاعلات الحاسمة التي تحدد النتيجة، (تسجيل هدف في سلة، لمس الخصم...)



شكل (06) شبكة التفاعلات المتعلقة بتسجيل الهدف (Parlebas[2], 2010, pp 33.50)

إن استخراج كلا البعدين من المنطق الداخلي يمكننا من معرفة جوهر الوضعية الحركية، وبالتالي معرفة التأثير الحقيقي الذي تحدثه على الممارسين، فبعض الوضعيات الحركية (خاصة الرياضات المؤسساتية) هي ألعاب ذات منافسة مقصية تنتهي بمجموع صفري، بمعنى أن في النهاية يكون فيها فائز وآخر منهزم، وبالتالي فالتعاون والتضامن ما هما إلا وسيلة تخدم التعارض والمواجهة من أجل الفوز على الخصم والذي يعتبر الشرط الوحيد للحصول على الاعتراف في الوضعية الحركية، وهذا ما يجعل اعتمادها كوسائل تربوية تنمي التعاون والتضامن على المحك.

بينما هناك ألعابا رياضية أخرى خاصة التقليدية تتميز بمجموع غير صفري (Parlebas[2], 2010, pp 33.50)، أين يخرج الجميع فائزا، وألعابا أخرى تتسم بغموض أكثر من حيث شبكات الاتصال الحركي (ألعاب المفارقة، *les jeux paradoxaux*) ، فنفس الممارس بإمكانه أن يكون زميلا كما يمكن أن يكون خصما في اللعبة، وبالتالي فهي تتسم بالثراء الحركي ويمكن اعتبارها كمجال خصب لفهم طبيعة العلاقات بين الممارسين، لأن الفعل الحركي يتحدد من خلال الإدراك الذاتي للوضعية الحركية من طرف الممارس (Parlebas[1], 2010, pp. 23-26) .

وفي دراسة حول مدى تنمية الرياضات الجماعية لصفة التضامن، واعتمادا على مبادئ نظرية الألعاب أجريت مقارنة بين رياضيين يمارسون رياضات جماعية وآخرين يمارسون رياضات فردية، وكان بروتوكول هذه التجربة: فريقين من ثمانية لاعبين في كل فريق وعلى ملعب كرة اليد (تترك الحرية للاعبين للعب باليد أو بالقدم)، مدة المقابلة 15 دقيقة، من شروط اللعبة أن تترك الحرية في اختيار المرمى لتسجيل الهدف، ففي حالة التسجيل على مرمى الخصم (والتي تتطلب تعاونا وتضامنا بين أعضاء الفريق الواحد) تحتسب نقطة لكل لاعب في الفريق المسجل، ويكون الجميع راضون، وفي حالة التسجيل ضد المرمى تحتسب نقطة للاعب المسجل فقط، فماذا وجد الباحثون؟

لقد تبين أن اللاعبين كفاعلين استراتيجيين يحاول كل واحد منهم تحقيق أفضل نتيجة ممكنة له، لكن أنانية كل لاعب ستؤثر على استمرارية اللعبة، بمعنى أن التعاون بين الزملاء هو الذي يضمن دوام اللعبة من جهة وتجنب حالة الكل ضد الواحد من جهة أخرى، إلا أن هذا التعاون ليس هو الحل الفعال للفوز، ففي نهاية اللعبة ظهر أن اللاعبين الأكثر أنانية هم الفائزين،

واللاعبون الأكثر تعاونا هم المنهزمون، بمعنى أن كل فرد له فائدة في عدم المشاركة في العقد الاجتماعي مع أمل عدم تصرف البقية مثله. توصل الباحثون إلى أن لاعبي الرياضات الجماعية الذين من المفروض أن يكونوا أكثر تضامنا، ظهروا عكس ذلك، أما بالنسبة للاعبي الرياضات الفردية فأظهروا عكس ذلك، ويفسر الباحثون ذلك بأن لاعبي الرياضات الجماعية اعتادوا على تشفير سلوكاتهم وفك رموز سلوكات الخصم، وبالتالي هم منشئون على الانتهازية، فالتضامن الذي يظهر بينهم لا يكون إلا في خدمة الهيمنة على الخصم، فالهدف ليس القيام بالتمرير بين الزملاء، ولكن من أجل المواجهة فقط، فالذكاء الجماعي يكون في خدمة المنافسة المقصية (Collard, 2011)، وإذا قارننا هذه اللعبة بسباق التتابع يظهر العكس، فالتعاون صفة أساسية لفوز الفريق، وتقصير أي عضو هو طريق مباشر نحو الهزيمة.

6. تصنيفات العنف والعدوانية الحركية على حسب اختلاف نوع الرياضة

إن الاعتماد على المنطق الداخلي يمكننا من تصنيف مختلف الممارسات الرياضية إلى (مجالات أفعال domaines d'action)، وبالتالي توظيفها لأغراض تربوية حسب هذا التصنيف، كما يفيد في تفادي بعض الأفكار المثالية مثل "*الرياضات الجماعية تنمي التضامن والمؤانسة*"، فمن خلال الدراسات يتضح أنها تساهم في تعلم العدوانية الحركية لتحقيق فوز في إطار احترام القواعد من طرف الجميع (Dugas, 2008, pp67-83) .

بالإضافة إلى أن هذه العملية تسمح لنا بالكشف عن الدور التربوي لبعض الأنشطة، فالملاحظ أن رياضات المواجهة هي الأكثر انتشارا في المدارس أكثر من الرياضات التي تهدف إلى التعاون ويقل فيها العنف. كالرياضات المنفردة: تولد أقل كمية من العنف وحتى وإن ظهر يكون عبارة عن حوادث جسدية لاإرادية، والعدوانية في هذه الحالة تكون ذات طابع انفعالي، ومن أمثلة تصنيف الأنشطة الحركية حسب العنف والعدوانية الحركية نجد تصنيف "كنابس" في **(الجدول رقم 02)**

الرقم	نوع العنف		الرياضات
1	الرياضات الغير عنيفة		السباحة، الرمي
2	العنف المقيد	العنف اللفظي	الكرة الطائرة
		العنف الذهني	التنس، تنس الطاولة
3	العنف البدني		كرة القدم ، كرة السلة، الجودو، الكاراتي

جدول(02) تصنيف الأنشطة الحركية حسب العنف والعدوانية الحركية(CNAPS, 2007, pp 38,40)

وفي دراسة أخرى تم تصنيف ستة رياضات حسب درجة العدوانية التي تتضمنها، فجاءت على الترتيب كما في الشكل التالي:

الكرة الطائرة	كرة السلة	كرة اليد	كرة القدم	الريقبي	كرة القدم الأمريكية
1	2	3	4	5	6

شكل (07) تصنيف الرياضات حسب درجة العدوانية(Hebert, Dugas, 2011, pp 47-62)

وفي تصنيف أكثر تعمقا في طبيعة العدوانية الحركية، يقدم لنا "إريك دوقاس" الجدول الآتي والذي يمكن الاستفادة منه في اختيار الوضعية الحركية المناسبة: (Dugas, 2008, pp67-83)

نمط الرياضة	الرياضة بانفراد		الرياضة مع الآخر		
نمط الوسط الفيزيائي والبشري	وسط ثابت وموحد: ملعب	وسط يتسم بالارتياب: الهواء الطلق	الوسط البشري: الآخر هو خصم أو خصوم	الوسط البشري: الأخر خصم و زميل	الوسط البشري: الآخر أو الأخرين هم زملاء
نمط التفاعل الحركي بين المشاركين	غياب التفاعل الحركي	غياب التفاعل الحركي	ثنائية محضة: مواجهة بين الأفراد – لعبة ذات مجموع صفري (+1، −1) أو مجموع غير صفري	ثنائية مواجهة وتعاون بين عدة خصوم (ن > 2) تنتهي بمجموع صفري أو غير صفري	تعاون بين المشاركين منافسة بالتناوب أو بالتزامن (الأوساط مفصولة)– الألعاب التعاونية
نمط العدوانية الحركية الغالبة	عدوانية وجدانية و /أو استراتيجية	عدوانية وجدانية و /أو استراتيجية	عدوانية حركية	عدوانية حركية	عدوانية وجدانية و/ أو استراتيجية
أمثلة حول الأنشطة البدنية والرياضية	ألعاب القوى ، سباحة، سباق 100 م –الجمباز	كانو كاياك الركمجة ركوب القوارب الشراعية رياضات التزلج	الرياضات القتالية (الجيدو، الكراتي...) رياضات الراح (المضرب)	الرياضات الجماعية	سباق التتابع التزلج على الجليد الجمباز الايقاعي الرقص
الكفاءات والأهداف التربوية	القيام بمجهودات ثابتة ومتكررة – العافية البدنية – الإحساسات الذاتية – التحكم في الجسم ومعرفة الذات	التحكم في الانفعالات المخاطرة – العافية الذهنية – التحكم في الذات –التكيف الحركي –احترام البيئة	– تحقيق الفوز الفردي – تعلم العدوانية الحركية – تقبل الخسارة (التحكم في الذات)	– تحقيق الفوز الجماعي – تعلم العدوانية الحركية – التنشئة الاجتماعية – احترام القواعد والآخرين – التعاون ضد الخصم	التجانس والتضامن الاجتماعي العاطفي –الرباط الاجتماعي –العافية الاجتماعية –تقاسم المجهودات في سبيل تحقيق هدف مشترك –الجمالية

جدول(03) نمط العدوانية الحركية حسب نوع ونمط الرياضة

يميز لوك كولار(Luc collard) بين نوعين من العدوانية، عدوانية ارتكاسية (رد فعل)، لا تكون متجهة نحو تحقيق هدف معين، وعدوانية أدوية هادفة لتحقيق هدف محدد وفي سياق معين، هذه الأخيرة تنقسم إلى عدوانية مسموحة وغير مسموحة ويتحدد ذلك حسب قواعد اللعب. فالعدوانية الحركية المسموحة قد تصل في بعض الرياضات كالملاكمة إلى الضرب العنيف نحو جسم الخصم، وما يميز هذا النوع من العدوانية هو انحصارها في أنشطة الاستمتاع الحركي من

جهة وإمكانية انتقالها إلى الوضعيات الاجتماعية في الحياة اليومية من جهة أخرى (Dugas, 2008, pp67-83) .

إذن ليست الرياضة هي التي تربي في حد ذاتها بل الطريقة التي توظف بها خصائص هذه الرياضة، فالمربي أو مدرس التربية البدنية والرياضية هو الضامن الوحيد لعدوانية حركية مسموحة. أما بالنسبة للرياضات الجماعية الحركية التي تعتمد على التفاعل الحركي الأدوي كعامل حيوي في المهمة الحركية، والارتياب في مثل هذه الوضعيات ينتج عن مواجهة الآخر من أجل الفوز بالمنافسة. ويمكن أن نميز بين رياضات تعاونية أو تنافسية، هذه الأخيرة عادة ما تكون ذات مجموع صفري في النهاية، وبين هذين الطرفين توجد رياضات نصف تعاونية أين يحاول الرياضي الفوز بأكبر عدد من النقاط (كدورة الدرجات) وهي ألعاب ذات مجموع غير صفري. هذه الرياضات التنافسية تحمل عدوانية حركية كبيرة وتهدف إلى البحث عن الهيمنة على الآخر، وبالتالي فهي أقل أهمية من الناحية التربوية، فقد أكدت بعض الدراسات أن المنافسة بين الفرق تساهم في خلق العنف والعدوانية، والعداوة تطغى على الصداقة الابتدائية، إذن فالكراهية والصداقة يمكن أن تتشكل من خلال الممارسات الاجتماعية (الرياضة) (Dugas, 2008, pp67-83)، كما أثبتت التجارب أيضا أن الصداقة ليست طبيعة بل هي ثقافة مكتسبة ناتجة عن تقاسم أنشطة اجتماعية والبحث عن تحقيق أهداف مشتركة. إلا أن المنافسة الرياضية بالرغم من أنها ممارسة اجتماعية تساهم في زيادة التضامن بين أفراد الجماعة الواحدة (خاصة في حالة الفوز) فهي تعمل من جهة أخرى على تنمية العداوة بين الجماعات المتنافسة (Hebert, Dugas, 2011, pp 47-62) .

وفي دراسة على لاعبي كرة القدم هواة حول الشعور بالانتماء للفريق وعلاقته بظهور السلوكات العدوانية وجد الباحث أن العدوان هو استجابة انفعالية للإحباط يحدث في حالات الاستثارة (مثل الانهزام أو عدم تحقق الهدف)، واعتمد الباحث في هذه الدراسة على نظرية إحباط–عدوان ونظرية الهوية الاجتماعية؛ أي انه كلما زاد الإحساس بالانتماء (الذي يعتبر كعامل لتشكل الهوية الاجتماعية) للفريق كلما زاد احتمال ظهور السلوكات العدوانية (CNAPS ,2007 , pp. 38,40) .

ولهذا لا ينصح بالاعتماد على المنافسة كأسلوب تربوي لأنها تساهم في التباعد الاجتماعي. فقد أثبتت التجارب أن المصارعة الحرة في المدرسة الابتدائية ساهمت في زيادة الاستجابات

العدوانية على المستوى البسيكولوجي لدى أطفال غير العدوانيين من قبل. ويؤكد "لوك كولار" أن الرياضة تجعل من الممارسين أكثر قتالية وهي لا تؤدي إلى التنفيس كما نعتقد (Dugas, 2008, pp67-83)

وأجريت تجربة أخرى على تلاميذ المرحلة الابتدائية خلال سنة كاملة بممارسة 03 إلى 04 حصص في الأسبوع (رياضات جماعية) وتم تقييمهم في لعبة تقليدية تتميز بالحرية في اختيار نوعية التصرف الحركي (تعاون / مواجهة) وتوصلت في الأخير إلى أن الممارسين للرياضة يظهرون سلوكات أكثر عدوانية (كالتهديد، الهيمنة، العدوانية الحركية).

وفي دراسة أخرى على تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام 03 أنشطة مختلفة (لعبة المفارقة: تتميز بعلاقات غير مستقرة مع الزملاء والخصوم وبدون نظام أهداف، لعبة التمريرات العشرة : تتميز بعلاقات مستقرة مع الزملاء والخصوم وباحتساب النتيجة، وأخيرا سباق التتابع: لعبة مع الزميل بدون تفاعل حركي أدوي مع لاعبي المنافسين) وقد تضمنت بطاقات الملاحظة مختلف أشكال الاتصال الحركي (العدوانية الحركية المرتبطة وغير المرتبطة بقواعد اللعب) وكشفت في الأخير أن المنطق الداخلي للعبة يفرض الاتصالات الحركية العنيفة بين اللاعبين (الزملاء، الخصوم) في شكلها، شدتها وتكرارها (Dugas, 2008, pp67-83)، ولم تكتف الدراسات بإثبات العدوانية الحركية في الأنشطة البدنية والرياضية عن طريق المنطق الداخلي فحسب، بل تعدت ذلك إلى المقاربة الذاتية من خلال الكشف عن تمثلات الأفراد تجاه هذا البعد (العدوانية الحركية). ففي دراسة أجريت على عينة مكونة من أساتذة التربية البدنية والرياضية، لاعبي كرة القدم وأفراد غير رياضيين، وجد الباحثون أن معظم المستجوبين أقروا بوجود عدوانية مسموحة (جيدة) وهي العدوانية الحركية. وبصفة خاصة لاعبي كرة القدم هم الأكثر تصريحا بذلك، أما أساتذة التربية البدنية والرياضية فيفضلون توظيف هذا النشاط لتنمية التعاون بدل الأداء والفوز والذي يعتبر رهان كل منافسة(Hebert, Dugas, 2011, pp 47-62)

إن العدوانية الحركية بهذا المفهوم لا تعني أنها وسيلة سلبية في مجملها، بل يمكن توظيفها كورقة تربوية رابحة، فهي تنمي لدى الطفل تعلم الهيمنة والتنافسية وتحقيق الفوز، وبالتالي يمكن توظيف واستثمار العدوانية الحركية في الحياة اليومية لمواطن الغد، أي أن الرياضة بهذا المفهوم تعتبر كعامل نجاح في مجتمع يتبنى مبدأ الأهلقراطية، أي أن الرياضة يمكن أن تكون مدرسة

اللاعنف والقيم الفاضلة إذا كانت تعتمد على التعلم النشط واحترام القواعد واحترام الآخرين. لأن الممارس الذي يدخل في اللعبة يقبل بكل حرية قواعدها وهذا الانضمام إلى منظومة الضوابط يعتبر كمقدمة لتربية مستقبلية. إذن فبعيدا عن العنف البدني يمكن توظيف العدوانية الحركية كموضوع للتربية مثله مثل التربية الصحية والتربية الأمنية (تربية العدوانية الحركية). إلا أن تحقيق هذا الهدف لابد أن يمر عبر أبعاد المنطق الداخلي دون أن يبتعد عن أساس هذا النشاط (الهيمنـة والعدوانية من أجل الفوز) (Hebert, Dugas, 2011, pp 47-62)

7. سوء تكييف الوضعيات الحركية تناقض مع الغايات التربوية للنشاط البدني والرياضي التربوي

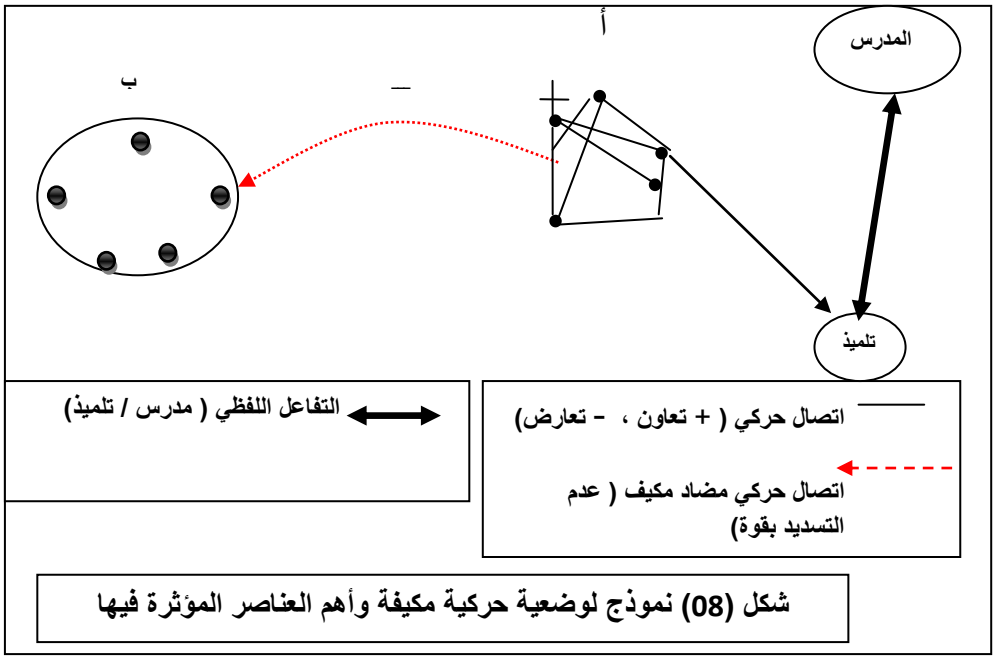
من خلال ممارسة الألعاب الجماعية في حصة التربية البدنية والرياضية "***تبرز أهمية التمييز بين اللعب مع واللعب ضد، فاللعب مع يفرض التفاهم بين الزملاء وإيجاد صيغة لمهاجمة الخصم ومحاصرته في الدفاع والهجوم لبعث الخلل في صفوفه، أما اللعب ضد فيتطلب القدرة على معرفـة نوايا الخصم والتواجد في مواجهته في المكان والزمان المناسبين للحد من فعاليته***" (اللجنة الوطنية للمناهج6 ، 2005، ص30).

إلا أن الواقع الذي يؤكد عدم تماشي الممارسة الثقافية المرجعية مع النموذج التربوي المنشود (Dugas, 2010, pp. 1-17) ، نابع أساسا من صعوبة اختيار وتجسيد ممارسة مرجعية تتناقض مع حقيقتها في سبيل ضمان تحقيق الأهداف التربوية المرجوة في المدرسة، فالدفاع عن بعض القيم الإيجابية مع تقديم محتوى يتطلب الحيلة والخداع وإخفاء النوايا عن الخصم – وهي مميزات تتطلبها الوضعية الحركية من أجل الفعالية– يمكن أن ينتج آثارا غير مرغوب فيها، بل وربما تتناقض مع الشيء المراد تحقيقه، لأن طبيعة الوضعية الحركية وسياق الفعل الحركي يفرض إنتاج مثل هذه التصرفات والتجاوزات.

ومن خلال تحليل بعض المواقف التي تحدث أثناء ممارسة الأنشطة الرياضية في حصة التربية البدنية والرياضية كالحوار الذي دار بين التلميذ ومدرسه أثناء منافسة في كرة اليد[8]، **(الشكل رقم 08)**، يتضح لنا جليا عمق الهوة بين حقيقة المنطق الداخلي للوضعية الحركية والنتائج المرجوة منها؛ فالمدرس اقترح وضعية حركية مرجعية ممثلة في مقابلة كرة اليد بهدف

[8] "يقول المدرس للتلميذ لا تسدد بقوة نحو المرمى" فيرد التلميذ قائلا "هكذا لكي أسجل هدف يا أستاذ"

إكساب التلميذ المهارات الأساسية للعبة (التسديد نحو المرمى،...) من الجانب الحركي، مع التحلي بالروح الرياضية وعدم استخدام العنف ضد الأخر كهدف اجتماعي تربوي. إلا أن التلميذ في تحليله لسياق الفعل الحركي الذي تفرضه الوضعية الحركية وما تتيحه له من احتمالات ممكنة فيما يخص الاتصال الحركي (Oboeuf,2010)، وجد نفسه في مأزق: فإذا أخذ بتعليمات المدرس بعدم استعمال القوة في التسديد فقد يضيع الكرة ولا يسجل الهدف وبالتالي يتناقض مع المنطق الداخلي الذي يفرض وضع الكرة في مرمى الخصم كنتيجة نهائية ووحيدة لشرعنة التفوق وأخذ الأسبقية في النتيجة، وإذا أخذ بمتطلبات المنطق الداخلي ربما يتمكن من النجاح والفعالية في الوضعية الحركية، لكن على حساب ما كان منتظر كقيمة تربوية تضمن عدم استعمال العنف في الاتصال الحركي ضد الأخر للوصول للهدف – وهو ما ينتظره المدرس– بمعنى أن التلميذ في هذه الحالة قد يلجأ إلى العنف والعدوانية من أجل الفعالية.



شكل (08) نموذج لوضعية حركية مكيفة وأهم العناصر المؤثرة فيها

ولهذا نجد من الباحثين من يدعوا إلى تحليل الممارسات البدنية من وجهات نظر مختلف أنواع المنطق التي تحكمها (مقاربة نسقية) (Dugas, 2012, pp. 5-16) ؛ **كالمنطق الداخلي** (آليات العمل الداخلية للممارسة: وهي تشمل مجموعة ضوابط تحددها قواعد اللعب فيما يخص علاقة الفرد مع العناصر الفضائية، المادية والبشرية)، **المنطق التنظيمي** (درجة مأسسة الممارسة، تنافسيتها أو لا، الرهانات الاقتصادية، مشهدتها....) وأخيرا **المنطق الفردي** للممارس(باعتباره يتميز

باستقلالية وله مخزون هوياتي يعطيه القدرة على المبادرة وتوظيف الذكاء الحركي وعدم الاكتفاء بالسلبية والتأثر فقط) (Level, Dugas, Lesage,2010 , pp. 113-132).

8. تكييف الوضعية الحركية حسب أبعاد المنطق الداخلي تفاديا لشرعية بعض الأفعال الحركية العنيفة

في دراسة أجريت للمقارنة بين ممارسة كرة اليد ولعبة التمرير للقائد من طرف نفس التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية، فهما وضعيتان تتقاربان في منطقهما الداخلي، حيث نجد أن كرة اليد تسمح بالاحتكاكات البدنية مع الخصم، كما أن التقدم في النتيجة والتفوق على الخصم يتم بدرجة أولى خلال التفاعل الحركي الأخير والمتمثل في عملية المواجهة الثنائية (التسديد) بين اللاعب والحارس، وبالتالي فإن خاصية العنف هي التي تثمن في هذا التفاعل (فهو عبارة عن قيمة إيجابية يقرها المنطق الداخلي) لأنه يحدد عملية الفوز (Level, Dugas, Lesage,2010 , pp. 113-132)، وبالتالي فإن مثل هذا السياق التفاعلي قد يدفع بالتلاميذ إلى إصدار تصرفات سيئة حينما يطغى الرهان (تجنب الهزيمة) على التحكم في الانفعالات والتحكم في الذات. بينما في لعبة التمرير للقائد والتي هي الأخرى عبارة عن ثنائية متناظرة بين فريقين، إلا أن تقدم الفريق في النتيجة يتحدد من خلال التفاعل بين الزملاء (التعاون بين القائد وبقية الزملاء خاصة حامل الكرة)، ونفس الشيء بالنسبة لرياضة القرص الطائر *(Ultimate)*، إذن فخاصية المنطق الداخلي التي تتسم بالتفاعل في عملية التقدم في النتيجة عن طريق التعاون يساهم في تخفيض التوتر الذي يمكن أن يحدثه ممارسة الرياضة (كرة اليد). كما أن هذا النوع من الوضعيات تخلق صراعا أكثر وتصعب من عملية تسيير الفوج بالمقارنة مع لعبة تمرير الكرة للقائد (Dugas, 2010, pp. 1-17) .

إن عملية تكييف الوضعية الحركية لا بد لها أن تمر بحذر عبر المنطق الداخلي العميق للحصول على التأثير المرغوب فيه، وإلا فإن تغيير الأبعاد الأخرى (المنطق الداخلي السطحي) لا تكون إلى كتبسيط تقود إلى عملية تعلم نفس الوضعية الحركية الأصلية، وبنفس آثارها، والمدرس يكون في هذه الحالة أمام خيارين إما قبول عملية التكييف بهذه الصيغة أو اللجوء إلى وضعيات حركية أخرى تضمن له ما ينشده من أبعاد تربوية، وفي كلتا الحالتين تطرح مسألة

شرعية الوضعية الحركية بالنسبة للممارس (التلميذ) وهي العامل الثاني – حسب تصورنا– الذي يساهم في عملية التأثير.

خلاصة

من خلال آلية تحليل جوهر النشاط وحقيقة الوضعية الحركية المتمثلة في المنطق الداخلي يتبين لنا أن هيمنة الرياضة وشرعيتها في الوسط التربوي شيء ثابت ومؤكد، وأن مجهود المدرس لنقل فكرة التربية من أجل الرياضة نحو التربية من خلال الرياضة لا تزال صعبة التجسيد وتتطلب تكييفا للأنشطة الرياضية من خلال نقل أبعاد المنطق الداخلي من منطق رياضي إلى منطق تربوي أو خلق وضعيات حركية تحمل في طياتها أبعادا تربوية تسهل عملية التنشئة دون اللجوء إلى فكرة المعالجة، وفي كلتا الحالتين يجب أن ينصب مجهود المدرس نحو شرعنة هذا المحتوى لدى التلاميذ لأنها هي الضامن الوحيد لدافعية التلاميذ وانجذابهم نحو الممارسة بهدف بلوغ الأثر المنشود منها، لكن قبل هذا يجب تكوين هذه الشرعية لدى المدرس في حد ذاته.

الفصل الرابع: العنف في الوسط المدرسي الجزائري

الفصل الرابع: العنف في الوسط المدرسي الجزائري

تمهيد

كما بينا في الفصول السابقة أن العنف احتل حيزا في الوسط الرياضي التربوي بعد انتشاره في المؤسسات التربوية، وسنحاول من خلال المبحث الأول لهذا الفصل التطرق إلى المقاربة الفينومينولوجية للعنف ومسألة شرعنة السلوك العنيف، وكذا استفحال ظاهرة العنف في المؤسسات التعليمية الجزائرية، ثم أشكال ومظاهر العنف المدرسي وفق عدة تصنيفات، وأخيرا شرعية العدوانية الحركية بالنسبة للمراهق خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.

أما في المبحث الثاني فتطرقنا إلى موقف الجزائر كمجتمع إسلامي من العنف والسلوكات غير السوية من خلال منهج الإسلام في محاربة العنف وأثاره وأسبابه، وكذا جهود الجزائر للحد من ظاهرة العنف المدرسي

المبحث الأول: العنف في الوسط المدرسي

1. المقاربة الفينومينولوجية للعنف ومسألة شرعنة السلوك العنيف

احتلت المدرسة الظواهرية أو الاتجاه الفينومينولوجي مكانة قيمة في الفترة الأخيرة في دراسة العنف من خلال طرحها للمسألة من منظور جديد ثري بمعطياته وآفاقه، تنطلق هذه الدراسة من دراسة التجربة الذاتية للإنسان في تفاعله العلائقي مع الآخرين، فالعنف كغيره من أشكال السلوك هو نتاج علائقي أو بكلمة أكثر دقة نتاج مأزق علائقي، فهو كارثة علائقية تصيب الفرد في الوقت نفسه الذي تنصب فيه على الآخر، أما العدوانية فهي طريقة معينة للدخول في علاقة غير سوية مع الآخر، يقول "اينار": توكيد الذات يتم في حالة من الجبروت السحري، من خلال إنكار الآخر بواسطة العنف. نرى من ذلك الانتقال المستمر من التحليل النفسي إلى وجهة النظر الفينومينولوجية التي أعطت العلاقة مكانتها الحقيقية في تحليل العنف، الفارق الأساسي بينهما هو أن الظواهرية تدرس العلاقة المعاشة الواقعية وما يصاحبها من تجربة وجدانية، بينما اهتم التحليل النفسي بالعلاقة الهوامية (الإيذائية)، أو العلاقة الاسقاطية، فنقاط الالتقاء عديدة بين هذين التيارين، وقد تتضح لنا بجلاء بعد استعراض وجهة النظر الفينومينولوجية.

وحللت هذه المدرسة في دراستها لمسار العنف، أو تجسيده في فعل حركي كارثي، التحولات الذاتية التي تتم عند المعتدي، وكذلك التحولات التي تصيب علاقته بالأخر. فليس هناك مطلقا عنف مجاني، اعتباطي، فجائي أو بدائي كما قد يتصور البعض، فالعنف الذي نراه مجسدا في كارثة علائقية هو وليد عملية تغير بطيء داخليا وعلائقيا يقضي على عواطف الحب والمشاركة ليفجر مكانها العنف حرا.

إن فك الارتباط العلائقي وما يرافقه من برود عاطفي يخلق إذا غربة كبيرة بين المعتدي وضحيته، فبعد قمع مشاعر الحب والمشاركة، تنفجر مشاعر الحقد الذي يفتح باب العنف على مصرعيه، وحتى يتجسد هذا العنف في فعل يمس الأخر، لابد من عملية شرعنة تغطي المعتدي وتزيل عنه المسؤولية بوضعها على الضحية (حجازي، 2005، ص 191-192).

- **معيار الشرعية**

" يختلف الباحثون في تحديد وتكييف طبيعة أهداف العنف، فالبعض يرى بأن العنف عمل غير شرعي يمثل اختراق للحدود المقبولة لاستعمال القوة في العلاقات الاجتماعية، وعليه هذه الظاهرة سيئة وغير مرغوب فيها، ومن ثم فأهدافها غير شرعية، ولا يقرها الوعي الاجتماعي.

فهناك طرق أخرى وأساليب مقبولة يمكن اللجوء إليها لحل المشكلات والقضاء على مصادر التوتر. وهناك من يرى بأن العنف وسيلة شرعية لتحقيق أهداف شرعية، فوجهة النظر هذه لا تجد طريقة أخرى سوى العنف للتخلص من أوضاع ظالمة ومختلة، مثل استعمال المقاومة للعنف من اجل التحرر من هيمنة الاستعمار" (عجرود،2007، ص4).

- **معيار المشروعية**

"تكون الممارسة أو الفعل مشروعا عندما يكونان مستندان إلى نص قانوني أو دستوري، ويصف الفعل بعدم المشروعية عندما لا يكون مستندا إلى النص الدستوري أو القانوني. وقد يكون القرار أو الفعل مشروعا، أي مطابق للقانون وفي إطاره، ولكنه غير شرعي أي لا يحوز على القبول والرضا من قبل المواطنين.

والبعض يرى أن العنف وسيلة لتحقيق أهداف مشروعة، يقرها القانون، مثل استعمال العنف من طرف النظام لقمع القوى المضادة له وردعها، بهدف حفظ الأمن العام والنظام والقانون داخل دولة ما والقضاء على الفساد. وهناك من لا يقبل لجوء النظام إلى استخدام العنف باعتباره أمر غير شرعي لا يقبله الرأي العام، وبالتالي القوانين التي تضفي على ممارسات النظام العنيفة صفة المشروعية، تعتبر أيضا غير شرعية، خاصة إذا تعلق الأمر باتخاذ قرارات وأحكام مفروضة على المحكومين من طرف الحاكم دون مشاورة ومشاركة في إبداء الرأي" (عجرود،2007، ص4).

إن عملية الشرعنة هذه تتضمن تحولات في النظرة إلى الذات وإلى الآخر الذي يشكل الضحية المقبلة، فيعيش المعتدي تحت شعار الغبن المفروض وذلك من خلال تضخم ما لحق به من ظلم، وأنه بريء ومظلوم ولا مسؤولية له فيما حدث. ولابد له من التحرك لإحقاق الحق، ورفع الضيم وإزالة الغبن. يتم هذا التحرك من خلال بروز الاتجاه الانصافي. الذي يرى أن واجبه أن يدافع عن نفسه التي امتهنت، وعن حقوقه التي اغتصبت. فتتغذى مشاعر الغبن المفروض وما يرافقها من اتجاه إنصافي من الأنوية، وتغذيها بدورها مما يضخمها بشكل مفرط. هذا

التضخم يبالغ في خطورة الغبن الذي وقع عليها، ويعظم من شان الخسارة (الفعلية أو الوهمية) التي حلت بها. نتيجة كل ذلك تصعيد الحقد على الآخر، والإحساس بضرورة التعويض على الذات والاهتمام بها (حجازي، 2005، ص 192-193).

في هذه الكارثة العلائقية، يحتل في ذهن المعتدي دلالة العقبة الوجودية التي تسرق له حقه في السعادة، حقه في الاستقلال، حقه في الحرية، ...الخ، ولذلك يصبح فعل العنف لا فقط بريئا من الإثم ومبررا فحسب، بل مطلوبا كواجب نبيل هو الدفاع عن الذات وكرامتها وقدسيتها، أو الدفاع عن الجماعة وقيمها، أو حتى الدفاع عن الحضارة والإنسانية من العناصر المخربة الهدامة.

هذه التحولات تلاحظ بوضوح كبير في تصرفات العنف والإبادة ذات الطابع السياسي. فحين يجسد عدة نشيطين الشرعنة الجماعية لفعل العنف، تثار الجماعة وينتشر فيها التبرير الجماعي انطلاقا من أفكار سياسية أو مواطنية، وقد يصل الأمر حد الوحشية الدموية يساهم فيها أناس عديدون معتقدين أنهم يقومون بواجب جماعي، أو بإلحاق العدالة واستعادة الاعتبار للجماعة. في هذه الحالة يحل محل الرباط الإنساني مع الأخر رباط كارثي ينفجر في عدوانية صماء متخذا طابع الخيار المأزقي (أنا أو هو، نحن أو هم)، ومحل رباط المشاركة تحل علاقة السيطرة الجبروتية للذاتية المطلقة التي لا يمكن أن تتأكد إلا من خلال إبادة الآخر، أو على الأقل إنكاره بواسطة العنف (حجازي، 2005، ص 193-194).

2. استفحال ظاهرة العنف في المؤسسات التعليمية الجزائرية

أصبحت تهدد المؤسسات التربوية في الجزائر مجموعة من المخاطر كالعنف المدرسي، هذه الظاهرة التي تخفي في باطنها مشاكل أعمق وهي غياب الحوار وغلبة الظروف الاجتماعية والاقتصادية على القيم التربوية، فالإحصاءات الميدانية وحسب حالات العنف الجسدي والاعتداءات المصرح بها لدى مصالح الشرطة منذ بداية سنة 2010 أثبتت أن نسبة كبيرة من المتسببين في هذه الأفعال هم التلاميذ مع تسجيل نسبة ضئيلة جدا لحالات ضرب تصدر من الأساتذة، فهذه الظاهرة استفحلت في السنوات الأخيرة في الوسط التربوي نتيجة استقالة الأولياء من مهمة تربية أبنائهم باستثناء نسبة ضئيلة منهم فغياب السلطة الأبوية على الأبناء ساهمت في فلتان هؤلاء وبسبب انشغالهم بالركض وراء لقمة العيش وضغوط المجتمع فقد الأولياء التحكم في زمام الأمور وأضحوا غير قادرين على احتواء العنف الصادر عن أبنائهم سواء اتجاه زملائهم في المدارس أو ضد

الأساتذة، بالإضافة إلى تأثير القنوات الأجنبية والانترنيت حيث تصاعدت موجة العنف في العالم وفي الوطن العربي بصفة خاصة، فالقوانين الداخلية ساهمت بنسبة كبيرة في تطاول التلميذ على أستاذه وهذا ما أكدته بعض النقابات الوطنية لأساتذة التعليم الثانوي على ضرورة تغيير القوانين الحالية في المؤسسات التربوية لأن المربي كان محميا بموجب محتوى القانون المدني الصادر في 1975 الذي ينص في عدد من مواده على أن الدولة تحل محل الأستاذ إذا قام أولياء التلاميذ بتحريك دعوى قضائية ضده، إلا أنه بعد صدور القانون التوجيهي لقطاع التربية 2008 ألغيت المواد المشار إليها وأسوأ من هذا فقد حمل المربي ما لا يطيقه عندما جعله " مذنبا في جميع الأحوال " حتى في حال شجار بين التلاميذ في القسم، وهناك من يرى أن القانون التوجيهي لقطاع التربية يحمي الأستاذ و التلميذ سويا و لكن يركز أكثر على حقوق التلميذ بحكم أنه قاصر (سلطاني،2014، ص84).

3. أشكال ومظاهر العنف المدرسي وفق عدة تصنيفات

تتعدد صور وأشكال العنف بتعدد مجالات انتشاره ما جعل من الصعب تصنيفه أو حصره في أشكال معينة، وما زاد أيضا من تعقد هذه الظاهرة والاختلاف في تحديد مفهوم واضح ودقيق لها.

ويرى "الخولي 1984" حول صعوبة تحديد أشكال العنف وتصنيفه في أنواع معينة: " أنه لا يمكن حصر أنماط العنف؛ لأن الحياة دائما تأتي بالجديد من مظاهر السلوك العنيف الذي تختلف أنماطه ومسبباته بتغير الظروف التاريخية في زمان معين ومكان معين وثقافة معينة "(السنيدي،2013، ص44).

ويصنف العنف من خلال اعتبارات عديدة إلى:

- **حسب مكان وقوعه**

- عنف خارج المؤسسة: وينقسم إلى:
  - العنف من قبل جماعة الأشرار
  - عنف من قبل أولياء التلاميذ
- عنف داخل المؤسسة: وينقسم إلى:
  - عنف بين التلاميذ أنفسهم
  - عنف بين المعلمين أنفسهم

- عنف بين المعلمين و التلاميذ
- التخريب المتعمد للممتلكات المدرسية (فريجة، 2012، ص ص65-84).

- ***من حيث أسلوب العنف وطريقته***
  - العنف البدني أو الجسدي
  - العنف اللفظي
  - العنف الجنسي
- ***العنف من حيث المباشرة والغير المباشرة***
  - العنف المباشر
  - العنف غير المباشر
- ***العنف من حيث مشروعيته***
  - العنف المشروع
  - العنف غير المشروع
- ***العنف من حيث فرديته أو جماعيته***
  - العنف الفردي
  - العنف الجمعي
- ***تصنيف علماء الإعلام***
  - يرى علماء الإعلام أن للعنف ثلاثة أقسام وهي: العنف المنظم، العنف التلقائي، العنف المرضي
- ***تصنيف علماء النفس***
  - يرى علماء النفس أن العنف إما أن يكون بدنيا أو شفويا أو تسلطيا، وهناك من يضيف أنواع أخرى (السنيدي،2013، ص45-48).

فمن خلال التصنيفات السالفة الذكر للعلماء للعنف حسب مختلف المجالات، ارتأينا من خلال هذه الدراسة بما أنها في الوسط الرياضي المدرسي إلى الاعتماد على أكثر الأنواع المنتشرة في المؤسسة التربوية فقسمنا العنف الرياضي المدرسي إلى:

1.3. العنف اللفظي

وتكون الوسيلة المستعملة فيه هي الكلام أو اللسان، وهو لفظي يترك آثار نفسية على الضحية ويكون عن طريق السب، التحقير، التجريح، التخويف،... وعادة ما يختار الممارس لهذا النوع من العنف ضحاياه كالأشخاص الخجولين، والضعفاء وهو عنف لا يمكن إثباته بطريقة مباشرة، لأنه لا يترك آثار واضحة، بل هو ذو آثار نفسية عميقة، تظهر مع مرور الزمن (دحماني،2007، ص81)، يكون كذلك بالتجريح والصراخ والهتافات المعادية والأغاني المحرضة أثناء ممارسة النشاط الرياضي (ايمان أحمد،2014، ص101)، وهو في غالب الأحيان يحدث للفت الانتباه واثبات الذات والتقليل من شأن المخاطب أو حتى معاقبته لتحقيق هدف إظهار القوة والقدرة والبطولة (بلعربي،2005، ص72)، وهو أكثر أنواع العنف شيوعًا في معظم المجتمعات (عطا حسين، 2014، ص ص168-196).

2.3. العنف الجسدي أو البدني

العنف، في أدق صوره هو ذلك الذي يمكن قياسه ولا يمكن إنكاره، أي ما يسمي بالعنف الجسدي والاعتداء المباشر المؤلم، والشيء الذي يحدده هو الاستعمال المادي للقوة، إن الميزة الرئيسية للعنف من ناحية الخطورة هو كونه يهدد الضحية في الحياة والصحة والاندماج الجسدي أو الحرية الشخصية، ويقصد به أيضا الضرب والجرح العمدي الشديد والمبرح بقصد إلحاق الأذى، يتلقاه الفرد من طرف فرد آخر، ويكون عبارة عن عنف تستعمل فيه عدة وسائل :اليد، الرجل، الحرق بجميع الوسائل، السلاح الناري أو الأبيض، وغيرها (دحماني،2007، ص81) ، ويشمل الاعتداء الجسدي أيضا إلحاق الأذى والضرب سواء بين الرياضيين الممارسين أو المشاهدين، وركل الكرة بقوة بعيدا وخلع الأحذية ورميها من بعض الرياضيين، والتعبير بحركات جسدية بنفض اليدين والتلويح الغاضب وضرب الرجلين والارتماء على الأرض (ايمان أحمد،2014، ص101).

ويضيف "محمود عطا حسين" أنه يتمثل في الضرب وإستخدام الأدوات الحادة والركل أو الدفع أو اللكم أو شد الشعر أو الطرح أرضًا (عطا حسين، 2014، ص ص168-196).

وعموما فان هذا المظهر هو قليل الحدوث مقارنة بالأنواع الأخرى، وغالبا ما يتورط فيه التلاميذ ذوي المستوى الدراسي المتدني حيث أن (70 ٪) من التلاميذ المتورطون في حالات عنف مدرسي في

الجزائر هم ممن علاماتهم أقل من (10) حسب ما صرح به عضو اللجنة الوطنية لمحاربة العنف داخل المدرسة (بوشوك ،2008، ص64).

3.3. العنف الرمزي

هو عنف اجتماعي غير مباشر، يعكس الحالة الاجتماعية المعيشة والتصرفات العائلية والثقافية والإدارية وحتى السياسية، فالعنف الرمزي يمثل طبيعة سوسيولوجية خاصة في الجزائر، حيث نجده في كل أماكن الحياة ولا يمكن فصله عن المجال الجغرافي والمناخي (دحماني،2007، ص82)، ويمكن تلخيص الدلالة التي يمنحها، "بورديو" و غيره من علماء الاجتماع بالإجماع لهذا المصطلح فيما يلي: إلحاق ضرر بالموضوع الذي يمارس عليه العنف سيكولوجيا؛ في الشعور الذاتي، بالأمن و الطمأنينة، المساس بالكرامة الشخصية أو الجماعية، المساس باعتبار الذات الفردية والجماعية، الإخلال بالتوازن النفسي...الخ (صايفي، 2010، ص).

4.3. البلطجة (التسلط)

يعرف (olweus 1973) البلطجة أو التسلط كالتالي: "يكون تلميذ أو تلميذة ملاحقة (brimé) عندما يكون مستهدفا بصفة متكررة وخلال مدة طويلة et de Façon répétée pendant longtemps) وهذا الاستهداف يتمثل في الإزعاج أو الإضرار أو الاستهزاء من طرف واحد أو عدة تلاميذ آخرين". ونلاحظ هنا أن القوى غير متوازنة أو غير متماثلة، فالضحية لا يمكنه الدفاع عن نفسه وغير قادر على مواجهة التلاميذ الذين يضايقونه (خالدي، 2007، ص120).

5.3. الخربشة وتخريب الممتلكات والوسائل

الخربشة على الجدران ظاهرة متواجدة على مستوى المجتمع ككل وهي ملاحظة في كل المدن والقرى، حيث يعبر بواسطة هذه الطريقة خاصة فئة الشباب عن مختلف همومه وانشغالاته ومشاكله وأيضا ينفش بواسطتها على مشاعره وعواطفه المتأججة، وبإلقاء نظرة خاطفة على بعض هذه الكتابات والرسوم الحائطية نلاحظ أن بعضها ينم فعلا عن موهبة وذوق والبعض الآخر مجرد خربشات وكلمات ورسوم بذيئة، كما أنها تحمل عدة مواضيع منها الرياضية وهي الأكثر شيوعا إذ غالبا ما نجد أسماء الفرق الرياضية مكتوبة أو قد تعبر عن أحلام كاتبيها في الهجرة والفيزا و"الحرقة " والمشاكل الاجتماعية كالبطالة والفقر وحتى العواطف حيث يتم نقش أسماء العشاق

والأشعار والأغاني الأكثر انتشارا، إلا أنه تجدر الإشارة أن الكثير من هذه الكتابات وإن لم تكن اغلبها تحمل معاني وتلميحات بذيئة وجارحة للآداب العامة للمجتمع أو أن تكون جريئة وكاسرة للطابوهات الاجتماعية في أحسن الأحوال (بوشوك،2008، ص64)، وكمثال عن ذلك ما حدث في متقن بأحد الدوائر التابعة لولاية باتنة حيث شلت الدراسة بسبب تحطيم الكراسي، فالتلاميذ بهذه الأعمال يعبرون عن سخطهم ضد بعض العاملين بالمؤسسة التربوية سواء إداريين أو أساتذة، وهذا للبحث عن مكانتهم وجلب الاهتمام الذي لم يحقق حسب اعتقادهم أو عدم الإشباع من النشاطات المدرسية كالنشاطات الرياضية والخرجات العلمية والمنافسات الفكرية..، والبحث أيضا عن الشعور بأهميتهم في المؤسسة، فقد تفكر بعض الإدارات في استخدام القوة والقهر لكن ربما العقاب يأتي ببعض النتائج السلبية العاجلة (بلعربي،2005، ص72).

إضافة للخربشة والكتابة على الجدران يلجأ بعض التلاميذ إلى تحطيم النوافذ والمقاعد، والصبورات ورمي القاذورات، وسرقة الأجهزة، وممتلكات الآخرين (عطا حسين، 2014، ص ص168-196).

وينقسم التخريب إلى:

1.5.3. **تخريب الممتلكات العامة:** "بتخريب المنشآت العامة والرياضية وتكسيرها ونهبها وإحراقها"

2.5.3. **تخريب الممتلكات الخاصة:** وتشمل ممتلكات الرياضيين الزملاء أو المنافسين، أو المشرفين، وذلك بتخريب معداتهم الشخصية وتمزيقها وإتلافها (ايمان أحمد،2014، ص101)

6.3. سوء الآداب (incivilités)

يعرف (**debarbieux 1996**) سوء الآداب أنه " مجموعة من الاضطرابات لا تعاقب من طرف قانون العقوبات، وأهم ما يمثل هذا المفهوم يكمن في ارتباطه بمشاعر عدم الأمن والانحراف. ويصف نفس الباحث أن الأستاذ تنتهك قواه شيئا فشيئا من خلال الضغوطات اليومية: سب خفيف من طرف التلاميذ، تحرك، ضوضاء، عدم الإصغاء،...إلخ، ثم بالطبع الإحساس بالضعف من طرف الأستاذ."

" وفي منظور مماثل جاء به (**debarbieux 1990**) أيضا في وصفه ل "سوء الآداب" والذي يعتبره ضربة موجهة للروابط الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية، حيث يذكر أن هذا النوع يحدث

من طرف المدرسين على شكل ملاحظات صغيرة في الأوقات العادية مثل الملاحظات على اللباس، ملاحظات على التربية العائلية مثلا، ...الخ، وهذا هو الذي لا يطاق من طرف التلاميذ" (خالدي، 2007، ص125).

" ويفسر بعض الباحثين أمثال **HAMON et AL (1984)** ظهور هذا النوع من السلوكات لدى التلاميذ على أنها انتقام كلاسيكي لسلسلة سوداء **(على حد تعبيرهم)** من النقاط الرديئة، سببها معاملات غير مقبولة من طرف المدرسين، كالطرد من المؤسسة أو الإخراج من القسم، استدعاء الأولياء، وكذلك الملاحظات أو التعقيبات المزعجة من طرف الكبار. فحكم المدرس هنا أو ملاحظاته لا ترى على أنه توجيه أو تصحيح مقابل فشل مدرسي، إنما ينظر إليها التلاميذ على أنها سلوك عدائي تجاههم وهذا السلوك حسب رأيهم يحتاج إلى رد للإهانة التي يحدثها هذا النوع من السلوك" (خالدي، 2007، ص127) .

7.3. عنف مخل بالنظام

تندرج تحت هذا النوع الكثير من السلوكات التي من خلالها يكون التلميذ قد أخل بالبنود المذكورة في النظام الداخلي للمؤسسة التربوية ومن أمثلة هذه السلوكات:

1.7.3. التأخر، الغيابات المتكررة والهروب من المدرسة

يعتبر هذا السلوك من بين المشكلات الأكثر انتشارا بين التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة، وتتم هذه المشكلة عن أسباب وعوامل مختلفة إلا أن آثارها لا تمس التلميذ فقط بل تمتد إلى الأسرة والمدرسة والمنظومة بصفة عامة (يوسفى، 2009، 177-185).

وفي الآونة الأخيرة انتشرت هذه السلوكات لتشمل كذلك حصة التربية البدنية والرياضية، فالتأخر المتكرر وغياب التلاميذ عن المدرسة يبين سوء تكيفهم مع الحياة المدرسية، وذلك يعود إلى أسباب متنوعة منها ما يكون منطقيا ومقبولا كإصابة التلميذ بأمراض مزمنة تؤثر على التزاماته الدراسية، ومنها ما يكون غير ذلك كعدم حبه للثانوية وكرهه لأحد المدرسين، ومنها ما يعود لقسوة المناخ المدرسي والمناهج التربوية التي لا تحقق حاجات التلميذ ولا ترتبط باهتماماته في هذا العصر (بلعربي،2005، ص75).

ويرى كذلك بعض المختصين أن غيابات التلميذ المتكررة وغير المبررة عن دروسه وهروبه من مدرسته تعبر عن رغبته في الابتعاد عن جو المدرسة لأنها أصبحت تشكل بالنسبة له ما يشبه السجن

و ثقل كبير على كاهله، و تعبر كذلك على ضعف الرقابة الأسرية والتأثير السلبي لجماعة الرفاق عليه وعن سوء الإدارة المدرسية وضعف خدمات التوجيه في المدرسة، لهذا فعلى المدرسة أن تكون مرنة وأن تكون مقرراتها ومناهجها ملائمة وأن تتحلى بنسبة من التجديد والعصرنة من حين لآخر حتى تثير اهتمام المتمدرس ويشعر التلميذ فيها بالحرية والراحة في دروسه وكذا الأنشطة الرياضية ولا يضطر إلى الهروب الذي قد يتطور إلى الانقطاع التام عن المدرسة (بوشوك ،2008، ص62-63).

2.7.3. الشجارات بين التلاميذ في طابع المزاح واللعب

وهذا النوع هو أحد فروع العنف المادي و ينتشر خاصة بين التلاميذ فيما بينهم ثم بدرجة اقل مع الأطراف الأخرى في المدرسة مثل الأساتذة و العاملين في المدرسة حيث نلاحظ ندرة حالات الشجار بين هذه الأطراف الأخيرة إلا أنها موجودة، وفي الكثير من الأحيان تحدث اشتباكات بين التلاميذ خاصة أثناء ممارسة النشاط البدني الرياضي، أو في ساحة المدرسة في إطار المزاح واللعب حسب اعتقاد التلاميذ وسرعان ما تتحول في بعض الأحيان إلى عنف جسدي حقيقي، وهذا نتيجة للاندفاع الذي يكون لديهم في هذه المرحلة العمرية التي تتميز بالنشاط والحركية الكبيرة ونتيجة للاحتكاك المباشر فيما بينهم، ومع الضيق والاكتظاظ اللذان تعرفهما الكثير من مدارسنا يمكن أن نتخيل حجم وكثافة هذه المشاجرات التي تحدث لأتفه الأسباب وتكاد أن تكون يومية، وهذا التدافع الحاد والقوي بين التلاميذ أثناء الخروج من قاعة الدرس وهذه اشتباكات فيما بينهم قد تصل أحيانًا إلى ممارسة فعل العنف بدرجات متفاوتة الخطورة في المدرسة أو تتطور وتخرج إلى الشارع والحي وبالقرب من المدرسة أو حينما يكون التلميذ متوجها إلى مدرسته وهذه كلها ندرجها ضمن نطاق العنف المدرسي رغم وقوعها خارج أسوار المدرسة لان خلفياتها وجذورها تنبعث من داخل المدرسة، وهناك الكثير من الحالات التي ذكرتها وسائل الإعلام والتي وصلت لحد ارتكاب جرائم القتل (بوشوك،2008، ص63).

4. شرعية العدوانية الحركية بالنسبة للمراهق خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي

يتعدد استخدام مصطلح العدوانية بحسب شرعيته بأنه مقبول أو غير مقبول، محمود أو غير محمود فنلاحظ البعض يتحدث عن العدوانية المحمودة والعدوانية السيئة، وفي حقيقة الأمر لا يمكن الحكم على سلوك عنيف أو عدواني في مجال الرياضة بأنه شرعي أو غير شرعي، مقبول أو غير مقبول، بل يتعدى ذلك إلى تفسير هذا السلوك حسب النية التي تسبقه، فقد يختلف

تلميذان بمنع أحدهما للآخر من تسجيل الهدف بحركة معينة أثناء مباراة بينهما في هذا السلوك على أنه شرعي ومقبول أو العكس، بل الأكثر من ذلك حين يشاهد شخصان مباراة للتلاميذ في نشاط معين ومع ذلك فقد يختلفان في تفسير سلوك معين لأحد التلاميذ وهو يحاول الاستحواذ على الكرة من المنافس، حيث يرى أحدهما هذا السلوك أنه عدوانية محمودة بينما يفسره الآخر أنه عدوانيه سيئة، فيجب علينا تجنب تقسيم العدوانية بهذا الشكل بل الاعتماد على الموضوعية في تفسيرها (فنوش،2013، ص ص307–325).

ما نستنتجه مما سبق أن استغلال العدوانية الحركية بنية إيذاء الطرف الآخر هو أمر غير شرعي وسيئ حيث يقوم به التلميذ الرياضي أثناء المنافسة حين لا يستطيع مواجهة المنافس والتغلب عليه بالطرق المشروعة، فيستغل العدوانية الحركية من خلال سلوك عنيف للتغلب عليه أو منعه لتجنب الخسارة، أما استعمال العدوانية الحركية دون نية إيذاء المنافس فهي شرعية بالنسبة للتلميذ كممارس وكذا للأستاذ أو غيره من المشاهدين لأنها تعتبر كأحد الآليات للفوز في المنافسة ومثال ذلك استعمال القوة في التسديد بغية تسجيل الهدف فلو يلاقي المنافس خصمه لحظة التسديد فربما يصاب من قوة التسديد لكن نية المنافس تسجيل الهدف.

5. نموذج للمقاييس الأمريكية المطبقة في البناءات المدرسية لتجنب التأثير السلبي على الدراسة

المرافق المدرسية	الحالات المرغوب فيها
1-موقع المدرسة	1- يكون في محيط جذاب بعيد عن مصادر الخطر مثل السكك الحديدية أو المستنقعات والمصانع الملوثة وسهل التنقل إليه وتتوفر فيه المواصلات ويتوسط المجموعة السكنية ويكون حجم الموقع كبيرا لكي يتسع لكل الأنشطة التربوية.
2-نوع مبنى المدرسة	2- يكون مناسب لاحتياجات المنهج الدراسي ويتوفر على المرونة من حيث عمليات الإصلاح والصيانة والتوسيع مستقبلا. وتوفر الحماية والأمن للتلاميذ والعاملين وبالنسبة للمدارس الابتدائية من الأحسن أن تكون من طابق واحد فقط بالإضافة إلى الطابق الأرضي، وتوفر المبنى على عدة مداخل ومخارج وتوفر المبنى على مصعد واحد على الأقل بالنسبة للتلاميذ المعاقين حركيا وجدران المدرسة تكون عازلة للأصوات بحيث تمنع تسرب الأصوات الخارجية
3-حالات الإصلاح والصيانة	3- تنفيذ كل الإصلاحات اللازمة والدورية لتحقيق الأمان والجاذبية والاقتصاد.
4-مقاومة الحرائق والطوارئ	4- بناء مقاوم للحرائق وتوفر نظام إنذار وتوفر المعدات والوسائل اللازمة للإسعاف والتدخل في الحالات الطارئة ووجود عدة مخارج للطوارئ.
5-التدفئة والتبريد والتهوية	5- وجوب توفر نظام التحكم في الحرارة أو على الأقل توفر مراوح معلقة في الأسقف والجدران في حجرات الدراسة، وتوفر المدرسة وحجرات التدريس وقاعات الرياضة والنشاطات على منافذ ملائمة للتهوية والإضاءة الطبيعية.
6-حجرات الدراسة	6- تكون واسعة وملائمة ومريحة ويكون عددها مناسب لعدد التلاميذ المسجلين في المدرسة، مع توفر المدرسة على حجرات خاصة بالتلاميذ المعاقين، ووجود حجرات متعددة الاختصاصات بحيث

	تصلح لممارسة مختلف الأنشطة.
7-الأثاث المدرسي	7- كفاية عدد المقاعد بالنسبة لعدد التلاميذ. وملائمة المقاعد لأعمار التلاميذ وقاماتهم، وتكون المقاعد بسيطة ومريحة ومن الأحسن أن تكون متحركة، مع توفر الأدراج والخزانات المناسبة مع إعادة طلائها باستمرار، والسبورات تكون سوداء اللون وفيها الإضاءة وسهلة التنظيف مع ضرورة استعمال طباشير صحي.
8-الإضاءة والزخارف	8- توفر نوافذ عليا وسفلى وستائر لحجب أشعة الشمس، مع مراعاة درجة إضاءة طبيعية حتى لا تجهد أعين التلاميذ، وألوان الجدران تكون فاتحة ويجب طلائها باستمرار.
9-دورات المياه	9- توفر حنفيات المياه الصالحة للشرب في كل طابق وبعدد كافي وارتفاع مناسب لسن التلاميذ، ويجب توفر حمامات ومغاسل بمعدل حمام لكل 20 تلميذ، مع ضرورة الحفاظ على النظافة المستمرة لها.
10-حجرات الطعام	10-تكون مريحة وجدرانها مانعة للصوت ويجب الاعتناء بنظافتها كما يجب أن تكون كافية بالنسبة لعدد التلاميذ.
11-قاعات اللعب والنشاطات	**11-مساحة مناسبة لتجنب الاصطدام الخطير بين التلاميذ وتكون مجهزة جيدا.**
12-المكتبة وقاعات المطالعة والكافيتريا	12- مناسبة لعدد التلاميذ، وتتوفر على أسباب الراحة والمعدات الملائمة حتى يركز التلاميذ جيدا.
13-المساحات الخضراء	13-من الضروري توفر مساحات خارجية للعب وأيضا مساحات خضراء التي من شأنها أن تقلل من الاندفاع لدى التلاميذ وتعطي لمسة جمالية للمدرسة.

جدول (04) المقاييس الأمريكية المطبقة في البناءات المدرسية (بوشوك،2008، ص52-53).

المبحث الثاني: موقف الجزائر كمجتمع إسلامي من العنف والسلوكات غير السوية

"الرياضة تربية وأخلاق" شعار حتى لغير المسلمين، والإسلام أول المنددين بالتربية والأخلاق ونبذ العنف.

ليس الإيمان مفهوما فكريا أو عاطفيا محدودا جامدا كما يعتقد الكثير، وإنما الإيمان قوة عاصمة عن الدنايا وطاقة يحرك بها الإنسان فيطارد بها العنف والجريمة من نفسه ومن مجتمعه. فكلما قوي إيمان الفرد كلما كان البعد عن كل ما يسيء إلى نفسه أو غيره.
والعبادة في الإسلام اسم يطلق على كل ما يصدر عن الإنسان المسلم من أقوال وأفعال وأحاسيس استجابة لأمر الله تعالى وتطابقا مع إرادته ومشيئته، وإذا كانت العبادة بمفهومها العام تتناول ما جاء في الدين من أمر ونهي فإن الامتثال إلى أوامر الله في جميع مناحي الحياة أمر لا بد منه لتحقيق معنى العبودية، وقد نهى الإسلام عن كل ما فيه ضرر وأذى بدءا بالصغائر ونهاية بالكبائر وهذا يشمل الجرائم المتعارف عليها من عنف وظلم وتعدي على الغير...، وجاء هذا النهي في صورة متعددة من أساليب القرآن الكريم وفي السنة النبوية تارة بالإجمال وأخرى بالتفصيل" (وزارة التربية الوطنية، 2015-2016، ص49-50).

1. موقف الشريعة الإسلامية من العنف ومظاهره وآثاره

لقد اعتنى الإسلام عناية كبيرة بنشر الأمن والأمان في المجتمع الإنساني كله، وبمقابل ذلك حارب كل أشكال العنف، وجفف ينابيعه -دولة أو شعبا- إلى إيقافه بشتى الوسائل والسبل -كل في مجاله وقدر استطاعته-، ورتب على ذلك الجزاء -مجازاة أو عقابا- في الدنيا والآخرة.

قال تعالى: " *يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم إن الله عليم خبير* " (الحجرات 01)

ولقد كانت سيرة النبي -صلى الله عليه وسلم- خير تطبيق لهذه المعاني والقيم، -من الأمن والرفق والرحمة والسلام بين البشرية جمعاء- ولم يكن المجتمع العربي آنذاك بأحسن حالا من المجتمعات الإنسانية الآن، كما عبر عنه جعفر بن أبي طالب -رضي الله عنه- أصدق تعبير في خطابه للنجاشي: " ... *كنا قوما على الشرك، نعبد الأوثان ونأكل الميتة، ونسيء الجوار، ويستحل المحارم بعضنا من بعض* ... " (عرجون، 2009، 19/2)، مما جعل النبي -صلى الله عليه

وسلم- يحارب العنف ومظاهره، ويدعو إلى السلام والأمان تصديقا لقوله تعالى: " *يا أيها الذين آمنوا ادخلوا في السلم كافة ولا تتبعوا خطوات الشيطان إنه لكم عدو مبين*" (البقرة 206)

روى مسلم في صحيحه من حديث حذيفة بن اليمان –رضي الله عنه- قال: قال رسول الله –صلى الله عليه وسلم- " *كلكم بنو آدم، وآدم من تراب* " (الترمذي، د س، رقم 3955، ص3956)، وكان من جملة أدعيته –صلى الله عليه وسلم- عقب كل صلاة: " *اللهم ربنا ورب كل شيء ومليكه أشهد أن العباد كلهم أُخوة* " (أبو داود، 1996، رقم 1508،443/1)، ما يدل على أحقية الإنسانية في أن تحيا حياة الأمن والسلام فيما بينها، ما دامت متساوية النسب إلى أول البشر آدم –عليه السلام- ومنبثقة كلها من خلق الله تعالى.

بل لقد بين النبي –صلى الله عليه وسلم- أن السعادة والإيمان والقيم الإنسانية لا تصدر عن العنف، وإنما تخرج من رحم الرفق والرحمة، فقال: " *ما دخل الرفق في شيء إلا زانه، وما نزع من شيء إلا شانه* " (مسلم، 2006، رقم 2594، ص1203)، وفي رواية أخرى: " *إن الله رفيق يحب الرفق، ويعطي على الرفق مالا يعطي على العنف* " (مسلم، 2006، رقم 2593، ص1203).

لقد نهى الإسلام عن انتهاج سبيل العنف في معاملة الناس عامة، والمسلمين خاصة، –لفظيا أو فكريا أو بدنيا-، وما يترتب على ذلك من إلحاق الأذى والضرر بهم معنويا أو ماديا، ترويعا وإخافة، أو جرحا وقتلا، فقال تعالى في شأن موسى وهارون –عليهما السلام- : " *اذهبا إلى فرعون إنه طغى، فقولا له قولا لينا لعله يتذكر أو يخشى* " (طه 43-44)، وحذر المؤمنين أن يتعرضوا لغيرهم من دفاع أو رد لعدوان فقال تعالى: " *يا أيها الذين آمنوا إذا ضربتم في سبيل الله فتبينوا، ولا تقولوا لمن ألقى إليكم السلام لست مؤمنا، تبتغون عرض الحياة الدنيا، كذلك كنتم من قبل فمَن الله عليكم* " (النساء 93)، وقال النبي –صلى الله عليه وسلم- : " *لا يحل لمسلم أن يروع مسلما* " (أبو داود، رقم5004، 306/3)، وروى الترمذي بإسناد حسن عن عبد الله بن مسعود –رضي الله عنه- أن النبي –صلى الله عليه وسلم- قال: " *ألا أخبركم بمن يحرم على النار أو بمن تحرم عليه النار؟ تحرم على كل قريب هين لين سهل* " (الترمذي، د س، رقم 2488).

فلما كان العنف لا يأتي إلا بالفحش والأذى للناس جميعا، وبإفساد ذات البين بينهم، نهى عنه الإسلام، ودعا في مقابله إلى التحلي بالرفق قولا وفعلا وسلوكا، كما قال النبي –صلى الله عليه وسلم- : " *من يحرم الرفق يحرم الخير كله* " (مسلم74-75-76، ابن ماجة09، أحمد4/362-366)،

أو كما قال–صلى الله عليه وسلم– لعائشة –رضي الله عنها– : " *عليك بالرفق، وإياك والعنف والفحش* " (البخاري38، مسلم79، أحمد166/3).

2. منهج الإسلام في محاربة العنف وأثاره وأسبابه

لم يدع الإسلام وسيلة تنبذ العنف وأهله، إلا وسلكها تأصيلا وتطبيقا، حيث يمكن أن نقول – بعد تتبع نصوص الشريعة ومقاصدها في هذا المجال– أن الإسلام حارب العنف والإرهاب من ناحيتين: الوقاية ثم العلاج.

1.2. من ناحية الوقاية

حيث أرسى لنا مجموعة من القواعد الأخلاقية، والقيم والمبادئ التي تميز بها، ودعا إلى تفعيلها في تربية الأبناء، وتزويد المجتمع بها، سواء كان ذلك للأخلاق الفاضلة أو للرذائل الخلقية.

فمن أهم الفضائل الخلقية التي دعا إلى تمثيلها وتحويلها إلى منهج حياة:

- ✓ الاستقامة وتزكية النفس، لأنها تضبط صاحبها بالرفق والأمن والسلام، قال تعالى " *قد افلح من زكاها، وقد خاب من دساها* " (الشمس 9–10)، وقال النبي صلى الله عليه وسلم " *قل أمنت بالله ثم استقم* " (مسلم، رقم 62/38–39).
- ✓ الإحسان وتَمثُّل مراقبة الله لأنها تمنعه من الظلم والطغيان، قال تعالى: " *فاعف عنهم واصفح إن الله يحب المحسنين* " (المائدة 13).
- ✓ التقوى، إذ أنها تلبس صاحبها بلباس العدل والاستقامة مع الناس جميعا، قال تعالى " *اعدلوا هو اقرب للتقوى* " (المائدة 08)، وقال أيضا " *وأن تعفوا أقرب للتقوى* " (البقرة 237)، وقال أيضا: " *فما استقاموا لكم فاستقيموا لهم إن الله يحب المتقين* " (التوبة 07) .
- ✓ الإيثار والتعاون بين أفراد المجتمع الواحد، لأن ذلك يغلب روح الجماعة على منافع الأنا، ورعوناتها الجشعة، ثم يحجزها عن التعدي على حقوق الآخرين قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " *مثل المؤمنين في توادهم وتعاطفهم وتراحمهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى*". (الشيخان، البخاري رقم2586).
- ✓ الكلام الحسن ومعاشرة الأخيار، لأن ذلك مصدر عظيم للتآلف والمحبة بين الناس، وسبب في تكوين مجتمع راق، وهو من وصية الله تعالى للأولين والآخرين، كما قال:" *وقولوا للناس*

حسنا " (البقرة 83)، ولأن في ذلك مدعاة إلى البشاشة عند المعاملة، وتنفير من الغلظة والتشاحن والتنازع، قال تعالى: " *فبما رحمة من الله لنت لهم، ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك* " (ال عمران 159)، وقال أيضا: " *وقل لعبادي يقولوا التي هي أحسن إن الشيطان ينزغ بينهم* " (الاسراء 53)، ويصور لنا رسول الله –صلى الله عليه وسلم– الجليس الصالح والجليس السيئ خير تصوير في قوله: " *مثل الجليس الصالح وجليس السوء كحامل المسك ونافخ الكير؛ فحامل المسك إما أن يحذيك وإما إن تبتاع منه، وإما أن تجد ريحا طيبة، ونافخ الكير إما أن يحرق ثوبك، وإما أن تجد منه ريحا خبيثة* " (البخاري، رقم2514، ومسلم، رقم2628. وأبو داود، رقم4829)، فالإحسان والرفق بمثابة المسك وريحه الطيبة، والعنف والغلظة بمثابة الكير وريحه الخبيثة .

ومن أهم الرذائل الخلقية التي نهى عنها الشرع، أو الاقتراب إليها، لأنها تعد وسيلة إلى نشر العنف بين أفراد المجتمع:

- الانقياد لهوى النفس، وشهواتها ولو كان فيها إضرار بالغير، لأن صاحبها " لا يهمه أن تكون أعماله سيئة ما دامت تشبع رغباته وأهوائه " (طبارة، 2006، ص272)، قال تعالى: " *وان كثيرا ليضلون بأهوائهم بغير علم* "(الأنعام 119).
- الكبرياء: فهو رذيلة تغرس الفرقة والعداوة بين الأفراد، وتفرق صفهم بإثارة الشقاق والنزاع بينهم، كما قال تعالى: " *ولا تصعر خدك للناس ولا تمش في الأرض مرحا إن الله لا يحب كل مختال فخور* " (لقمان 18)
- الظلم والاحتقار: فذلك يقضي على وحدة الجماعة ويضعف المودة بين أفرادها، وذلك كما قال النبي –صلى الله عليه وسلم–: " *بحسب امرئ من الشر أن يحقر أخاه المسلم* " (مسلم. رقم 2564. وأبو داود. رقم 4882. والترمذي. رقم 18. وابن ماجة. رقم 33)، ويقول الله عزوجل – عن عاقبة الظلم في الدنيا والآخرة – : " *إنما السبيل على الذين يظلمون الناس ويبغون في الأرض بغير الحق أولئك لهم عذاب أليم* " (الشورى 42) .
- التباغض والتدابر والحسد والغيبة والنميمة: وكلها رذائل نفسية واجتماعية تزيد من شرخ جسم الأمة الجريح، وتضاعف من آلامه ونزاعاته، وتكون بذلك مصدرا لانتشار العنف والاقتتال بين الناس. وقد وردت بذلك نصوص شرعية كثيرة تنهى عنها نهيا جازما، منها ما أخرجه

الشيخان وغيرها من حديث أبي هريرة– رضي الله عنه – مرفوعا: " *لا تباغضوا ولا تحاسدوا ولا تدابروا* " (البخاري رقم 5717، 5718. ومسلم رقم 2564)، وفي رواية " *لا تباغضوا ولا تقاطعوا*" (احمد، 119/3)، وفي رواية ثالثة: " *لا تغتابوا المسلمين ولا تتبعوا عوراتهم، فإنه من تتبع عورة أخيه تتبع الله عورته، ومن تتبع الله عورته يفضحه ولو في جوف داره* " (أبو داود، رقم 4880).

- الغضب: وهو من أهم روافد العنف، ولذا دعا الإسلام إلى تجنبه ووعد على ذلك الثواب العظيم، قال تعالى– عن أوصاف المتقين– " *والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس، والله يحب المحسنين* " (آل عمران 134)، وكرر النبي –صلى الله عليه وسلم– وصيته عن طلب ذلك– ولنا جميعا– بقوله: " *لا تغضب* " (البخاري رقم 5765. والترمذي. ومالك رقم 11)، بل صحح المفاهيم المغلوطة بين الناس، فقال: " *ليس الشديد بالصرعة، إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب* " (البخاري رقم 5763. ومسلم رقم 2608. من حديث عبد الله بن مسعود. ورقم 2609 من حديث أبي هريرة).

2.2. من ناحية العلاج

لم يكتف الإسلام – وهو يحارب العنف والغلظة– بأن أرسى دعائم الوقاية منه، بعد دعوته إلى التحلي بالأخلاق الفاضلة، والتخلي عن الرذائل الفاسدة، لأنه علم بأن الناس سيقعون في مرتع هذا المستنقع الوخيم، لذلك أتبعه بمجموعة إجراءات علاجية نفسية وسلوكية اجتماعية، منها:

- ✓ الصبر: لمن ظلم واعتدي عليه، ويسلم لله ويرضى بذلك، – ولا يعني هذا الرضا بالظلم والسكوت عن انتشاره، لأن الصابر يلجم نفسه عن الانزلاق إلى ردود الأفعال الهوجاء، ويكف العنف أن يزداد اتساعا بين أفراد المجتمع، ولا يملك هذا الخلق إلا الأخيار من الناس، قال تعالى: " *وإن تصبروا وتتقوا فإن ذلك من عزم الأمور*" (آل عمران186)، وأما أجره فلا يعرف احد قدره إلا الله تعالى: " *إنما يوفى الصابرون أجرهم بغير حساب* " (الزمر10).
- ✓ العفو: فهو لا يصدر إلا عن نفس كبيرة راجحة العقل صبرت على اعتداء الغير وأذاه، وذلك يجلب الرحمة والألفة بدلا من الخصومة والنزاع، وهو ما أشار إليه الله تعالى بقوله: " *ولا تستوي الحسنة ولا السيئة ادفع بالتي هي أحسن، فإذا الذي بينك وبينه عداوة كأنه ولي حميم* " (فصلت 34).

- ✓ تجنب الجدال ومسببات العنف: لأن زيادة التشنج بين الطرفين المتنازعين يديم بينهما أمد العنف والخلاف، ولهذا وعد النبي صلى الله عليه وسلم – من ترك ذلك بالنعيم الخالد فقال: " *أنا زعيم ببيت في ربض الجنة لمن ترك المراء إن كان محقا* ، وببيت في وسط الجنة لمن ترك الكذب وإن كان مازحا، وببيت في أعلى الجنة لمن حسن خلقه " (الأربعة: أبو داود رقم 4800. والترمذي رقم 1993. والنسائي رقم 3133. وابن ماجة رقم51).
- ✓ الإصلاح بين الناس: وهذه وظيفة الأخيار من المسلمين، ومهمتهم في كف استشراء العنف بين المتخاصمين وذلك فيما يعرف بفضيلة " الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر" قال تعالى: " *إنما المؤمنون إخوة فأصلحوا بين أخويكم* " (الحجرات 10)، وأكد ذلك في الإصلاح بين الزوجين–لأن التفكك الأسري من أهم أسباب العنف المدرسي خاصة– بقوله: *" وإن خفتم شقاق بينهما فابعثوا حكما من أهله، وحكما من أهلها إن يريدا إصلاحا يوفق الله بينهما* " (النساء 35) .

3. العنف والنصوص التشريعية في الجزائر

نظرا لخطورة وزيادة تفشي هذه الظاهرة في الأوساط المدرسية فقد وضعت عدة مراسيم و قرارات وزارية تحدد الكيفية والعلاقة التي يجب أن تربط التلميذ بمعلمه و بكل العاملين في قطاع التربية، ومن هذه القرارات ما يلي:

1.3. النصوص المتعلقة بالمؤسسات التربوية

- القرار الوزاري رقم02/171 المؤرخ في 01 جوان 1992 والمتعلق بمنع العقاب البدني والعنف تجاه التلميذ في المؤسسات التعليمية من خلال المواد رقم (1،2،3،4،7).
- القرار الوزاري رقم173 المؤرخ في 02 مارس 1991 المتضمن إنشاء مجلس تأديبي تنظيمه وعمله في المدارس الأساسية ومؤسسات التعليم الثانوي من خلال المادة الثانية.
- القرار الوزاري رقم178 المؤرخ في 26 أكتوبر 1991 المتعلق بنظام الجماعة التربوية في المؤسسات التربوية والتكوينية من خلال المواد التالية (43،47،48،51،57، 73).

من خلال هذه القرارات الوزارية نلاحظ أن القانون يحمي التلميذ من المعلم وهذا ما يجعل التلاميذ وأوليائهم يتمادون في استعمال العنف مادام هناك قانونا يحميهم، لهذا يجب أن يصل التلميذ ووليه إلى القناعة التامة بأن المدرسة والفريق التربوي والإداري شريكا له في تحقيق مشروعه الذاتي و ليس خصما (عمي، 2009، 67–68).

2.3. النصوص المتعلقة بالتظاهرات الرياضية

إضافة إلى ما ورد من نصوص تتعلق بحفظ النظام ومنع العنف في المؤسسات التربوية، هناك أيضا ما ورد في التشريع الجزائري ما يتعلق بحفظ النظام والأمن خلال التظاهرات الرياضية ونذكر منها:

- المرسوم رقم 64 – 118 المؤرخ في 14 أفريل 1964، المتعلق بالحفاظ على النظام في الملاعب الرياضية.
- قرار وزاري مشترك مؤرخ في 13 رمضان 1409 الموافق ل 19 أفريل 1989، يتعلق بالوقاية من الحوادث وحفظ الأمن أثناء إجراء التظاهرات الرياضية.
- مرسوم تنفيذي رقم 94 – 138 مؤرخ في 25 ذي الحجة عام 1414 الموافق ل5 يونيو سنة 1994، يتضمن إنشاء لجنة وطنية للتنسيق ما بين القطاعات للوقاية من العنف في الأماكن الرياضية (بن عكي رقية، 2007، ص ص75–78).

4. جهود الجزائر للحد من ظاهرة العنف المدرسي

1.4. دراسة المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي

"برزت ظاهرة العنف في المجتمع الجزائري بشكل متزايد وملاحظ ومحصى –إلى حد ما– وبشكل إعلامي أكثر من السابق، وقدمت تفاسير الحس المشترك لهذه الظاهرة انطلاقا من أبعاد سياسية، ثقافية، اجتماعية واقتصادية، ولكن بقيت كلها مرتبطة بنظرة مجزأة أو "عاطفية" تبتعد عن التحليل العلمي الموضوعي الرصين. لكن ضغط الظاهرة أثر في معظم الأنساق الاجتماعية الجزائرية، فأخذ أشكالا متنوعة منها ما هو لفظي ومنها ما هو جسدي ومنها ما هو معنوي، ومنها ما هو مادي. ومن فروع ظاهرة العنف، توجه المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي بالدراسة لانحراف الأحداث، وهكذا جاء تقييمه ذا معنى وبين بالأرقام أبعاد عنف هذه الفئة المتميزة بصغر سنها.. وتأثير ذلك –برأي الكاتب– على انحرافهم المستقبلي في المجتمع" .(benelhadi, 9-10 mai 2003, p04)

2.4. اتفاقية وزارة التربية والأجهزة الأمنية للدولة لحماية المؤسسات التربوية

أكدت وزيرة التربية الوطنية "*نورية بن غبريط*" عزمها على محاربة كل أشكال العنف في المحيط المدرسي، وتأمين المؤسسات التعليمية، بالتنسيق مع وزارتي الدفاع الوطني والداخلية، مصرة على التطبيق الصارم للقوانين حتى لا يفلت أي أحد من العقاب، معلنة عن إطلاق دراسة ميدانية علمية حول انتشار المخدرات بين أوساط التلاميذ.

وأوضحت الوزيرة في تصريح أدلت به أول أمس، عقب التوقيع على اتفاقية إطار مع وزارتي الدفاع الوطني والداخلية، بأن ظاهرة العنف داخل المدرسة وفي الفضاءات المحيطة بها تشكل انشغالا أساسيا لهيئتها، وأن التوقيع على الاتفاقية يعكس درجة الاهتمام بالظاهرة، التي تتطلب معالجتها تجسيد ميثاق أخلاقيات القطاع ميدانيا، الذي يعني كافة الجماعة التربوية، مبرزة أن الاستقرار الذي تعيشه المدرسة اليوم، يدفع إلى ضرورة العمل على مستوى المؤسسة، بإطلاق حملة تحسيسية لحماية التلميذ داخل المدرسة، وكذا بتشخيص الأطراف التي تتسبب في العنف، وإخضاعها للعقاب، فضلا عن مرافقة الضحية، بحمايتها ومرافقتها وإعطاءه الكلمة، مضيفة بأن ذلك لا يتحقق إلا بتطور ثقافة السمع.

وفيما يتعلق بمضمون بروتوكول الاتفاق الموقع عليه مع وزارتي الدفاع والداخلية، قالت أنه يضع منهجية حول كيفية وصول معلومة وقوع عنف في محيط المدرسة أو داخلها إلى الأمن، وسيرفق هذا الاتفاق بتنصيب خلية متابعة على مستوى مرصد التربية والتكوين، مع القيام بعملية تحسيسية بالتنسيق مع الشركاء الاجتماعيين، ودعت الوزيرة الأولياء إلى ضرورة متابعة أبنائهم وإعلام هيئتها في حال كان هناك أطفال يعانون من مشاكل ما. وتهدف الاتفاقية وفق ما جاء في كلمة الوزيرة إلى وضع آليات للعمل المشترك في مجال تأمين وحماية المدرسة ومحيطها من العنف، وكذا الوقاية من المخاطر التي قد تشكلها بعض مواقع الإنترنت، من خلال تكوين الأساتذة وتوعية التلاميذ، معتبرة بأن التصدي للظاهرة ينبغي أن يكون عن طريق الوقاية والتوعية والوساطة وتحرير الكلمة، مع التحلي باليقظة وإبقاء حالة التأهب، فضلا عن تطبيق قوانين الجمهورية، «لأنه لا يمكن لأحد أن يفلت من العقاب».ورفضت بن غبريط أن ينظر إلى الظاهرة على أنها قدر محتوم، موضحة بأن العنف في أشكاله البسيطة إذا ما تكرر يؤدي إلى الإحباط

المدرسي، والمهني عند الأستاذ، ويؤثر سلبا على التعلم والشعور بالراحة لدى الأستاذ والتلميذ، داعية الأولياء إلى عدم الشعور بالقلق أو الخوف من إمكانية تعرض أبنائهم إلى العنف أو الاعتداء، لأن هيئتها عازمة على التنسيق مع الدفاع الوطني والأمن للتكفل بانشغالاتهم، إلى جانب العمل مع مختصين نفسانيين وأطباء، مؤكدة بأن محاربة العنف والوقاية منه يعد من أولويات القطاع، لأن وجوده يولد التوتر والإحساس بلا أمن في المدرسة ومحيطها، مناشدة جميع الفاعلين لمساعدتها على تحقيق هذا الطموح المشترك، بتكريس حب الوطن والاعتزاز بالهوية الوطنية، وتنمية مبادئ النقاش والحوار وتقبل الرأي الآخر (لطيفة،19 مارس 2016).

❖ **المعالجة الإعلامية لاتفاقية التعاون لحماية المؤسسات التربوية**

- **بموجب الاتفاقية الموقعة بين وزارات التربية والداخلية والدفاع** تدخل الأمن يخضع لطلب من مدير المؤسسة التربوية
- **أعلن عن وضع ميكانيزمات لمحاربته بمختلف أشكاله وزير الداخلية:** سلامة وأمن المدرسة خط أحمر لا يمكن لأي أحد أن يتخطاه.
- **قائد الدرك الوطني اللواء مناد نوبة:** الدرك عازم على تقديم كل الدعم لمسؤولي المؤسسات التربوية
- **المدير العام للأمن الوطني اللواء عبد الغني هامل:** تأمين المؤسسات التعليمية مسؤولية الجميع (لطيفة،19 مارس 2016).

- **اتفاقية ثلاثية بين وزارة التربية، الدرك والأمن للحّد من العنف المدرسي** (ص.ب، 18مارس2016).
- **اتفاقية بين التربية والدفاع والداخلية لحماية المؤسسات التربوية** (الخبر أونلاين، 17 مارس2016).
- **بن غبريط تدعو إلى إجراءات "عاجلة" لمكافحة العنف بالمدارس** (الخبر، 7 نوفمبر2015).
- **بدوي:** المدرسة خط أحمر ولن نسمح بزعزعة استقرارها (الإخبارية، 18 مارس 2016).
- **إتفاقية شراكة بين التربية والداخلية والدفاع لحماية المدرسة من العنف** بن غبريط: المساس بأمن المؤسسات التربوية خط أحمر (المساء، 18 مارس 2016).
- **بن غبريت** تستنجد بوزارتي الدفاع والداخلية لحماية المدارس من العنف (شعبان، 16 مارس 2016).

صورة (09) أحد مظاهر العنف المدرسي

5. الإجراءات القانونية المتخذة من قبل وزارة التربية الوطنية لمحاربة العنف المدرسي

نظرا لانتشار هذه الظاهرة التي أخلت بالنظام العام للمؤسسات التربوية أصدرت وزارة التربية عدة مراسيم وتعليمات تقضي بضرورة التصدي لهذه الظاهرة والمحافظة على الاستقرار الداخلي للمؤسسات التربوية من بينها القرار رقم 171 المؤرخ في 1 /6/ 1992 المتعلق بمنع العقاب و العنف اتجاه التلاميذ في المؤسسات التعليمية الذي ينص في المادة الأولى على" أنه يهدف الى منع استعمال العقاب البدني و العنف اتجاه التلاميذ منعا باتا في جميع المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها "، أما المادة الثالثة منه جاءت كما يلي" يجب على التلاميذ أن يتقيدوا بقواعد الانضباط المنصوص عليها في النظام الداخلي لمؤسساتهم وأن يتحلوا بالسلوك الحسن مع جميع المعلمين والأساتذة وباقي أفراد الجماعة التربوية داخل المؤسسة وخارجها" (سلطاني،2014، ص ص80-91)

أما القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08/04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 في بابه الثاني الخاص بالجماعة التربوية ينص في مادته 20 على ما يلي:" يجب على التلاميذ احترام معلميهم وجميع أعضاء الجماعة التربوية الآخرين، كما يتيقن على التلاميذ الامتثال للنظام الداخلي للمؤسسة لاسيما تنفيذ كل الأنشطة المتعلقة بدراستهم وكذا المواظبة واحترام التوقيت والسيرة الحسنة واحترام قواعد سير المؤسسات والحياة المدرسية..."، كما تنص المادة 21 منه على ما يلي: " يمنع العقاب البدني وكل أشكال العنف المعنوي والإساءة في المؤسسات المدرسية،

يتعرض المخالفون لأحكام هذه المادة لعقوبات إدارية دون الإخلال بالمتابعات القضائية " (سلطاني،2014، ص ص80-91)

وأوضح المنشور الوزاري الذي بعث به المفتش العام للبيداغوجيا إلى مديري التربية، مفتشي كافة الأطوار التعليمية والى مديري المؤسسات التربوية والأساتذة كافة بأنه تطبيقا للمنشور رقم 26 / 94 المؤرخ في 15 جانفي 1994 المتعلق بمنع العقاب البدني والتعليمة رقم 96 المؤرخة في 10 مارس 2009 المتعلقة بمحاربة العنف في الوسط المدرسي بأنه قد تقرر مطالبة كافة مديري المؤسسات التربوية إلى عقد جلسات مع كافة العاملين بها لتحديد أدوارهم وتزويدهم بالنصوص القانونية المتعلقة بظاهرتي العقاب البدني والعنف اللفظي وتحسيسهم بمسؤولياتهم والتبعات المترتبة عن مخالفتها بغية القضاء على هذه الظاهرة في مدارسنا، كما جاء القرار الوزاري رقم 266الصادر في 25 أوت 2010 الخاص بإنشاء خلايا استقبال التلاميذ وأوليائهم نص هذا القرار على ما يلي: "عملا على تحسين الخدمة العمومية التي يجب أن لا تضطلع بها كافة المؤسسات التربوية وبهدف تقريب الإدارة من المواطن تقرر إنشاء خلايا استقبال التلاميذ وأوليائهم على مستوى مديريات التربية وعلى مستوى المدارس الابتدائية والمتوسطات والثانويات أثناء فترة الدخول المدرسي، بإمكان هذه الخلايا رفع انشغالات التلاميذ وأوليائهم إلى الجهات المعنية حسب الحالة" (سلطاني،2014، ص ص80-91)

خلاصة

بعد عرضنا لهذا الفصل النظري يمكن القول بأن موقف الدين الإسلامي من العنف كان واضحا من خلال تبيان طرق الوقاية منه وكذا سبل العلاج، نفس الشيء يتعلق بموقف الجزائر كمجتمع إسلامي واضح أيضا من العنف المدرسي من خلال نبذه والجهود المتخذة للتقليل منه، ولكن يجب تضافر الجهود من الجميع كل حسب استطاعته وموقعه للتقليل منه واحتوائه، ويقع الدور الكبير على مؤسسات التنشئة الاجتماعية ابتداء من الأسرة، ثم المدرسة، والمسجد، وكذا وسائل الإعلام من خلال التوعية والتحسيس.

الباب الثاني:

الإطار التطبيقي للدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

الباب الثاني: الإطار التطبيقي للدراسة

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1. خطوات سير الدراسة الميدانية

"تحتل هذه المرحلة الميدانية أهمية خاصة في البحوث الاجتماعية، وذلك لأن قيمة البحث الاجتماعي لا تتمثل فقط في جمع التراث النظري، والاطلاع على البحوث والدراسات التي تناولت المشكلة موضوع الدراسة بشكل مباشر، وإنما القيمة الحقيقية للبحوث الاجتماعية تتمثل في اعتمادها على العمل الميداني الذي يمكن الباحث من جمع المعلومات من المجتمع الذي يقوم بدراسته، ومراجعة هذه البيانات مراجعة دقيقة أثناء القيام بالعمل الميداني" (رواب، ص191).

1.1. الدراسة الإستطلاعية

تمت الدراسة الاستطلاعية في 3 مراحل، حيث كانت المرحلة الأولى زيارات إدارية، فبعد أخذ طلب التسهيلات من المعهد *(انظر الملحق رقم 01)* قمنا بالتوجه إلى مديرية التربية وإدارات المؤسسات المعنية، ثم المرحلة الثانية فمن خلالها قمنا بتوزيع استمارات تحصيل السلوكات العنيفة وغير السوية خلال ممارسة النشاط الرياضي المدرسي*(انظر الملحق رقم 03)*، أما المرحلة الثالثة فخصصت لجمع الاستمارات وإجراء مقابلات شفهية مسجلة مع التلاميذ وأساتذة التربية البدنية والرياضية حول الأسباب التي وراء وقوع تلك السلوكات، وكذلك ملأ شبكة الملاحظة حول سلوكات العنف المنتشرة، وتمت هذه المراحل في الفترة الممتدة بين 01 و10 مارس 2016

1.1.1. نتائج الدراسة الاستطلاعية

احتلت هذه المرحلة وكما بينا فيما سبق أهمية كبيرة في دراستنا، حيث مكنتنا من التعرف على المحيط الميداني قبل الشروع في دراسته، ويمكن تلخيص جملة النتائج التي استفدنا منها في ما يلي:

1. الاتصال بمديرية التربية للموافقة على إجراء الدراسة وكذا تسهيل عملية التنقل إلى المؤسسات محل الدراسة *(انظر الملحق رقم 02)*
2. التعرف على عدد المؤسسات الممثلة للمجتمع الأصلي وكذا تحديد المجتمع المتاح للدراسة ومن ثم عينة الدراسة، ثم التوجه مباشرة إلى إدارة هذه المؤسسات لإعلامهم بالدراسة والموافقة على إجرائها.

3. التعرف على أساتذة التربية البدنية في المؤسسات الممثلة لمجتمع للدراسة، لكونهم جزء من عينة الدراسة من جهة، ولخلق علاقات معهم لتسهيل عملية جمع البيانات من جهة أخرى.
4. توزيع استمارة خلال الزيارات الأولى في هذه الدراسة الاستطلاعية على عينة من أساتذة التربية البدنية لتحديد أكثر السلوكات التي تحدث اضطرابا أو تشويشا في الحصة أو خلال الأنشطة الرياضية اللاصفية *(انظر الملحق رقم 03)*
5. وخلال الزيارات الثانية لجمع الاستمارات قمنا أيضا بإجراء مقابلات مع نفس العينة لتدعيم دراستنا وتحديد دقيق لإشكالية الدراسة *(انظر الملحق رقم 04)*
6. استغلال هذه الدراسة الاستطلاعية في المرحلة الثانية لملأ شبكة الملاحظة التي تم أعدادها لتحديد سلوكات العنف المنتشر أثناء ممارسة النشاط الرياضي المدرسي*(انظر الملحق رقم05)*
7. تحديد دقيق لإشكالية الدراسة
8. بناء أدوات الدراسة وتحديد توقيت تطبيقها.
9. تحديد أكثر السلوكات المنتشرة أثناء ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي *(انظر الملحق رقم06)*

2. منهج الدراسة

"المنهج عبارة عن سلسلة من المراحل المتتالية التي ينبغي إتباعها بكيفية منسقة ومنظمة وهو مجموع المساعي التي يعتمدها الباحث ويتم عن طريق اقتراحات تم التفكير فيها ومراجعتها جيدا والتي تسمح له بتنفيذ خطوات عمله بصفة صارمة بمساعدة الأدوات والوسائل التي تضمن له النجاح" (أنجرس،2004، ص36).

ويعرف كذلك فريدريك معتوق المنهج بأنه: "البحث عن حقيقة أو ما يعتبر أنه الحقيقة فهو كمجموعة من العمليات الذهنية التي يحاول من خلالها علم من العلوم بلوغ الحقائق المتوخاة مع إمكانية تبيانها والتأكيد من صحتها" (معتوق،1985، ص5).

فبعد اطلاعنا على الأدبيات التي لها صلة بالموضوع والدراسات المشابهة ومدى استفادتنا منها، ونظرا لطبيعة الدراسة التي تعالج بعض سلوكات العنف في المحيط الرياضي التربوي (مقاربة سيكوسوسيولوجية) استخدمنا المنهج الوصفي الذي يهدف إلى الحصول على المعلومات

والحقائق ووصفها بصورة دقيقة كما هي في الواقع ثم تحليلها ومناقشة نتائجها على ضوء الفرضيات ومن خلال النظريات والدراسات المشابهة.

ويعرف المنهج الوصفي بأنه: " كل استقصاء ينصب في ظاهرة من الظواهر النفسية والاجتماعية وذلك قصد تشخيص وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها وضبطها كميا عن طريق جمع المعلومات وتصنيفها ثم تحليلها" (بسيوني، الشاطئ،1992، ص206–207).

3. مجتمع وعينة الدراسة

1.3. مجتمع الدراسة

يعرف المجتمع على أنه مجموعة العناصر أو الأفراد التي يقع عليهم الاهتمام أثناء دراسة معينة، والتي يرغب فيها الباحث أن يعمم النتائج التي جمعت من العينة إليها. ومن هنا يقسم المجتمع إلى:

المجتمع الأصلي: هو المجتمع الحقيقي والذي يود الباحث بالفعل أن يعمم نتائجه عليه، وهذا المجتمع لسوء الحظ نادرا ما يكون متاحا للباحث.

المجتمع المتاح: وهو الذي يكون الباحث قادرا على تعميم نتائجه عليه بالفعل، ويمثل الأول الاختيار النموذجي للباحث، والثاني اختياره الواقعي المتاح (مرابطي، نحوي،2009، ص ص94 –108).

يمثل المجتمع الأصلي للدراسة كل تلاميذ وأساتذة التربية البدنية والرياضية للثانويات التابعة لوزارة التربية الوطنية بمدينة باتنة (مركز الولاية) والمتمثلة في 23 ثانوية* والبالغ عددهم 18208 تلميذا* باحتساب غير الممارسين للتربية البدنية والرياضية، و54 أستاذا للتربية البدنية والرياضية* بمدينة باتنة أيضا.

* حسب مصلحة التنظيم التربوي بمديرية التربية لولاية باتنة للسنة الدراسية 2015/2014

وكما هو معلوم في التقنيات الإحصائية وكما ذكر (ANGERS **1997**): أنه من المستحسن أن تؤخذ نسبة 1 % من أفراد مجتمع الدراسة إذا بلغ عدد أفراده حوالي عشرة آلاف أو عدة عشرات من الآلاف (خالدي، 2007، ص298). وهو ما أكدته واعتمدت عليه الباحثة (بن تركي، 2013، ص233) كذلك في دراستها.

فبالنسبة للتلاميذ ونظرا لصعوبة تمثيل كل هذه الثانويات قمنا بتحديد مجتمع متاح والمتمثل في 3 ثانويات بمدينة باتنة حيث بلغ عدد التلاميذ بها 2260 تلميذا* باحتساب غير الممارسين للتربية البدنية والرياضية، و **1733** باحتساب الممارسين فقط، أما الأساتذة فاعتبرنا المجتمع الأصلي مجتمعا متاحا للدراسة نظرا لصغر حجمه وسهولة دراسته.

*ملاحظة: غر الممارسين نقصد بهم أقسام السنة الأولى الذين لا يدرسون حصة التربية البدنية والرياضية نظرا لبلوغ الأساتذة الذين يدرسون أقسام السنة الثانية والثالثة لنصاب التدريس وعدم فتح منصب جديد، إضافة الى بعض المعفيين من الممارسة بسبب طبي.

2.3. عينة الدراسة: طريقة اختيارها وخصائصها

1.2.3. عينة الدراسة وطريقة اختيارها

احتوت عينة دراستنا على 217 تلميذا و30 أستاذا؛ أي (217 تلميذ يمارسون التربية البدنية والرياضية بنسبة 12.52% من الممارسين من المجتمع، و30 أستاذا يُدَرسون التربية البدنية والرياضية أي بنسبة 55.55% من مجتمع الدراسة).

وتدخل عينة الأساتذة ضمن العينات الاحتمالية وفق الطريقة العشوائية البسيطة، حيث راعينا احتمال ظهور أي مفردة من مفردات مجتمع الأساتذة.

أما عينة التلاميذ فتدخل ضمن العينات الاحتمالية وفق الطريقة العشوائية الطبقية والتي يعرفها (عبد المجيد عطية): "وهي التي يتم فيها تقسيم المجتمع الأصلي إلى طبقات بناء على خاصية معينة، ثم يشتق بطريقة عشوائية هذه المجموعات الأصغر عددا محددا من المفردات"، وتعتبر العينة العشوائية الطبقية أكثر دقة في الاختبار العشوائي من العينات العشوائية البسيطة (ناصر،2008، ص111).

* حسب مصلحة التنظيم التربوي بمديرية التربية لولاية باتنة للسنة الدراسية 2015/2014

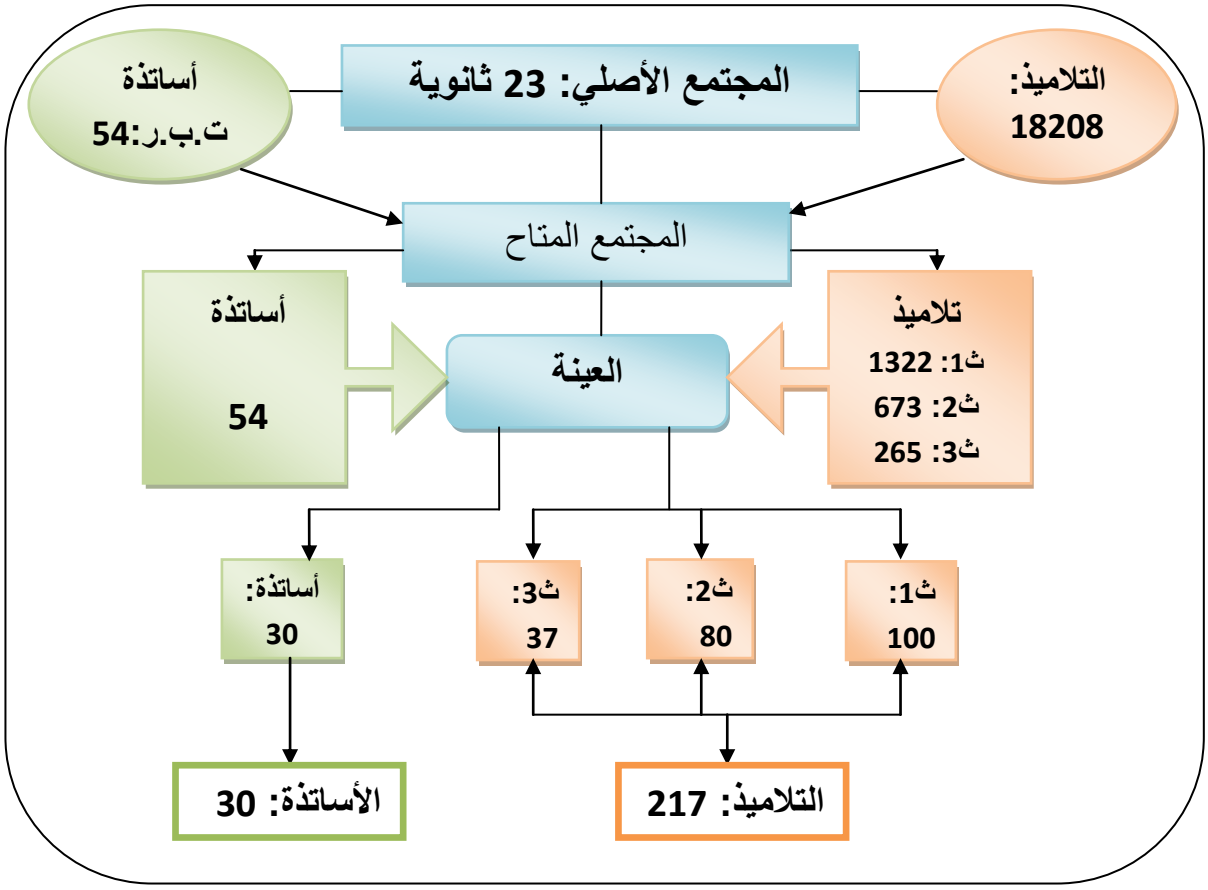
حيث أننا قسمنا مجتمع التلاميذ إلى ثلاثة طبقات وهي: الثانويات الكبيرة الحجم، والمتوسطة الحجم، والصغيرة الحجم، مع مراعاة نسبة تمثيل كل ثانوية بأكثر من 10%.

والجدول التالي لتوضيح عينة التلاميذ أكثر:

المؤسسة	العدد الاجمالي للتلاميذ	التلاميذ الممارسين للتربية البدنية و.ر	العينة	نسبة تمثيل المؤسسة	النسبة % للعينة
ثا/ مصطفى بن بولعيد	**1322**	822	100	**%12.16**	%46.08
ثا/ الاخوة العمراني	**673**	650	80	**%12.30**	%36.86
ثا/ فسديس الجديدة	**265**	261	37	**%14.17**	%17.05
المجموع	**2260**	**1733**	**217**	**%12.52**	**%100**

جدول (05) تمثيل عينة التلاميذ

ويمكن توضيح مجتمع وعينة الدراسة أكثر من خلال الشكل التالي:



شكل (10) مجتمع وعينة الدراسة

2.2.3. خصائص عينة الدراسة

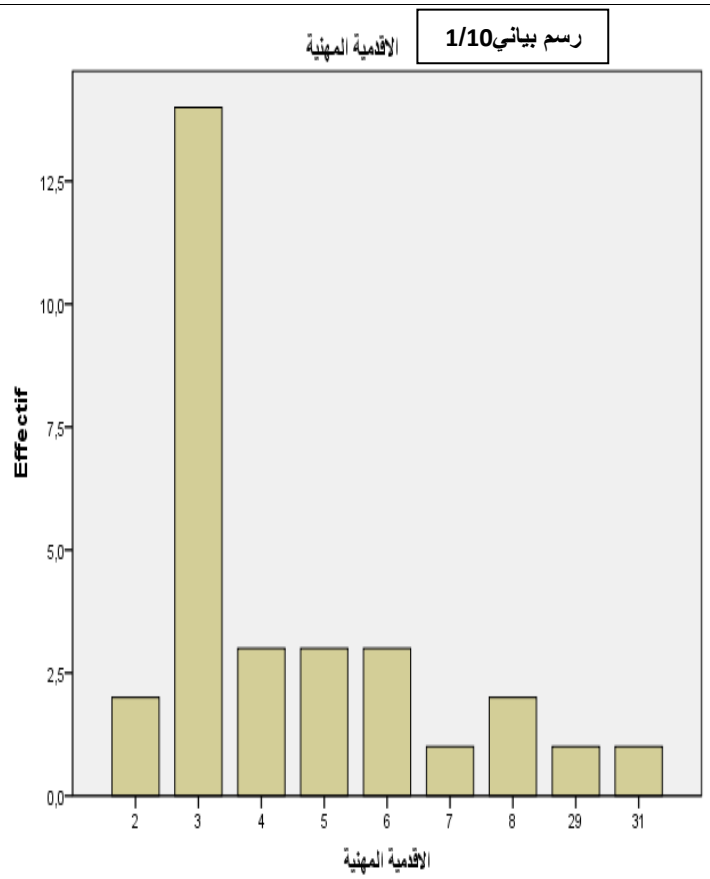
*عينة الأساتذة:

جدول 06/ يمثل الأقدمية المهنية للأساتذة

	التكرار	النسبة %
2 سنة	2	6,7
3 سنوات	14	46,7
4 سنوات	3	10,0
5 سنوات	3	10,0
6 سنوات	3	10,0
7 سنوات	1	3,3
8 سنوات	2	6,7
سنوات 29	1	3,3
سنوات 31	1	3,3
المجموع	**30**	**100,0**

يبين الجدول رقم (06) والرسم البياني الملحق له عدد سنوات عمل الأساتذة حيث نلاحظ أن أكثر نسبة مكررة هي 3 سنوات.

رسم بياني1/10

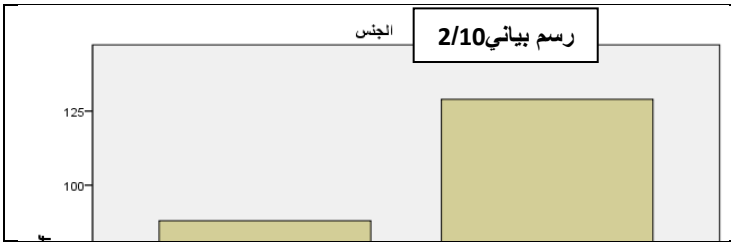


*عينة التلاميذ:

جدول 07/ يمثل جنس التلاميذ

	التكرار	النسبة %
ذكر	88	40,6
أنثى	129	59,4
المجموع	**217**	**100,0**

رسم بياني2/10



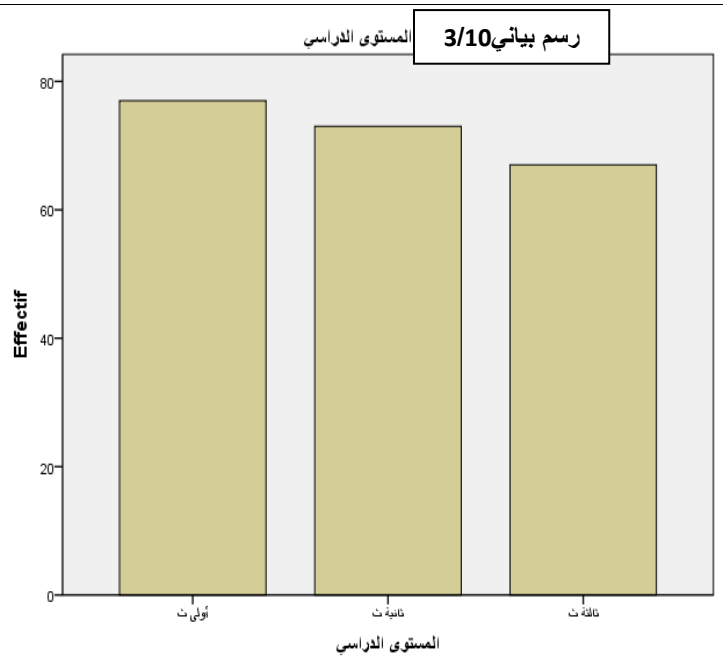
يبين الجدول رقم (07) والرسم البياني الملحق له جنس التلاميذ حيث نلاحظ أن أكبر نسبة هي59.4% ذكور و 40.6 % إناث.

جدول 08/ يمثل المستوى الدراسي للتلاميذ

	التكرار	النسبة %
أولى ث	77	35,5
ثانية ث	73	33,6
ثالثة ث	67	30,9
المجموع	**217**	**100,0**

يبين الجدول رقم (08) والرسم البياني الملحق له المستوى الدراسي للتلاميذ حيث نلاحظ أن النسب متقاربة بين المستويات الثلاث.

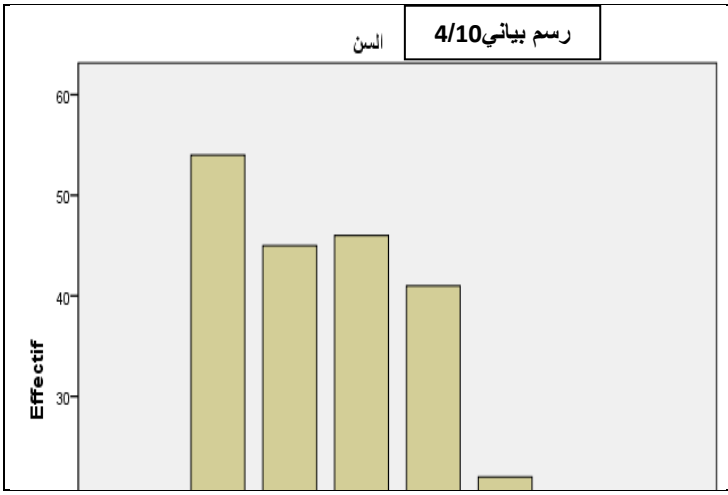
رسم بياني3/10



جدول 09/ يمثل سن التلاميذ

	التكرار	النسبة %
14 سنة	2	9,
15 سنة	54	24,9
16 سنة	45	20,7
17 سنة	46	21,2
18 سنة	41	18,9
19 سنة	22	10,1
20 سنة	6	2,8
22 سنة	1	5,
المجموع	**217**	**100,0**

رسم بياني4/10



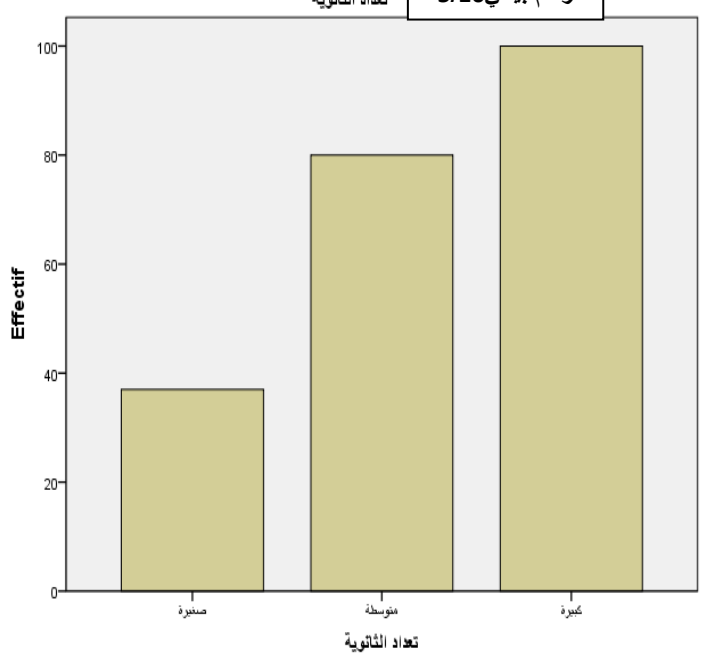
يبين الجدول رقم (09) والرسم البياني الملحق له سن التلاميذ حيث نلاحظ أن أكبر نسبة هي في سن 15 سنة .	

جدول 10/ يمثل تعداد التلاميذ حسب المؤسسات

	التكرار	النسبة %
صغيرة العدد	37 تلميذ	17,1
متوسطة العدد	80 تلميذ	36,9
كبيرة العدد	100 تلميذ	46,1
المجموع	**217 تلميذ**	**100,0**

يبين الجدول رقم (10) والرسم البياني الملحق له تعداد التلاميذ حسب حجم الثانويات التي يدرسون بها.

رسم بياني5/10



4. أدوات الدراسة والأسس العلمية لتطبيقها

1.4. شبكة الملاحظة

" تعتبر الملاحظة وسيلة جد هامة من وسائل جمع المعلومات لأنها وسيلة أساسية لجمع البيانات في كثير من المناهج،... وهذا الأسلوب يتبع في الدراسات التي تستهدف عدد من

الأفراد في وقت واحد. وعندما يكون الهدف تتبع سلوك يتكرر عدة مرات في فترات مختلفة (تتبع نشاط طفل ما في المدرسة....)" (Infpe، 2005، ص ص63-66)[9] .

فبعد قيامنا بالدراسة الاستطلاعية قمنا بتصميم شبكة ملاحظة تحتوي على مجموعة السلوكات التي رصدها لنا أساتذة التربية البدنية والرياضية في شكل معايير للملاحظة وتمثل هذه المعايير الأشكال المختلفة للعنف في الوسط الرياضي التربوي بهدف التأكد من السلوكات من جهة، وكذا ملاحظة الأشكال الأكثر انتشارا من جهة أخرى *(أنظر الملحق رقم 05)*، واستعنا في ذلك برأي مجموعة من الأساتذة ذوي الخبرة في مجال علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية وكذا علم النفس وعلم الاجتماع.

2.4. الاستبيان

وتسمى كذلك الاستبانة وهي "عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعد بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين. وتعد الاستبانة من أكثر الأدوات المستخدمة في جميع البيانات الخاصة بالعلوم الاجتماعية التي تتطلب الحصول على معلومات أو معتقدات أو تصورات أو آراء الأفراد. ومن أهم ما تتميز به الاستبانة هو توفير الكثير من الوقت والجهد على الباحث (عبيدات، أبو نصار، مبيضين،1999، ص63) .

وتعرفه "مادلين غرافيتز (Madeleine Grawitz)" بأنه " وسيلة اتصال بين الباحث و المبحوث، تحتوي على سلسلة (مجموعة) من التساؤلات ذات صلة بالمشكل المدروس والتي عبرها يجمع الباحث معلومات من المبحوث " (صايفي.2010، ص31).

ففي دراستنا هذه قمنا بتصميم استبيان موجه للأساتذة والتلاميذ، حيث يحتوي الاستبيان الموجه للأساتذة في جزأه الأول على المعلومات الديموغرافية والمهنية للأستاذ وفي جزأه الثاني على 15 سلوكا يجيب الأستاذ على درجة ظهورها ثم شرعيتها، نفس الشيء بالنسبة لاستبيان التلاميذ إلا أننا أضفنا في الجزء الأول المعلومات السوسيوتربوية للتلميذ.

[9] المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم

حيث يحتوي الاستبيان على خمسة أشكال للعنف المدرسي والتي تقع خلال ممارسة النشاط الرياضي التربوي حيث أن كل شكل يحتوي على ثلاثة سلوكات *(حسب الاستبيان في الملحق رقم06، 07)* وتتمثل في:

- السلوكات المخالفة لممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي: (السلوك رقم:1،2،3)
- سلوكات سوء الأدب: (السلوك رقم:4،5،6)
- عنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية: (السلوك رقم:7،8،9)
- العنف اللفظي: (السلوك رقم:10،11،12)
- العنف الجسدي (العدوانية الحركية): (السلوك رقم:13،14،15)

1.2.4. صدق الاستبيان

الصدق ببساطة هو أن تقيس أسئلة الاستبانة أو الاختبار ما وضعت لقياسه أي يقيس فعلا الوظيفة التي يفترض انه يقيسها(العباسي، 2011، ص ص157-163).

ومن بين أنواع الصدق اعتمدنا في دراستنا هذه على:

الصدق الظاهري: يعتمد الصدق الظاهري على المظهر العام للاختبار من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها إلى غاية دقة تعليمات الاختبار(عجرود،2007، ص126)

حيث قمنا بعرض الاستمارة قبل توزيعها على عينة من الأساتذة ذوي الخبرة والكفاءة في ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، علم النفس، علم الاجتماع *(انظر الملحق رقم08)* وذلك لغرض إبداء رأيهم في الفقرات المكونة لها و إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبا، وكذلك تناسبها والغرض الذي أعدت من أجله، وكانت اقتراحات الخبراء على النحو التالي:

- إعادة الصياغة لبعض الفقرات نظرا لصعوبة فهمها من طرف التلاميذ.
- حذف بعض العبارات لاشتراكها في نفس المعنى مع عبارات أخرى.
- تثمين بقية العبارات لوضوحها في المعنى، وتناسبها والغرض الذي أعدت لأجله.

وبعد أخذ اقتراحات الخبراء المصححين بعين الاعتبار قمنا بتعديله في صورته النهائية .

2.2.4. ثبات الاستبيان

قمنا بحساب الثبات بطريقة:

حساب معامل ألفاكرونباخ: حيث قمنا بتوزيع الاستبيان على عينة صغيرة من العينة المستهدفة للدراسة وذلك في حصة التربية البدنية والرياضية وكان عددهم 20 تلميذا من كلا الجنسين ومن المستويات الثلاثة.

يتم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ باستخدام برنامج SPSS والذي من خلاله نحسب معامل التمييز لكل سؤال حيث يتم حذف السؤال الذي معامل تمييزه ضعيف أو سالب (العباسي، 2011، ص157).

بعد حساب معامل الثبات باستعمال معامل ألفا كرونباخ في برنامج spss كما هو مبين في الجدولين الآتيين:

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	20	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,895	15

جدول(11) حساب معامل الثبات باستعمال معامل ألفا كرونباخ الخاص باستبيان درجة الظهور

حيث قدر ب: 0.89 في الاستبيان الأول والمتعلق بدرجة ظهور السلوكات وهو معامل ثبات مقبول ودال إحصائيا .

أما الاستبيان الثاني والمتعلق بشرعية السلوكات فمن خلال الجدول التالي:

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	20	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,679	15

جدول(12) حساب معامل الثبات باستعمال معامل ألفا كرونباخ الخاص باستبيان درجة الظهور

قدر ب: 0.679 وهو كذلك معامل ثبات مقبول ودال احصائيا.

3.4. المقابلة

"تعتبر المقابلة من أفضل وسائل جمع البيانات في البحوث المسحية، إذا ما أعد الباحث خطة تنفيذها بطريقة فعالة، ويرجع ذلك لرغبة المبحوثين في تقديم المعلومات شفويا أكثر من رغبتهم في تقديمها كتابة" (صابر، خفاجة،2002، ص131).

حيث أجرينا مقابلات مسجلة مع 30 أستاذا و 30 تلميذا من عينة الدراسة ومن كلا الجنسين ومن المستويات الثانوية الثلاثة، وبعدها قمنا بتفريغ الإجابات الكثيرة والمتكررة وهذا من أجل البحث عن تفسير كل من الأساتذة والتلاميذ للسلوكات محل الدراسة لاستخراج دلالاتها النفسية والاجتماعية. *(انظر الملحق رقم04)* والذي يبين أسئلة المقابلة.

4.4. موضوعية أدوات الدراسة

تعتبر الموضوعية من أكثر المشاكل التي تؤثر في الثبات لذلك حرصنا على أن تكون هناك الدقة في تطبيق أدوات الدراسة وتسجيل النتائج، ويعرفها محمد حسن علاوي " هي مدى تحرر المحكم أو الفاحص من العوامل الذاتية كالتحيز" (بن قناب، 2006، ص 206)، ولكي تكون هناك موضوعية ونزاهة قمنا بإيضاح كل التعليمات الخاصة بتطبيق أدوات الدراسة وتسجيل النتائج لضمان نتائج دقيقة، وبهذا فإن الأدوات التي تم استخدامها في هذه الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الموضوعية.

5.الأساليب الإحصائية

يتطلب التوصل إلى نتائج أو مؤشرات كمية وكذا الحكم بإثبات أو نفي أي فرضية اللجوء إلى مجموعة من الأساليب الإحصائية والتي من خلالها نتوصل إلى نتائج يمكن تحليلها وإطلاق حكم عليها، وقد استعملنا في دراستنا النظام الإحصائي spss بتطبيق الأساليب الإحصائية والاختبارات التالية:

- ***التكرارات و النسب المئوية :*** لوصف خصائص أفراد الدراسة و تحديد إجابات أفرادها تجاه عبارات أدوات الدراسة.
- ***معمل ثبات " ألفا كرونباخ "*** : لمعرفة ثبات الاستبيان.
- ***اختبار "مان ويتني":*** لمعرفة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

اختبار مان ويتني:Mann Whitney U هو اختبار لا معلمي بديل لاختبار "ت" وهو يستخدم عندما تكون المستويات فترية أو نسبية كاختبار "ت" ولكن لا تنطبق عليها شروط اختبار "ت"، وهو يستخدم مع مجموعات مستقلة (علمي/أدبي, ذكر/أنثى ...الخ) ويتعامل مع مستويات رتبية، ونظراً لأن شروط اختبار "ت" لا تتحقق (كأن يكون حجم العينة صغير أو التوزيع ملتوي التواء موجب أو سالب ولا ينتمي للتوزيع الطبيعي) فيتم تحويل البيانات إلى بيانات رتبية (مقياس_مان-ويتني https://ar.wikipedia.org/wiki/).

- ***اختبار" كروسكال واليس":*** لمعرفة الفروق بين أكثر من مجموعتين .

اختبار **كروسكال واليس** Kruskal-Wallis يعتبر من الاختبارات غير المعلمية، وهو مشابه لاختبار تحليل التباين الأحادي، إلا أنه حين يتخلف شرط من شروط تحليل التباين الأحادي مثل شرط السواء أو شرط تجانس التباين فإنه يمكن اللجوء إلى اختبار كروسكال والس (اختبار_كروسكال_ووالس https://ar.wikipedia.org/wiki/).

ويعد بديلاً لا بارامترياً لتحليل التباين أحادي الاتجاه، ويستخدم لاختبار الفروق بين ثلاث مجموعات أو أكثر ذات بيانات رتبية أو يمكن ترتيبها أو المتغير المستقل تصنيفي والمتغير التابع رتبي, ولا يتطلب أن تكون المجموعات متساوية العدد، فيمكن استخدامه مهما كان عدد أفراد العينة.

http://idarahtrb.com/2013/12/اختبار-كروسكال-واليس-kruskal-wallis/

6. حدود الدراسة

1.6. الحدود الموضوعية

تقتصر هذه الدراسة على معرفة بعض سلوكات العنف المنتشرة خلال النشاط البدني والرياضي التربوي، درجة ظهورها، وشرعيتها، ومن ثم دلالاتها السيكوسوسيولوجية من وجهة نظر كل من الأستاذ والتلميذ وذلك على عينة من ثانويات مدينة باتنة.

2.6. الحدود المكانية

في حدود إمكانيات الباحث، قمنا بهذه الدراسة على عينة من الأساتذة والتلاميذ في 3 ثانويات من ثانويات مدينة باتنة (إحدى اكبر ولايات الجزائر من ناحية المؤسسات التربوية) وهي:

- ثانوية مصطفى بن بولعيد

- ثانوية العمراني
- ثانوية فسديس

3.6. الحدود الزمانية

بعد الاتفاق مع الأستاذ المشرف على موضوع الدراسة تم تقسيم المجال الزمني إلى ثلاث مراحل على النحو التالي:

- الفترة بين فيفري 2015 الى غاية ديسمبر 2015 تحديد المشكلة وأدوات جمع البيانات، وتحديد مجتمع وعينة الدراسة وزيارة المؤسسات المعنية للاستطلاع، وجمع المادة النظرية وترتيبها.
- الفترة ما بين جانفي 2016 إلى غاية أكتوبر 2016 بناء أدوات جمع البيانات وعرضها على الخبراء وتطبيقها.
- الفترة ما بين نوفمبر 2016 إلى غاية ماي 2017 تحليل النتائج ومناقشتها.

وحسب عمل الباحث تبقى الحدود الزمنية نسبية، ففي بعض الفترات يكون العمل تكامليا بين جوانب الدراسة ككل.

7. متغيرات الدراسة

1.7. المتغير المستقل

ويمكن تعريفه أنه: " ذلك المتغير الذي يبحث أثره في متغير آخر، وللباحث إمكانية التحكم فيه للكشف عن تباين هذا الأثر باختلاف قيم أو فئات أو مستويات ذلك المتغير" (http://cte.univ-setif.dz/coursenligne/CoursonlineBelg/Ch2.1.3.html)، وهو الذي يتحكم فيه الباحث بالزيادة والنقصان أو الإزالة (http://www.almeshkat.net/vb/showthread.php?t=122668)

2.7. المتغير التابع

ويمكن تعريفه أنه: "هو ذلك المتغير الذي يرغب الباحث في الكشف عن تأثير المتغير المستقل عليه " (http://cte.univ-setif.dz/coursenligne/CoursonlineBelg/Ch2.1.3.html)

وبناءا على فرضيات الدراسة يمكن تحديد المتغيرات المستقلة والتابعة على النحو التالي:

- الفرضية الأولى والتي افترضنا من خلالها أنه:
  - خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي تنتشر بعض سلوكات العنف.

فالمتغير المستقل هو "النشاط البدني والرياضي التربوي"، أما المتغير التابع هو " بعض سلوكات العنف"

- أما الفرضية الثانية والتي افترضنا من خلالها أنه:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ظهور بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الأستاذ والتلميذ.

فالمتغير المستقل هو " النشاط البدني والرياضي التربوي "، أما المتغير التابع هو " درجة ظهور بعض سلوكات العنف بين الأستاذ والتلميذ "

- أما الفرضية الثالثة والتي افترضنا من خلالها أنه:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ظهور بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين التلاميذ بتأثير المحددات التالية: تعداد الثانوية، الجنس، المستوى الدراسي.

فالمتغير المستقل هو " النشاط البدني والرياضي التربوي "، أما المتغير التابع هو " درجة ظهور بعض سلوكات العنف بين التلاميذ بتأثير المحددات التالية: تعداد الثانوية، الجنس، المستوى الدراسي".

- أما الفرضية الرابعة والتي افترضنا من خلالها أنه:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في شرعية بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الأستاذ والتلميذ.

فالمتغير المستقل هو " النشاط البدني والرياضي التربوي "، أما المتغير التابع هو " شرعية بعض سلوكات العنف بين الأستاذ والتلميذ "

- أما الفرضية الخامسة والتي افترضنا من خلالها أنه:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في شرعية بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين التلاميذ بتأثير المحددات التالية: تعداد الثانوية، الجنس، المستوى الدراسي.

فالمتغير المستقل هو " النشاط البدني والرياضي التربوي "، أما المتغير التابع هو " شرعية بعض سلوكات العنف بين التلاميذ بتأثير المحددات التالية: تعداد الثانوية، الجنس، المستوى الدراسي"

- أما الفرضية السادسة والتي افترضنا من خلالها أنه:

- هناك عدة دلالات سيكوسوسيولوجية لبعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي حسب تفسيرات كل من الأستاذ والتلميذ لسبب وقوعها

فالمتغير المستقل هو " النشاط البدني والرياضي التربوي "، أما المتغير التابع هو " الدلالات السيكوسوسيولوجية لبعض سلوكات العنف حسب تفسيرات كل من الأستاذ والتلميذ لسبب وقوعه"

الفصل السادس:

عرض وتحليل نتائج الدراسة

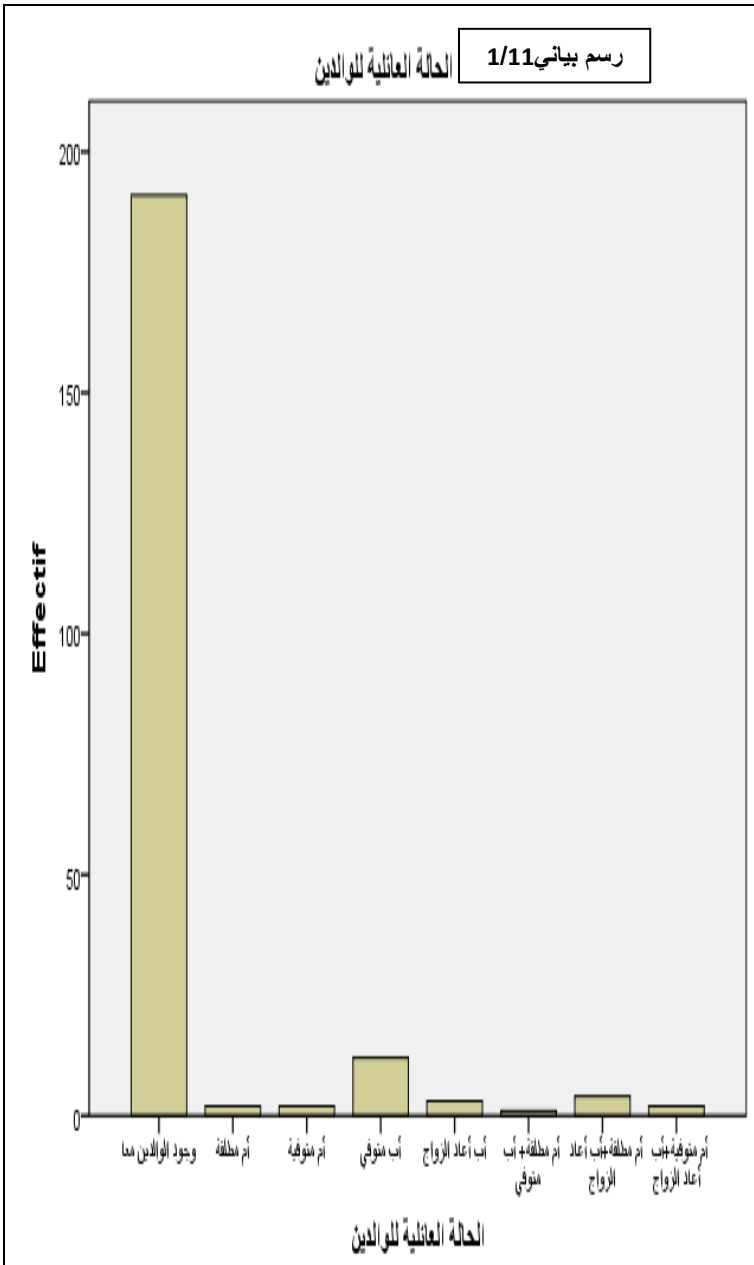
الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة

1. العوامل السوسيوتربوية المتعلقة بعينة التلاميذ

جدول 13/ يمثل الحالة العائلية للوالدين

	التكرار	%
وجود الوالدين معا	191	88
أم مطلقة	2	0,9
أم متوفية	2	0,9
أب متوفي	12	5,5
أب أعاد الزواج	3	1,4
أم مطلقة+ أب متوفي	1	0,5
أم مطلقة+أب أعاد الزواج	4	1,8
أم متوفية+أ ب أعاد الزواج	2	0,9
المجموع	**217**	**100**

يبين الجدول رقم (13) والرسم البياني الملحق له الحالة العائلية للوالدين حيث نلاحظ أن وجود الوالدين معا كأكبر نسبة ب 88 % مع وجود حالات أخرى ولكن بنسب صغيرة.

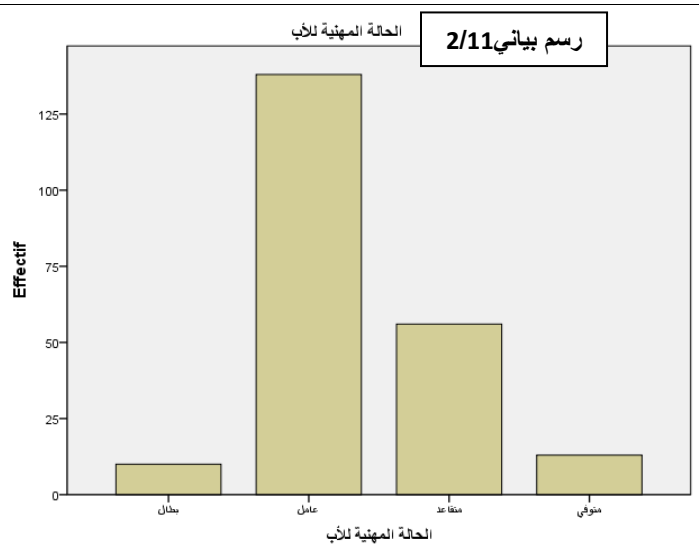


جدول 14/ يمثل الحالة المهنية للأب

	التكرار	النسبة%
بطال	10	4,6
عامل	138	63,6
متقاعد	56	25,8
متوفي	13	6
المجموع	**217**	**100**

يبين الجدول رقم (14) والرسم البياني الملحق له الحالة المهنية للأب حيث نلاحظ أن أكبر نسبة ب63.3 % الأب عامل.

رسم بياني2/11

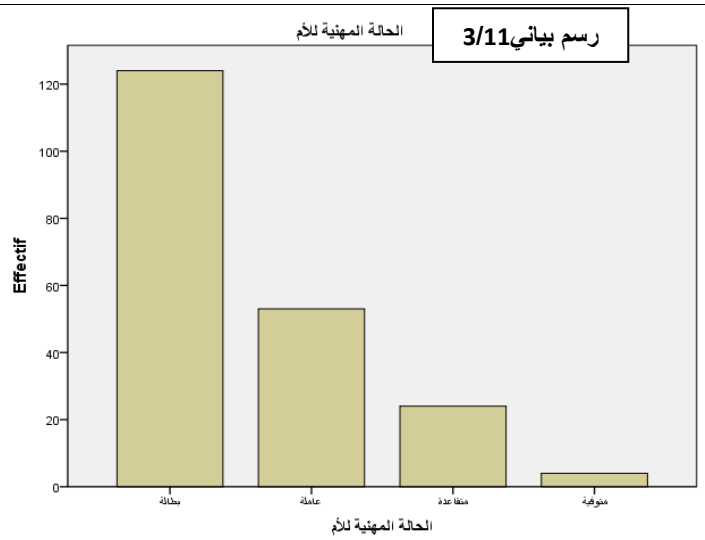


جدول 15/ يمثل الحالة المهنية للأم

	التكرار	النسبة%
بطالة	124	60,5
عاملة	53	25,9
متقاعدة	24	11,7
متوفية	4	2
المجموع	**205**	**100**

يبين الجدول رقم (15) والرسم البياني الملحق له الحالة المهنية للأم حيث نلاحظ أن أكبر نسبة ب60.5 % الأم لا تعمل.

رسم بياني3/11

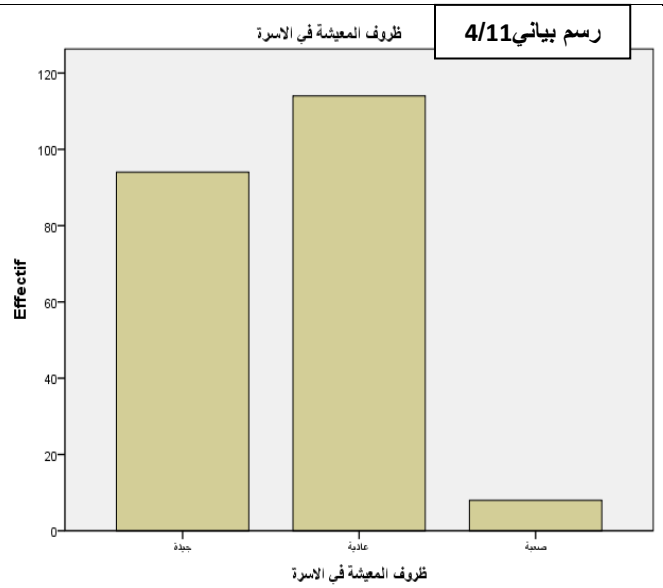


جدول 16/ يمثل ظروف المعيشة الأسرية

	التكرار	النسبة%
جيدة	94	43,5
عادية	114	52,8
صعبة	8	3,7
المجموع	**216**	**100**

يبين الجدول رقم (16) والرسم البياني الملحق له ظروف المعيشة في الأسرة، حيث نلاحظ أن أكبر نسبة ب 52.8 % يعيشون في ظروف عادية.

رسم بياني4/11

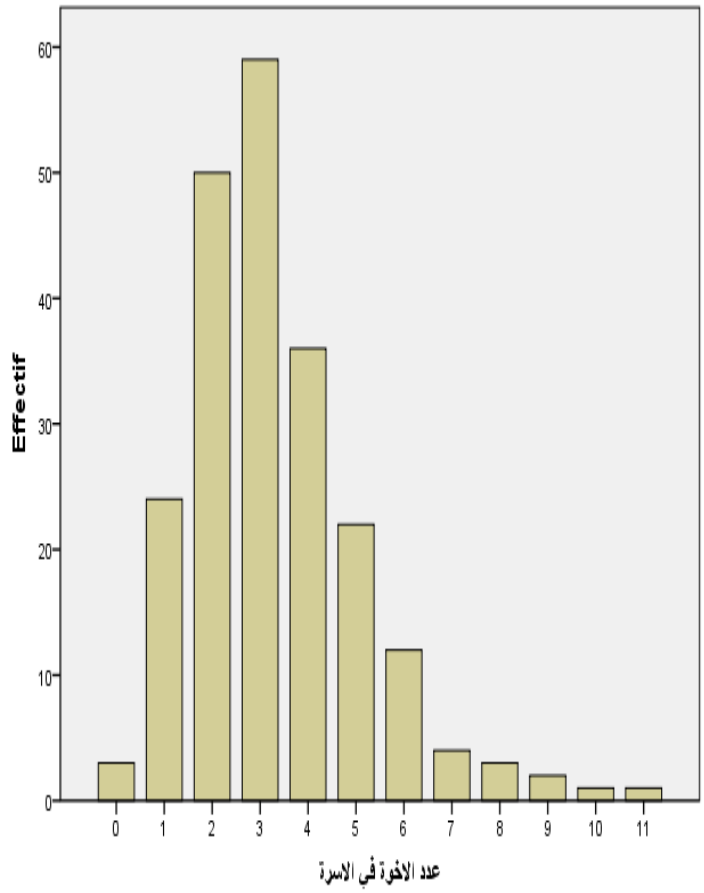


جدول 17/ يمثل عدد الاخوة في الاسرة

	التكرار	النسبة%
0	3	1,4
1	24	11,1
2	50	23
3	59	27,2
4	36	16,6
5	22	10,1
6	12	5,5
7	4	1,8
8	3	1,4
9	2	0,9
10	1	0,5
11	1	0,5
المجموع	**217**	**100**

يبين الجدول رقم (17) والرسم البياني الملحق له عدد الإخوة في الأسرة، حيث نلاحظ أن أكثر عدد إخوة تكرارا هو3 إخوة بنسبة تمثيل27.2% .

رسم بياني5/11

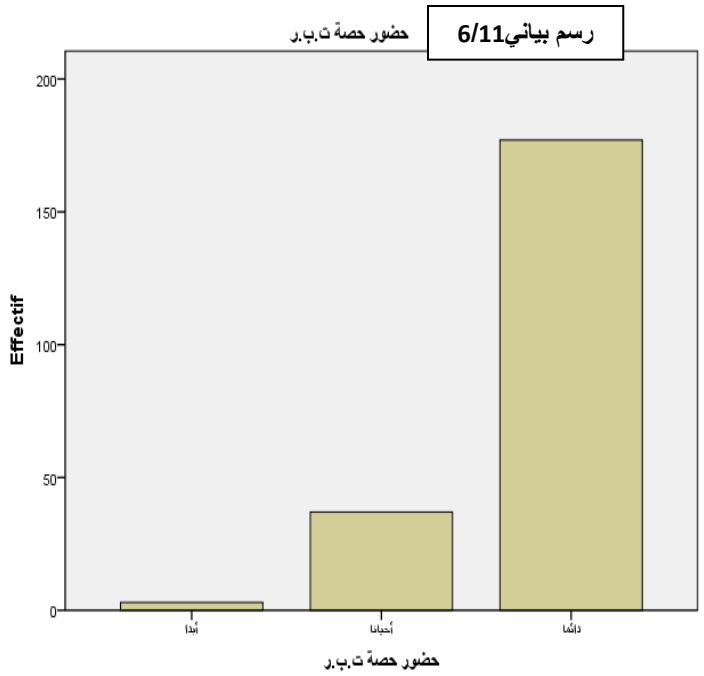


جدول 18/ يمثل حضور حصة ت.ب.ر

	التكرار	النسبة%
أبدا	3	1,4
أحيانا	37	17,1
دائما	177	81,6
المجموع	**217**	**100**

يبين الجدول رقم (18) والرسم البياني الملحق له حضور حصة التربية البدنية والرياضية، حيث نلاحظ أن غالبية التلاميذ يحضرون الحصة "دائما" بنسبة تمثيل 81.6 %.

رسم بياني6/11

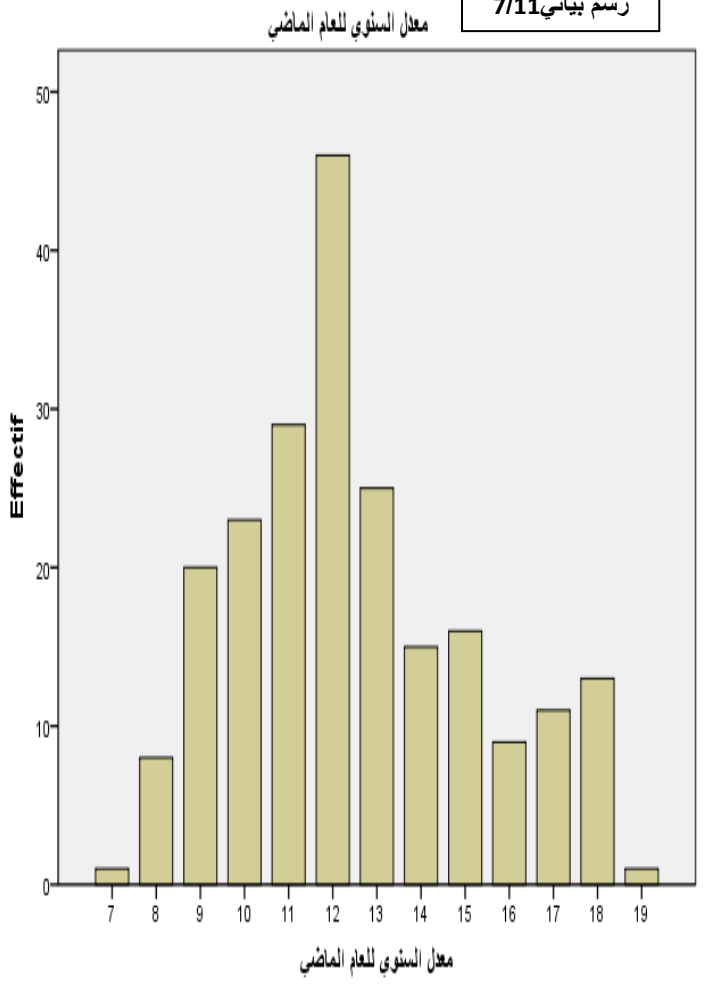


جدول 19/ يمثل معدل السنوي للعام الماضي

	التكرار	النسبة%
7	1	0,5
8	8	3,7
9	20	9,2
10	23	10,6
11	29	13,4
12	46	21,2
13	25	11,5
14	15	6,9
15	16	7,4
16	9	4,1
17	11	5,1
18	13	6
19	1	0,5
المجموع	**217**	**100**

يبين الجدول رقم (19) والرسم البياني الملحق له المعدل السنوي للعام الماضي، حيث نلاحظ أن أكثر معدل تكرارا هو 12 بنسبة تمثيل21.2%.

رسم بياني7/11

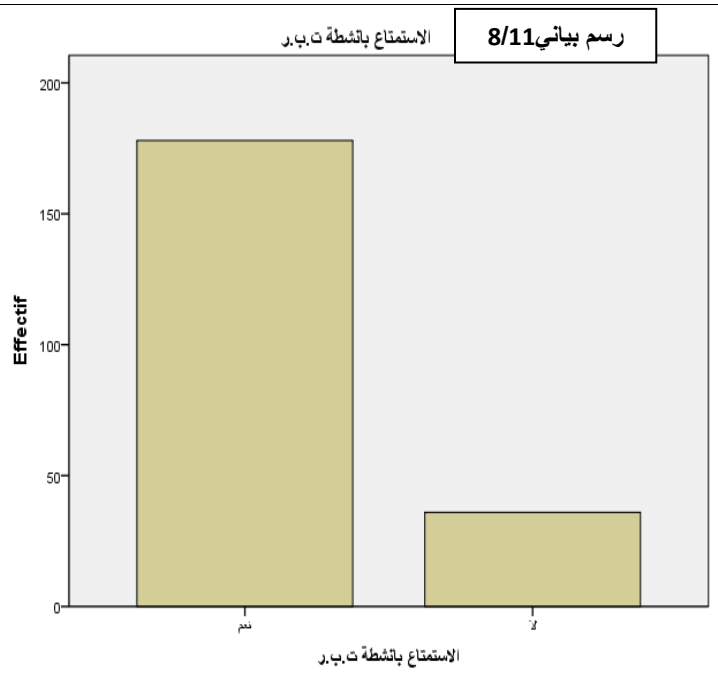


جدول 20/ يمثل الاستمتاع بأنشطة ت.ب.ر

	التكرار	النسبة%
نعم	178	83,2
لا	36	16,8
المجموع	**214**	**100**

يبين الجدول رقم (20) والرسم البياني الملحق له الاستمتاع بأنشطة التربية البدنية والرياضية، حيث نلاحظ أن غالبية التلاميذ يستمتعون بأنشطة المقدمة في الحصة بنسبة تمثيل 83.2 %.

رسم بياني8/11

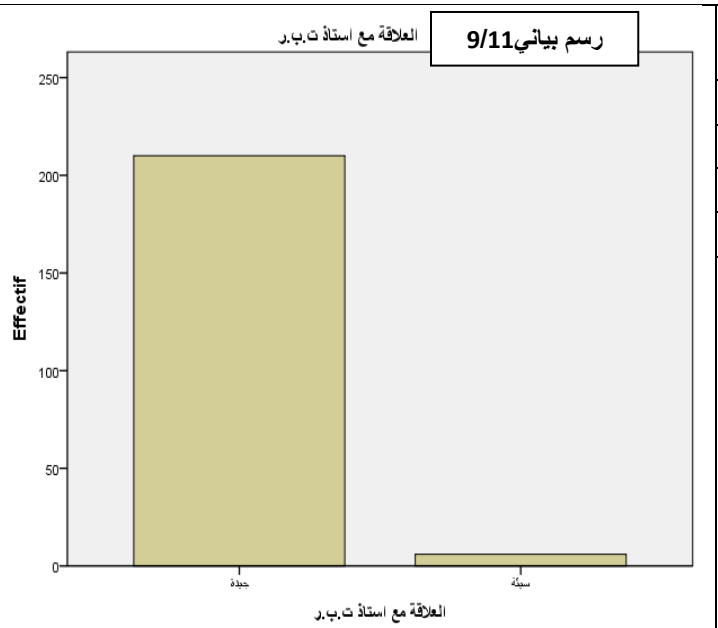


جدول 21/ يمثل علاقة التلميذ مع استاذ ت.ب.ر

	التكرار	النسبة%
جيدة	210	97,2
سيئة	6	2,8
المجموع	**216**	**100**

يبين الجدول رقم (21) والرسم البياني الملحق له العلاقة مع أستاذ التربية البدنية والرياضية، حيث نلاحظ أن غالبية التلاميذ علاقتهم "جيدة" مع أستاذ ت.ب.ر بنسبة تمثيل 97.2 %.

رسم بياني9/11

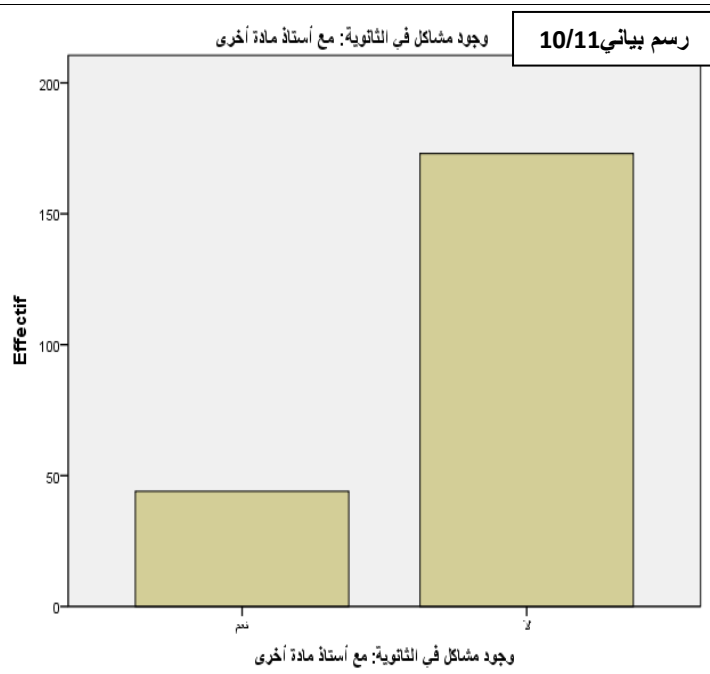


جدول22/ يمثل وجود مشاكل في الثانوية: مع أستاذ مادة أخرى

	التكرار	النسبة%
نعم	44	20,3
لا	173	79,7
المجموع	**217**	**100**

يبين الجدول رقم (22) والرسم البياني الملحق له العلاقة مع أستاذ مادة أخرى، حيث نلاحظ أن النسبة الأكبر من التلاميذ ليس لديهم مشاكل مع أستاذ مادة أخرى بنسبة تمثيل 79.7 %.

رسم بياني10/11

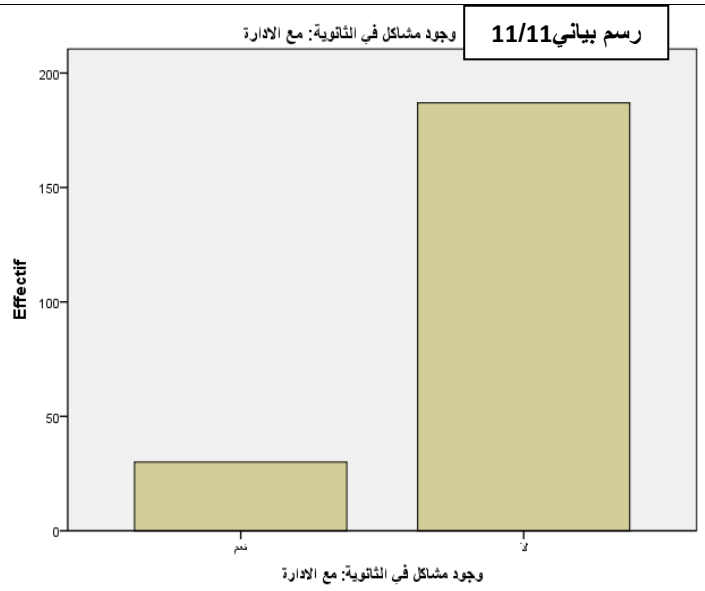


جدول 23/ يمثل وجود مشاكل في الثانوية: مع الادارة

	التكرار	النسبة%
نعم	30	13,8
لا	187	86,2
المجموع	**217**	**100**

يبين الجدول رقم (23) والرسم البياني الملحق له العلاقة مع الإدارة، حيث نلاحظ أن النسبة الأكبر من التلاميذ ليس لديهم مشاكل مع الإدارة بنسبة تمثيل 86.2 %.

رسم بياني11/11

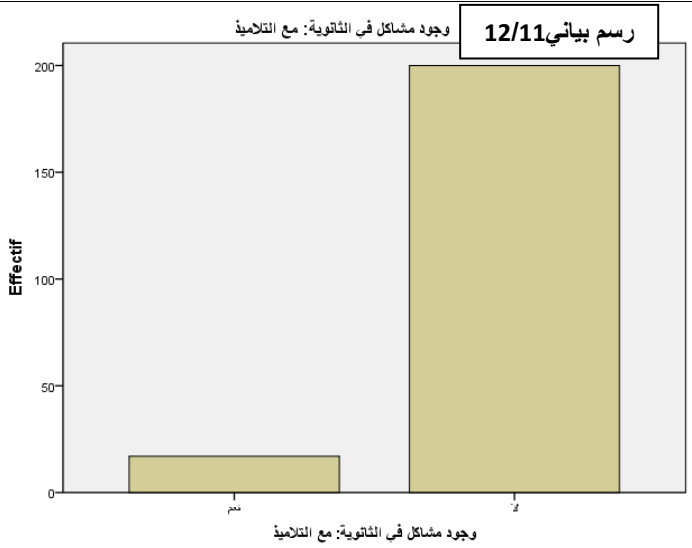


جدول 24/ يمثل وجود مشاكل في الثانوية: مع التلاميذ

	التكرار	النسبة%
نعم	17	7,8
لا	200	92,2
المجموع	**217**	**100**

يبين الجدول رقم (24) والرسم البياني الملحق له العلاقة مع التلاميذ، حيث نلاحظ أن غالبية التلاميذ ليس لديهم مشاكل مع أقرانهم بنسبة تمثيل 92.7 %.

رسم بياني12/11

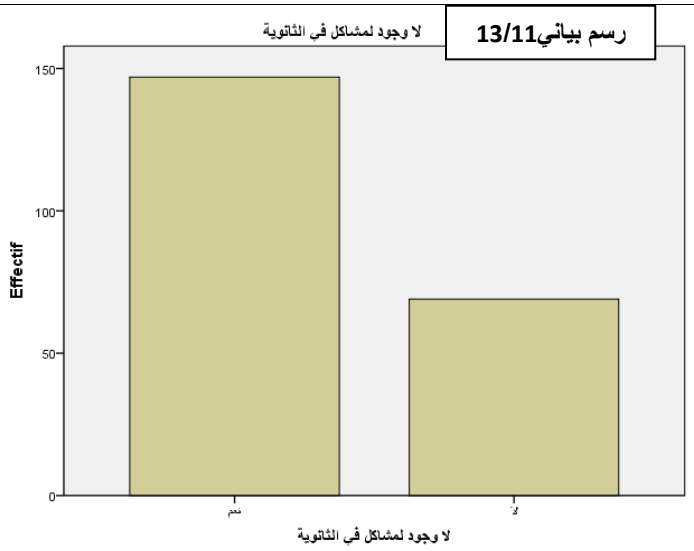


جدول 25/ يمثل عدم وجود مشاكل في الثانوية تماما

	التكرار	النسبة%
نعم	147	68,1
لا	69	31,9
المجموع	**216**	**100**

يبين الجدول رقم (25) والرسم البياني الملحق له عدم وجود أي مشكل في الثانوية، حيث نلاحظ أن أكثر التلاميذ ليس لديهم أي مشاكل بنسبة تمثيل 68.1 %.

رسم بياني13/11

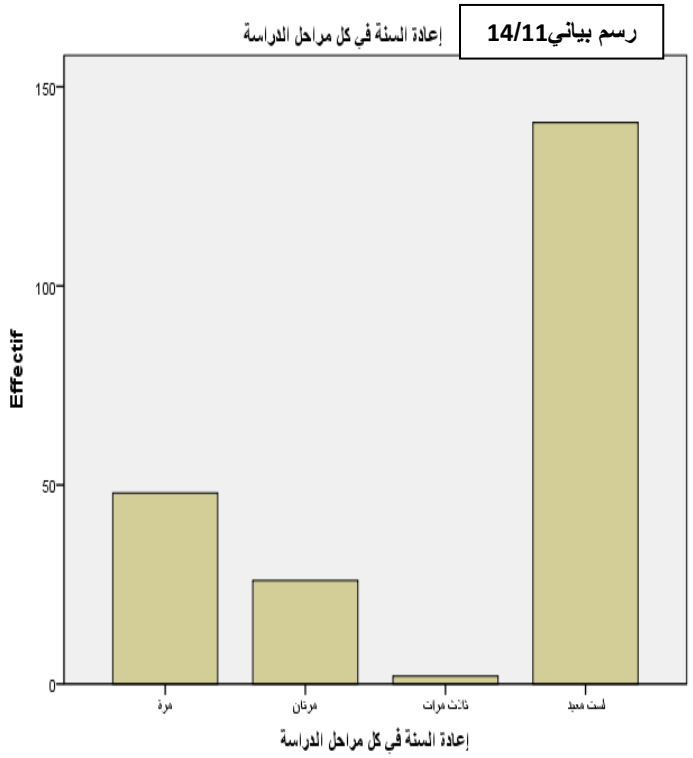


جدول 26/ يمثل إعادة السنة في جميع مراحل الدراسة

	التكرار	النسبة%
مرة	48	22,1
مرتان	26	12
ثلاث مرات	2	0,9
لست معيد	141	65
المجموع	**217**	**100**

يبين الجدول رقم (26) والرسم البياني الملحق له إعادة السنة في جميع مراحل الدراسة، حيث نلاحظ أن النسبة الأكبر من التلاميذ ليسوا معيدين بنسبة تمثيل65 %، مقابل 22.1% معيدين مرة واحدة.

رسم بياني14/11



2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

❖ *تنتشر بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.*

بعد قيامنا بالدراسة الاستطلاعية مباشرة قمنا بتوزيع استمارة لإحصاء وجمع أهم السلوكات التي يقوم بها التلميذ خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي والتي تعيق وتحرج الأستاذ أثناء القيام بمهامه، فتحصلنا على السلوكات التالية:

1.2. عرض وتحليل نتائج استمارة جمع السلوكات العنيفة وغير السوية

الرقم	السلوك	شكل العنف	التكرار
01	استعمال وإعطاء أهمية للهاتف النقال (اتصالات، كتابة رسائل، ألعاب، وضع سماعات والاستماع للموسيقى والرقص في غرف التبديل)	**سلوك مخالف لممارسة النشاط الرياضي المدرسي**	18
02	عدم إحضار اللباس الرياضي	**سلوك مخالف لممارسة النشاط الرياضي المدرسي**	14
03	استعمال مستحضرات التجميل بالنسبة للفتيات، تحليقات الشعر الغير عادية بالنسبة للذكور وارتداء اللباس الضيق والغير متحشم واللائق بالتلميذ	**سلوك مخالف لممارسة النشاط الرياضي المدرسي**	14
04	الخشونة، الاعتداءات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء الممارسة خاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه، وكثرة الشجارات في طابع المزاح واللعب	**جسدي**	14
05	السب والشتم والكلام البذيء والتنابز بالأسماء وفي كثير من الأحيان في طابع المزاح واللعب والاحتكاك	**نفسي (لفظي)**	14
06	التدخين واستعمال التبغ والمخدرات	**سلوك مخالف لممارسة النشاط الرياضي المدرسي**	12
07	كثرة الضحك والثرثرة والتعليقات والكلام الخارج عن هدف الحصة	**سلوكات سوء الأدب**	11
08	عدم الجدية في الممارسة واللامبالاة بداعي الفشل والعزوف عن الممارسة والتظاهر بالمرض والغيابات عن الحصة خاصة لدى الأقسام النهائية	**سلوك مخالف لممارسة النشاط الرياضي المدرسي**	09
09	عدم إعطاء أهمية للحصة والأنشطة الممارسة، والمكتسبات	**سلوك مخالف لممارسة**	09

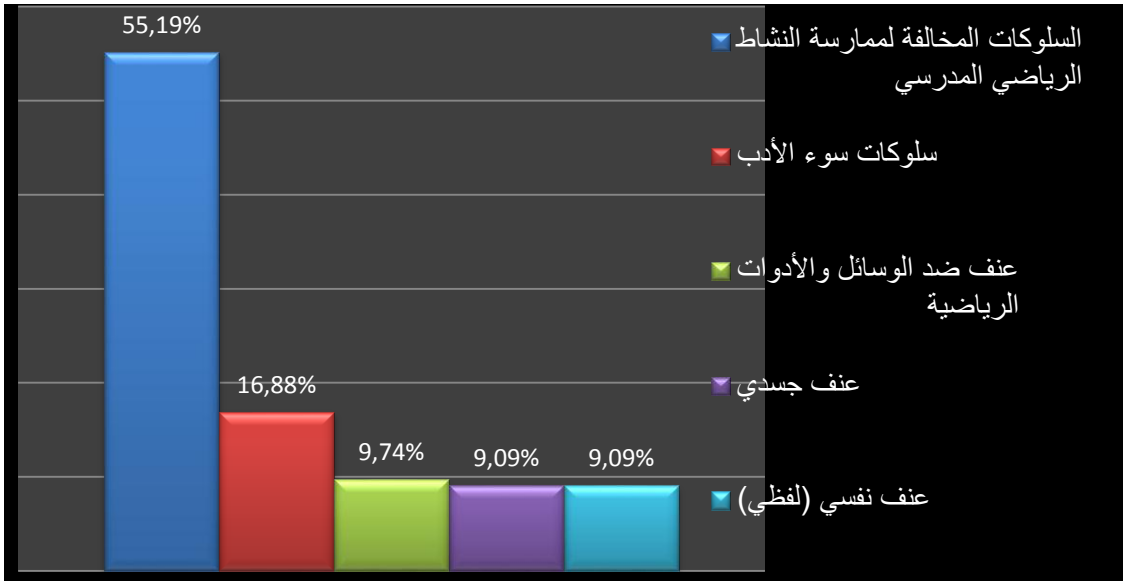
	القبلية	**النشاط الرياضي المدرسي**	
10	استعمال الوسائل البيداغوجية في غير محلها (مثل كرات اليد،السلة، الطائرة كبديل لكرة القدم)	**عنف ضد الوسائل الممتلكات**	08
11	عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الكلام أو الضحك أثناء الشرح	**سلوكات سوء الأدب**	07
12	عدم الالتزام الوقت (بداية الحصة، تبديل الملابس، وقت الراحة بين النشاطين)	**سلوك مخالف لممارسة النشاط الرياضي المدرسي**	06
13	البزق ورمي العلك وأغلفة الحلوى وقشور المكسرات وإدخال أكواب القهوة والمشروبات في الملاعب والقاعات الرياضية	**سلوكات سوء الأدب**	04
14	اختلاء الذكور بالإناث والقيام بسلوكات غير لائقة وغير محتشمة	**سلوكات سوء الأدب**	04
15	التكسير وإتلاف الوسائل البيداغوجية وسرقة بعضها وإضاعتها	**عنف ضد الوسائل الممتلكات**	04
16	التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة	**عنف ضد الوسائل الممتلكات**	03
17	تكوين مجموعات للحكايات والقصص، المساندة والالتفاف لحظة حدوث تصرف غير سوي وعدم الاخبار عن المتسبب	**سلوك مخالف لممارسة النشاط الرياضي المدرسي**	03

جدول (27) السلوكات المنتشرة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي حسب الأساتذة

بعدها قمنا بتصنيفها حسب أشكال العنف المتعارف عليها اعتمادا على الدراسات السابقة من جهة ثم تأكيد ذلك بعد توزيعها على الأساتذة الخبراء في مجال علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، علم النفس، وعلم الاجتماع، حسب الجدول الأتي:

الرقم	نوع السلوك	التكرار	النسبة %
1	السلوكات المخالفة لممارسة النشاط البدني والرياضي المدرسي	85	55.19
2	سلوكات سوء الأدب	26	16.88
3	عنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية	15	09.74
4	عنف جسدي (عدوانية حركية)	14	09.09
5	عنف نفسي (لفظي)	14	09.09

جدول (28) تصنيف أشكال العنف حسب انتشارها خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي



شكل بياني (12) يبين نسب أشكال العنف حسب انتشارها خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي

التحليل

ما يمكن أن نقرأه من نتائج (الجدول رقم28) والرسم البياني الملحق له هو أن النشاط البدني والرياضي التربوي بالرغم من اعتباره كوسيط مهم للتربية ونبذ العنف، إلا أنه لم يسلم من

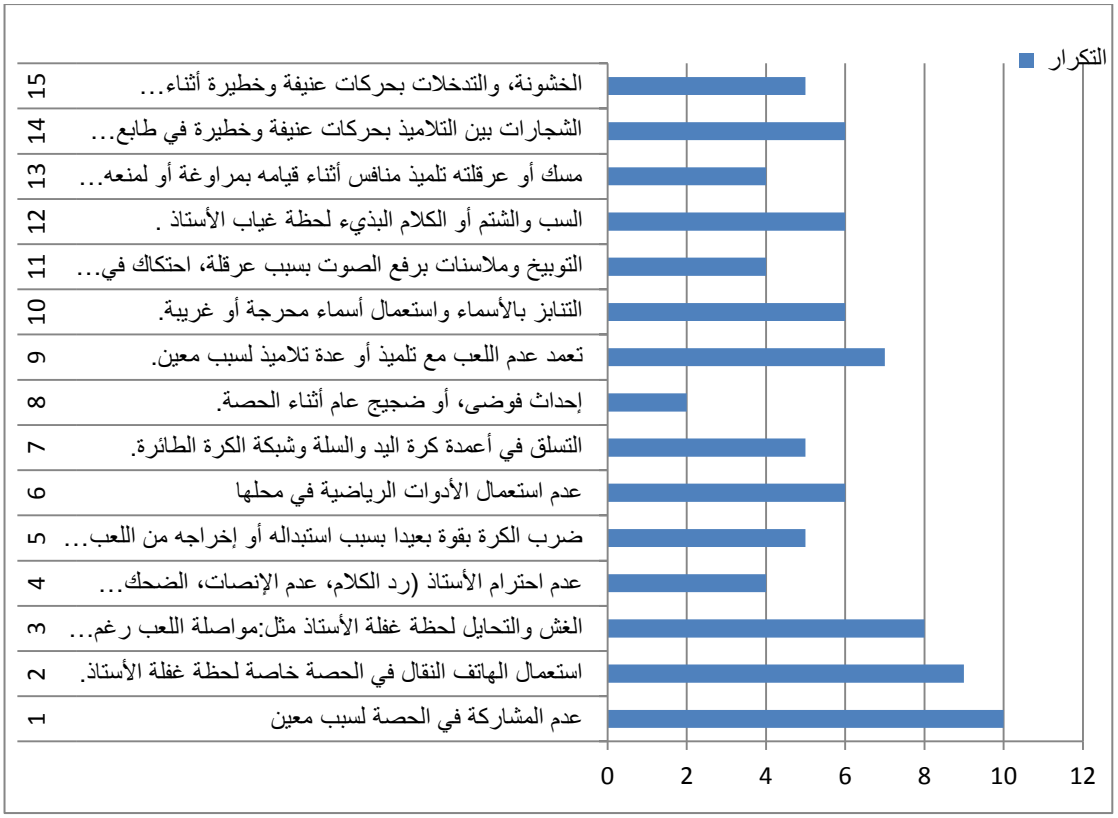
انتشار مختلف أشكال العنف، فمن خلال تقديمنا لاستمارة جمع السلوكات العنيفة وغير السوية لأساتذة التربية البدنية والرياضية لاحظنا انتشار السلوكات المبينة في الجدول أعلاه والتي قمنا بتصنيفها وفق الأشكال المبينة كذلك في الجدول أعلاه. حيث نلاحظ انتشار السلوكات المخالفة لممارسة مختلف ألوان الأنشطة البدنية والرياضية التربوية والمخلة بالنظام التربوي كذلك كأعلى نسبة تمثيل ب 55.19 %، ثم سلوكات سوء الأدب بنسبة 16.88%، يأتي بعد ذلك العنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية بنسبة 9.74 %، وأخيرا العنف الجسدي أو ما سميناه بالعدوانية الحركية وكذلك العنف النفسي (اللفظي) بنفس النسبة 9.09%. وهناك أيضا بعض السلوكات والتي لم تذكر بنسب متكررة والتي لم نعتمد عليها في دراستنا.

2.2.عرض وتحليل نتائج شبكة الملاحظة

بعد إحصاء أكثر وأهم السلوكات التي تعيق وتزعج أستاذ التربية البدنية والرياضية على أداء مهامه وتصنيفها في أشكال، وضعنا هذه السلوكات كمؤشرات للملاحظة والتأكد منها ميدانيا، حيث حضرنا لمجموعة حصص للتربية البدنية والرياضية بالثانويات محل الدراسة (ثانوية مصطفى بن بولعيد، ثانوية العمراني، ثانوية فسديس) ومجموعة منافسات للرياضة المدرسية في ثانوية العمراني، كملاحظين من بعيد للسلوكات وكانت تكرارات السلوكات الملاحظة حسب الجدول الآتي:

رقم	السلوكات الملاحظة من التلاميذ	التكرار
1	عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس، التظاهر بالمرض أو التعب).	10
2	استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ.	9
3	الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ.	8
4	عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته).	4
5	ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده.	5
6	عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم).	6
7	التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة.	5
8	إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة.	2
9	تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين.	7
10	التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة.	6
11	التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز.	4
12	السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ .	6
13	مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف.	4
14	الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب.	6
15	الخشونة، والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه.	5

جدول (29) تكرارات السلوكات خلال الملاحظة الميدانية



شكل بياني رقم (13): يبين تكرارات السلوكات خلال الملاحظة الميدانية

نلاحظ من خلال الجدول والشكل البياني أعلاه والمتعلق بنتائج الملاحظات الميدانية بالمؤسسات التربوية تأكيد هذه السلوكات التي تم إحصائها في المرحلة الأولى من الدراسة وبتكرارات متفاوتة، حيث نلاحظ انتشار السلوكات المخالفة لممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بالدرجة الأولى، ثم سلوكات سوء الأدب والعنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية ثانيا، والعنف الجسدي أو ما سميناه بالعدوانية الحركية وكذلك العنف النفسي (اللفظي) بالدرجة الثالثة.

3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

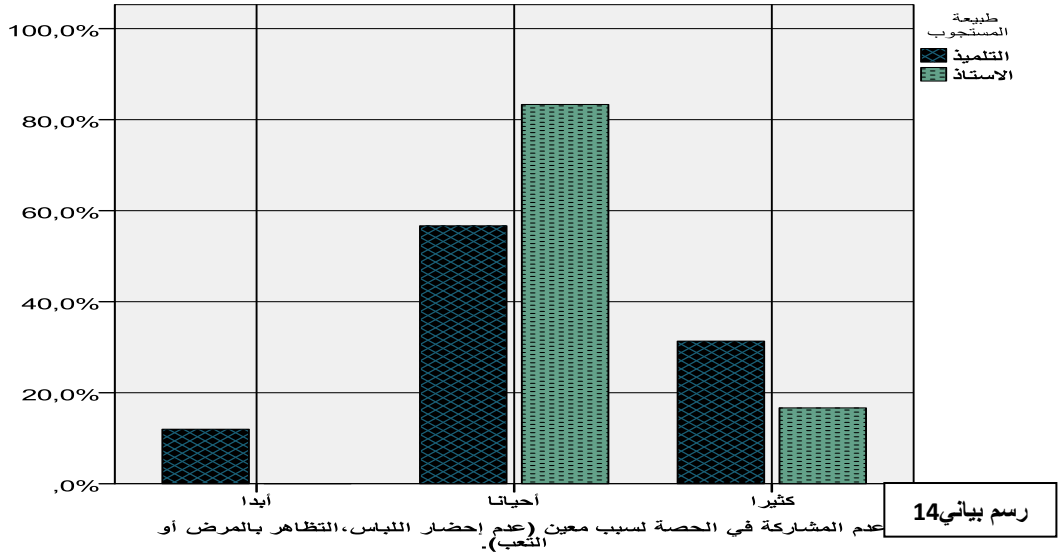
❖ *توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ظهور بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الأستاذ والتلميذ.*

1.3. مقارنة درجة ظهور السلوكات حسب الاساتذة والتلاميذ

1.1.3. السلوكات المخالفة لممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي

جدول30/ عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب)

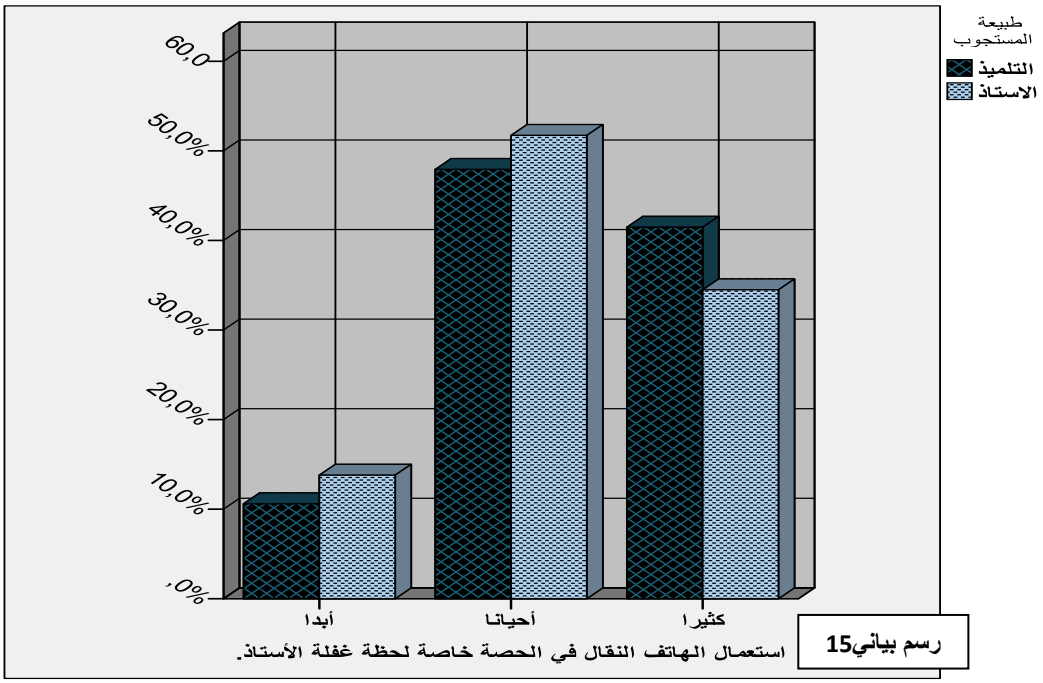
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب: التلميذ	طبيعة المستجوب: الاستاذ	المجموع		
أبدا	ت	26	0	26	U de Mann-Whitney	3102,5
	%	12,00%	0,00%	10,50%		
أحيانا	ت	123	25	148	W de Wilcoxon	3567,5
	%	56,70%	83,30%	59,90%		
كثيرا	ت	68	5	73	Z	-0,478
	%	31,30%	16,70%	29,60%		
المجموع	ت	217	30	247	Sig asym (bilatérale)	0,633
	%	100%	100%	100%		



رسم بياني14

تحليل النتائج: نلاحظ من خلال هذا الجدول(30) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***عدم المشاركة في حصة التربية البدنية والرياضية لسبب معين*** أن أعلى نسبة والمقدرة ب 83.30% من الأساتذة يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل 56.70 % كأعلى نسبة من التلاميذ يرون كذلك أنه يحدث أحيانا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.6** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في درجة ظهور هذا السلوك.

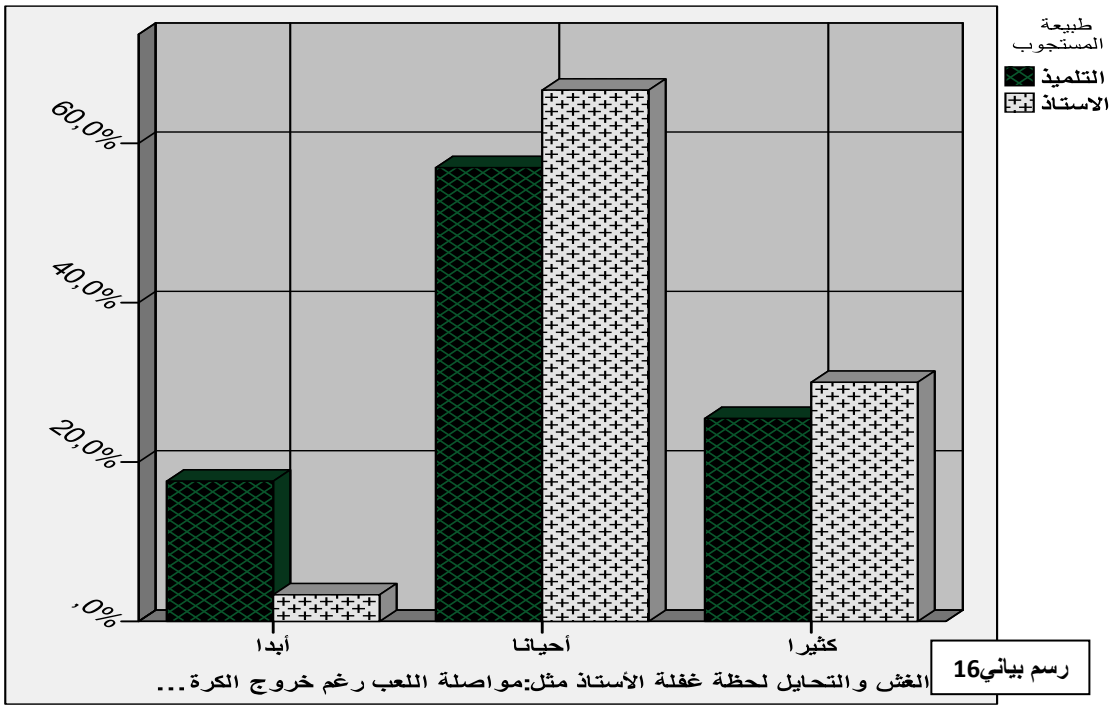
جدول31/ استعمال الهاتف النقال في حصة ت.ب.ر خاصة لحظة غفلة الأستاذ						
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب		المجموع		
		التلميذ	الاستاذ			
أبدا	ت	23	4	27	U de Mann-Whitney	2891,000
	%	10,6%	13,8%	11,0%		
أحيانا	ت	104	15	119	W de Wilcoxon	3326,000
	%	47,9%	51,7%	48,4%		
كثيرا	ت	90	10	100	Z	-,785
	%	41,5%	34,5%	40,7%		
المجموع	ت	217	29	246	Sig asym (bilatérale)	,433
	%	100,00%	100,00%	100,00%		



تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(31) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***استعمال الهاتف النقال في حصة التربية البدنية والرياضية خاصة لحظة غفلة الأستاذ*** أن أعلى نسبة والمقدرة ب 51,7% من الأساتذة يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل 47,9 % كأعلى نسبة من التلاميذ يرون كذلك أنه يحدث أحيانا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.4** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول32/ الغش والتحايل لحظة غفلة الحكم (الأستاذ) مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ.						
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب		المجموع		
		التلميذ	الاستاذ			
أبدا	ت	38	1	39	U de Mann-Whitney	2774,500
	%	17,6%	3,3%	15,9%		
أحيانا	ت	123	20	143	W de Wilcoxon	26210,500
	%	56,9%	66,7%	58,1%		
كثيرا	ت	55	9	64	Z	-1,441
	%	25,5%	30,0%	26,0%		
المجموع	ت	216	30	246	Sig asym (bilatérale)	,149
	%	100,00%	100,00%	100,00%		



رسم بياني16

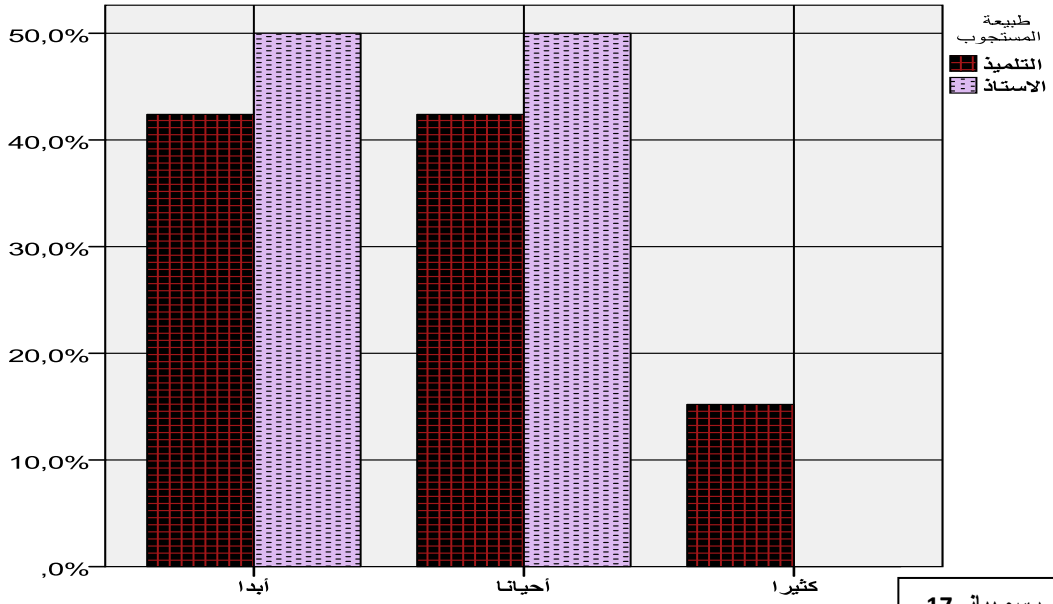
تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(32) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب 66,7% من الأساتذة يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل 56,9% كأعلى نسبة من التلاميذ يرون كذلك أنه يحدث أحيانا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.1** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في درجة ظهور هذا السلوك.

2.1.3. سلوكات سوء الأدب

جدول33/ عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته).

درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب: التلميذ	طبيعة المستجوب: الاستاذ	المجموع		
أبدا	ت	92	15	107	U de Mann-Whitney	2760,000
	%	42,4%	50,0%	43,3%	W de Wilcoxon	3225,000
أحيانا	ت	92	15	107		
	%	42,4%	50,0%	43,3%	Z	-1,477
كثيرا	ت	33	0	33		
	%	15,2%	,0%	13,4%	Sig asym (bilatérale)	,140
المجموع	ت	217	30	247		
	%	100,00%	100,00%	100,00%		

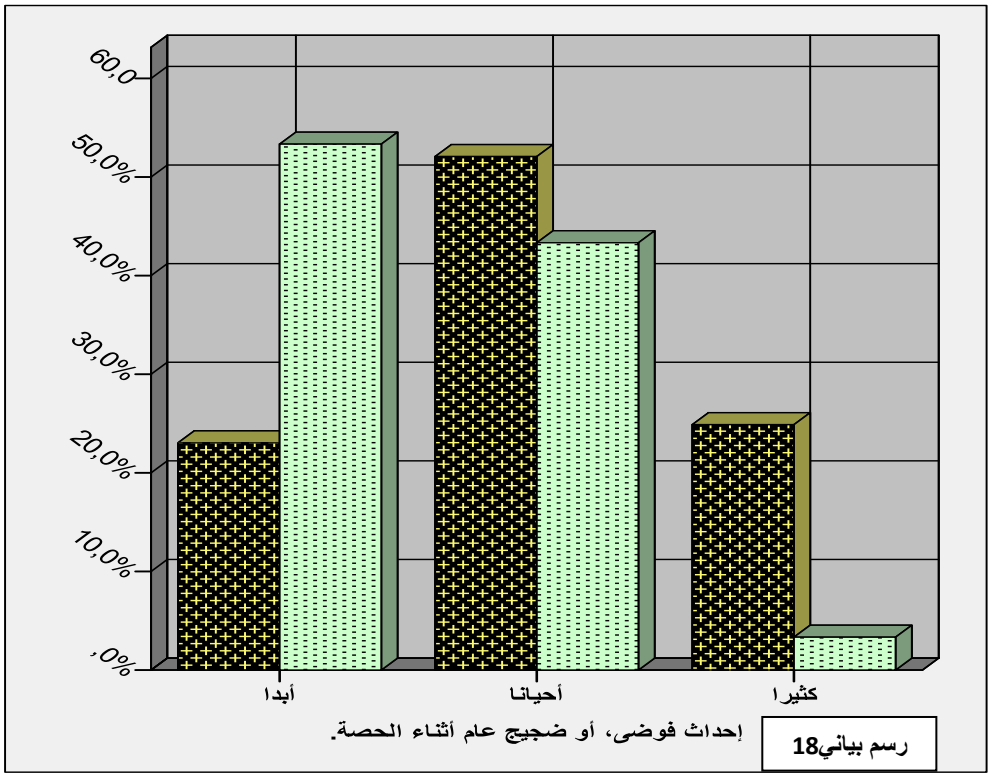


رسم بياني17 عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته).

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(33) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته)***، أن أعلى نسبة كانت للأساتذة والمقدرة ب 50% يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا وكذلك 50% منهم أيضا يرون أنه لا يحدث أبدا، مقابل 42.4% كأعلى نسبة من التلاميذ يرون أنه يحدث أحيانا وكذلك نفس النسبة 42.4% يرون أنه لا يحدث أبدا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.1** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول34/ * إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء حصة ت.ب.ر.						
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب		المجموع		
		التلميذ	الاستاذ			
أبدا	ت	50	16	66	U de Mann-Whitney	1974,500
	%	23,0%	53,3%	26,7%		
أحيانا	ت	113	13	126	W de Wilcoxon	2439,500
	%	52,1%	43,3%	51,0%		
كثيرا	ت	54	1	55	Z	-3,816
	%	24,9%	3,3%	22,3%		
المجموع	ت	217	30	247	Sig asym (bilatérale)	,000***
	%	100,00%	100,00%	100,00%		



إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة.

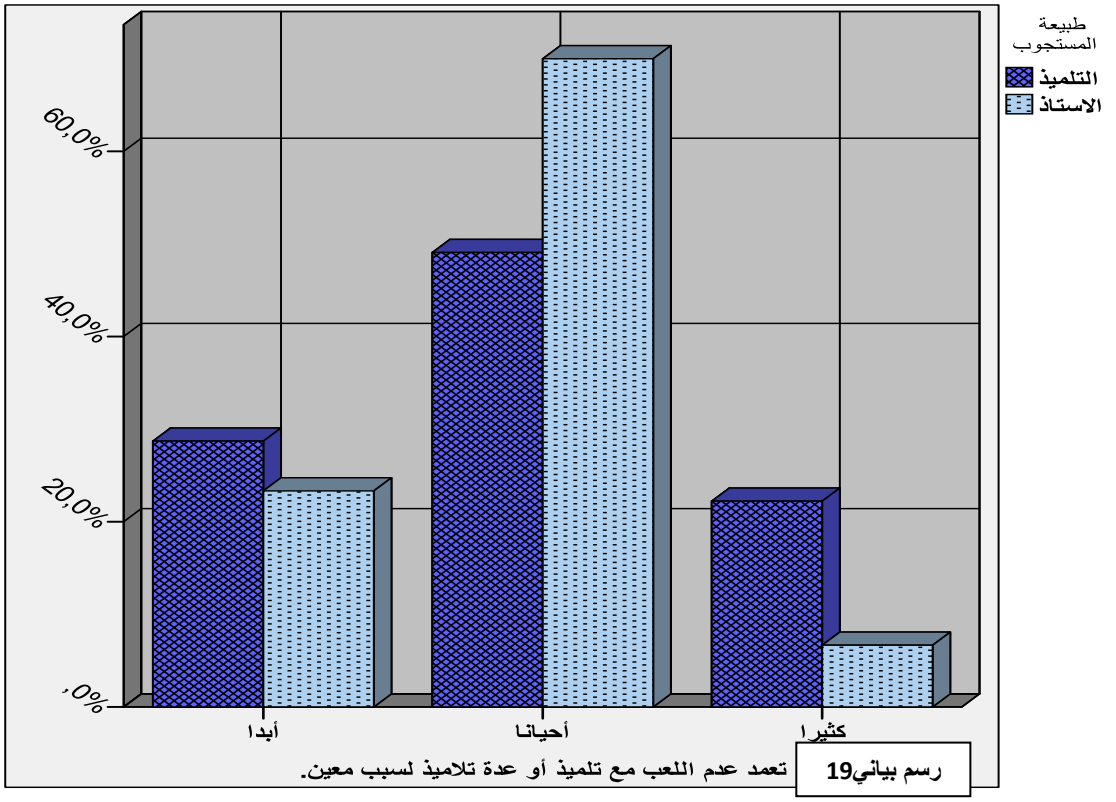
رسم بياني18

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(34) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة*** ، أن أعلى نسبة والمقدرة ب 35.3%من الأساتذة يرون أن هذا السلوك لا يحدث أبدا، مقابل 52,1% كأعلى نسبة من التلاميذ يرون كذلك أنه يحدث أحيانا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.000** وهي دالة إحصائيا أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول35/ تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين.

درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب: التلميذ	طبيعة المستجوب: الاستاذ	المجموع		
أبدا	ت	62	7	69	U de Mann-Whitney	3016,000
	%	28,7%	23,3%	28,0%	W de Wilcoxon	3481,000
أحيانا	ت	106	21	127		
	%	49,1%	70,0%	51,6%	Z	-,672
كثيرا	ت	48	2	50		
	%	22,2%	6,7%	20,3%	Sig asym (bilatérale)	,501
المجموع	ت	216	30	246		
	%	100,00%	100,00%	100,00%		



رسم بياني19 تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين.

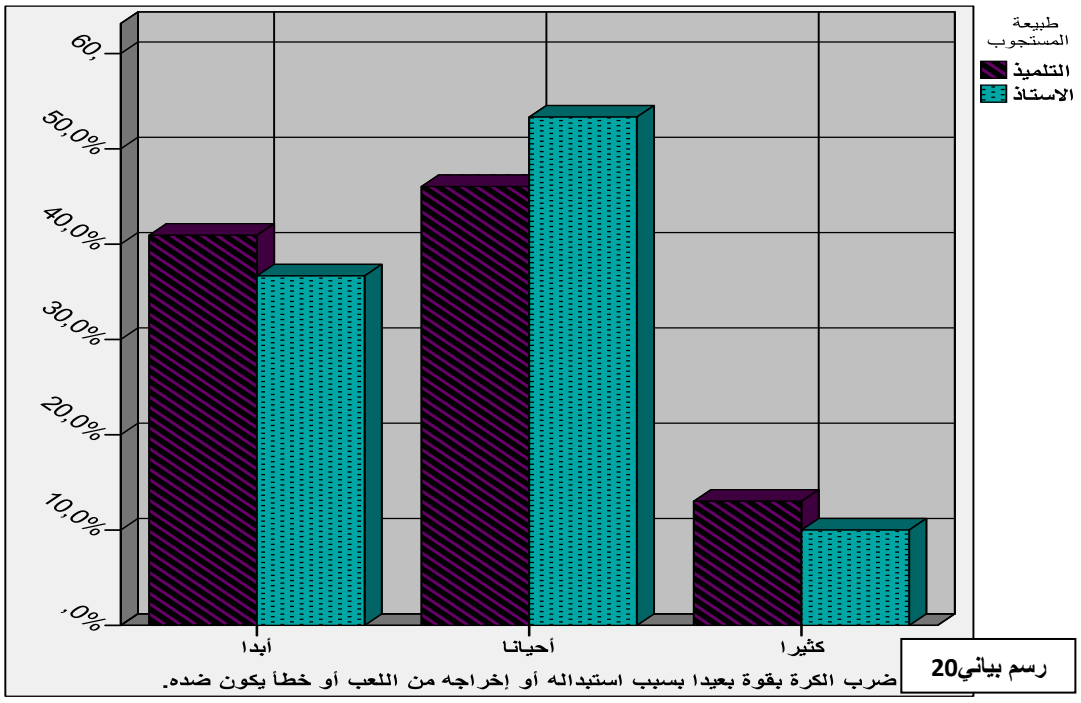
تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(35) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب 70% من الأساتذة يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل 49,1% كأعلى نسبة من التلاميذ يرون كذلك أنه يحدث أحيانا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.5** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في درجة ظهور هذا السلوك.

3.1.3. عنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية

جدول36/ ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده

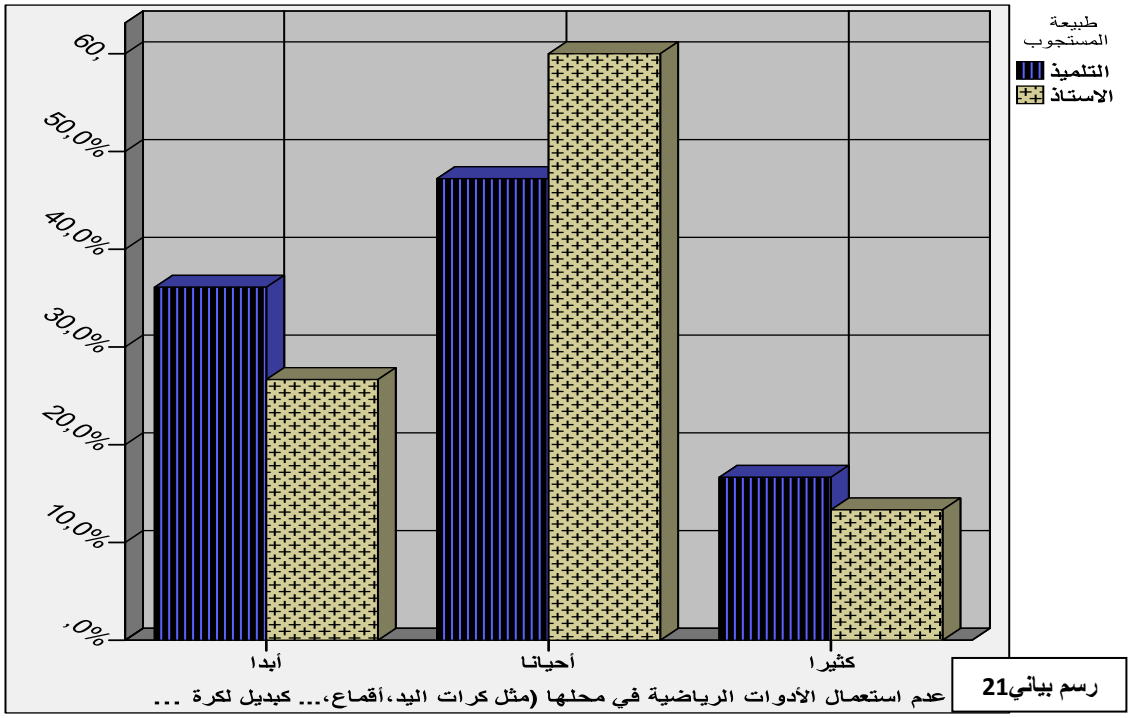
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب: التلميذ	طبيعة المستجوب: الاستاذ	المجموع		
أبدا	ت	88	11	99	U de Mann-Whitney	3163,000
	%	40,9%	36,7%	40,4%	W de Wilcoxon	26383,000
أحيانا	ت	99	16	115		
	%	46,0%	53,3%	46,9%	Z	-,187
كثيرا	ت	28	3	31		
	%	13,0%	10,0%	12,7%	Sig asym (bilatérale)	,851
المجموع	ت	215	30	245		
	%	100,00%	100,00%	100,00%		



تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(36) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب53.3 % من الأساتذة يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل46 % كأعلى نسبة من التلاميذ يرون كذلك أنه يحدث أحيانا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.8** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول37/ عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم)						
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب		المجموع		
		التلميذ	الاستاذ			
أبدا	ت	78	8	86	U de Mann-Whitney	3054,000
	%	36,1%	26,7%	35,0%	W de Wilcoxon	26490,000
أحيانا	ت	102	18	120		
	%	47,2%	60,0%	48,8%	Z	-,557
كثيرا	ت	36	4	40		
	%	16,7%	13,3%	16,3%	Sig asym (bilatérale)	,578
المجموع	ت	216	30	246		
	%	100,00%	100,00%	100,00%		

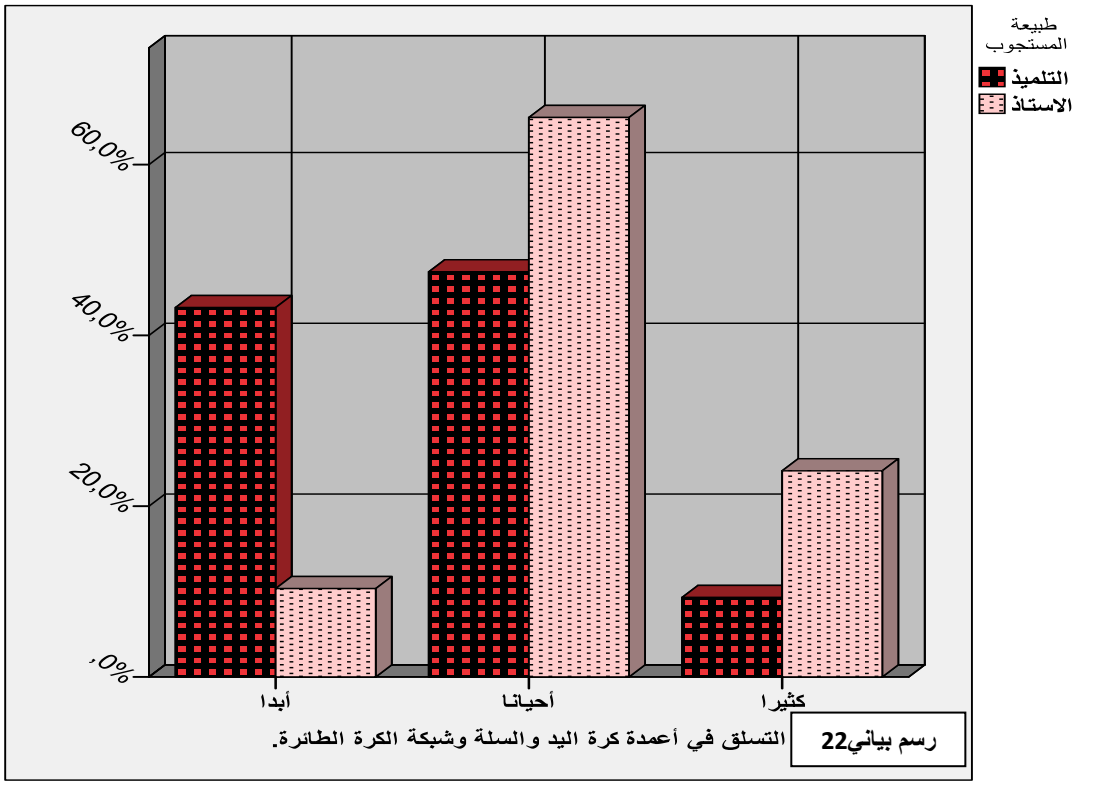


رسم بياني21

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(37) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم)***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب60 % من الأساتذة يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل47.2 % كأعلى نسبة من التلاميذ يرون كذلك أنه يحدث أحيانا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.5** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول38/ التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة.						
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب		المجموع		
		التلميذ	الاستاذ			
أبدا	ت	93	3	96	U de Mann-Whitney	1924,500
	%	43,3%	10,3%	39,3%		
أحيانا	ت	102	19	121	W de Wilcoxon	25144,500
	%	47,4%	65,5%	49,6%		
كثيرا	ت	20	7	27	Z	-3,702
	%	9,3%	24,1%	11,1%		
المجموع	ت	215	29	244	Sig asym (bilatérale)	,000***
	%	100,00%	100,00%	100,00%		



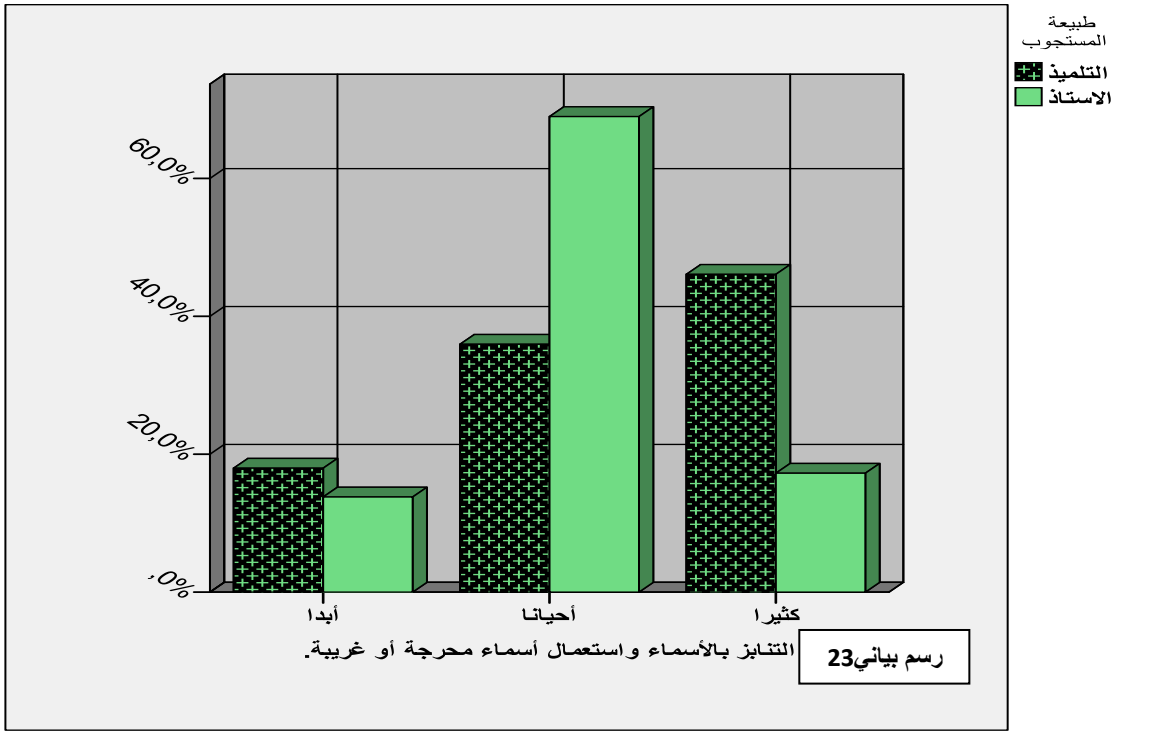
تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(38) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب65.5 % من الأساتذة يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل47.4 % كأعلى نسبة من التلاميذ يرون كذلك أنه يحدث أحيانا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.000** وهي دالة إحصائيا أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في درجة ظهور هذا السلوك.

4.1.3. العنف اللفظي

جدول39/ التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة.

درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب: التلميذ	طبيعة المستجوب: الاستاذ	المجموع		
أبدا	ت	39	4	43	U de Mann-Whitney	2473,000
	%	18,0%	13,8%	17,5%	W de Wilcoxon	2908,000
أحيانا	ت	78	20	98		
	%	35,9%	69,0%	39,8%	Z	-2,025
كثيرا	ت	100	5	105		
	%	46,1%	17,2%	42,7%	Sig asym (bilatérale)	,043*
المجموع	ت	217	29	246		
	%	100,00%	100,00%	100,00%		



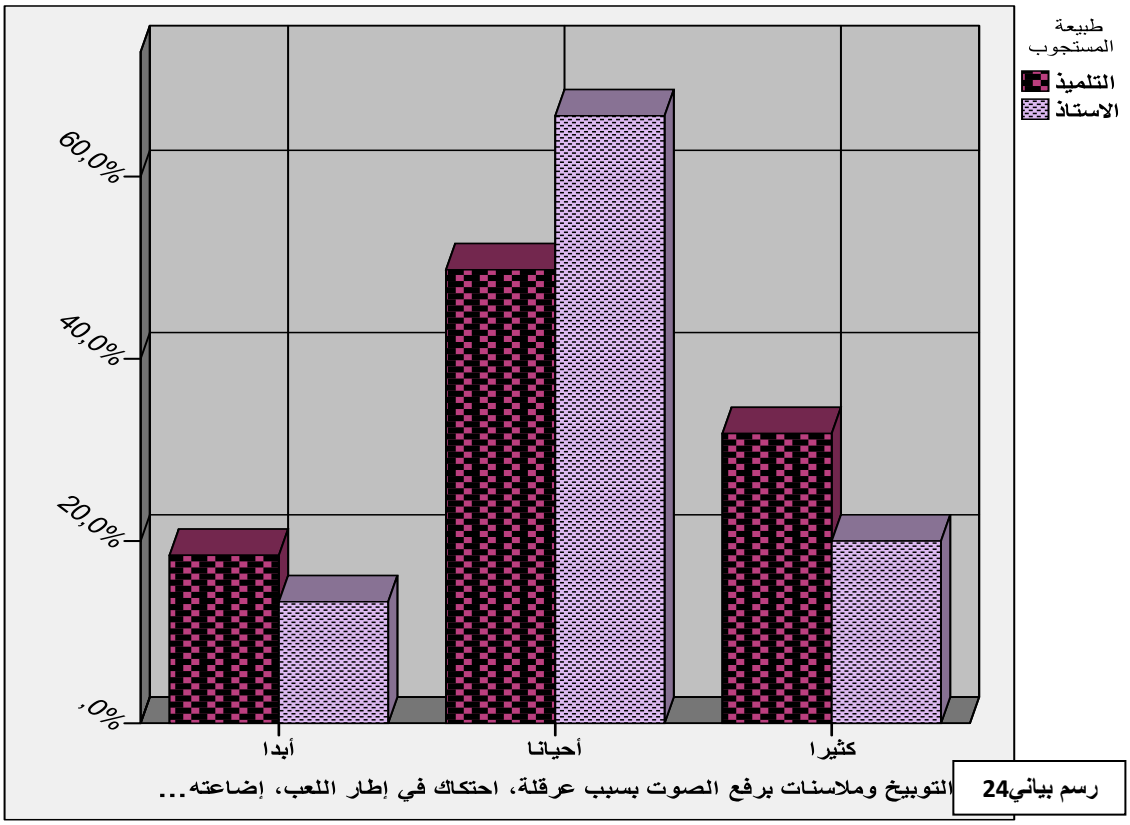
رسم بياني23 التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة.

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(39) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب69 % من الأساتذة يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل46.1 % كأعلى نسبة من التلاميذ يرون أنه يحدث كثيرا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.04** وهي دالة إحصائيا أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول40/ التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز.

درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب		المجموع		
		التلميذ	الاستاذ			
أبدا	ت	40	4	44	U de Mann-Whitney	3055,000
	%	18,4%	13,3%	17,8%		
أحيانا	ت	108	20	128	W de Wilcoxon	3520,000
	%	49,8%	66,7%	51,8%		
كثيرا	ت	69	6	75	Z	-,600
	%	31,8%	20,0%	30,4%		
المجموع	ت	217	30	247	Sig asym (bilatérale)	,549
	%	100,00%	100,00%	100,00%		



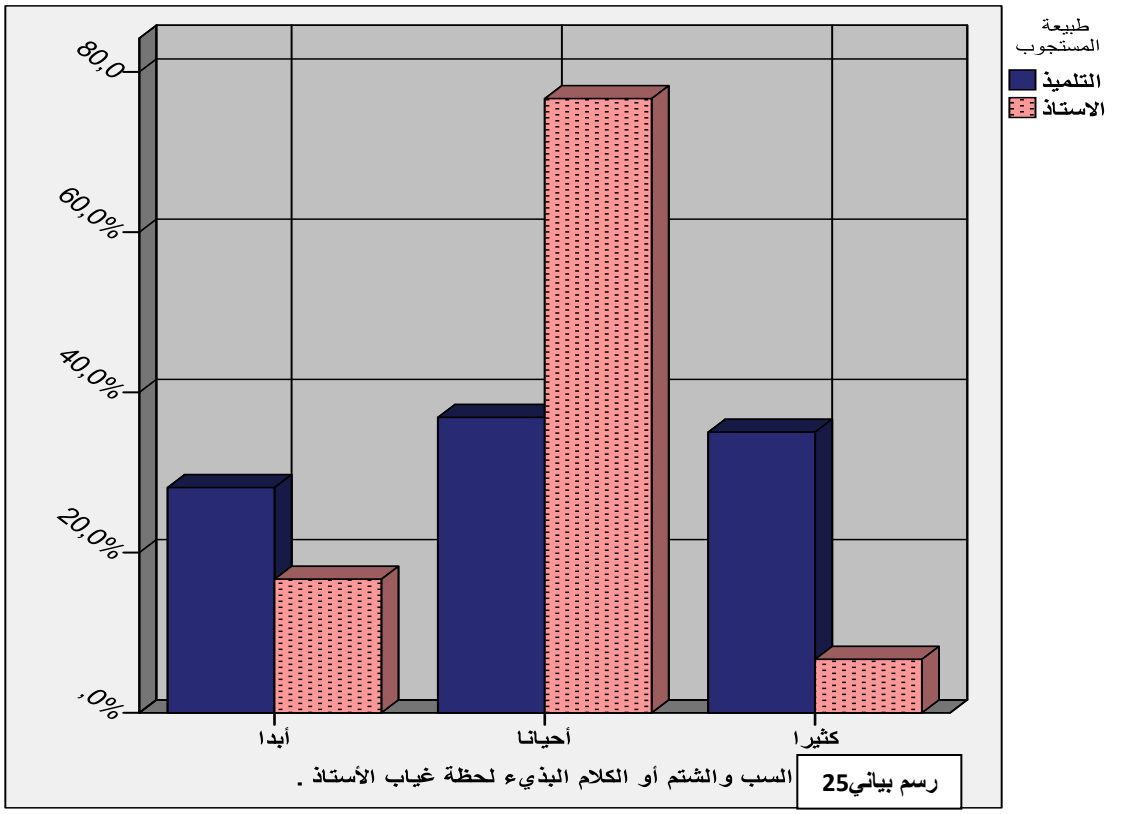
رسم بياني24 التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته...

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(40) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب***، إضاعته فرصة للفوز ، أن أعلى نسبة والمقدرة ب66.7 % من الأساتذة يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل49.8 % كأعلى نسبة من التلاميذ كذلك يرون أنه يحدث أحيانا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.5** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول41/ السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ .

درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب: التلميذ	طبيعة المستجوب: الاستاذ	المجموع		
أبدا	ت	61	5	66	U de Mann-Whitney	2833,500
	%	28,1%	16,7%	26,7%	W de Wilcoxon	3298,500
أحيانا	ت	80	23	103		
	%	36,9%	76,7%	41,7%	Z	-1,227
كثيرا	ت	76	2	78		
	%	35,0%	6,7%	31,6%	Sig asym (bilatérale)	,220
المجموع	ت	217	30	247		
	%	100,00%	100,00%	100,00%		



رسم بياني25 السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ .

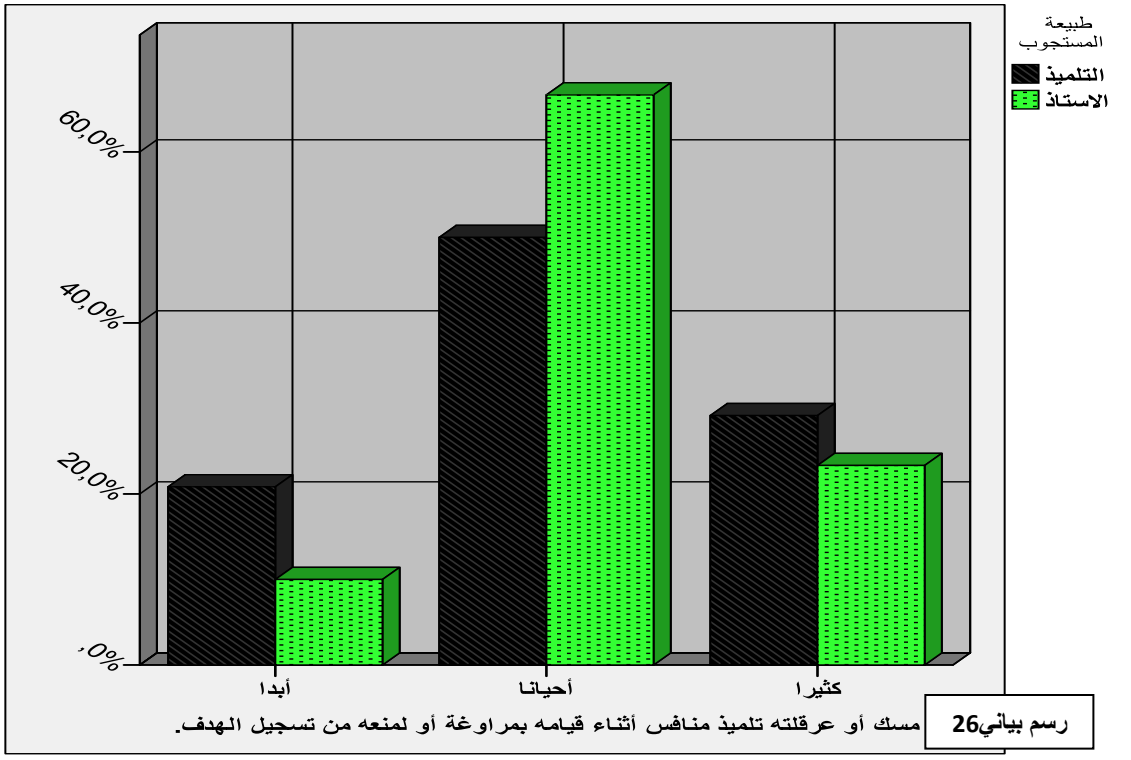
تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(41) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب76.7 % من الأساتذة يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل36.9 % كأعلى نسبة من التلاميذ كذلك يرون أنه يحدث أحيانا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.2** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في درجة ظهور هذا السلوك.

5.1.3. العنف الجسدي

جدول42/ مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف

درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب: التلميذ	طبيعة المستجوب: الاستاذ	المجموع		
أبدا	ت	45	3	48	U de Mann-Whitney	3141,000
	%	20,8%	10,0%	19,5%	W de Wilcoxon	26577,000
أحيانا	ت	108	20	128		
	%	50,0%	66,7%	52,0%	Z	-,298
كثيرا	ت	63	7	70		
	%	29,2%	23,3%	28,5%	Sig asym (bilatérale)	,766
المجموع	ت	216	30	246		
	%	100,00%	100,00%	100,00%		

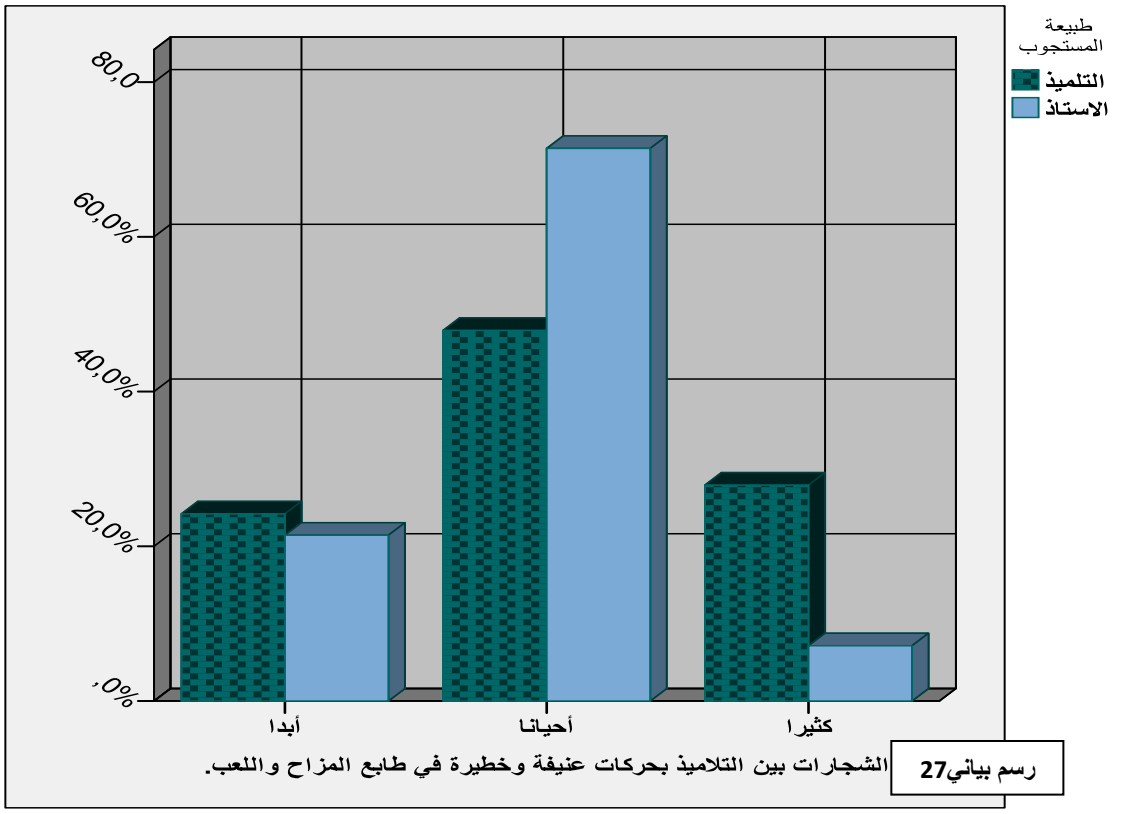


رسم بياني26 مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف.

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(42) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب66.7 % من الأساتذة يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل50 % كأعلى نسبة من التلاميذ كذلك يرون أنه يحدث أحيانا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.7** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول43/ الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب						
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب		المجموع		
		التلميذ	الاستاذ			
أبدا	ت	52	6	58	U de Mann-Whitney	2596,000
	%	24,2%	21,4%	23,9%		
أحيانا	ت	103	20	123	W de Wilcoxon	3002,000
	%	47,9%	71,4%	50,6%		
كثيرا	ت	60	2	62	Z	-1,291
	%	27,9%	7,1%	25,5%		
المجموع	ت	215	28	243	Sig asym (bilatérale)	,197
	%	100,00%	100,00%	100,00%		

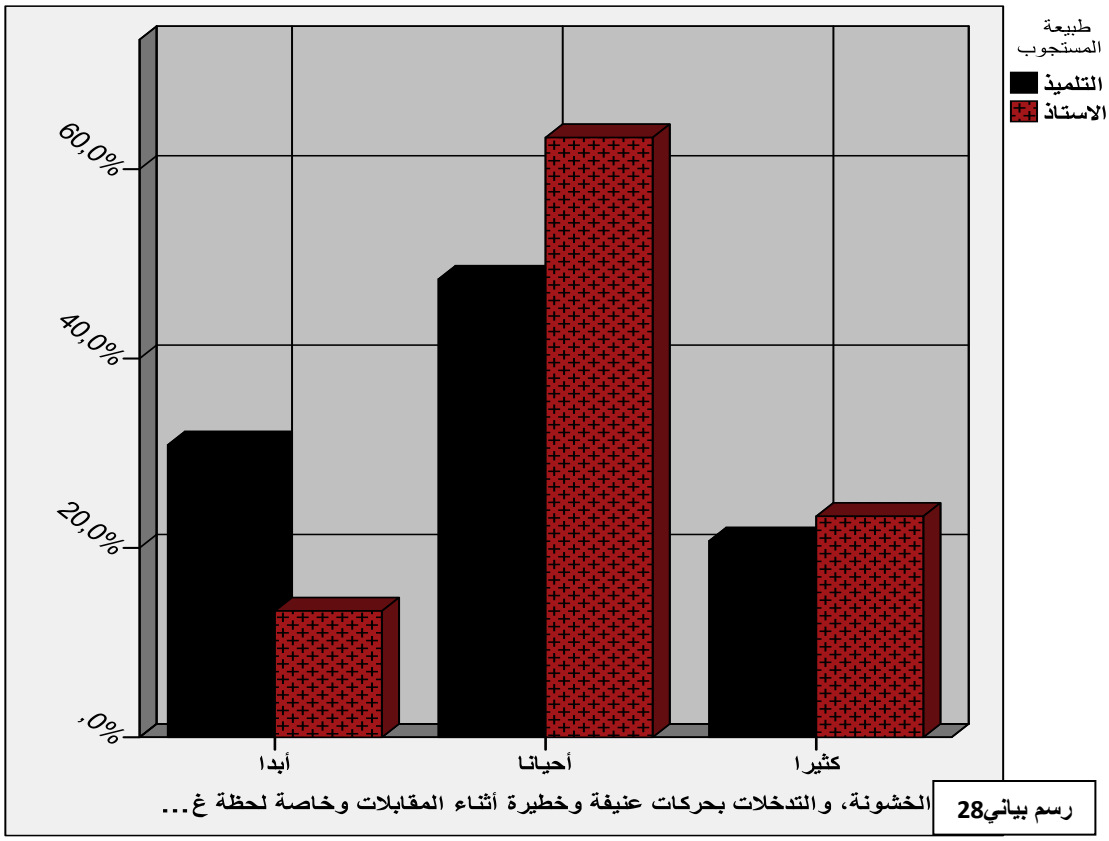


رسم بياني27 الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب.

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(43) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب71.4 % من الأساتذة يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل 47.9 % كأعلى نسبة من التلاميذ كذلك يرون أنه يحدث أحيانا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.1** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول44/ الخشونة، والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه						
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب		المجموع		
		التلميذ	الاستاذ			
أبدا	ت	67	4	71	U de Mann-Whitney	2744,000
	%	30,9%	13,3%	28,7%		
أحيانا	ت	105	19	124	W de Wilcoxon	26397,000
	%	48,4%	63,3%	50,2%		
كثيرا	ت	45	7	52	Z	-1,520
	%	20,7%	23,3%	21,1%		
المجموع	ت	217	30	247	Sig asym (bilatérale)	,129
	%	100,00%	100,00%	100,00%		



رسم بياني28

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(44) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***الخشونة والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب63.3 % من الأساتذة يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل48.4 % كأعلى نسبة من التلاميذ كذلك يرون أنه يحدث أحيانا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.1** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في درجة ظهور هذا السلوك.

4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

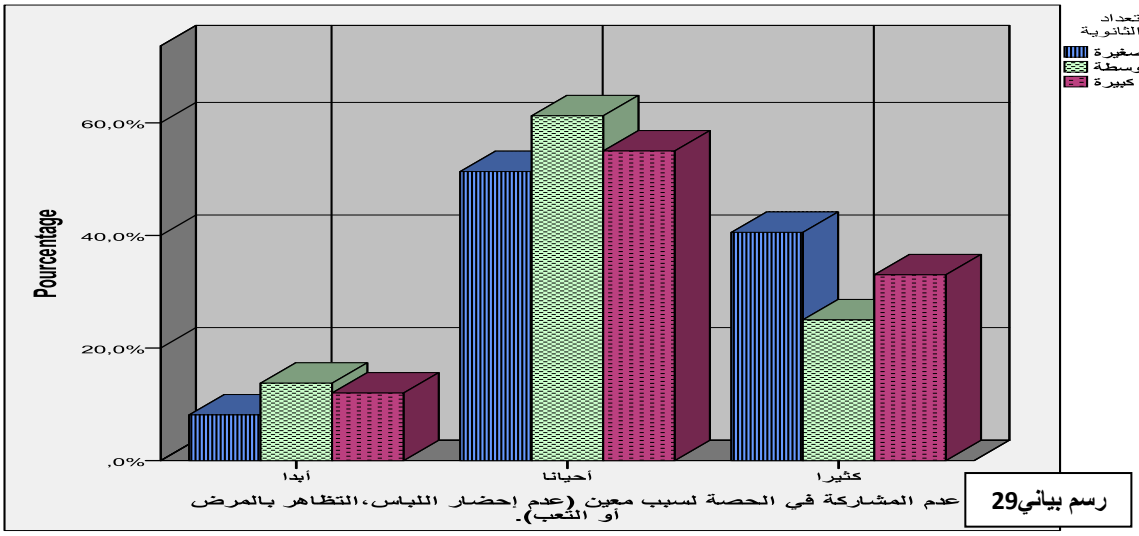
❖ *لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ظهور بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين التلاميذ بتأثير المحددات التالية: تعداد الثانوية، الجنس، المستوى الدراسي*

1.4. مقارنة درجة ظهور السلوكات حسب تعداد المؤسسات

1.1.4. السلوكات المخالفة لممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي

جدول45/ عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب).

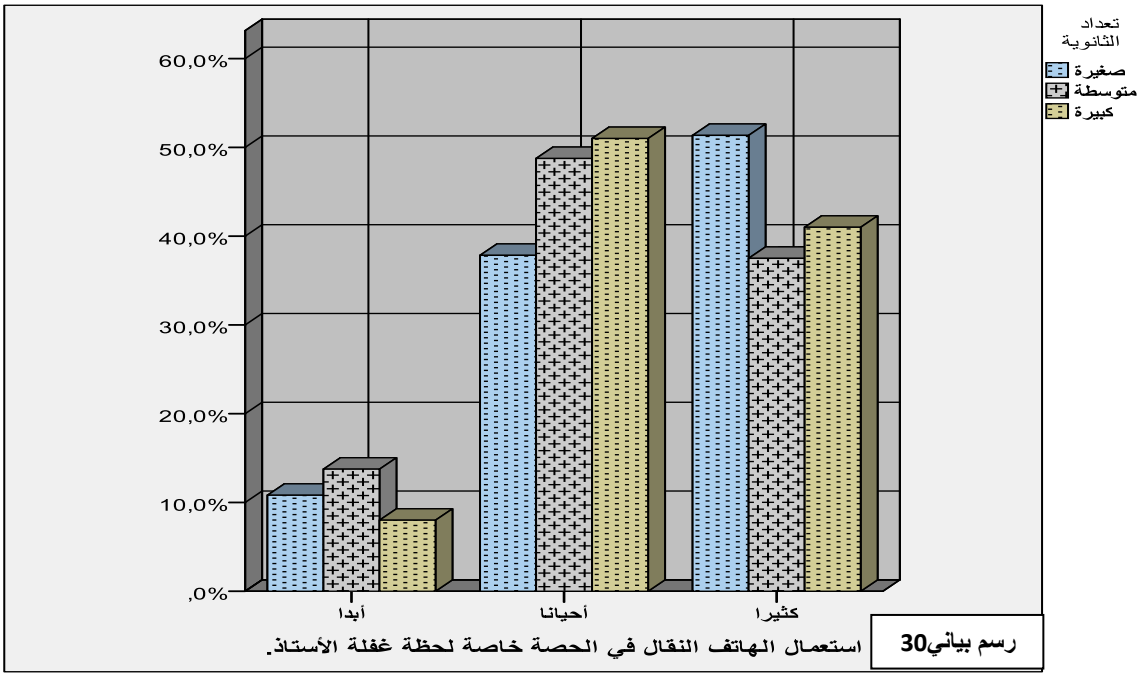
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	تعداد المؤسسة: صغيرة	متوسطة	كبيرة	المجموع		
أبدا	ت	3	11	12	26	Khi-deux	3,112
	%	8,1%	13,8%	12,0%	12,0%	ddl	2
أحيانا	ت	19	49	55	123		
	%	51,4%	61,3%	55,0%	56,7%	Sig asym	,211
كثيرا	ت	15	20	33	68		
	%	40,5%	25,0%	33,0%	31,3%		
المجموع	ت	37	80	100	217		
	%	100%	100%	100%	100,00%		



رسم بياني29

تحليل النتائج: نلاحظ من خلال هذا الجدول(45) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب)***، أن أعلى نسبة قدرت ب61.3 % من تلاميذ الثانوية المتوسطة العدد يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، ثم الكبيرة العدد ب55 % كذلك يرون أنه يحدث أحيانا. وأخيرا الصغيرة العدد ب51.4 % أيضا يرون أنه يحدث أحيانا. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.2** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في درجة ظهور هذا السلوك.

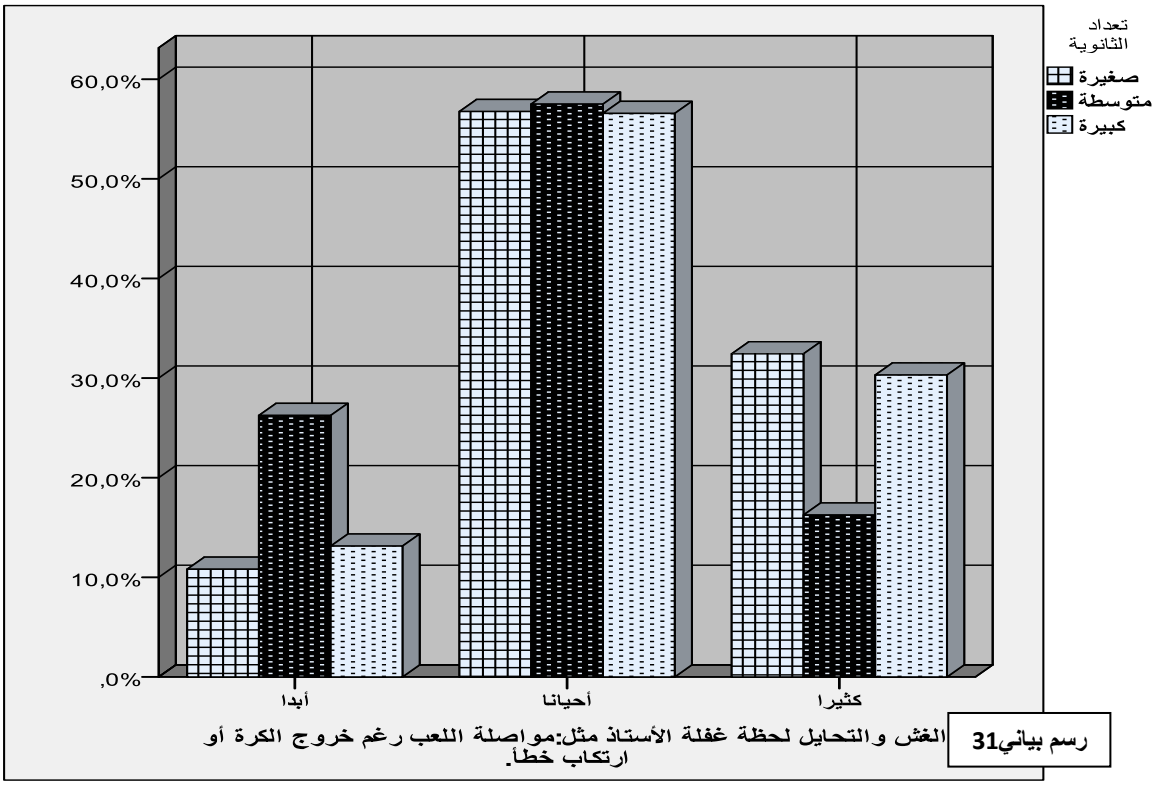
جدول46/ استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ.							
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
أبدا	ت	4	11	8	23	Khi-deux	1,920
	%	10,8%	13,8%	8,0%	10,6%	ddl	2
أحيانا	ت	14	39	51	104		
	%	37,8%	48,8%	51,0%	47,9%	Sig asym	,383
كثيرا	ت	19	30	41	90		
	%	51,4%	37,5%	41,0%	41,5%		
المجموع	ت	37	80	100	217		
	%	100%	100%	100%	100,00%		



تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(46) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ***، أن أعلى نسبة قدرت ب51.4 % من تلاميذ الثانوية الصغيرة العدد يرون أن هذا السلوك يحدث كثيرا، ثم الكبيرة العدد ب51 % يرون أنه يحدث أحيانا. وأخيرا المتوسطة العدد ب48.8 % أيضا يرون أنه يحدث أحيانا. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.3** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول47/ الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ.							
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
أبدا	ت	4	21	13	38	Khi-deux	9,557
	%	10,8%	26,3%	13,1%	17,6%	ddl	2
أحيانا	ت	21	46	56	123		
	%	56,8%	57,5%	56,6%	56,9%	Sig asym	,008**
كثيرا	ت	12	13	30	55		
	%	32,4%	16,3%	30,3%	25,5%		
المجموع	ت	37	80	99	216		
	%	100%	100%	100%	100,00%		



رسم بياني31 الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ.

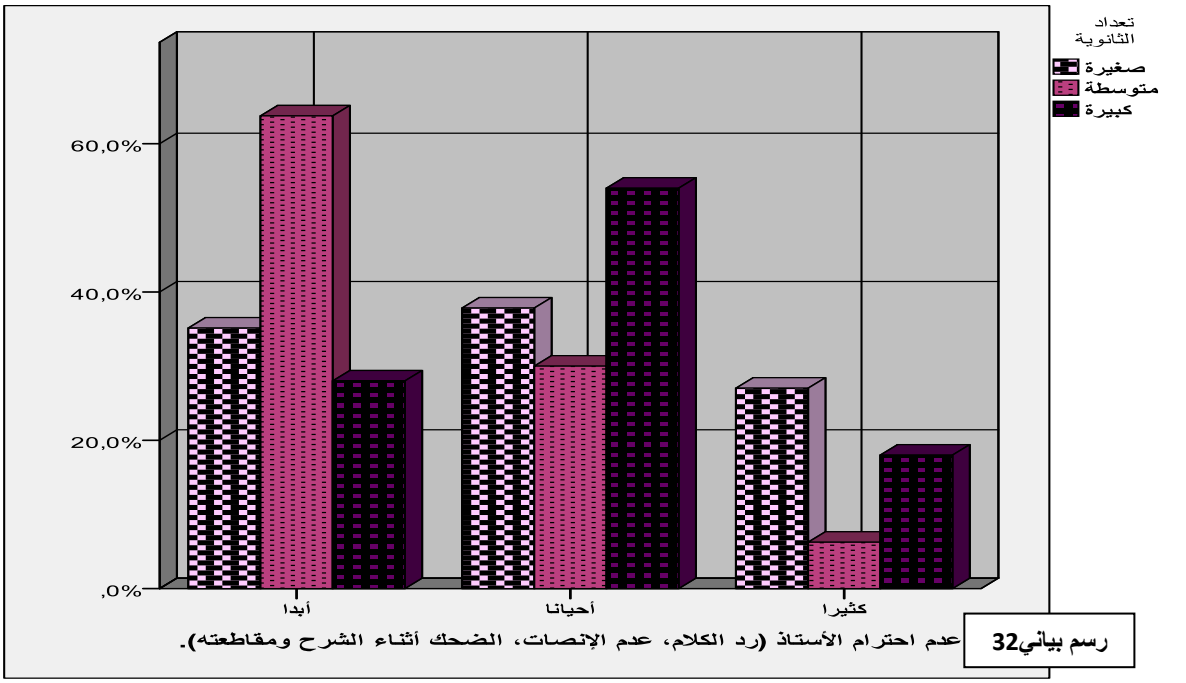
تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(47) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ***، أن أعلى نسبة قدرت ب57.5 % من تلاميذ الثانوية المتوسطة العدد يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، ثم الصغيرة العدد ب56.8 % كذلك يرون أنه يحدث أحيانا. وأخيرا الكبيرة العدد ب56.6 % أيضا يرون أنه يحدث أحيانا. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.008** وهي دالة إحصائيا أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في درجة ظهور هذا السلوك.

2.1.4. سلوكات سوء الأدب

جدول48/ عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته).

درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
أبدا	ت	13	51	28	92	Khi-deux	24,274
	%	35,1%	63,8%	28,0%	42,4%	ddl	2
أحيانا	ت	14	24	54	92		
	%	37,8%	30,0%	54,0%	42,4%	Sig asym	,000***
كثيرا	ت	10	5	18	33		
	%	27,0%	6,3%	18,0%	15,2%		
المجموع	ت	37	80	100	217		
	%	100%	100%	100%	100,00%		

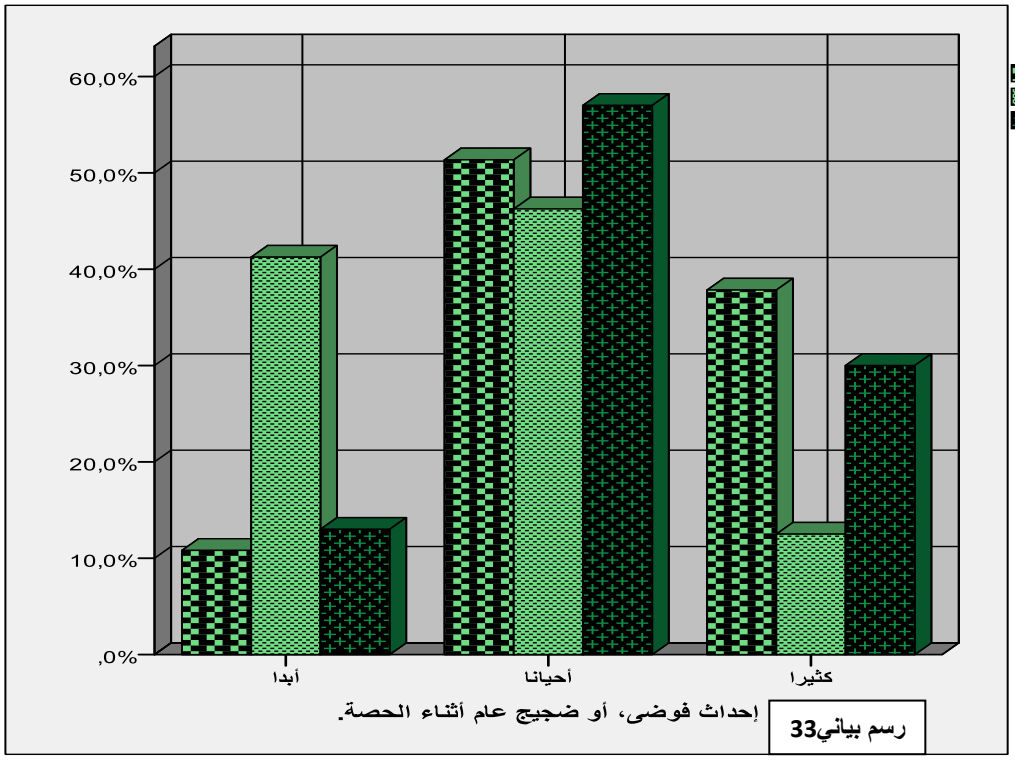


رسم بياني32 عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته).

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(48) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته)***، أن أعلى نسبة قدرت ب63.8 % من تلاميذ الثانوية المتوسطة العدد يرون أن هذا السلوك لا يحدث أبدا، ثم الكبيرة العدد ب54 % يرون أنه يحدث أحيانا. وأخيرا الصغيرة العدد ب37.8 % أيضا يرون أنه يحدث أحيانا. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.000** وهي دالة إحصائيا أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في درجة ظهور هذا السلوك.

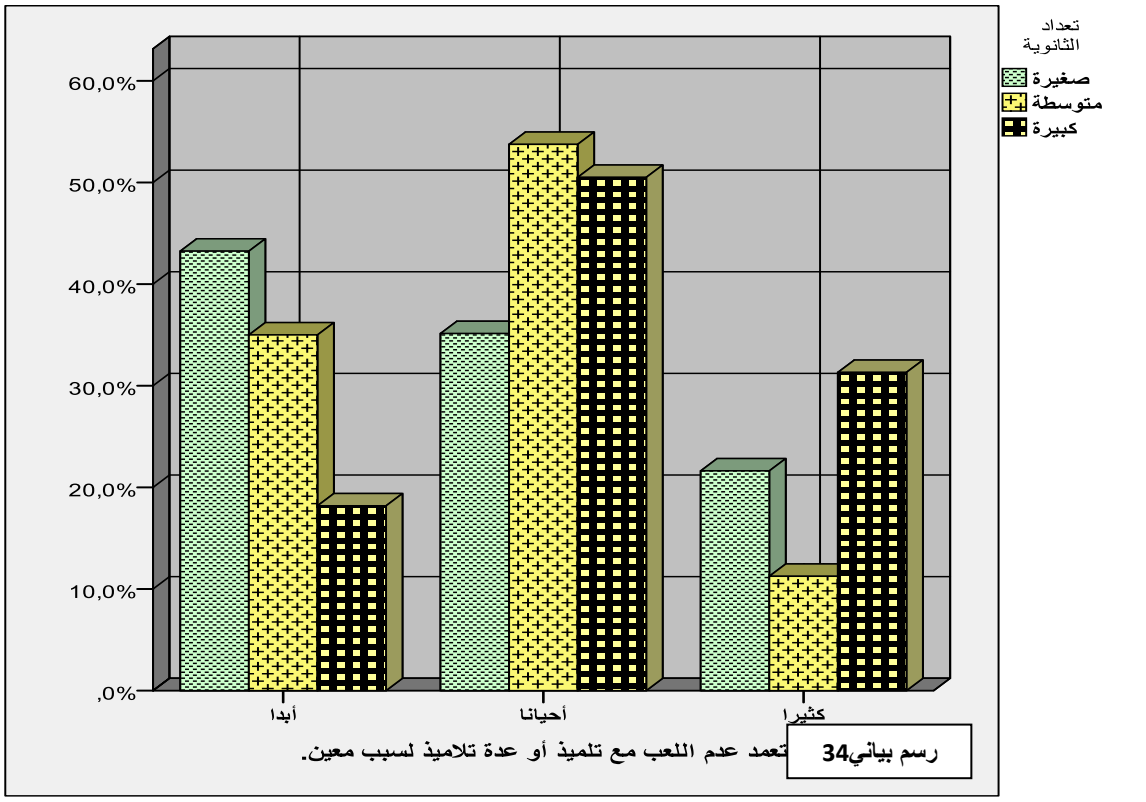
جدول49/ إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة.							
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع	Khi-deux	25,094
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
أبدا	ت	4	33	13	50	ddl	2
	%	10,8%	41,3%	13,0%	23,0%		
أحيانا	ت	19	37	57	113	Sig asym	,000***
	%	51,4%	46,3%	57,0%	52,1%		
كثيرا	ت	14	10	30	54		
	%	37,8%	12,5%	30,0%	24,9%		
المجموع	ت	37	80	100	217		
	%	100%	100%	100%	100,00%		



تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(49) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة***، أن أعلى نسبة قدرت ب57 % من تلاميذ الثانوية الكبيرة العدد يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، ثم الصغيرة العدد ب51.4 % كذلك يرون أنه يحدث أحيانا. وأخيرا المتوسطة العدد ب46.3 % أيضا يرون أنه يحدث أحيانا. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.000** وهي دالة إحصائيا أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول50/ تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين.							
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
أبدا	ت	16	28	18	62	Khi-deux	13,863
	%	43,2%	35,0%	18,2%	28,7%	ddl	2
أحيانا	ت	13	43	50	106		
	%	35,1%	53,8%	50,5%	49,1%	Sig asym	,001**
كثيرا	ت	8	9	31	48		
	%	21,6%	11,3%	31,3%	22,2%		
المجموع	ت	37	80	99	216		
	%	100%	100%	100%	100,00%		

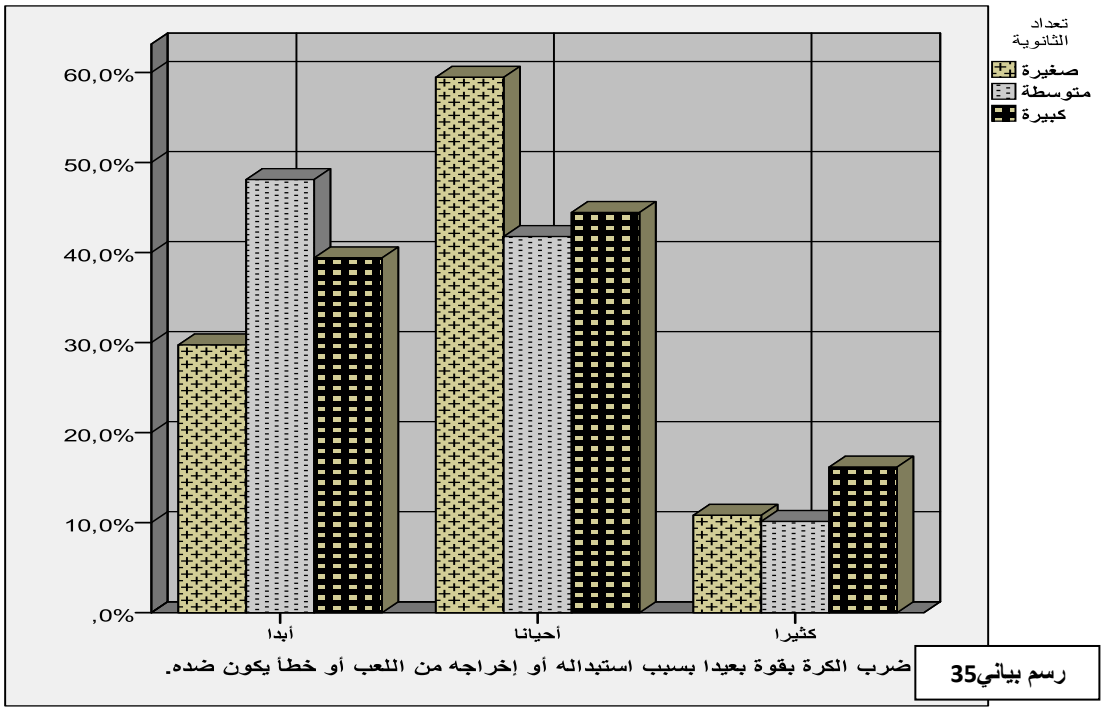


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(50) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين***، أن أعلى نسبة قدرت ب53.8 % من تلاميذ الثانوية المتوسطة العدد يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، ثم الكبيرة العدد ب50.5 % كذلك يرون أنه يحدث أحيانا. وأخيرا الصغيرة العدد ب43.2 % يرون أنه لا يحدث أبدا. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.001** وهي دالة إحصائيا أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في درجة ظهور هذا السلوك.

3.1.4. عنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية

جدول51/ ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده							
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
أبدا	ت	11	38	39	88	Khi-deux	3,099
	%	29,7%	48,1%	39,4%	40,9%	ddl	2
أحيانا	ت	22	33	44	99		
	%	59,5%	41,8%	44,4%	46,0%	Sig asym	,212
كثيرا	ت	4	8	16	28		
	%	10,8%	10,1%	16,2%	13,0%		
المجموع	ت	37	79	99	215		
	%	100%	100%	100%	100,00%		

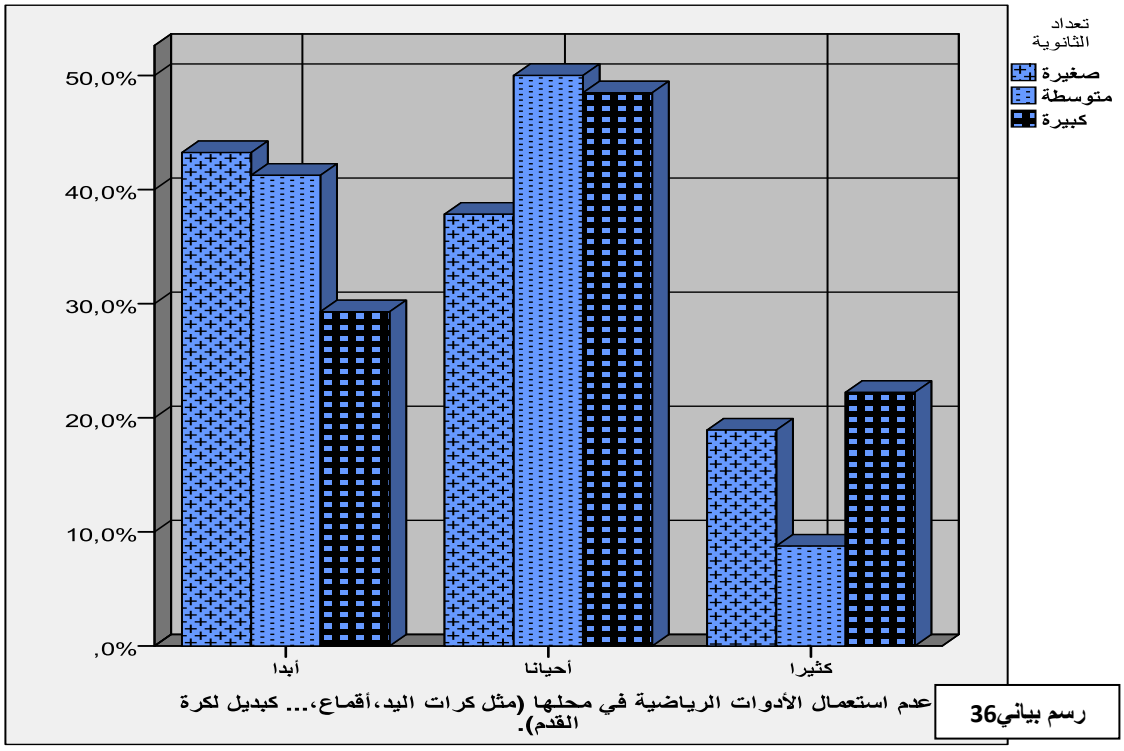


رسم بياني35 ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده.

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(51) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده***، أن أعلى نسبة قدرت ب59.5 % من تلاميذ الثانوية الصغيرة العدد يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، ثم المتوسطة العدد ب48.1 % يرون أنه لا يحدث أبدا. وأخيرا الكبيرة العدد ب44.4 % يرون أنه يحدث أحيانا. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.2** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول52/ عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم).							
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
أبدا	ت	16	33	29	78	Khi-deux	5,727
	%	43,2%	41,3%	29,3%	36,1%	ddl	2
أحيانا	ت	14	40	48	102		
	%	37,8%	50,0%	48,5%	47,2%	Sig asym	,057
كثيرا	ت	7	7	22	36		
	%	18,9%	8,8%	22,2%	16,7%		
المجموع	ت	37	80	99	216		
	%	100%	100%	100%	100,00%		

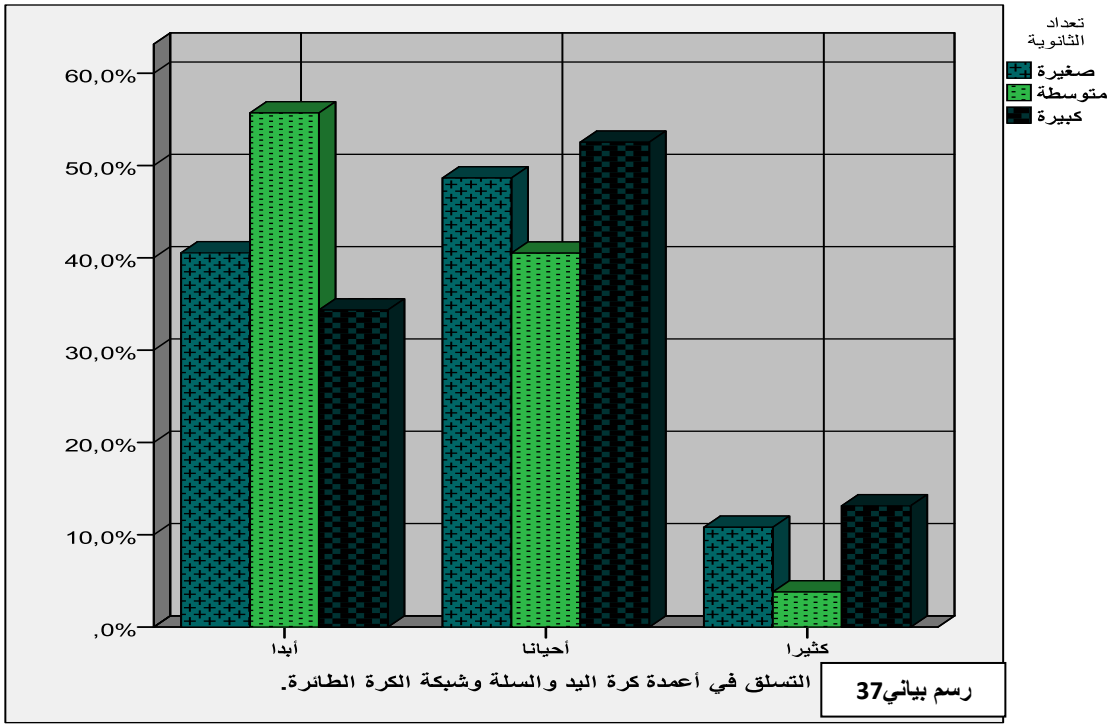


رسم بياني36 عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم).

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(52) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم)***، أن أعلى نسبة قدرت ب50 % من تلاميذ الثانوية المتوسطة العدد يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، ثم الكبيرة العدد ب48.5 % يرون أنه يحدث أحيانا. وأخيرا الصغيرة العدد ب43.2 % يرون أنه لا يحدث أبدا. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.057** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول53/ التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة							
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
أبدا	ت	15	44	34	93	Khi-deux	10,016
	%	40,5%	55,7%	34,3%	43,3%		
أحيانا	ت	18	32	52	102	ddl	2
	%	48,6%	40,5%	52,5%	47,4%		
كثيرا	ت	4	3	13	20	Sig asym	,007**
	%	10,8%	3,8%	13,1%	9,3%		
المجموع	ت	37	79	99	215		
	%	100%	100%	100%	100,00%		



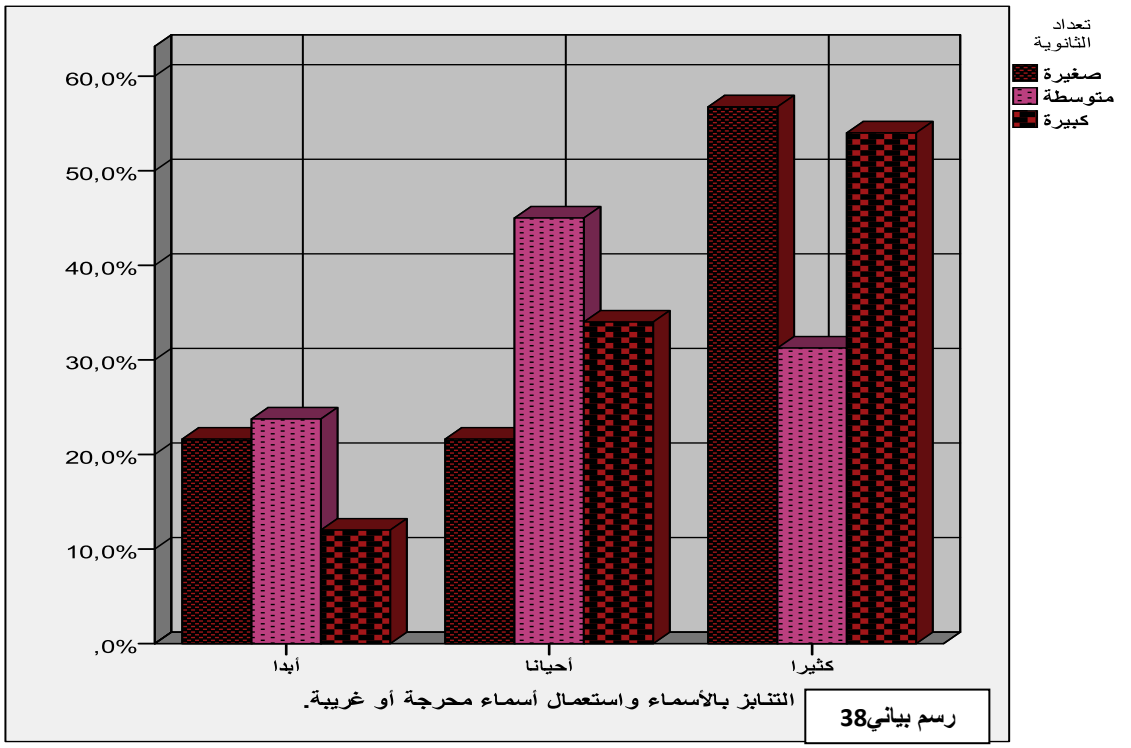
رسم بياني37 التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة.

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(53) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة***، أن أعلى نسبة قدرت ب55.7 % من تلاميذ الثانوية المتوسطة العدد يرون أن هذا السلوك لا يحدث أبدا، ثم الكبيرة العدد ب52.5 % يرون أنه يحدث أحيانا. وأخيرا الصغيرة العدد ب48.6 % كذلك يرون أنه يحدث أحيانا. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.007** وهي دالة إحصائيا أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في درجة ظهور هذا السلوك.

4.1.4. العنف اللفظي

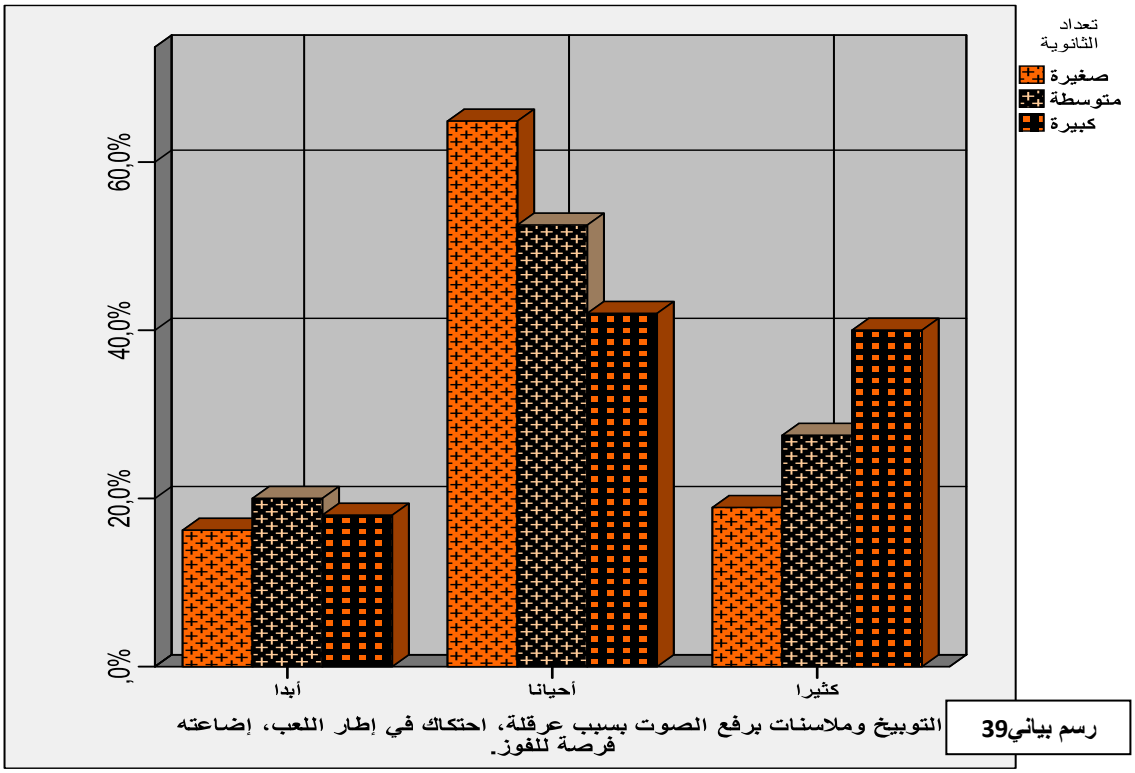
جدول54/ التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة.							
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
أبدا	ت	8	19	12	39	Khi-deux	10,479
	%	21,6%	23,8%	12,0%	18,0%	ddl	2
أحيانا	ت	8	36	34	78		
	%	21,6%	45,0%	34,0%	35,9%	Sig asym	,005**
كثيرا	ت	21	25	54	100		
	%	56,8%	31,3%	54,0%	46,1%		
المجموع	ت	37	80	100	217		
	%	100%	100%	100%	100,00%		



تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(54) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة***، أن أعلى نسبة قدرت ب56.8 % من تلاميذ الثانوية الصغيرة العدد يرون أن هذا السلوك يحدث كثيرا، ثم الكبيرة العدد ب54 % كذلك يرون أنه يحدث كثيرا. وأخيرا المتوسطة العدد ب45 % يرون أنه يحدث أحيانا. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.005** وهي دالة إحصائيا أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول55/ التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز							
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
أبدا	ت	6	16	18	40	Khi-deux	3,400
	%	16,2%	20,0%	18,0%	18,4%	ddl	2
أحيانا	ت	24	42	42	108		
	%	64,9%	52,5%	42,0%	49,8%	Sig asym	,183
كثيرا	ت	7	22	40	69		
	%	18,9%	27,5%	40,0%	31,8%		
المجموع	ت	37	80	100	217		
	%	100%	100%	100%	100,00%		

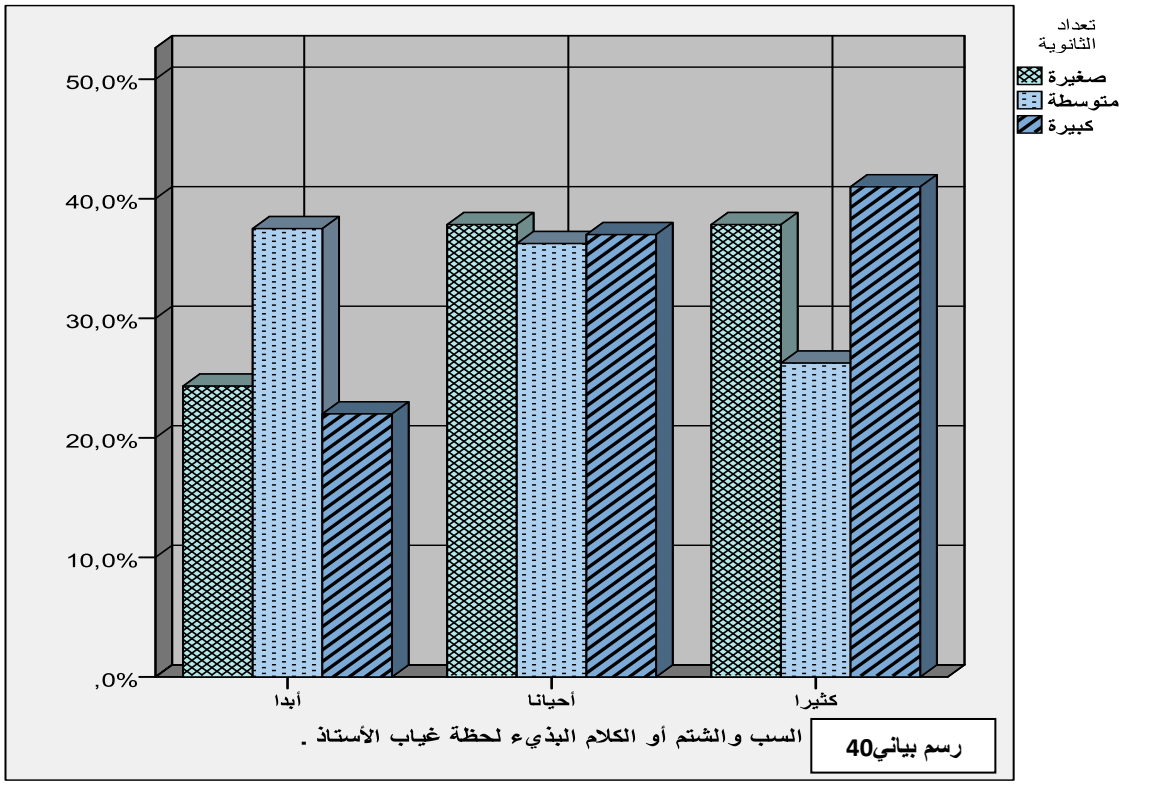


رسم بياني39 التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز.

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(55) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز***، أن أعلى نسبة قدرت ب64.9 % من تلاميذ الثانوية الصغيرة العدد يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، ثم المتوسطة العدد ب52.5 % كذلك يرون أنه يحدث أحيانا. وأخيرا الكبيرة العدد ب42 % أيضا يرون أنه يحدث أحيانا. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.1** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول56/ السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ							
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع	Khi-deux	6,715
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
أبدا	ت	9	30	22	61	ddl	2
	%	24,3%	37,5%	22,0%	28,1%		
أحيانا	ت	14	29	37	80	Sig asym	,035*
	%	37,8%	36,3%	37,0%	36,9%		
كثيرا	ت	14	21	41	76		
	%	37,8%	26,3%	41,0%	35,0%		
المجموع	ت	37	80	100	217		
	%	100%	100%	100%	100,00%		



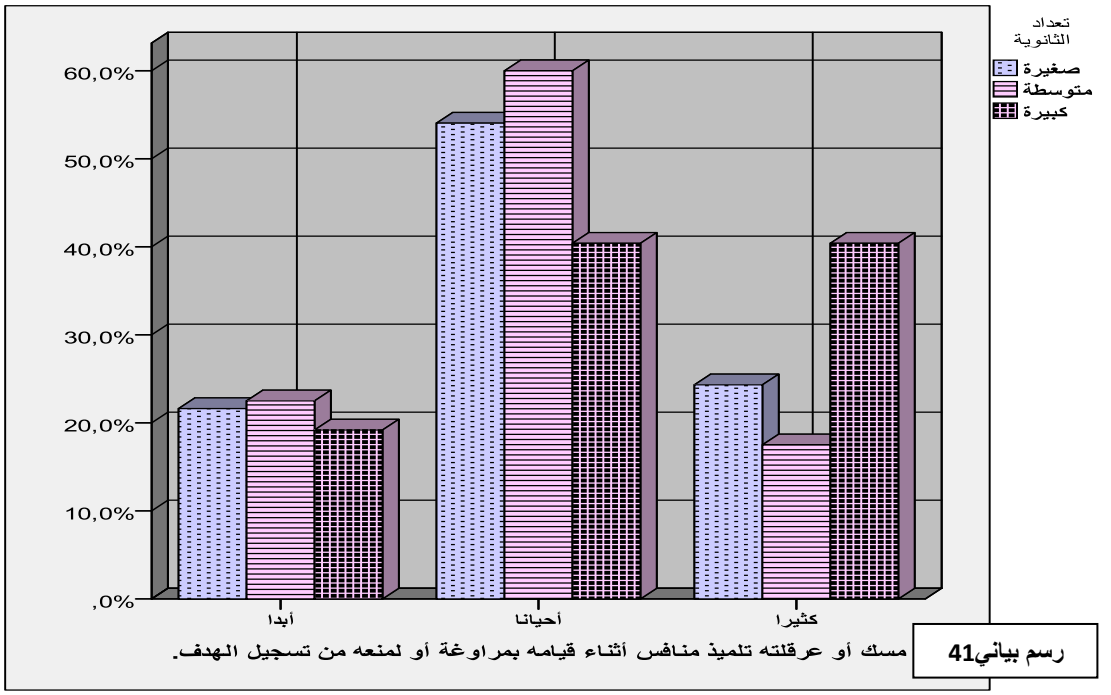
تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(56) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ***، أن أعلى نسبة قدرت ب41 % من تلاميذ الثانوية الكبيرة العدد يرون أن هذا السلوك يحدث كثيرا، ثم الصغيرة العدد ب37.8 % يرون أنه يحدث كثيرا وبنفس النسبة يرون أنه يحدث أحيانا. وأخيرا المتوسطة العدد ب37.5 % يرون أنه لا يحدث أبدا. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.03** وهي دالة إحصائيا أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في درجة ظهور هذا السلوك.

5.1.4. العنف الجسدي

جدول57/ مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف

درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
أبدا	ت	8	18	19	45	Khi-deux	6,891
	%	21,6%	22,5%	19,2%	20,8%	ddl	2
أحيانا	ت	20	48	40	108		
	%	54,1%	60,0%	40,4%	50,0%	Sig asym	,032*
كثيرا	ت	9	14	40	63		
	%	24,3%	17,5%	40,4%	29,2%		
المجموع	ت	37	80	99	216		
	%	100%	100%	100%	100,00%		

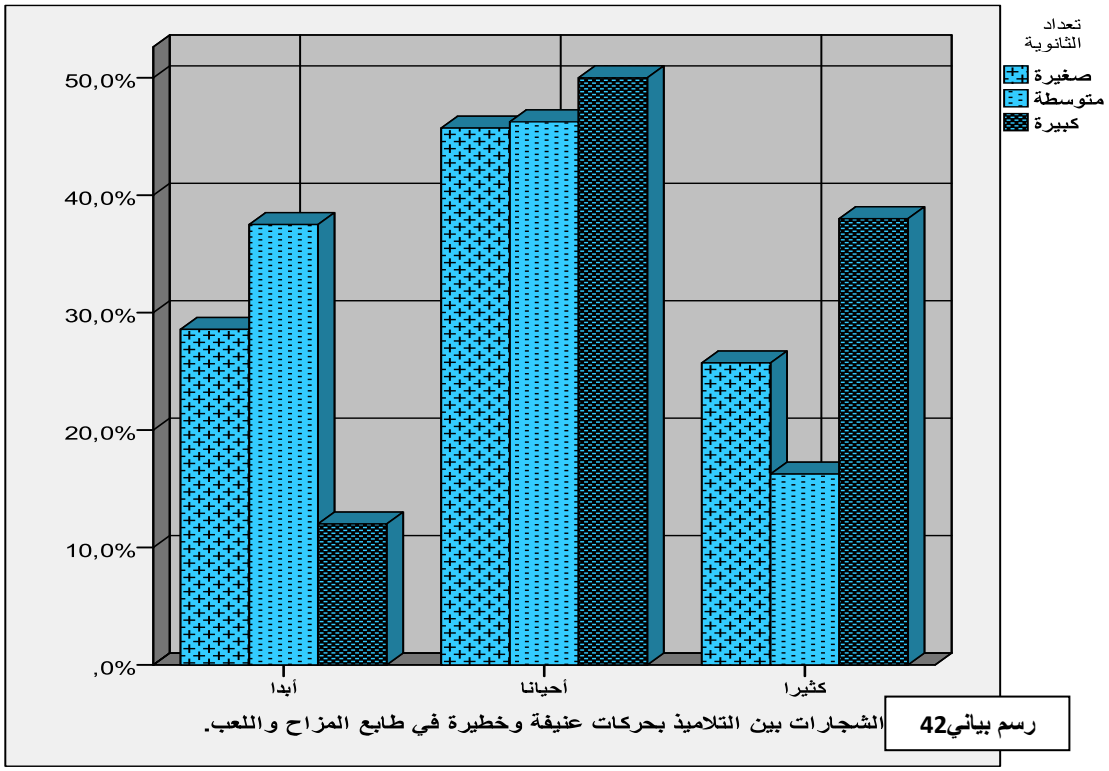


رسم بياني41 مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف.

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(57) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف***، أن أعلى نسبة قدرت ب60 % من تلاميذ الثانوية المتوسطة العدد يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، ثم الصغيرة العدد ب54.1 % كذلك يرون أنه يحدث أحيانا. وأخيرا الكبيرة العدد ب40.4 % يرون أنه يحدث كثيرا وبنفس النسبة يرون أنه يحدث أحيانا. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.03** وهي دالة إحصائيا أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول58/ الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب							
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
أبدا	ت	10	30	12	52	Khi-deux	19,235
	%	28,6%	37,5%	12,0%	24,2%		
أحيانا	ت	16	37	50	103	ddl	2
	%	45,7%	46,3%	50,0%	47,9%		
كثيرا	ت	9	13	38	60	Sig asym	,000***
	%	25,7%	16,3%	38,0%	27,9%		
المجموع	ت	35	80	100	215		
	%	100%	100%	100%	100,00%		

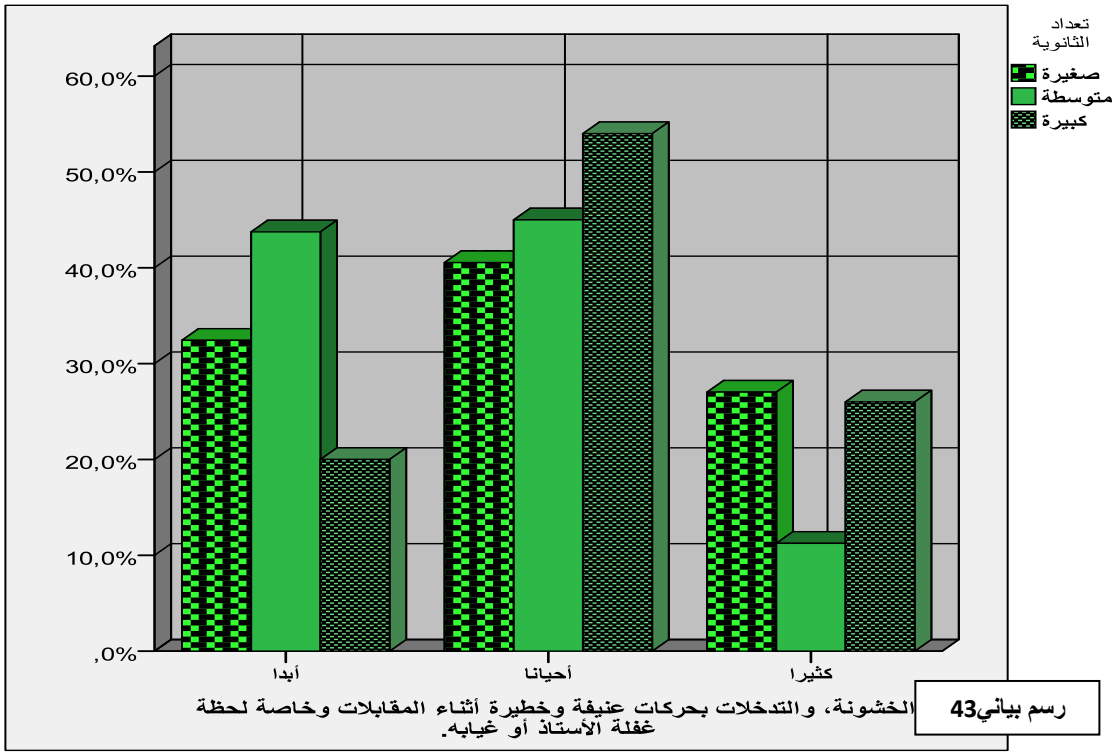


رسم بياني42 الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب.

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(58) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب***، أن أعلى نسبة قدرت ب50 % من تلاميذ الثانوية الكبيرة العدد يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، ثم المتوسطة العدد ب46.3 % كذلك يرون أنه يحدث أحيانا. وأخيرا الصغيرة العدد ب45.7 % أيضا يرون أنه يحدث أحيانا. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.000** وهي دالة إحصائيا أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول59/ الخشونة، والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه							
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
أبدا	ت	12	35	20	67	Khi-deux	13,328
	%	32,4%	43,8%	20,0%	30,9%	ddl	2
أحيانا	ت	15	36	54	105		
	%	40,5%	45,0%	54,0%	48,4%	Sig asym	,001**
كثيرا	ت	10	9	26	45		
	%	27,0%	11,3%	26,0%	20,7%		
المجموع	ت	37	80	100	217		
	%	100%	100%	100%	100,00%		



رسم بياني43

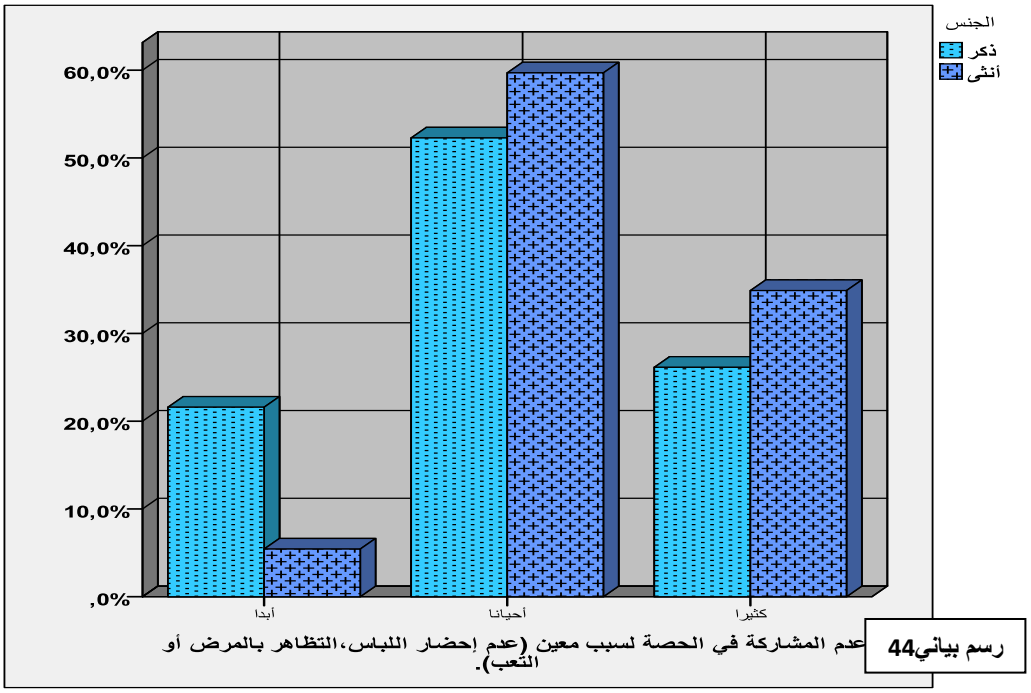
تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(59) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***الخشونة والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه***، أن أعلى نسبة قدرت ب54 % من تلاميذ الثانوية الكبيرة العدد يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، ثم المتوسطة العدد ب45 % كذلك يرون أنه يحدث أحيانا. وأخيرا الصغيرة العدد ب40.5 % أيضا يرون أنه يحدث أحيانا. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.001** وهي دالة إحصائيا أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في درجة ظهور هذا السلوك.

2.4. مقارنة درجة ظهور السلوكات حسب جنس التلاميذ

1.2.4. السلوكات المخالفة لممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي

جدول60/ عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب)						
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ		المجموع		
		ذكور	إناث			
أبدا	ت	19	7	26	U de Mann-Whitney	4609,000
	%	21,60%	5,40%	12,00%		
أحيانا	ت	46	77	123	W de Wilcoxon	8525,000
	%	52,30%	59,70%	56,70%		
كثيرا	ت	23	45	68	Z	-2,651
	%	26,10%	34,90%	31,30%		
المجموع	ت	88	129	217	Sig asym (bilatérale)	0,008**
	%	100%	100%	100 %		

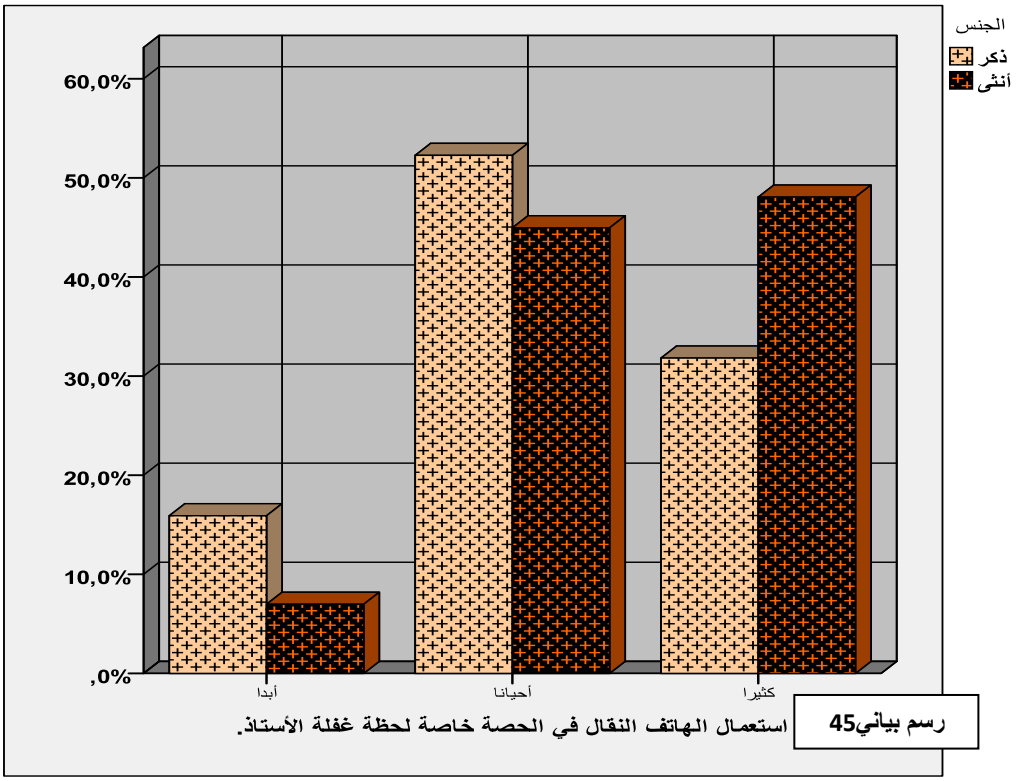


رسم بياني44 عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب).

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(60) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس، التظاهر بالمرض أو التعب)***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب59.7 % من الإناث يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل52.3 % كأعلى نسبة من الذكور كذلك يرون أنه يحدث أحيانا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.008** وهي دالة إحصائيا أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول61/ استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ						
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ		المجموع		
		ذكور	إناث			
أبدا	ت	14	9	23	U de Mann-Whitney	4555,000
	%	15,9%	7,0%	10,6%		
أحيانا	ت	46	58	104	W de Wilcoxon	8471,000
	%	52,3%	45,0%	47,9%		
كثيرا	ت	28	62	90	Z	-2,730
	%	31,8%	48,1%	41,5%		
المجموع	ت	88	129	217	Sig asym (bilatérale)	,006**
	%	100%	100%	100 %		

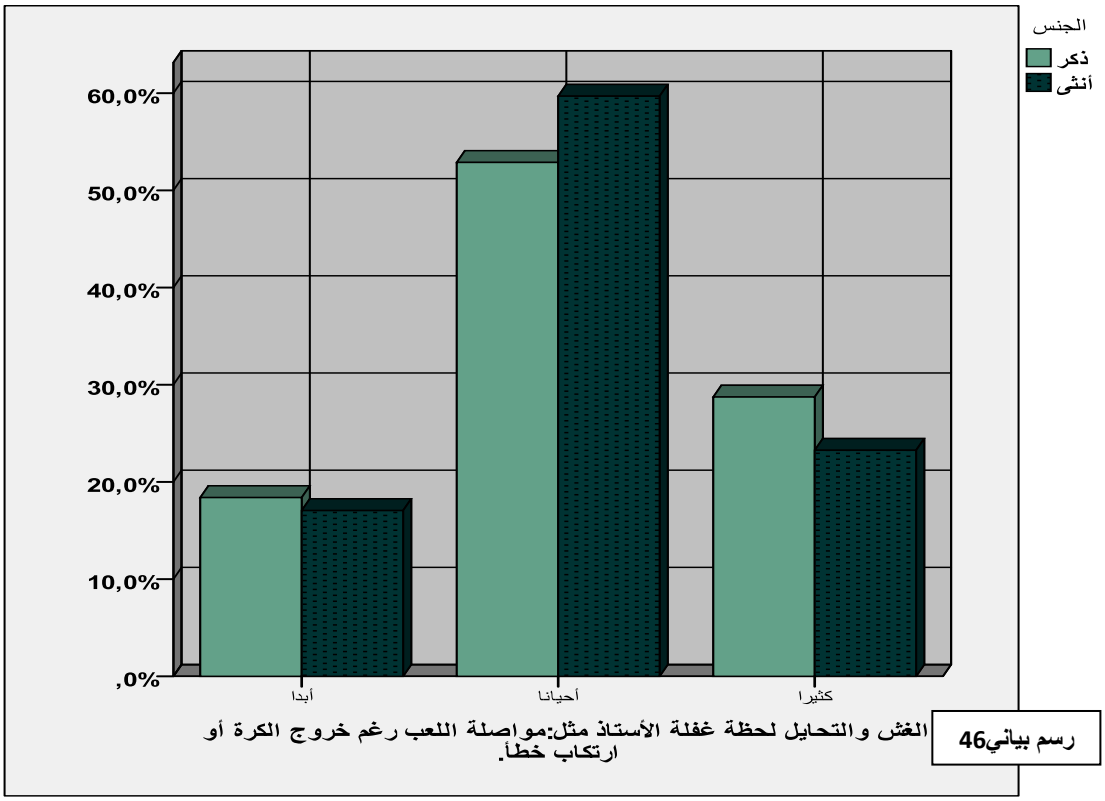


رسم بياني45 استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ.

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(61) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب52.3 % من الذكور يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل48.1 % كأعلى نسبة من الإناث يرون أنه يحدث كثيرا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.006** وهي دالة إحصائيا أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول62/الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ						
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ		المجموع		
		ذكور	إناث			
أبدا	ت	16	22	38	U de Mann-Whitney	5414,000
	%	18,4%	17,1%	17,6%		
أحيانا	ت	46	77	123	W de Wilcoxon	13799,000
	%	52,9%	59,7%	56,9%		
كثيرا	ت	25	30	55	Z	-,492
	%	28,7%	23,3%	25,5%		
المجموع	ت	87	129	216	Sig asym (bilatérale)	,623
	%	100%	100%	100 %		



رسم بياني46 الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ.

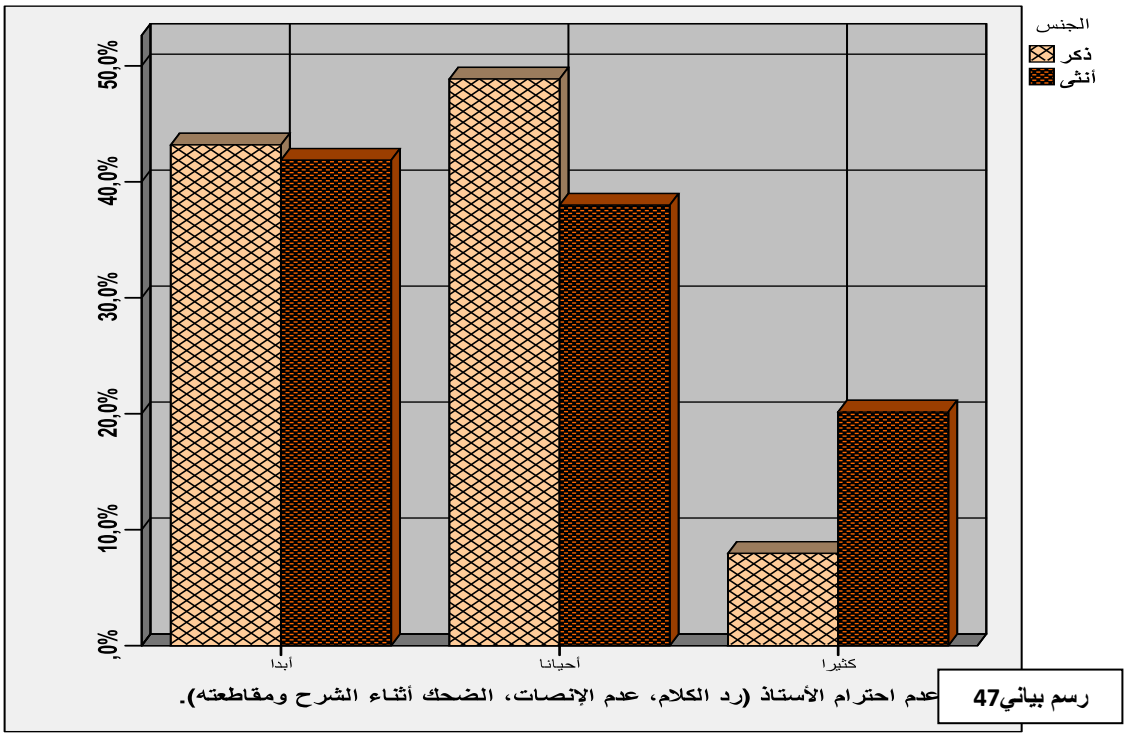
تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(62) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب59.7 % من الإناث يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل52.9 % كأعلى نسبة من الذكور يرون أنه يحدث كثيرا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.6** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة ظهور هذا السلوك.

2.2.4. سلوكات سوء الأدب

جدول63/ عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته).

درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ: ذكور	جنس التلاميذ: إناث	المجموع		
أبدا	ت	38	54	92	U de Mann-Whitney	5213,500
	%	43,2%	41,9%	42,4%	W de Wilcoxon	9129,500
أحيانا	ت	43	49	92		
	%	48,9%	38,0%	42,4%	Z	-1,109
كثيرا	ت	7	26	33		
	%	8,0%	20,2%	15,2%	Sig asym (bilatérale)	,268
المجموع	ت	88	129	217		
	%	100%	100%	100 %		

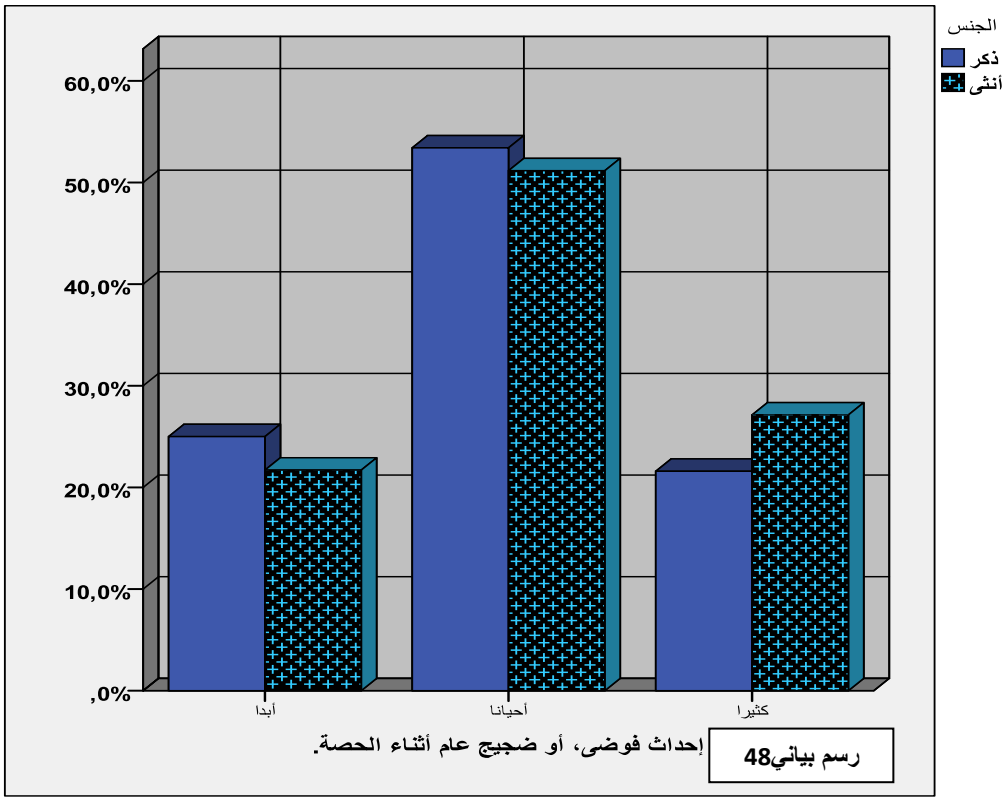


رسم بياني47 عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته).

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(63) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته)***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب48.9 % من الذكور يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل41.9 % كأعلى نسبة من الإناث يرون أنه لا يحدث أبدا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.2** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول64/ إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة						
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ		المجموع		
		ذكور	إناث			
أبدا	ت	22	28	50	U de Mann-Whitney	5293,500
	%	25,0%	21,7%	23,0%		
أحيانا	ت	47	66	113	W de Wilcoxon	9209,500
	%	53,4%	51,2%	52,1%		
كثيرا	ت	19	35	54	Z	-,924
	%	21,6%	27,1%	24,9%		
المجموع	ت	88	129	217	Sig asym (bilatérale)	,356
	%	100%	100%	100 %		

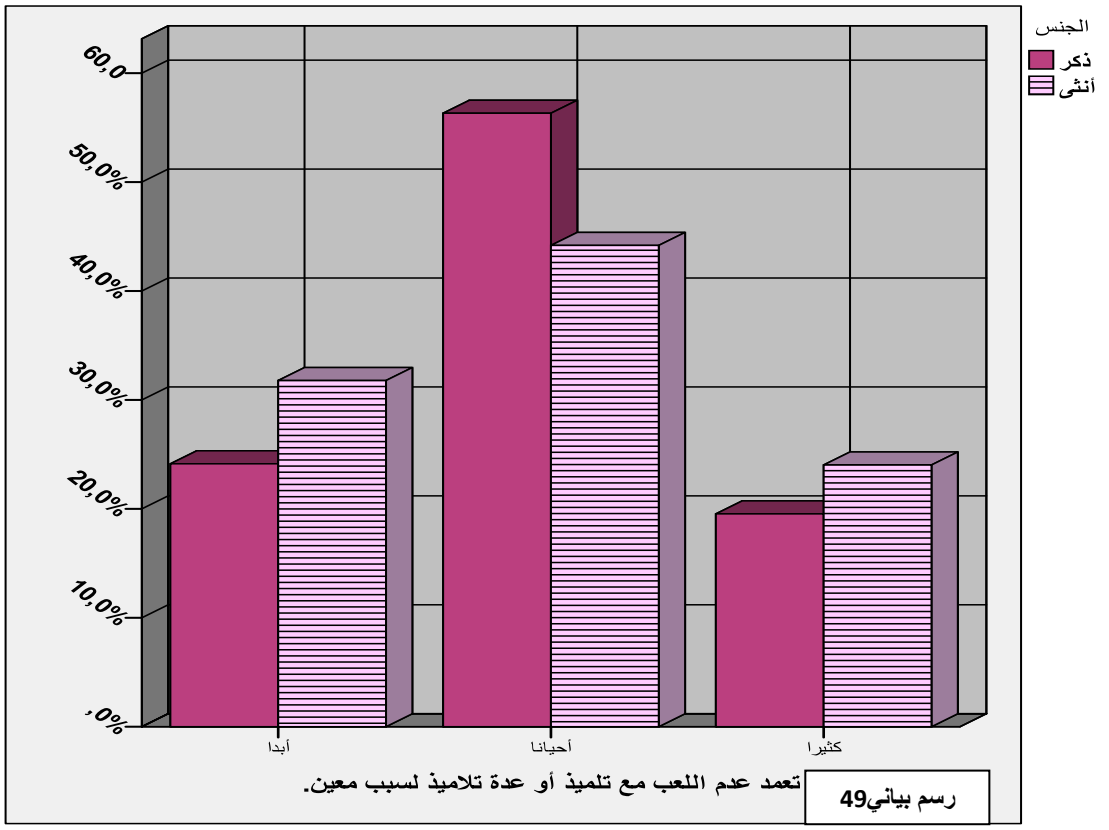


رسم بياني48 إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة.

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(64) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب53.4 % من الذكور يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل51.2 % كأعلى نسبة من الإناث يرون كذلك أنه يحدث أحيانا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.3** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول65/ تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين						
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ		المجموع		
		ذكور	إناث			
أبدا	ت	21	41	62	U de Mann-Whitney	5457,500
	%	24,1%	31,8%	28,7%	W de Wilcoxon	13842,500
أحيانا	ت	49	57	106		
	%	56,3%	44,2%	49,1%	Z	-,371
كثيرا	ت	17	31	48		
	%	19,5%	24,0%	22,2%	Sig asym (bilatérale)	,710
المجموع	ت	87	129	216		
	%	100%	100%	100 %		



رسم بياني49 تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين.

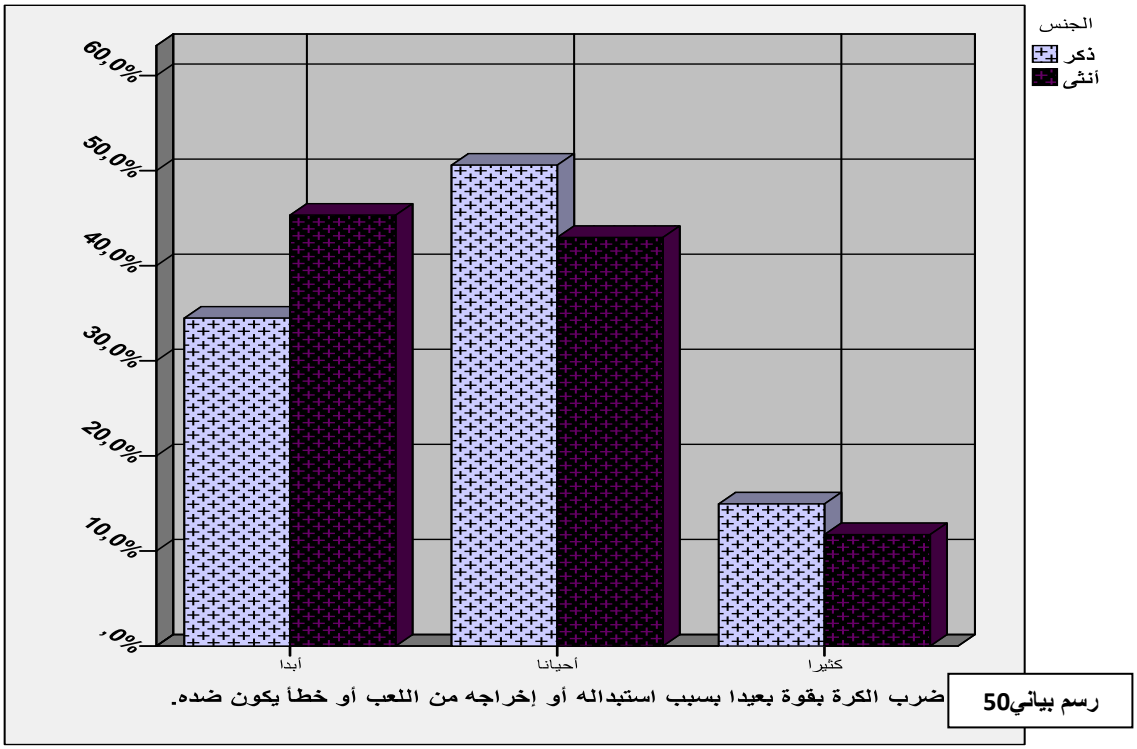
تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(65) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب56.3 % من الذكور يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل42.2 % كأعلى نسبة من الإناث يرون كذلك أنه يحدث أحيانا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.7** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة ظهور هذا السلوك.

3.2.4. عنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية

جدول66/ ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده

درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ: ذكور	جنس التلاميذ: إناث	المجموع		
أبدا	ت	30	58	88	U de Mann-Whitney	4937,500
	%	34,5%	45,3%	40,9%	W de Wilcoxon	13193,500
أحيانا	ت	44	55	99		
	%	50,6%	43,0%	46,0%	Z	-1,544
كثيرا	ت	13	15	28		
	%	14,9%	11,7%	13,0%	Sig asym (bilatérale)	,123
المجموع	ت	87	128	215		
	%	100%	100%	100 %		



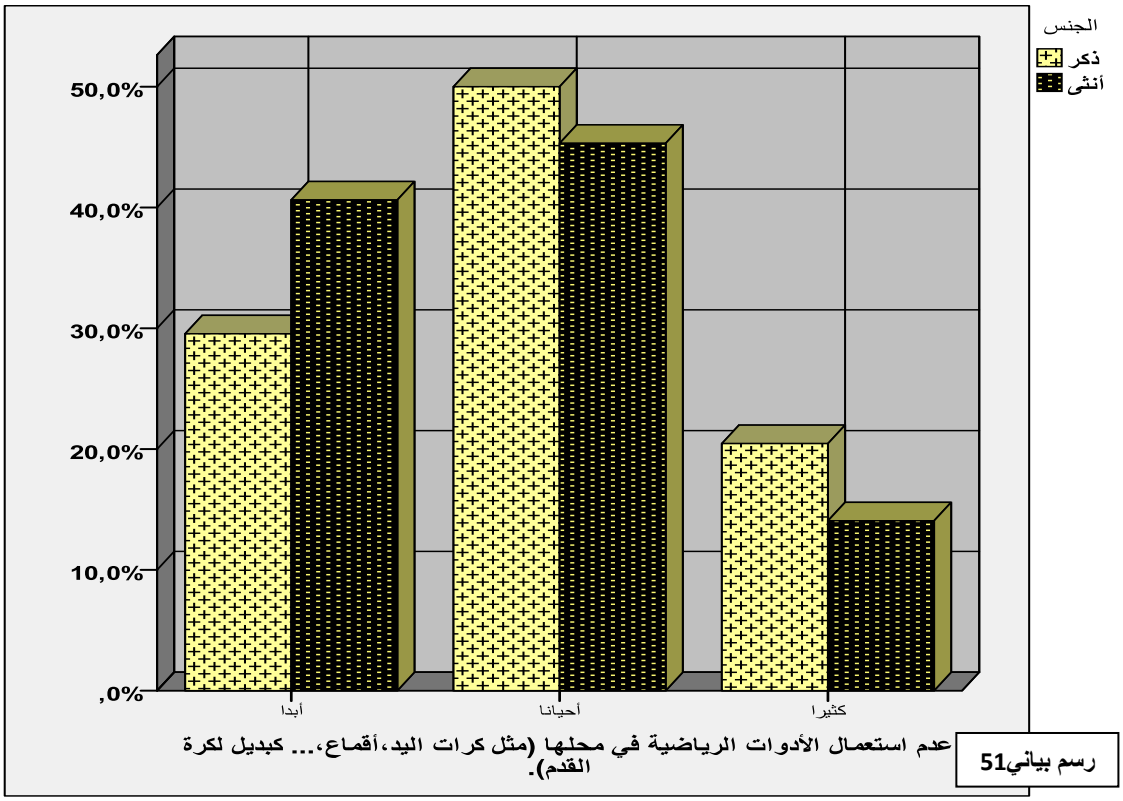
رسم بياني50 ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده.

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(66) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب50.6 % من الذكور يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل45.3 % كأعلى نسبة من الإناث يرون أنه لا يحدث أبدا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.1** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول67/ عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم).

درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ: ذكور	جنس التلاميذ: إناث	المجموع		
أبدا	ت	26	52	78	U de Mann-Whitney	4882,000
	%	29,5%	40,6%	36,1%	W de Wilcoxon	13138,000
أحيانا	ت	44	58	102		
	%	50,0%	45,3%	47,2%	Z	-1,810
كثيرا	ت	18	18	36		
	%	20,5%	14,1%	16,7%	Sig asym (bilatérale)	,070
المجموع	ت	88	128	216		
	%	100%	100%	100 %		

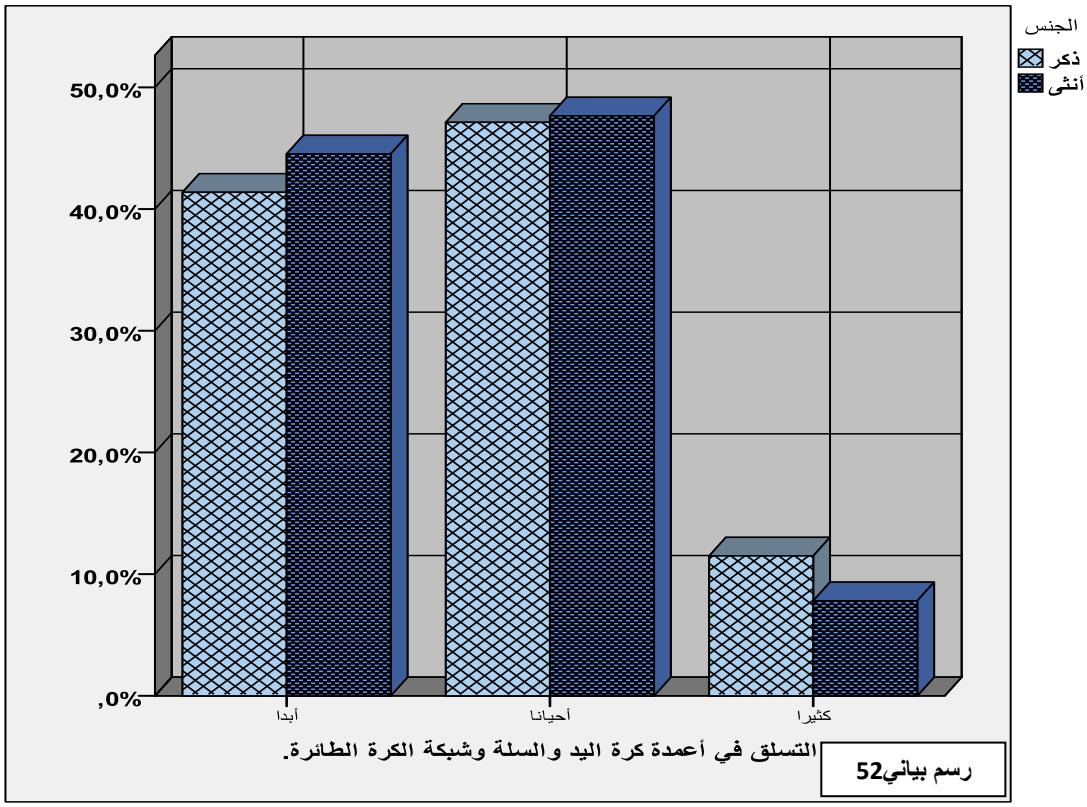


رسم بياني51 عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم).

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(67) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم)***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب50 % من الذكور يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل45.3 % كأعلى نسبة من الإناث يرون كذلك أنه يحدث أحيانا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.07** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول68/ التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة						
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ		المجموع		
		ذكور	إناث			
أبدا	ت	36	57	93	U de Mann-Whitney	5292,500
	%	41,4%	44,5%	43,3%		
أحيانا	ت	41	61	102	W de Wilcoxon	13548,500
	%	47,1%	47,7%	47,4%		
كثيرا	ت	10	10	20	Z	-,683
	%	11,5%	7,8%	9,3%		
المجموع	ت	87	128	215	Sig asym (bilatérale)	,495
	%	100%	100%	100 %		



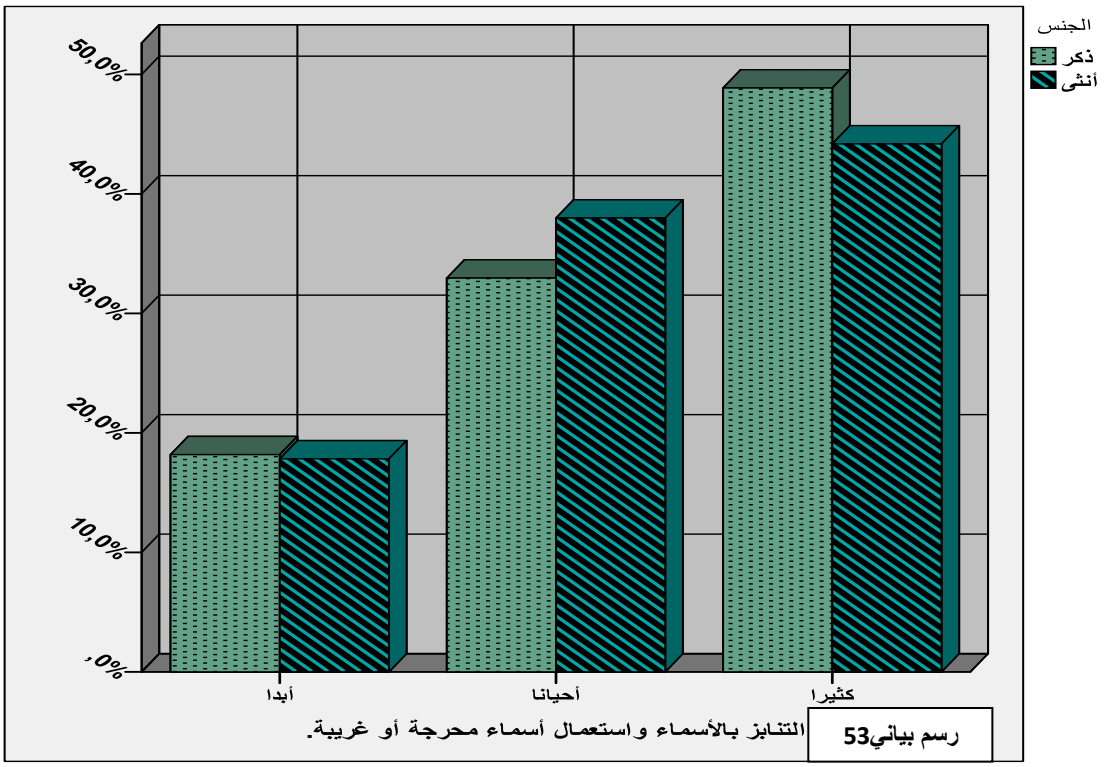
رسم بياني52 التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة.

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(68) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب47.7 % من الإناث يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل47.1 % كأعلى نسبة من الذكور يرون كذلك أنه يحدث أحيانا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.4** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة ظهور هذا السلوك.

4.2.4. العنف اللفظي

جدول69/ التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة						
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ		المجموع		
		ذكور	إناث			
أبدا	ت	16	23	39	U de Mann-Whitney	5469,000
	%	18,2%	17,8%	18,0%	W de Wilcoxon	13854,000
أحيانا	ت	29	49	78		
	%	33,0%	38,0%	35,9%	Z	-,494
كثيرا	ت	43	57	100		
	%	48,9%	44,2%	46,1%	Sig asym (bilatérale)	,621
المجموع	ت	88	129	217		
	%	100%	100%	100 %		

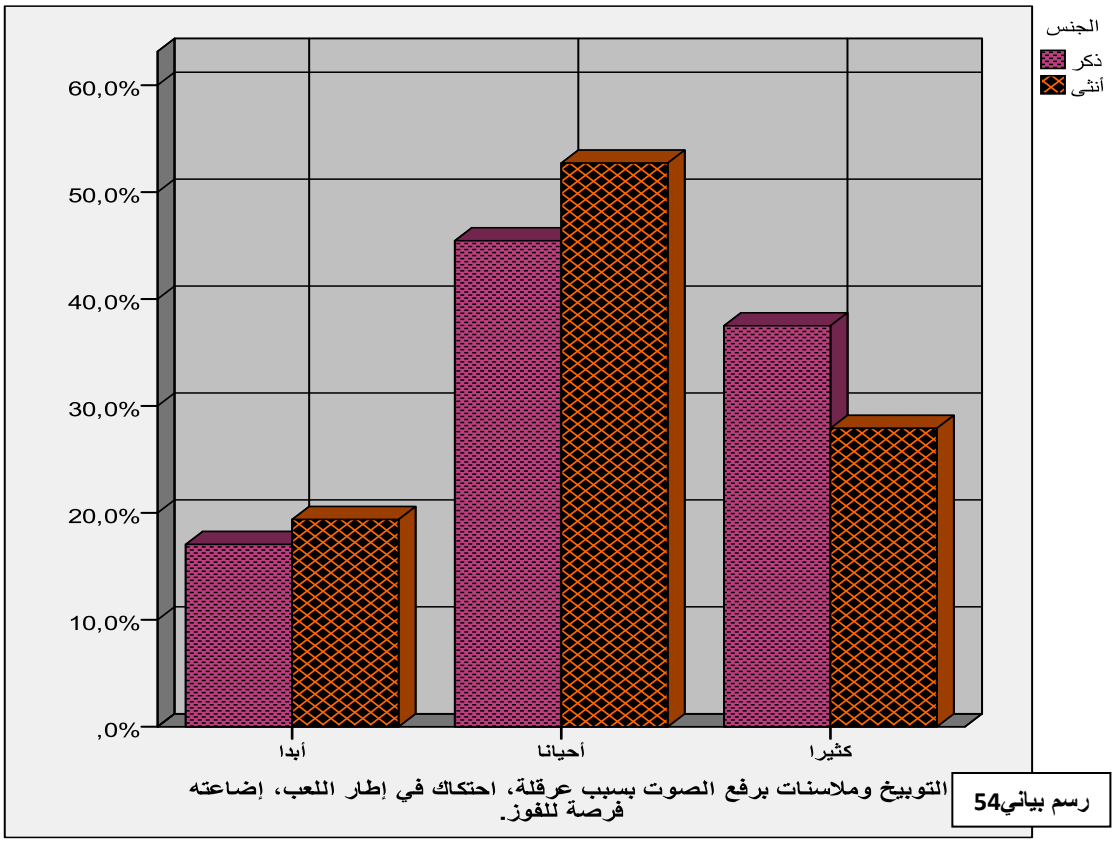


رسم بياني53 التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة.

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(69) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب48.9 % من الذكور يرون أن هذا السلوك يحدث كثيرا، مقابل44.2 % كأعلى نسبة من الإناث يرون كذلك أنه يحدث كثيرا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.6** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول70/التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز						
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ		المجموع		
		ذكور	إناث			
أبدا	ت	15	25	40	U de Mann-Whitney	5141,500
	%	17,0%	19,4%	18,4%		
أحيانا	ت	40	68	108	W de Wilcoxon	13526,500
	%	45,5%	52,7%	49,8%		
كثيرا	ت	33	36	69	Z	-1,285
	%	37,5%	27,9%	31,8%		
المجموع	ت	88	129	217	Sig asym (bilatérale)	,199
	%	100%	100%	100 %		

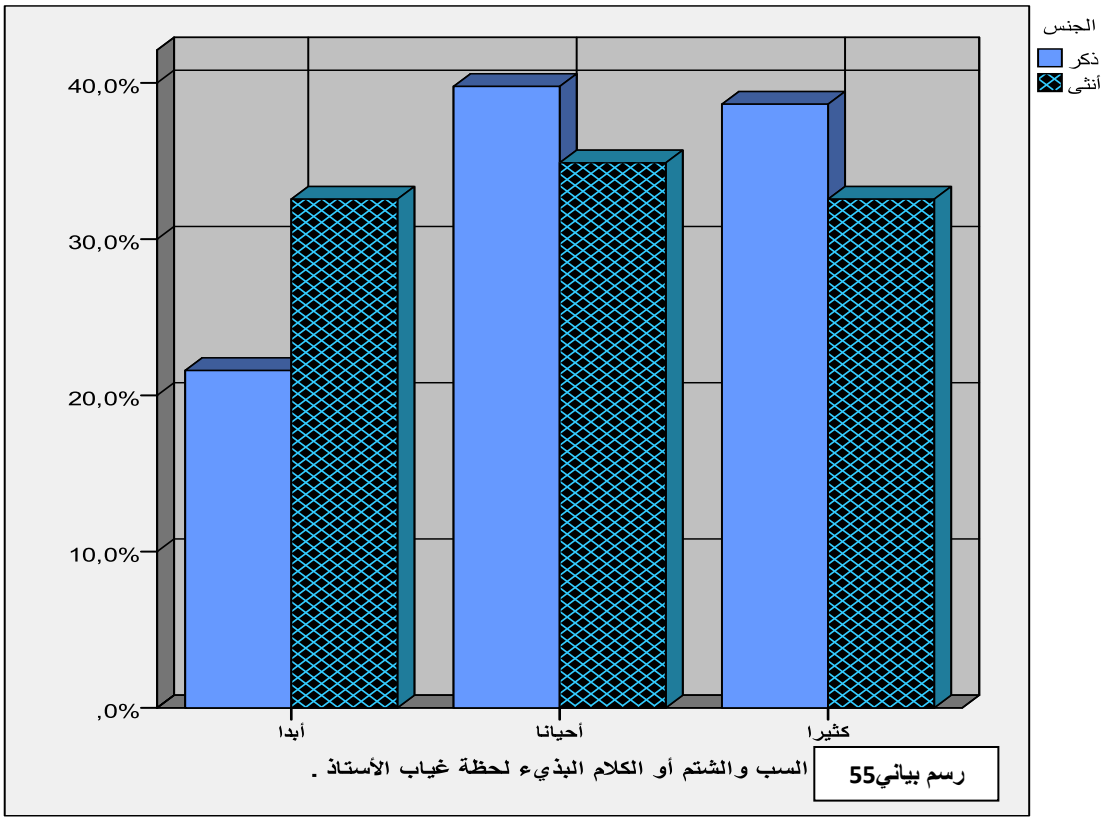


رسم بياني54 التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز.

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(70) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك التوبيخ ***وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب52.7 % من الإناث يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل45.5 % كأعلى نسبة من الذكور يرون كذلك أنه يحدث أحيانا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.1** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول71/ السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ .						
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ		المجموع		
		ذكور	إناث			
أبدا	ت	19	42	61	U de Mann-Whitney	5023,500
	%	21,6%	32,6%	28,1%		
أحيانا	ت	35	45	80	W de Wilcoxon	13408,500
	%	39,8%	34,9%	36,9%		
كثيرا	ت	34	42	76	Z	-1,528
	%	38,6%	32,6%	35,0%		
المجموع	ت	88	129	217	Sig asym (bilatérale)	,127
	%	100%	100%	100 %		



رسم بياني55 السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ .

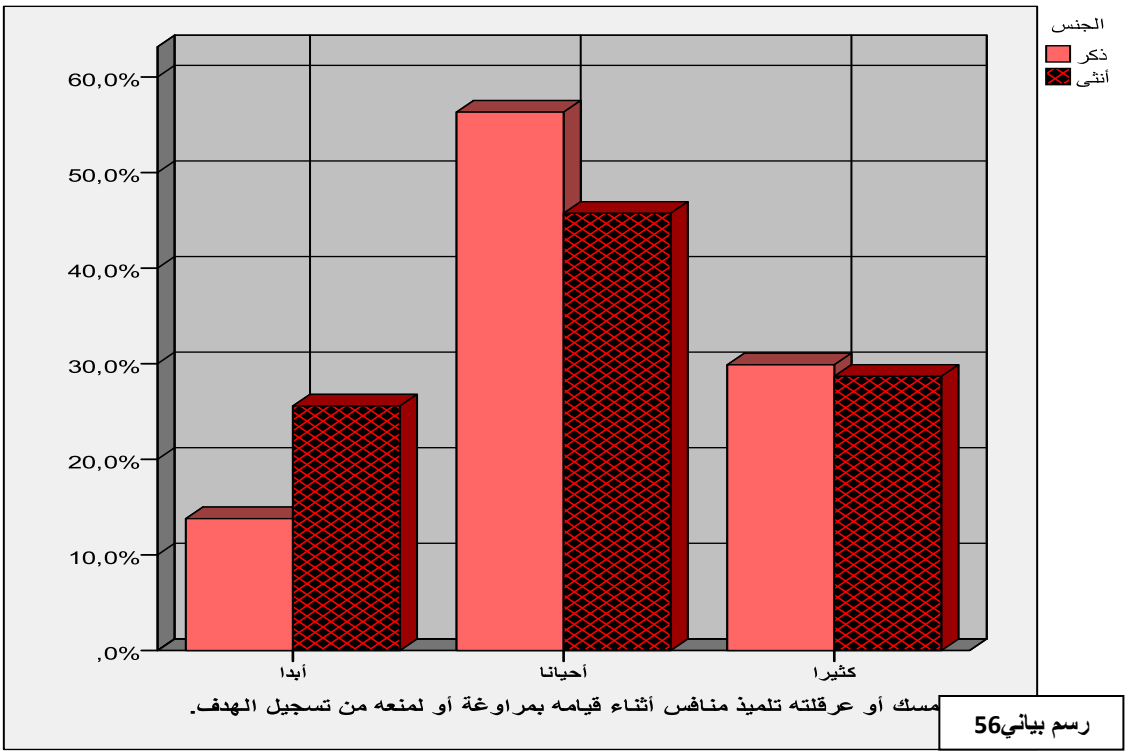
تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(71) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب39.8 % من الذكور يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل34.9 % كأعلى نسبة من الإناث يرون كذلك أنه يحدث أحيانا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.1** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة ظهور هذا السلوك.

5.2.4. العنف الجسدي

جدول72/ مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف

درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ: ذكور	جنس التلاميذ: إناث	المجموع		
أبدا	ت	12	33	45	U de Mann-Whitney	5089,500
	%	13,8%	25,6%	20,8%	W de Wilcoxon	13474,500
أحيانا	ت	49	59	108		
	%	56,3%	45,7%	50,0%	Z	-1,263
كثيرا	ت	26	37	63		
	%	29,9%	28,7%	29,2%	Sig asym (bilatérale)	,206
المجموع	ت	87	129	216		
	%	100%	100%	100 %		

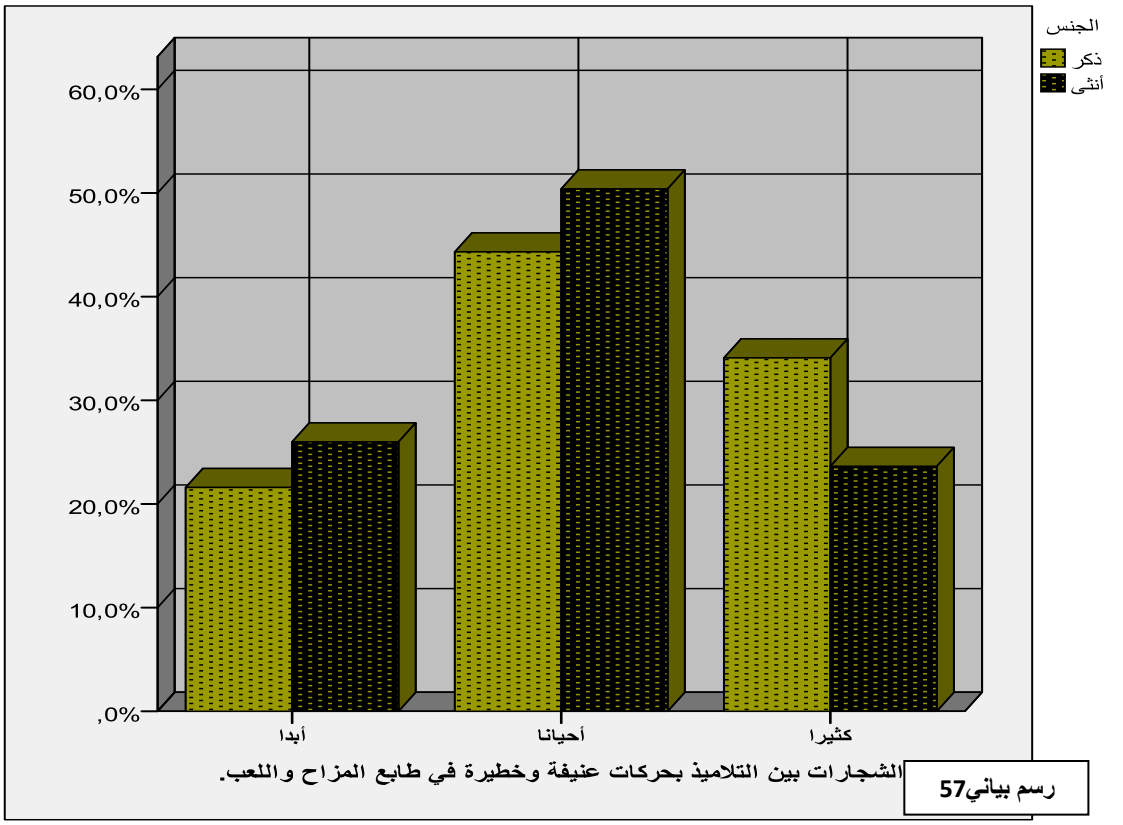


رسم بياني56 مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف.

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(72) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب56.3 % من الذكور يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل45.7 % كأعلى نسبة من الإناث يرون كذلك أنه يحدث أحيانا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.2** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول73/ الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب.						
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ		المجموع		
		ذكور	إناث			
أبدا	ت	19	33	52	U de Mann-Whitney	4967,500
	%	21,6%	26,0%	24,2%		
أحيانا	ت	39	64	103	W de Wilcoxon	13095,500
	%	44,3%	50,4%	47,9%		
كثيرا	ت	30	30	60	Z	-1,497
	%	34,1%	23,6%	27,9%		
المجموع	ت	88	127	215	Sig asym (bilatérale)	,134
	%	100%	100%	100 %		

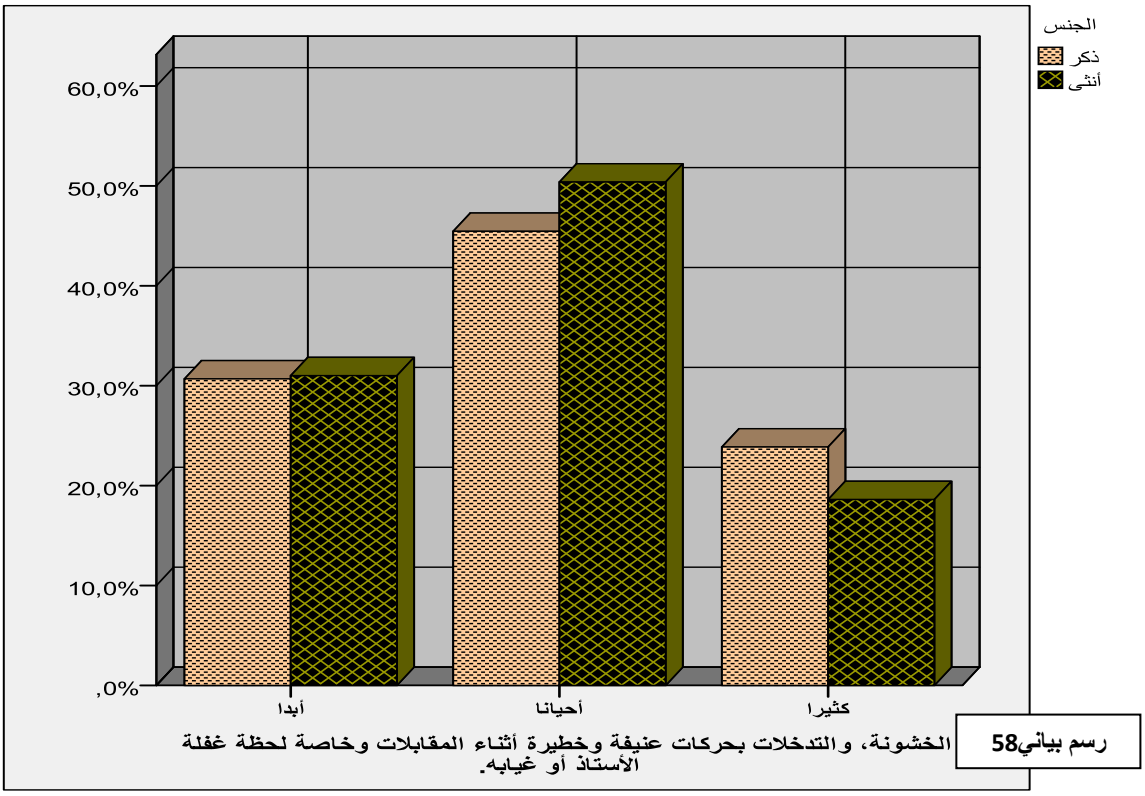


رسم بياني57 الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب.

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(73) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب50.4 % من الإناث يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل44.3 % كأعلى نسبة من الذكور يرون كذلك أنه يحدث أحيانا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.1** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول74/ الخشونة، والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه						
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ		المجموع		
		ذكور	إناث			
أبدا	ت	27	40	67	U de Mann-Whitney	5455,000
	%	30,7%	31,0%	30,9%		
أحيانا	ت	40	65	105	W de Wilcoxon	13840,000
	%	45,5%	50,4%	48,4%		
كثيرا	ت	21	24	45	Z	-,528
	%	23,9%	18,6%	20,7%		
المجموع	ت	88	129	217	Sig asym (bilatérale)	,597
	%	100%	100%	100 %		



رسم بياني58 الخشونة، والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه.

تحليل النتائج:

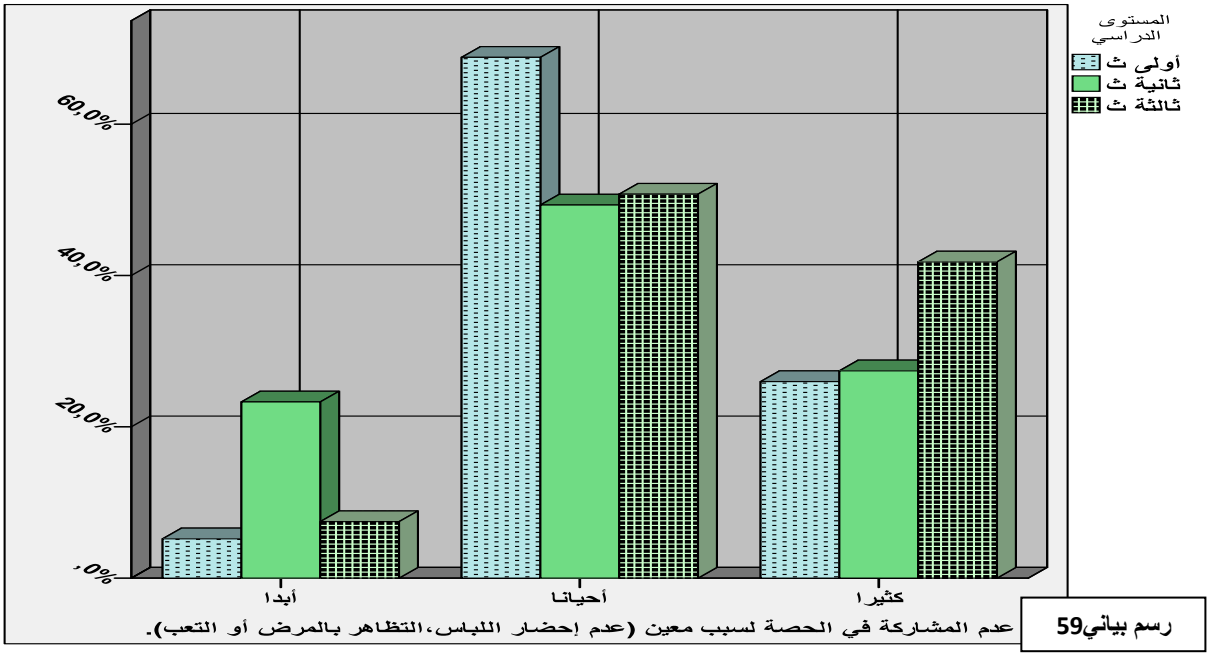
نلاحظ من خلال هذا الجدول(74) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***الخشونة والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب50.4 % من الإناث يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، مقابل45.5 % كأعلى نسبة من الذكور يرون كذلك أنه يحدث أحيانا. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.5** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة ظهور هذا السلوك.

3.4. مقارنة درجة ظهور السلوكات حسب المستوى الدراسي

1.3.4. السلوكات المخالفة لممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي

جدول75/ عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب).

درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
أبدا	ت	4	17	5	26	Khi-deux	7,358
	%	5,20%	23,30%	7,50%	12,00%	ddl	2
أحيانا	ت	53	36	34	123		
	%	68,80%	49,30%	50,70%	56,70%	Sig asym	0,025*
كثيرا	ت	20	20	28	68		
	%	26,00%	27,40%	41,80%	31,30%		
المجموع	ت	77	73	67	217		
	%	100%	100%	100%	100 %		

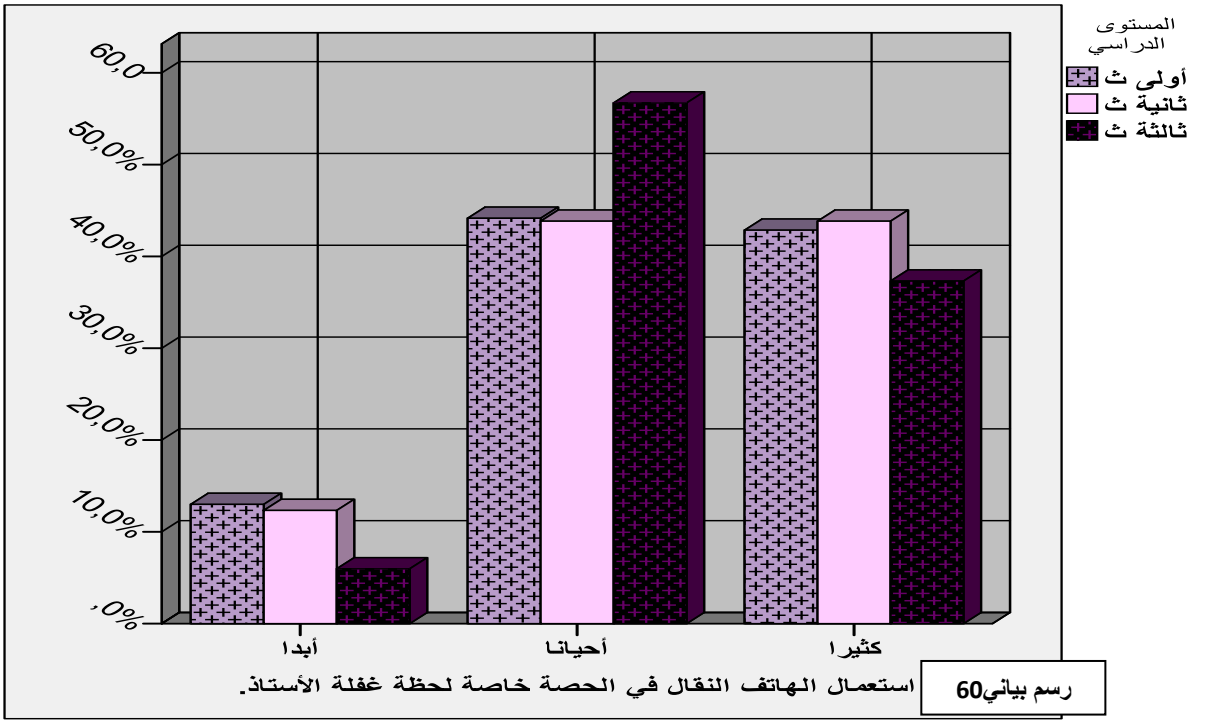


رسم بياني59 عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب).

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(75) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب)***، أن أعلى نسبة قدرت ب68.8 % من تلاميذ الأولى ثانوي يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، ثم الثالثة ثانوي ب50.7 % كذلك يرون أنه يحدث أحيانا. وأخيرا الثانية ثانوي ب49.3 % يرون أيضا أنه يحدث أحيانا. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.02** وهي دالة إحصائيا أي هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول76/ استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ							
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
أبدا	ت	10	9	4	23	Khi-deux	,058
	%	13,0%	12,3%	6,0%	10,6%	ddl	2
أحيانا	ت	34	32	38	104		
	%	44,2%	43,8%	56,7%	47,9%	Sig asym	,971
كثيرا	ت	33	32	25	90		
	%	42,9%	43,8%	37,3%	41,5%		
المجموع	ت	77	73	67	217		
	%	100%	100%	100%	100 %		

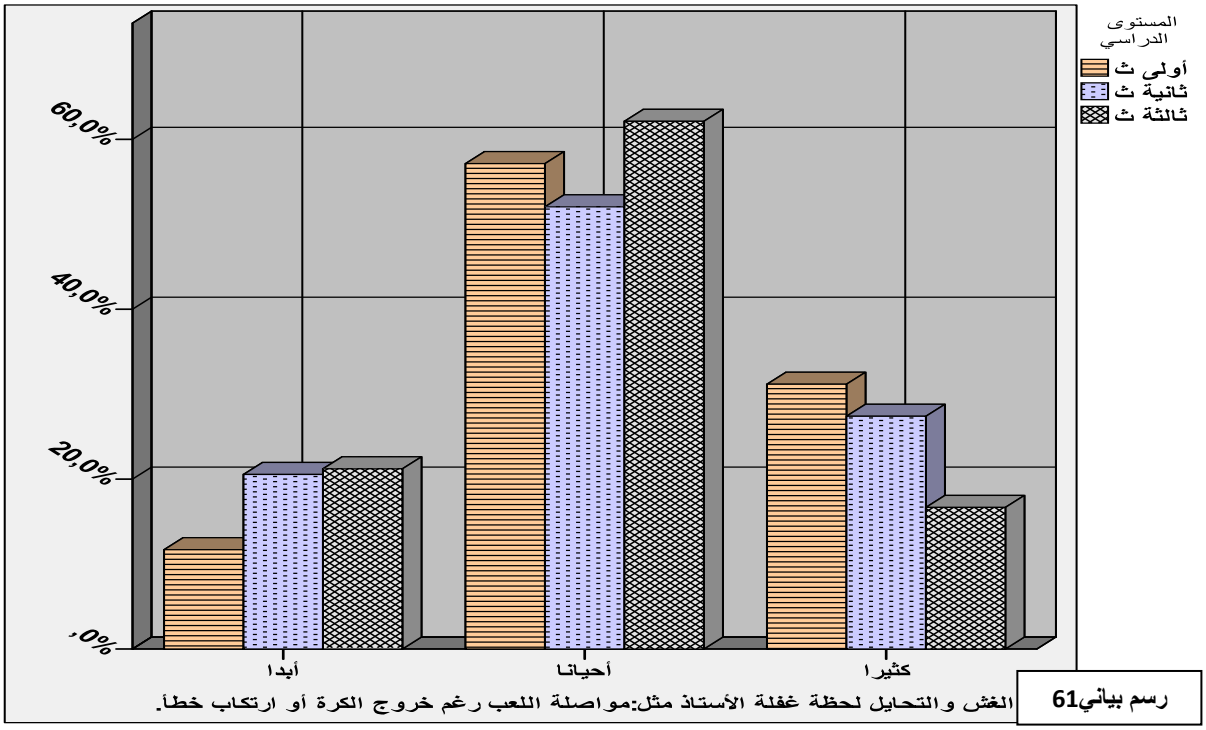


رسم بياني60

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(76) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ***، أن أعلى نسبة قدرت ب56.7 % من تلاميذ الثالثة ثانوي يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، ثم الأولى ثانوي ب44.2 % كذلك يرون أنه يحدث أحيانا. وأخيرا الثانية ثانوي ب43.8 % يرون أيضا أنه يحدث أحيانا، وبنفس النسبة كذلك يرون أنه يحدث كثيرا. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.9** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول77/ الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ							
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
أبدا	ت	9	15	14	38	Khi-deux	4,869
	%	11,7%	20,5%	21,2%	17,6%	ddl	2
أحيانا	ت	44	38	41	123		
	%	57,1%	52,1%	62,1%	56,9%	Sig asym	,088
كثيرا	ت	24	20	11	55		
	%	31,2%	27,4%	16,7%	25,5%		
المجموع	ت	77	73	66	216		
	%	100%	100%	100%	100 %		



رسم بياني61 الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ.

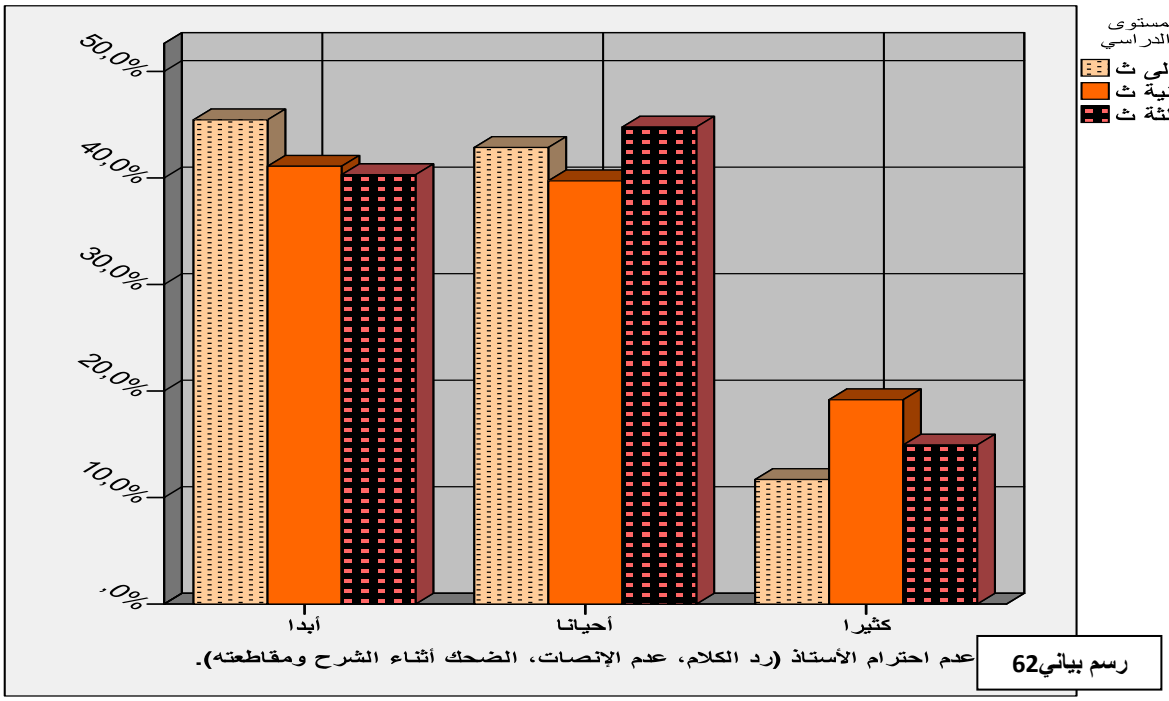
تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(77) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ***، أن أعلى نسبة قدرت ب62.1 % من تلاميذ الثالثة ثانوي يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، ثم الاولى ثانوي ب57.1 % كذلك يرون أنه يحدث أحيانا. وأخيرا الثانية ثانوي ب52.1 % يرون أيضا أنه يحدث أحيانا. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.08** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في درجة ظهور هذا السلوك.

2.3.4. سلوكات سوء الأدب

جدول78/ عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته).

درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي: 1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي	المجموع		
أبدا	ت	35	30	27	92	Khi-deux	,940
	%	45,5%	41,1%	40,3%	42,4%	ddl	2
أحيانا	ت	33	29	30	92		
	%	42,9%	39,7%	44,8%	42,4%	Sig asym	,625
كثيرا	ت	9	14	10	33		
	%	11,7%	19,2%	14,9%	15,2%		
المجموع	ت	77	73	67	217		
	%	100%	100%	100%	100 %		

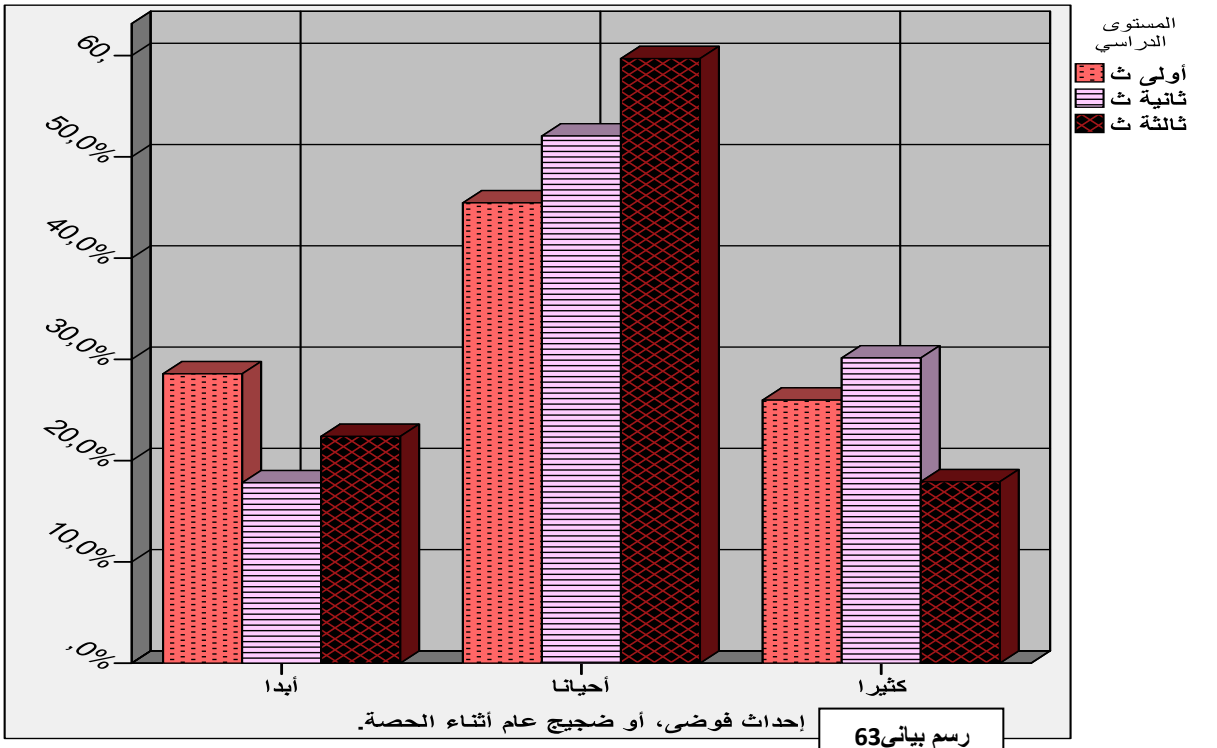


رسم بياني62

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(78) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته)***، أن أعلى نسبة قدرت ب45.5 % من تلاميذ الأولى ثانوي يرون أن هذا السلوك لا يحدث أبدا، ثم الثالثة ثانوي ب44.8 % يرون أنه يحدث أحيانا. وأخيرا الثانية ثانوي ب41.1 % يرون أنه لا يحدث أبدا. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.6** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول79/ إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة							
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
أبدا	ت	22	13	15	50	Khi-deux	2,544
	%	28,6%	17,8%	22,4%	23,0%		
أحيانا	ت	35	38	40	113	ddl	2
	%	45,5%	52,1%	59,7%	52,1%		
كثيرا	ت	20	22	12	54	Sig asym	,280
	%	26,0%	30,1%	17,9%	24,9%		
المجموع	ت	77	73	67	217		
	%	100%	100%	100%	100 %		



إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة.

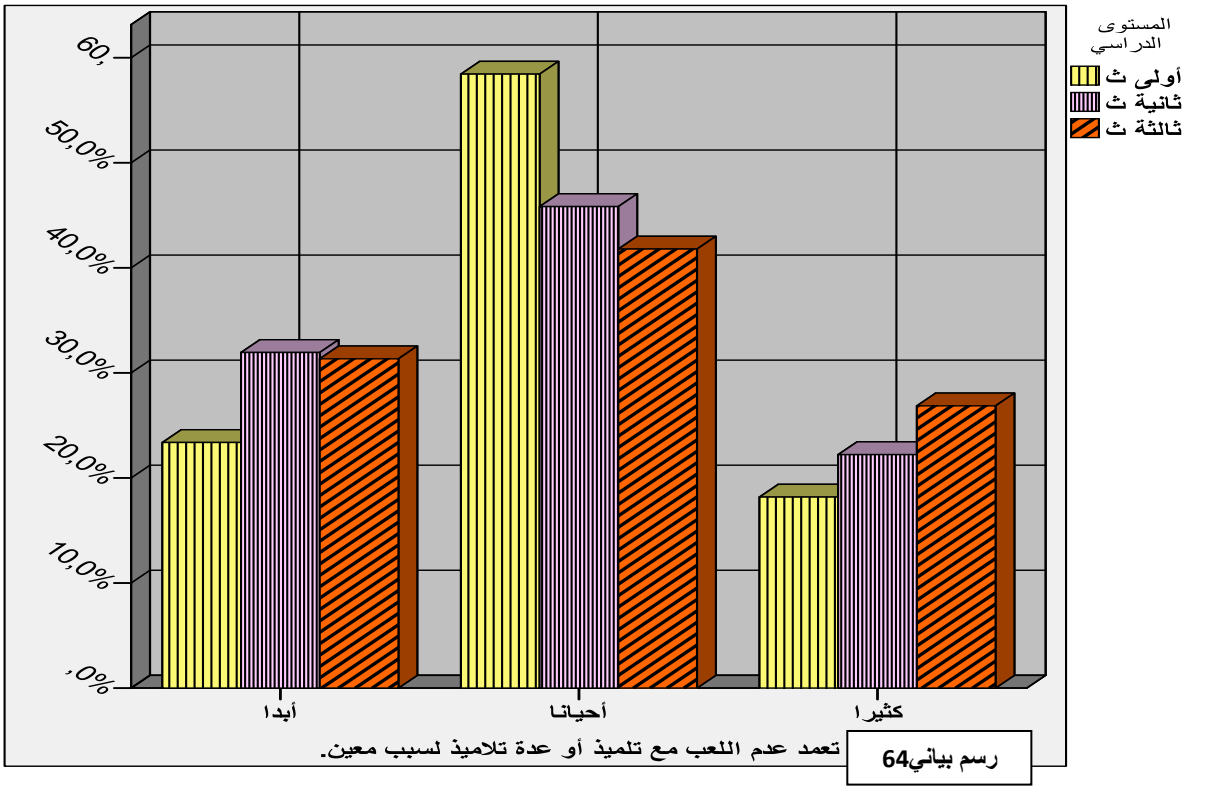
رسم بياني63

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(79) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***إحداث فوضى أو ضجيج عام أثناء الحصة***، أن أعلى نسبة قدرت ب59.7 % من تلاميذ الثالثة ثانوي يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، ثم الثانية ثانوي ب52.1 % يرون كذلك أنه يحدث أحيانا. وأخيرا الأولى ثانوي ب45.5 % يرون أيضا أنه يحدث أحيانا. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.2** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول80/ تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين.

درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
أبدا	ت	18	23	21	62	Khi-deux	,242
	%	23,4%	31,9%	31,3%	28,7%	ddl	2
أحيانا	ت	45	33	28	106		
	%	58,4%	45,8%	41,8%	49,1%	Sig asym	,886
كثيرا	ت	14	16	18	48		
	%	18,2%	22,2%	26,9%	22,2%		
المجموع	ت	77	72	67	216		
	%	100%	100%	100%	100 %		



رسم بياني64 تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين.

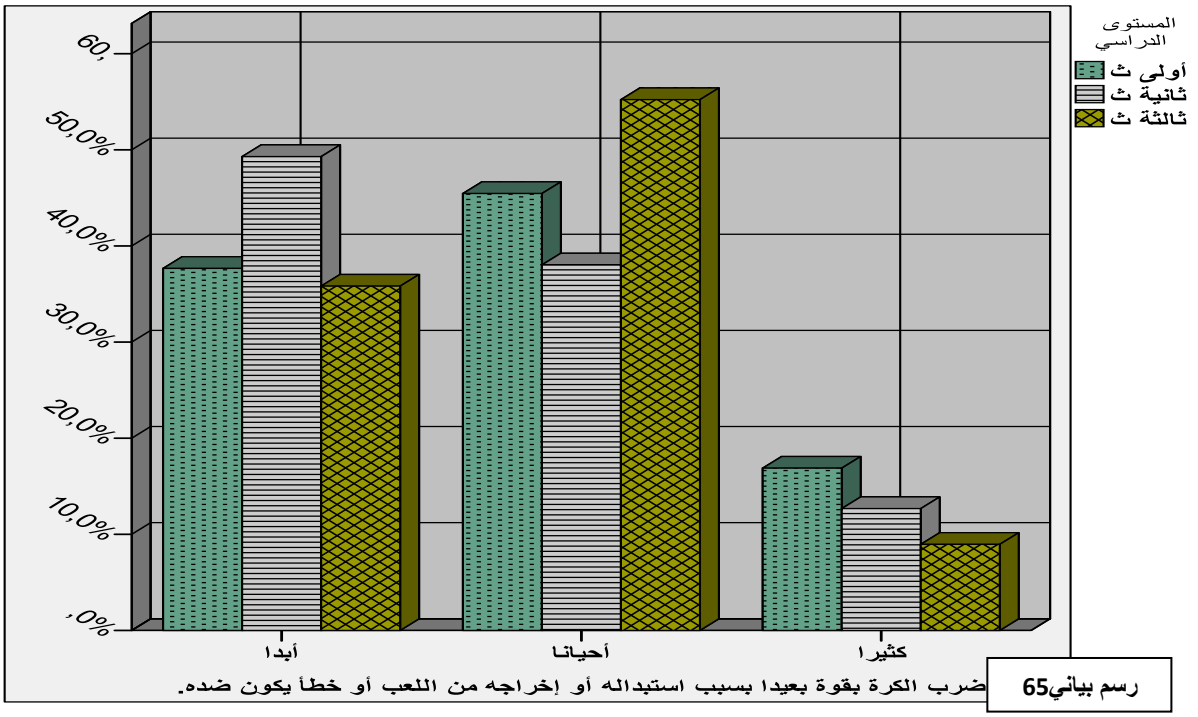
تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(80) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين***، أن أعلى نسبة قدرت ب58.4 % من تلاميذ الأولى ثانوي يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، ثم الثانية ثانوي ب45.8 % يرون كذلك أنه يحدث أحيانا. وأخيرا الثالثة ثانوي ب41.8 % يرون أيضا أنه يحدث أحيانا. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.8** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في درجة ظهور هذا السلوك.

3.3.4. عنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية

جدول81/ ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده.

درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي: 1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي	المجموع		
أبدا	ت	29	35	24	88	Khi-deux	2,253
	%	37,7%	49,3%	35,8%	40,9%	ddl	2
أحيانا	ت	35	27	37	99		
	%	45,5%	38,0%	55,2%	46,0%	Sig asym	,324
كثيرا	ت	13	9	6	28		
	%	16,9%	12,7%	9,0%	13,0%		
المجموع	ت	77	71	67	215		
	%	100%	100%	100%	100 %		

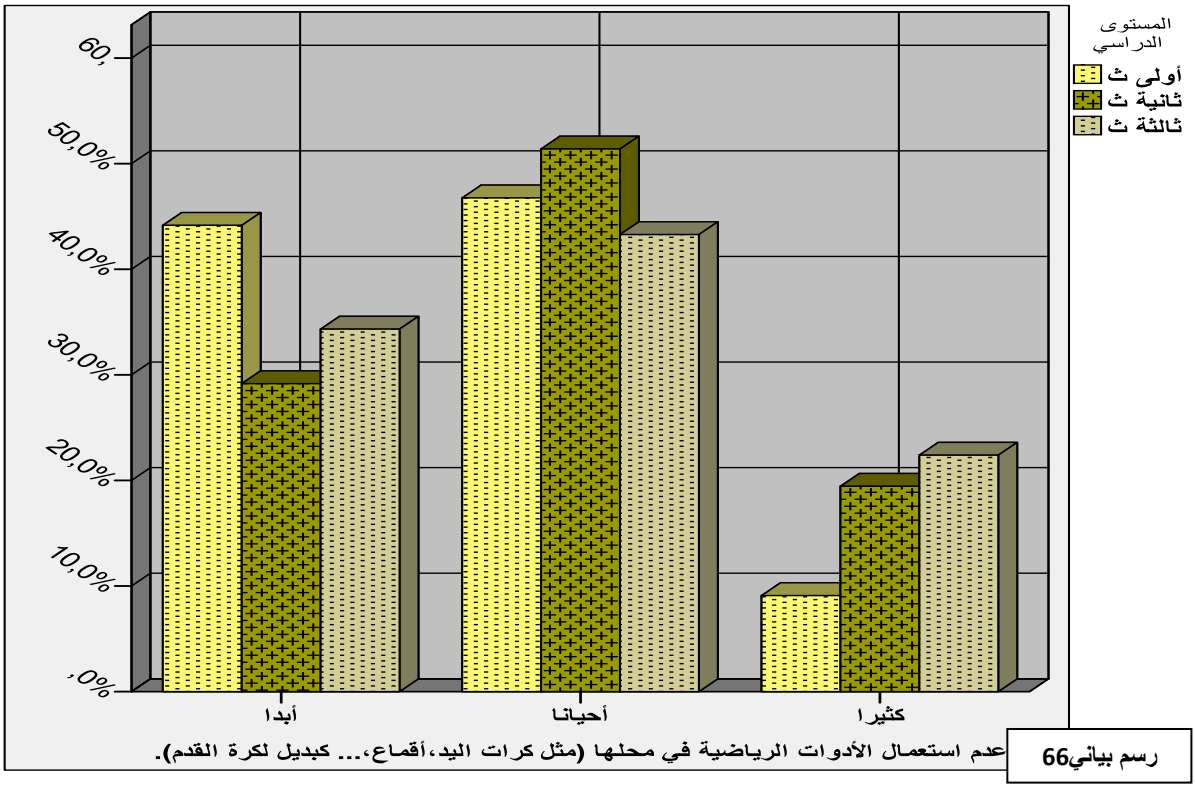


رسم بياني65

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(81) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده***، أن أعلى نسبة قدرت ب55.2 % من تلاميذ الثالثة ثانوي يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، ثم الثانية ثانوي ب49.3 % يرون أنه لا يحدث أبدا. وأخيرا الأولى ثانوي ب45.5 % يرون أيضا أنه يحدث أحيانا. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.3** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول82/ عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم).							
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
أبدا	ت	34	21	23	78	Khi-deux	5,721
	%	44,2%	29,2%	34,3%	36,1%		
أحيانا	ت	36	37	29	102	ddl	2
	%	46,8%	51,4%	43,3%	47,2%		
كثيرا	ت	7	14	15	36	Sig asym	,057
	%	9,1%	19,4%	22,4%	16,7%		
المجموع	ت	77	72	67	216		
	%	100%	100%	100%	100 %		

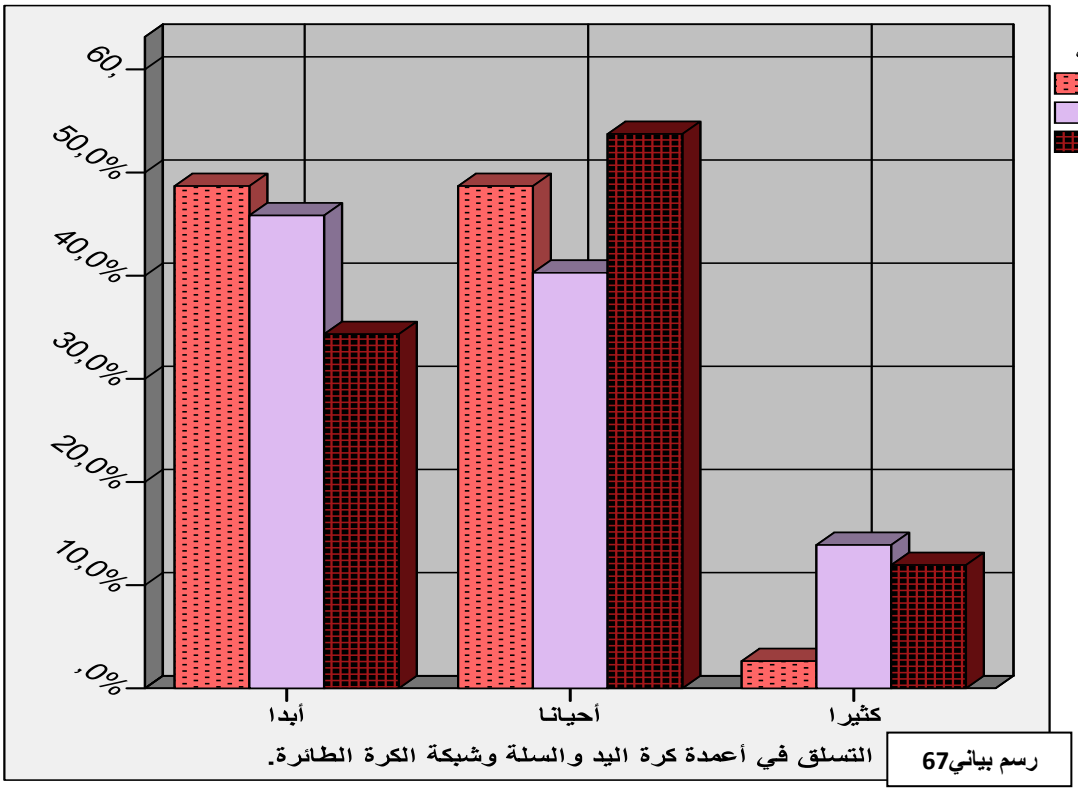


رسم بياني66 عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم).

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(82) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم)***، أن أعلى نسبة قدرت ب51.4 % من تلاميذ الثانية ثانوي يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، ثم الأولى ثانوي ب46.8 % يرون كذلك أنه يحدث أحيانا. وأخيرا الثالثة ثانوي ب43.3 % يرون أيضا أنه يحدث أحيانا. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.057** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول83/ التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة							
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
أبدا	ت	37	33	23	93	Khi-deux	4,392
	%	48,7%	45,8%	34,3%	43,3%		
أحيانا	ت	37	29	36	102	ddl	2
	%	48,7%	40,3%	53,7%	47,4%		
كثيرا	ت	2	10	8	20	Sig asym	,111
	%	2,6%	13,9%	11,9%	9,3%		
المجموع	ت	76	72	67	215		
	%	100%	100%	100%	100 %		



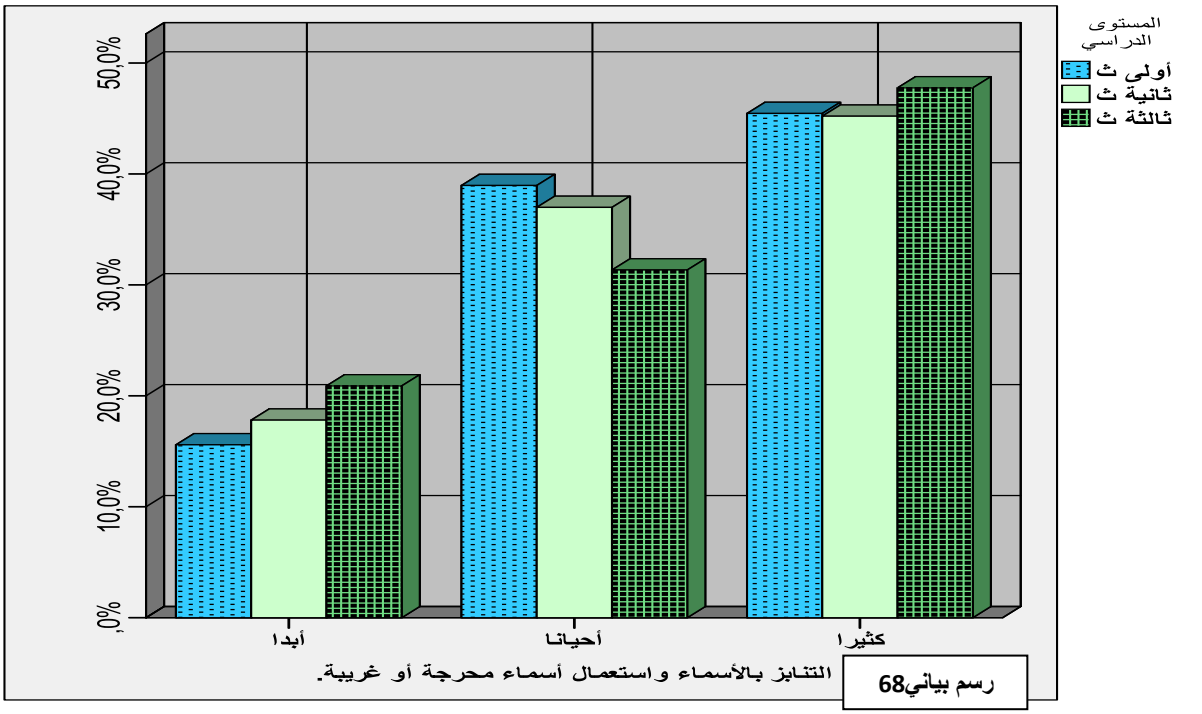
رسم بياني67 التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة.

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(83) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة***، أن أعلى نسبة قدرت ب53.7 % من تلاميذ الثالثة ثانوي يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، ثم الأولى ثانوي ب48.7 % يرون كذلك أنه يحدث أحيانا وبنفس النسبة كذلك يرون أنه لا يحدث أبدا. وأخيرا الثانية ثانوي ب43.3 % يرون أيضا أنه لا يحدث أبدا. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.1** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في درجة ظهور هذا السلوك.

4.3.4. العنف اللفظي

جدول84/ التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة							
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع	Khi-deux	,027
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
أبدا	ت	12	13	14	39	ddl	2
	%	15,6%	17,8%	20,9%	18,0%		
أحيانا	ت	30	27	21	78	Sig asym	,986
	%	39,0%	37,0%	31,3%	35,9%		
كثيرا	ت	35	33	32	100		
	%	45,5%	45,2%	47,8%	46,1%		
المجموع	ت	77	73	67	217		
	%	100%	100%	100%	100 %		



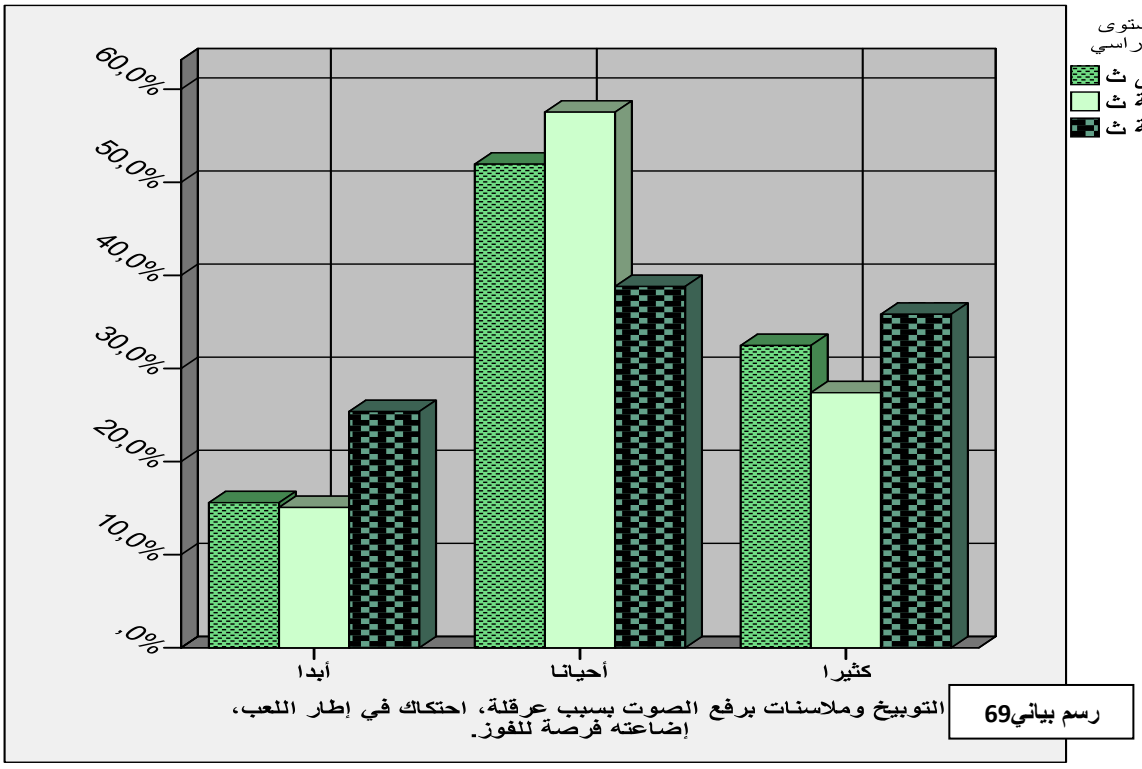
رسم بياني68

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(84) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة***، أن أعلى نسبة قدرت ب47.8 % من تلاميذ الثالثة ثانوي يرون أن هذا السلوك يحدث كثيرا، ثم الأولى ثانوي ب45.5 % يرون كذلك أنه يحدث كثيرا، وأخيرا الثانية ثانوي ب45.2 % يرون أيضا أنه يحدث كثيرا، وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.9** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول85/ التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز.

درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
أبدا	ت	12	11	17	40	Khi-deux	,264
	%	15,6%	15,1%	25,4%	18,4%		
أحيانا	ت	40	42	26	108	ddl	2
	%	51,9%	57,5%	38,8%	49,8%		
كثيرا	ت	25	20	24	69	Sig asym	,876
	%	32,5%	27,4%	35,8%	31,8%		
المجموع	ت	77	73	67	217		
	%	100%	100%	100%	100 %		

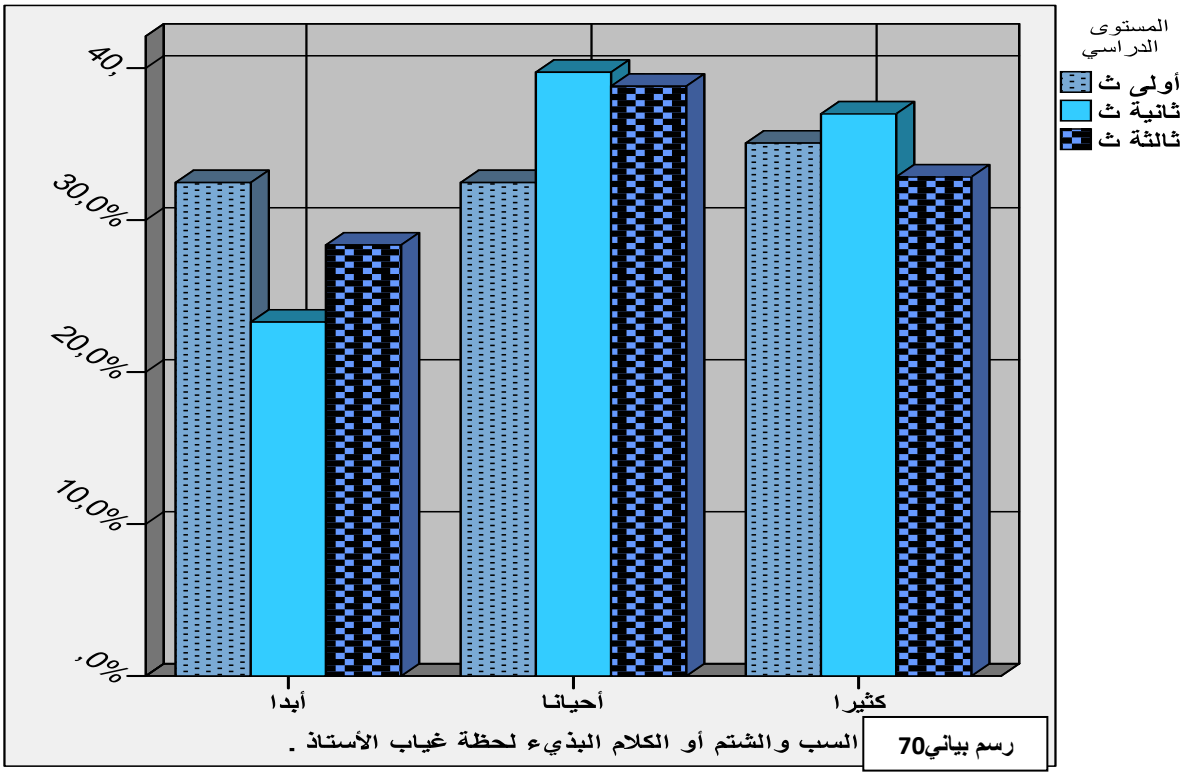


رسم بياني69 التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز.

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(85) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز***، أن أعلى نسبة قدرت ب57.5 % من تلاميذ الثانية ثانوي يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، ثم الأولى ثانوي ب51.9 % يرون كذلك أنه يحدث أحيانا، وأخيرا الثالثة ثانوي ب38.8 % يرون أيضا أنه يحدث أحيانا، وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.8** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول86/ السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ							
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
أبدا	ت	25	17	19	61	Khi-deux	,781
	%	32,5%	23,3%	28,4%	28,1%		
أحيانا	ت	25	29	26	80	ddl	2
	%	32,5%	39,7%	38,8%	36,9%		
كثيرا	ت	27	27	22	76	Sig asym	,677
	%	35,1%	37,0%	32,8%	35,0%		
المجموع	ت	77	73	67	217		
	%	100%	100%	100%	100 %		



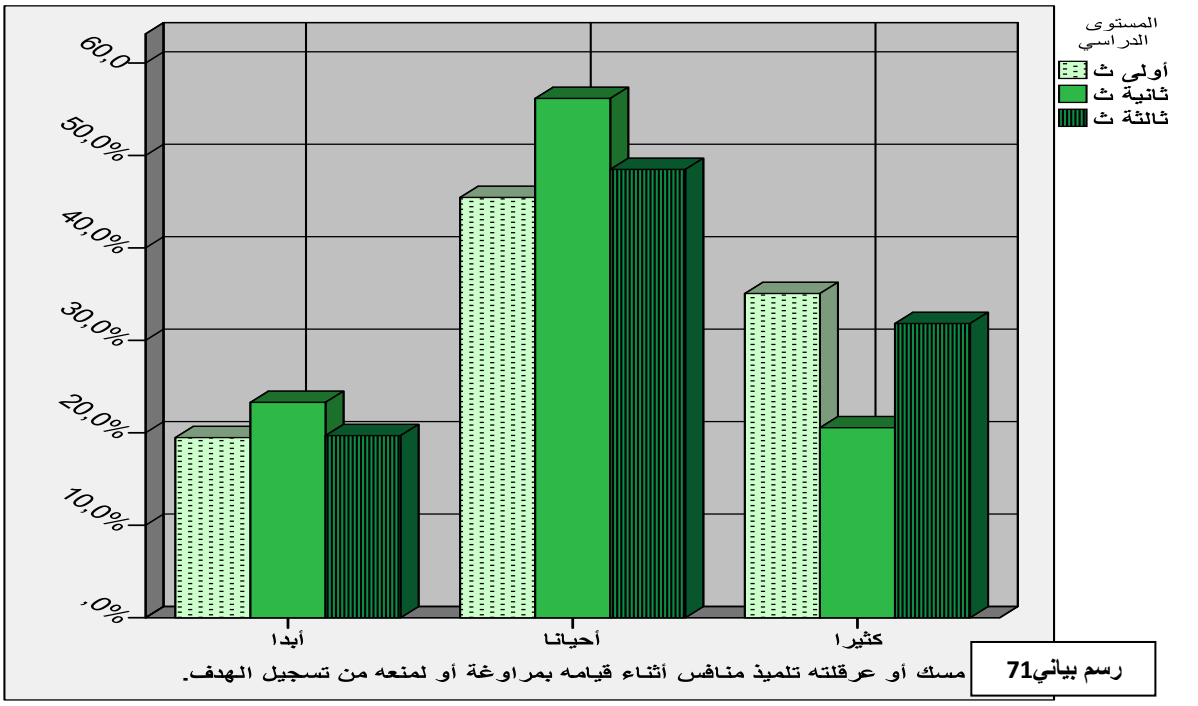
تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(86) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ***، أن أعلى نسبة قدرت ب39.7 % من تلاميذ الثانية ثانوي يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، ثم الثالثة ثانوي ب38.8 % يرون كذلك أنه يحدث أحيانا، وأخيرا الأولى ثانوي ب35.1 % يرون أنه يحدث كثيرا، وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.6** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في درجة ظهور هذا السلوك.

5.3.4. العنف الجسدي

جدول87/ مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف

درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
أبدا	ت	15	17	13	45	Khi-deux	2,963
	%	19,5%	23,3%	19,7%	20,8%		
أحيانا	ت	35	41	32	108	ddl	2
	%	45,5%	56,2%	48,5%	50,0%		
كثيرا	ت	27	15	21	63	Sig asym	,227
	%	35,1%	20,5%	31,8%	29,2%		
المجموع	ت	77	73	66	216		
	%	100%	100%	100%	100 %		

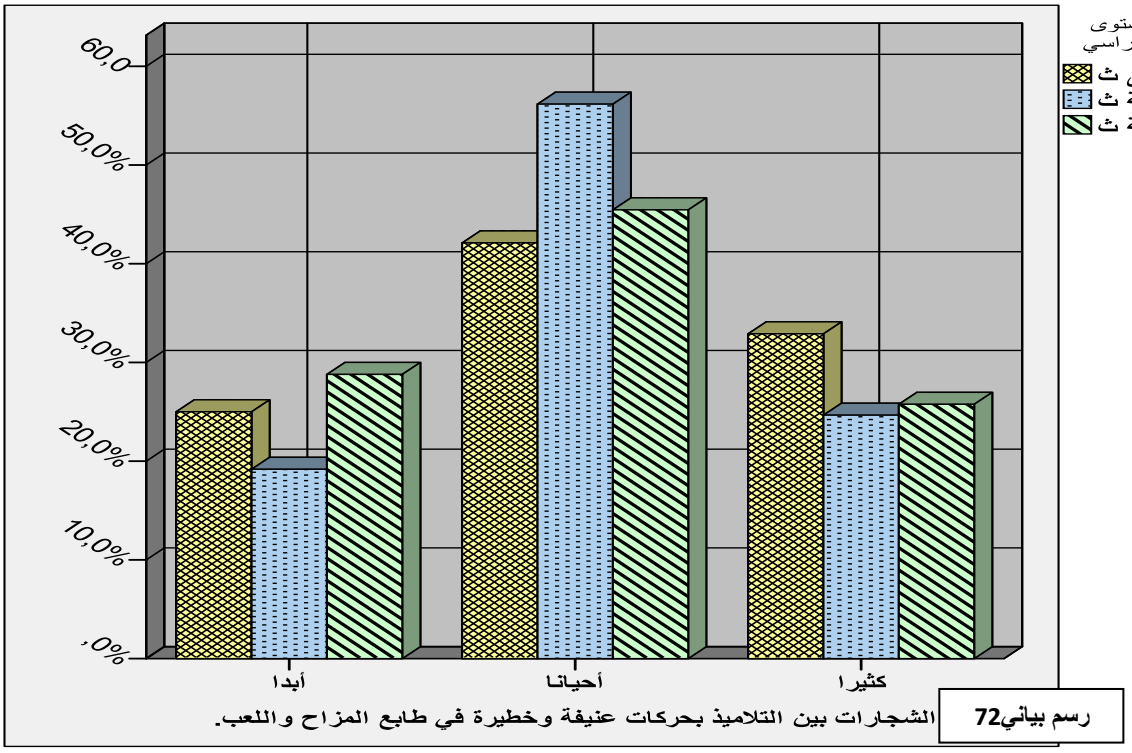


رسم بياني71 مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف.

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(87) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف***، أن أعلى نسبة قدرت ب56.2 % من تلاميذ الثانية ثانوي يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، ثم الثالثة ثانوي ب48.5 % يرون كذلك أنه يحدث أحيانا، وأخيرا الأولى ثانوي ب45.5 % يرون أيضا أنه يحدث أحيانا، وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.2** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول88/ الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب							
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
أبدا	ت	19	14	19	52	Khi-deux	,869
	%	25,0%	19,2%	28,8%	24,2%		
أحيانا	ت	32	41	30	103	ddl	2
	%	42,1%	56,2%	45,5%	47,9%		
كثيرا	ت	25	18	17	60	Sig asym	,647
	%	32,9%	24,7%	25,8%	27,9%		
المجموع	ت	76	73	66	215		
	%	100%	100%	100%	100 %		

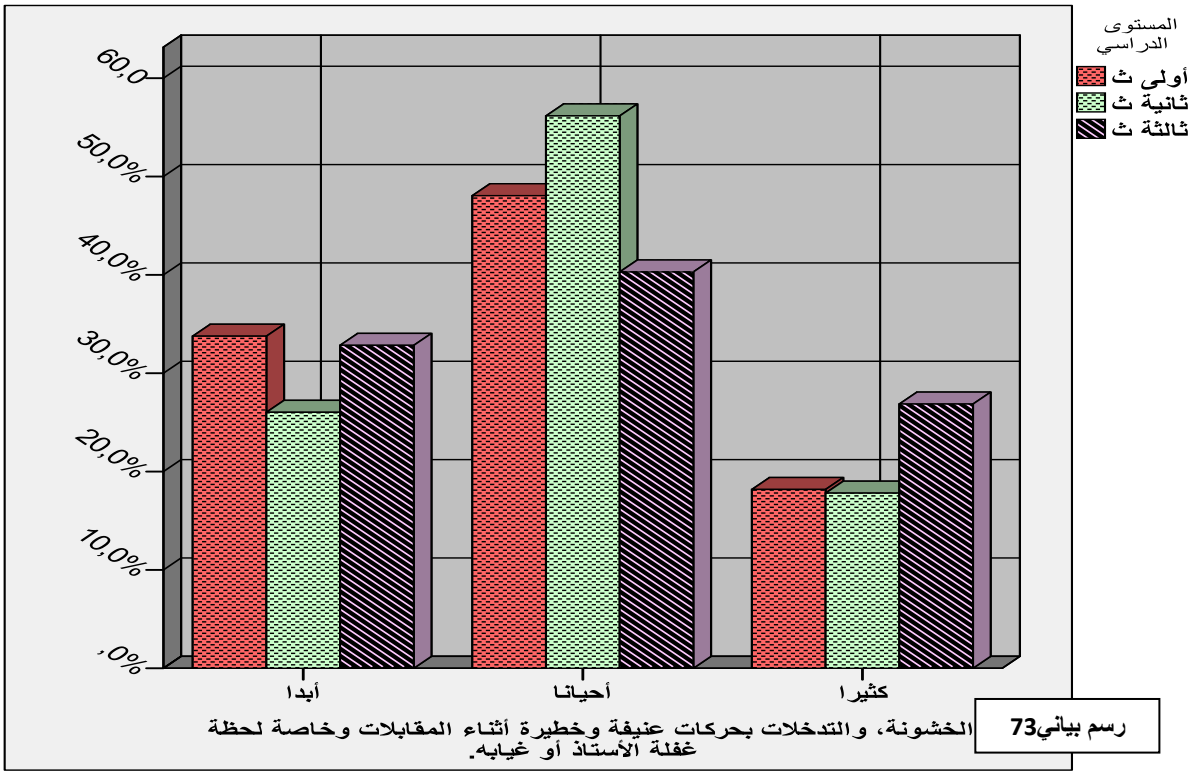


رسم بياني72 الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب.

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(88) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب***، أن أعلى نسبة قدرت ب56.2 % من تلاميذ الثانية ثانوي يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، ثم الثالثة ثانوي ب45.5 % يرون كذلك أنه يحدث أحيانا، وأخيرا الأولى ثانوي ب42.1 % يرون أيضا أنه يحدث أحيانا، وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.6** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في درجة ظهور هذا السلوك.

جدول89/ الخشونة، والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه							
درجة الظهور	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
أبدا	ت	26	19	22	67	Khi-deux	,701
	%	33,8%	26,0%	32,8%	30,9%	ddl	2
أحيانا	ت	37	41	27	105		
	%	48,1%	56,2%	40,3%	48,4%	Sig asym	,704
كثيرا	ت	14	13	18	45		
	%	18,2%	17,8%	26,9%	20,7%		
المجموع	ت	77	73	67	217		
	%	100%	100%	100%	100 %		



رسم بياني73 الخشونة، والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه.

تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(89) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة درجة ظهور سلوك ***الخشونة والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه***، أن أعلى نسبة قدرت ب56.2 % من تلاميذ الثانية ثانوي يرون أن هذا السلوك يحدث أحيانا، ثم الأولى ثانوي ب48.1 % يرون كذلك أنه يحدث أحيانا، وأخيرا الثالثة ثانوي ب 40.3 % يرون أيضا أنه يحدث أحيانا، وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.7** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في درجة ظهور هذا السلوك.

5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

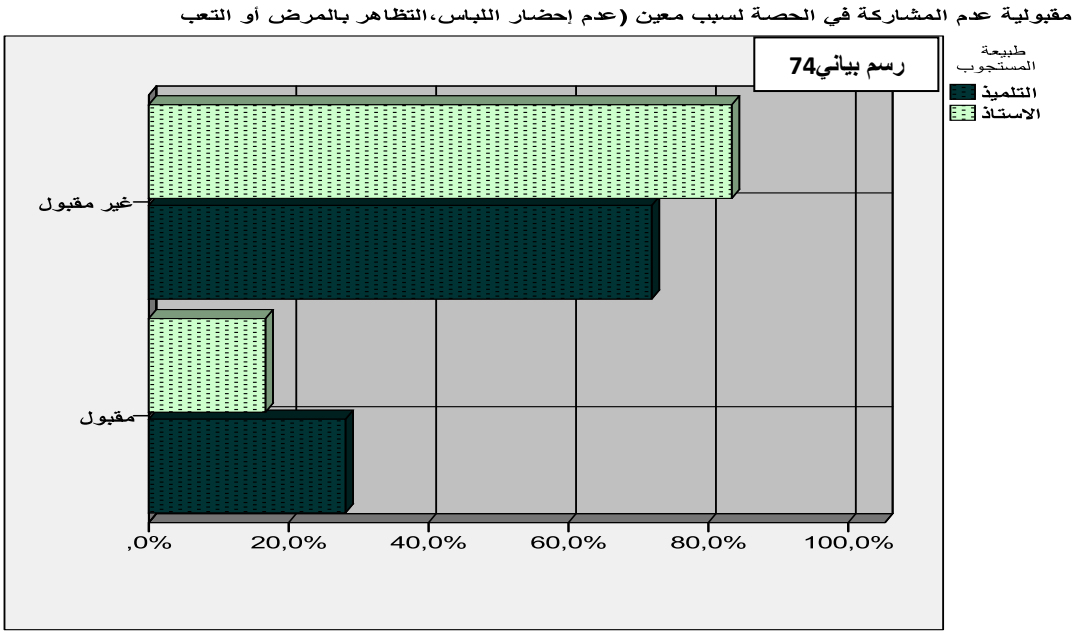
❖ *توجد فروق ذات دلالة إحصائية في شرعية بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الأستاذ والتلميذ.*

1.5. مقارنة شرعية السلوكات حسب الأساتذة والتلاميذ

1.1.5. السلوكات المخالفة لممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي

جدول90/ عدم المشاركة في الحصة لسبب معين عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب

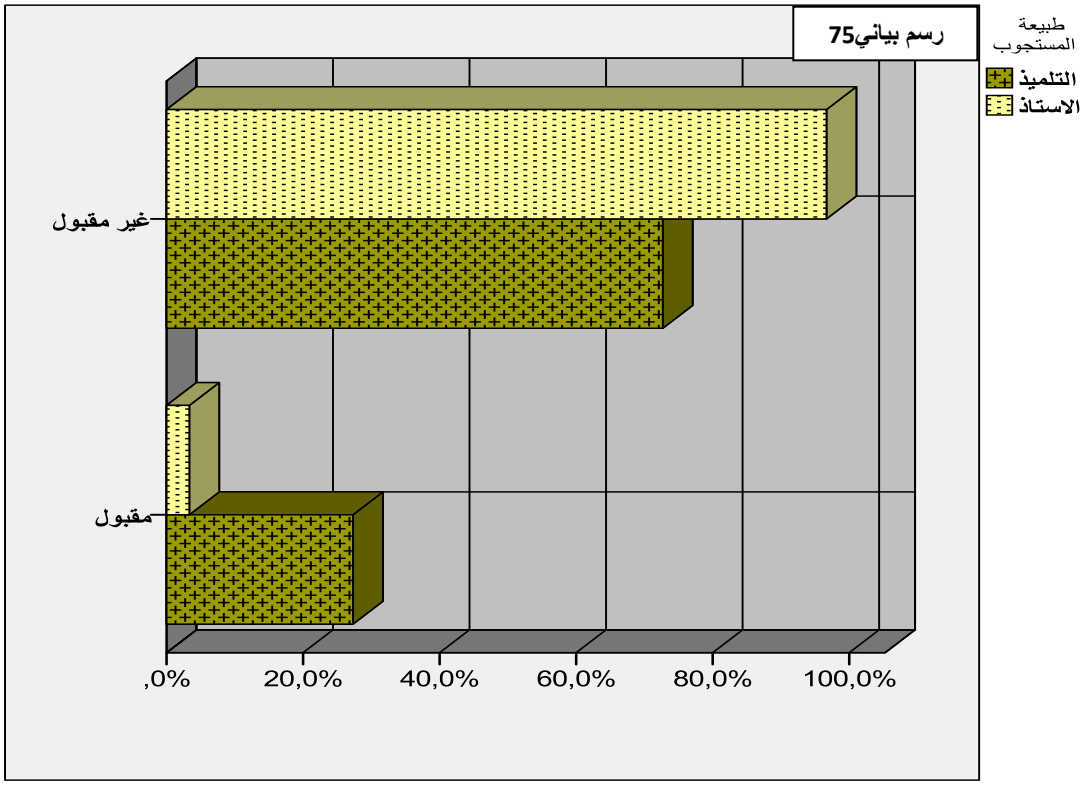
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب: التلميذ	طبيعة المستجوب: الاستاذ	المجموع		
مقبول	ت	61	5	66	U de Mann-Whitney	2882,5
	%	28,10%	16,70%	26,70%	W de Wilcoxon	26535,5
غير مقبول	ت	156	25	181		
	%	71,90%	83,30%	73,30%	Z	-1,325
المجموع	ت	217	30	247		
	%	100%	100%	100%	Sig asym (bilatérale)	,185



تحليل النتائج: نلاحظ من خلال هذا الجدول(90) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***عدم المشاركة في الحصة لسبب معين عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب،*** أن أعلى نسبة كانت للأساتذة والمقدرة ب83.3 % يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل 71.9 % كأعلى نسبة من التلاميذ يرون كذلك أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.1** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في شرعية هذا السلوك.

جدول91/ استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب		المجموع		
		التلميذ	الاستاذ			
مقبول	ت	59	1	60	W de Wilcoxon	25899,000
	%	27,3%	3,3%	24,4%		
غير مقبول	ت	157	29	186	Z	-2,860
	%	72,7%	96,7%	75,6%		
المجموع	ت	216	30	246	U de Mann-Whitney	2463,000
	%	100%	100%	100%	Sig asym (bilatérale)	,004**

مقبولية استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ

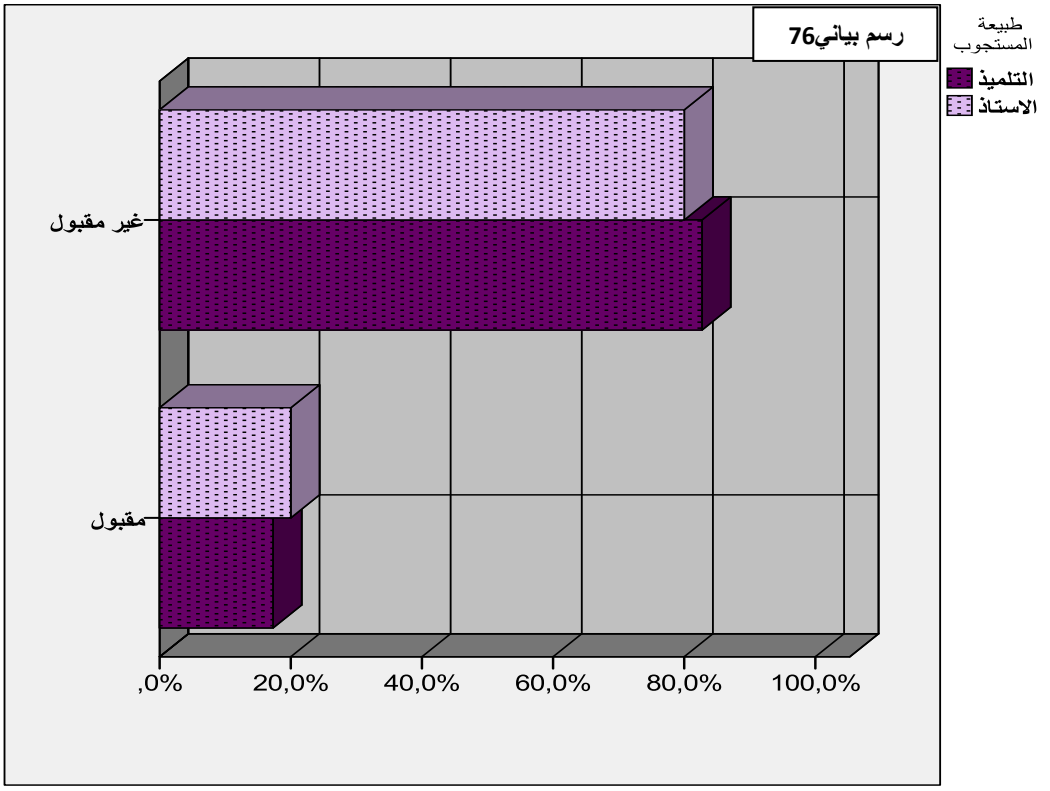


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(91) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***عدم استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ***، أن أعلى نسبة كانت للأساتذة والمقدرة ب96.7 % يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل 72.7 % كأعلى نسبة من التلاميذ يرون كذلك أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.004** وهي دالة إحصائيا أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في شرعية هذا السلوك.

جدول92/ الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب		المجموع		
		التلميذ	الاستاذ			
مقبول	ت	37	6	43	U de Mann-Whitney	3123,000
	%	17,3%	20,0%	17,6%		
غير مقبول	ت	177	24	201	W de Wilcoxon	3588,000
	%	82,7%	80,0%	82,4%		
المجموع	ت	214	30	244	Z	-,364
	%	100%	100%	100%	Sig asym (bilatérale)	,716

مقبولية الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ

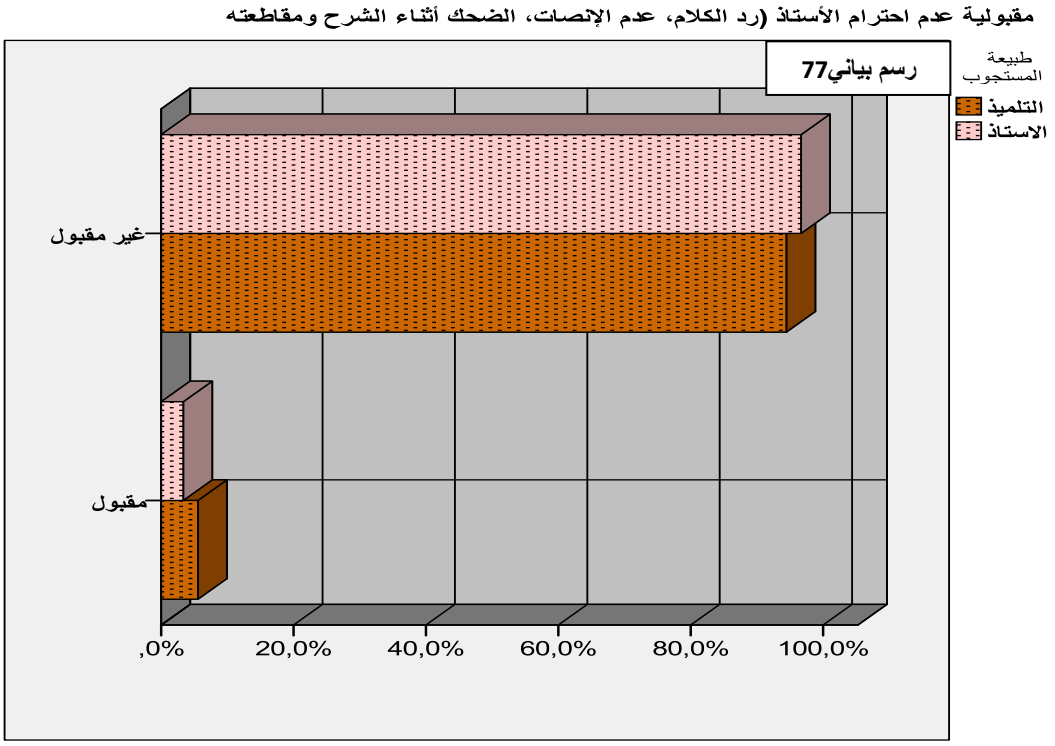


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(92) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ***، أن أعلى نسبة كانت للتلاميذ والمقدرة ب82.7 % يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل 80 % كأعلى نسبة من الأساتذة يرون كذلك أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.7** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في شرعية هذا السلوك.

2.1.5. سلوكات سوء الأدب

جدول93/ عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته).						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب		المجموع	U de Mann-Whitney	3168,000
		التلميذ	الاستاذ			
مقبول	ت	12	1	13	W de Wilcoxon	26604,000
	%	5,6%	3,3%	5,3%		
غير مقبول	ت	204	29	233	Z	-,509
	%	94,4%	96,7%	94,7%		
المجموع	ت	216	30	246	Sig asym (bilatérale)	,611
	%	100%	100%	100%		

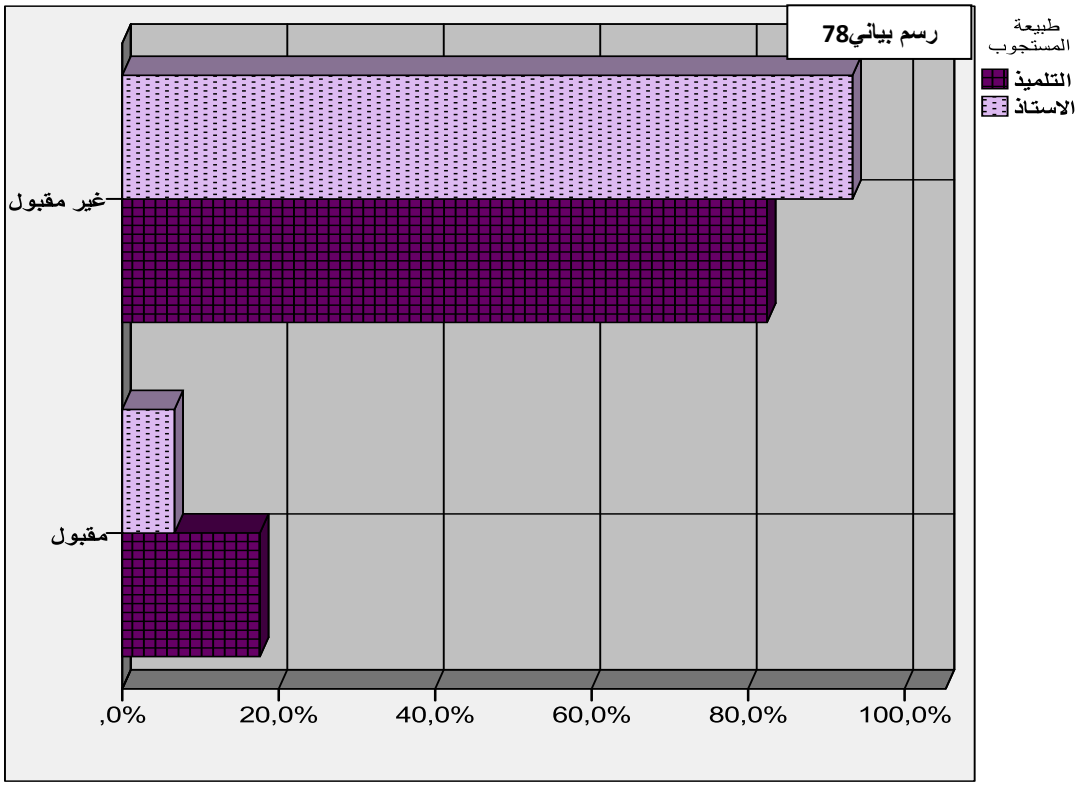


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(93) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته)***، أن أعلى نسبة كانت للأساتذة والمقدرة ب96.7 % يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل 94.4 % كأعلى نسبة من التلاميذ يرون كذلك أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.6** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في شرعية هذا السلوك.

جدول94/ إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة.						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب		المجموع	U de Mann-Whitney	2886,000
		التلميذ	الاستاذ			
مقبول	ت	38	2	40	W de Wilcoxon	26322,000
	%	17,6%	6,7%	16,3%		
غير مقبول	ت	178	28	206		
	%	82,4%	93,3%	83,7%	Z	-1,517
المجموع	ت	216	30	246		
	%	100%	100%	100%	Sig asym (bilatérale)	,129

مقبولية إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة.

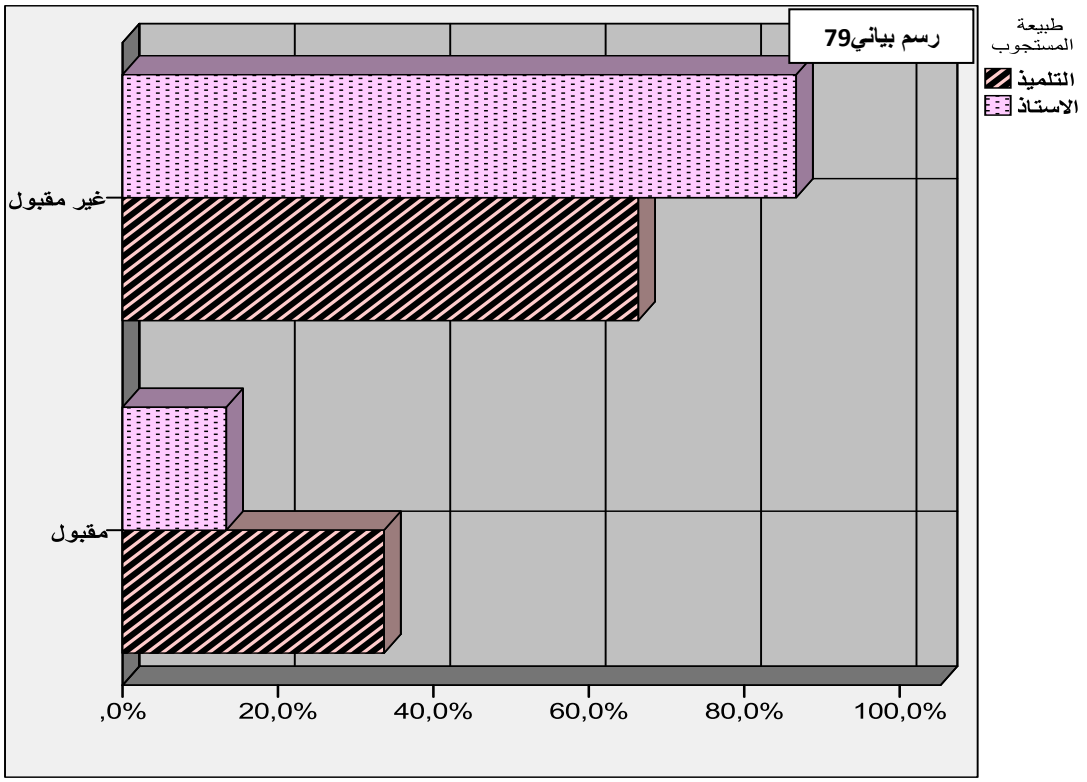


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(94) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***إحداث فوضى أو ضجيج عام أثناء الحصة***، أن أعلى نسبة كانت للأساتذة والمقدرة ب93.3 % يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل 82.4 % كأعلى نسبة من التلاميذ يرون كذلك أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.1** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في شرعية هذا السلوك.

جدول95/ تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب		المجموع		
		التلميذ	الاستاذ			
مقبول	ت	72	4	76	U de Mann-Whitney	2558,000
	%	33,6%	13,3%	31,1%	W de Wilcoxon	25563,000
غير مقبول	ت	142	26	168		
	%	66,4%	86,7%	68,9%	Z	-2,245
المجموع	ت	214	30	244		
	%	100%	100%	100%	Sig asym (bilatérale)	,025*

مقبولية تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين.



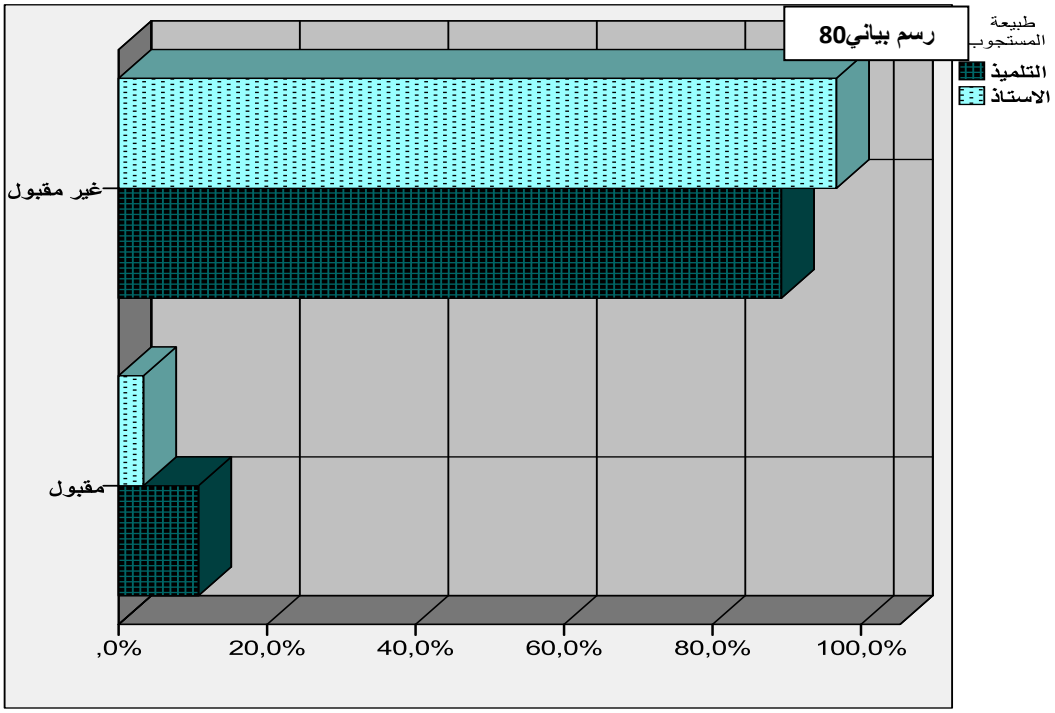
تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(95) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين***، أن أعلى نسبة كانت للأساتذة والمقدرة ب86.7 % يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل 66.4 % كأعلى نسبة من التلاميذ يرون كذلك أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.02** وهي دالة إحصائيا أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في شرعية هذا السلوك.

3.1.5. عنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية

جدول96/ ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب		المجموع		
		التلميذ	الاستاذ			
مقبول	ت	23	1	24	U de Mann-Whitney	2972,000
	%	10,7%	3,3%	9,8%	W de Wilcoxon	25977,000
غير مقبول	ت	191	29	220		
	%	89,3%	96,7%	90,2%	Z	-1,274
المجموع	ت	214	30	244		
	%	100%	100%	100%	Sig asym (bilatérale)	,203

مقبولية ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده

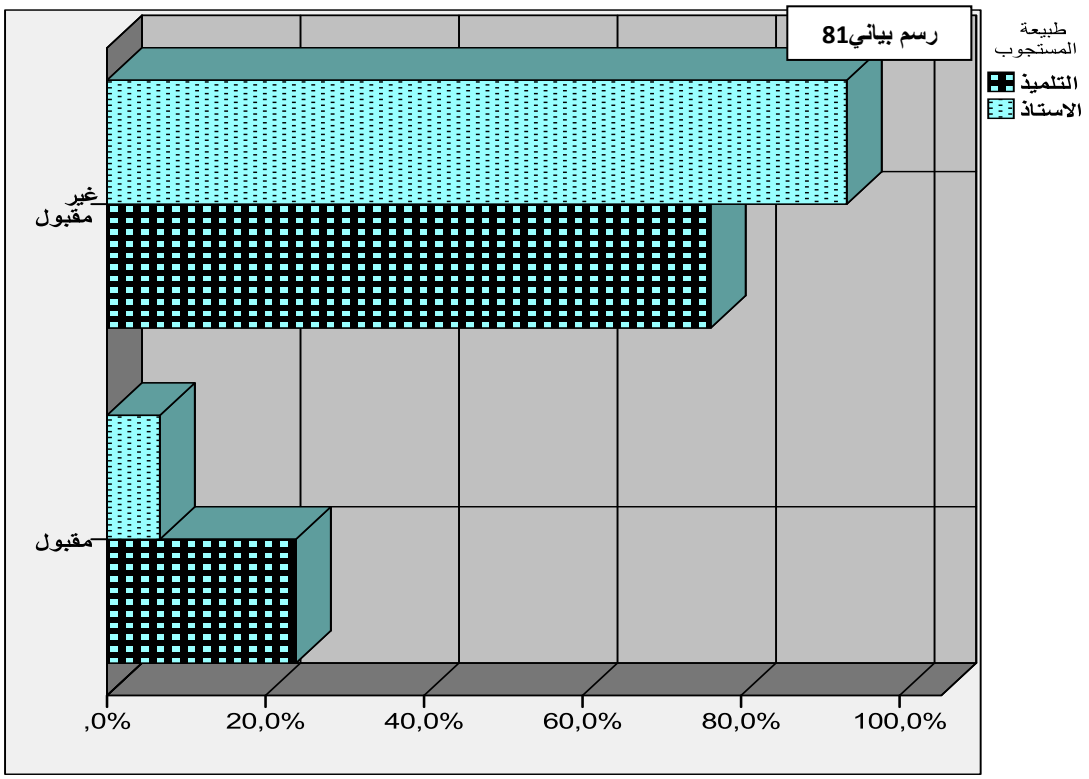


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(96) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده***، أن أعلى نسبة كانت للأساتذة والمقدرة ب96.7 % يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل 89.3 % كأعلى نسبة من التلاميذ يرون كذلك أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.2** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في شرعية هذا السلوك.

جدول97/ عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم).						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب		المجموع		
		التلميذ	الاستاذ			
مقبول	ت	51	2	53	U de Mann-Whitney	2659,000
	%	23,8%	6,7%	21,7%		
غير مقبول	ت	163	28	191	W de Wilcoxon	25664,000
	%	76,2%	93,3%	78,3%		
المجموع	ت	214	30	244	Z	-2,131
	%	100%	100%	100%	Sig asym (bilatérale)	,033*

مقبولية عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم

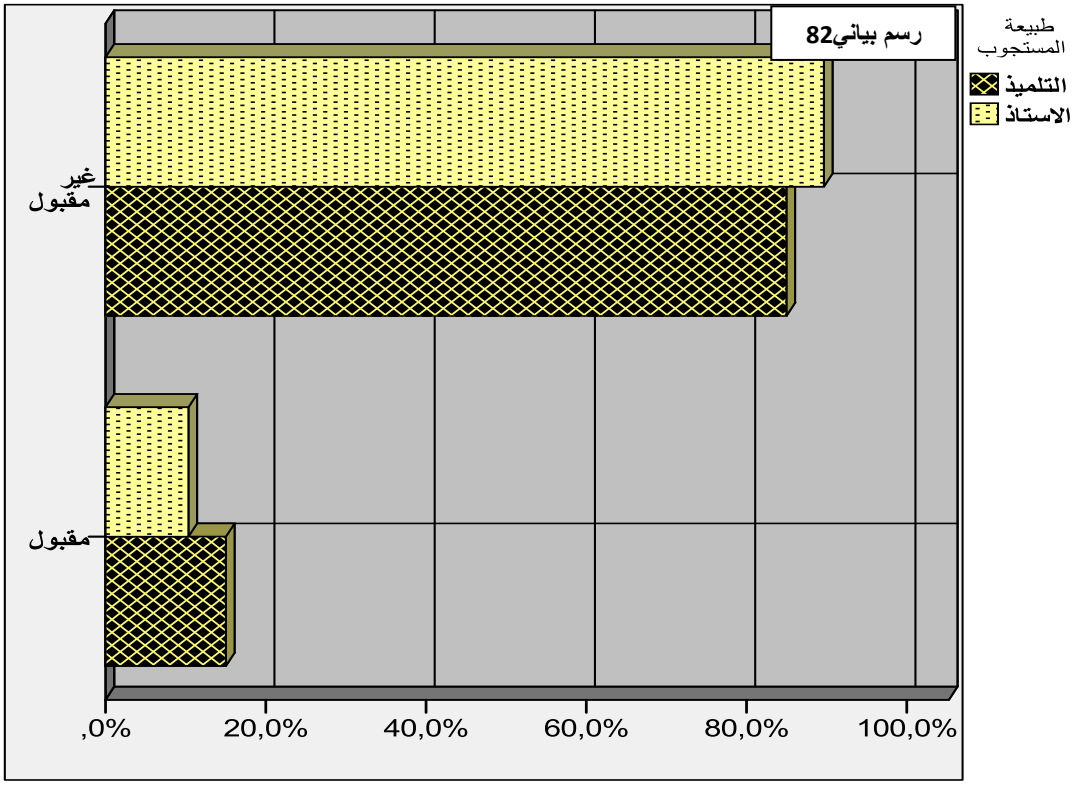


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(97) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم)***، أن أعلى نسبة كانت للأساتذة والمقدرة ب93.3 % يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل 76.2 % كأعلى نسبة من التلاميذ يرون كذلك أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.03** وهي دالة إحصائيا أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في شرعية هذا السلوك.

جدول98/ التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة.						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب		المجموع	U de Mann-Whitney	2944,000
		التلميذ	الاستاذ			
مقبول	ت	32	3	35	W de Wilcoxon	25735,000
	%	15,0%	10,3%	14,5%		
غير مقبول	ت	181	26	207	Z	-,671
	%	85,0%	89,7%	85,5%		
المجموع	ت	213	29	242	Sig asym (bilatérale)	,502
	%	100%	100%	100%		

مقبولية التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة.



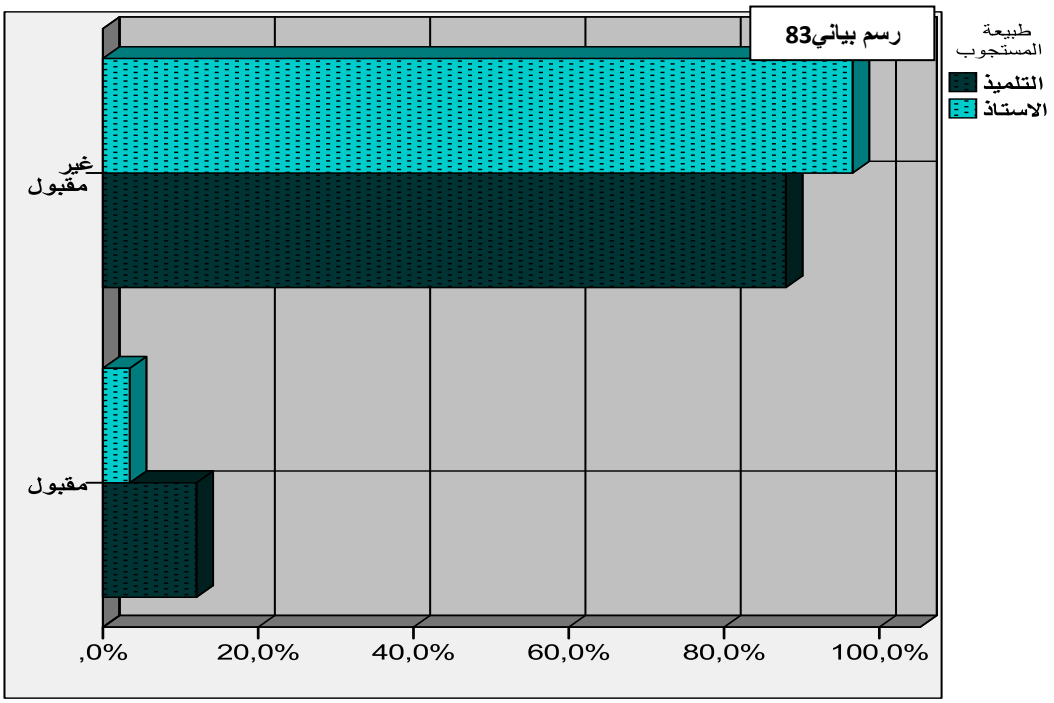
تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(98) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة***، أن أعلى نسبة كانت للأساتذة والمقدرة ب89.7 % يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل 85 % كأعلى نسبة من التلاميذ يرون كذلك أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.5** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في شرعية هذا السلوك.

4.1.5. العنف اللفظي

جدول99/ التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب		المجموع	U de Mann-Whitney	2863,000
		التلميذ	الاستاذ			
مقبول	ت	26	1	27	W de Wilcoxon	26299,000
	%	12,0%	3,4%	11,0%		
غير مقبول	ت	190	28	218	Z	-1,384
	%	88,0%	96,6%	89,0%		
المجموع	ت	216	29	245	Sig asym (bilatérale)	,166
	%	100%	100%	100%		

مقبولية التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة.

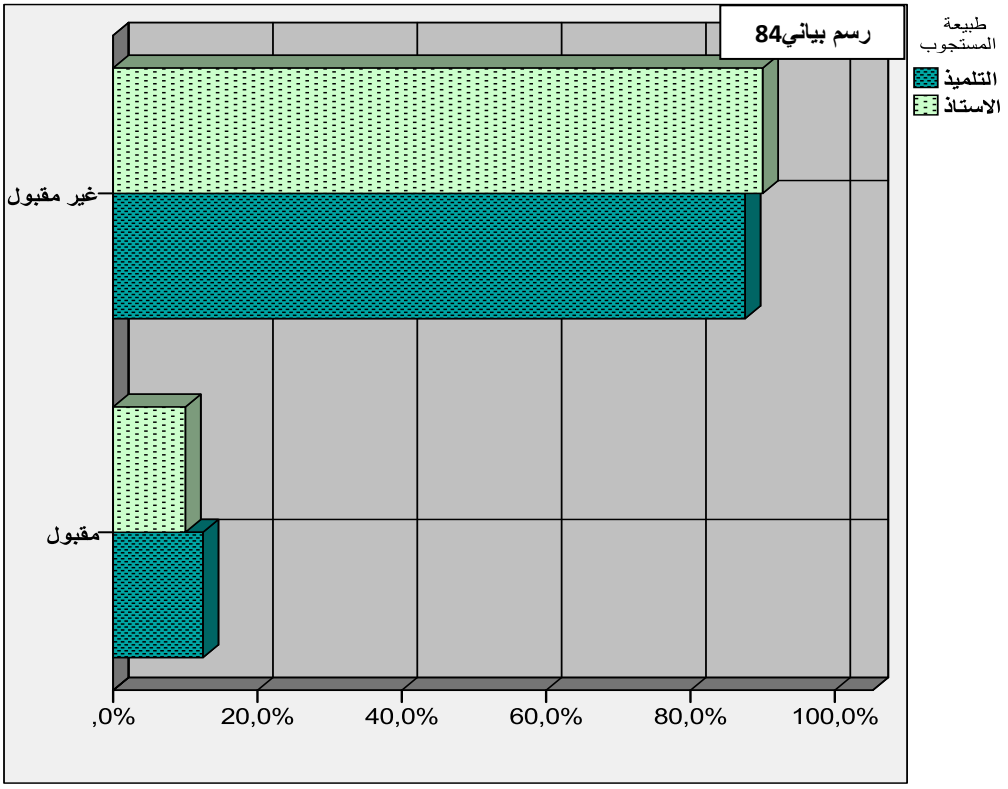


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(99) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة***، أن أعلى نسبة كانت للأساتذة والمقدرة ب96.6 % يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل 88 % كأعلى نسبة من التلاميذ يرون كذلك أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.1** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في شرعية هذا السلوك.

جدول100/ التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب		المجموع		
		التلميذ	الاستاذ			
مقبول	ت	27	3	30	W de Wilcoxon	26828,500
	%	12,4%	10,0%	12,1%		
غير مقبول	ت	190	27	217	Z	-,383
	%	87,6%	90,0%	87,9%		
المجموع	ت	217	30	247	U de Mann-Whitney	3175,500
	%	100%	100%	100%	Sig asym (bilatérale)	,702

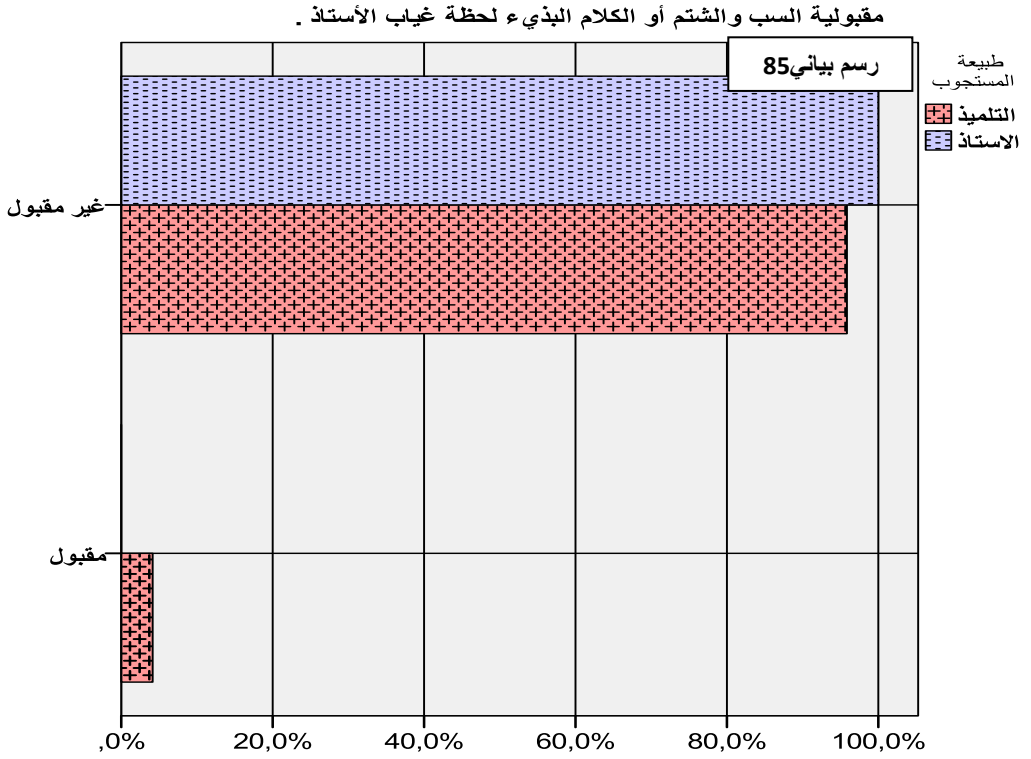
مقبولية التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز



تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(100) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز***، أن أعلى نسبة كانت للأساتذة والمقدرة ب90 % يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل 87.6 % كأعلى نسبة من التلاميذ يرون كذلك أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.7** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في شرعية هذا السلوك.

جدول101/ السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب		المجموع	U de Mann-Whitney	3120,000
		التلميذ	الاستاذ			
مقبول	ت	9	0	9	W de Wilcoxon	26773,000
	%	4,1%	,0%	3,6%		
غير مقبول	ت	208	30	238	Z	-1,134
	%	95,9%	100,0%	96,4%		
المجموع	ت	217	30	247	Sig asym (bilatérale)	,257
	%	100%	100%	100%		

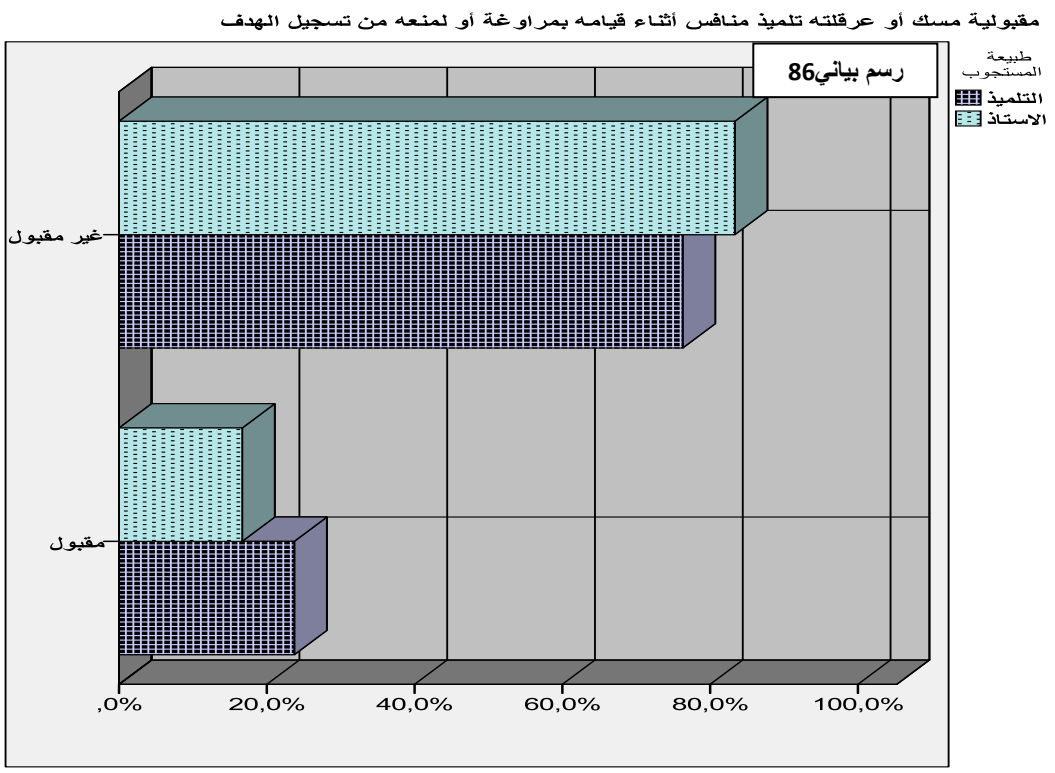


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(101) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ***، أن أعلى نسبة كانت للأساتذة والمقدرة ب100 % يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل 95.9 % كأعلى نسبة من التلاميذ يرون كذلك أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.2** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في شرعية هذا السلوك.

5.1.5. العنف الجسدي

جدول102/ مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب		المجموع	U de Mann-Whitney	2997,500
		التلميذ	الاستاذ			
مقبول	ت	51	5	56	W de Wilcoxon	26217,500
	%	23,7%	16,7%	22,9%		
غير مقبول	ت	164	25	189	Z	-,860
	%	76,3%	83,3%	77,1%		
المجموع	ت	215	30	245	Sig asym (bilatérale)	,390
	%	100%	100%	100%		

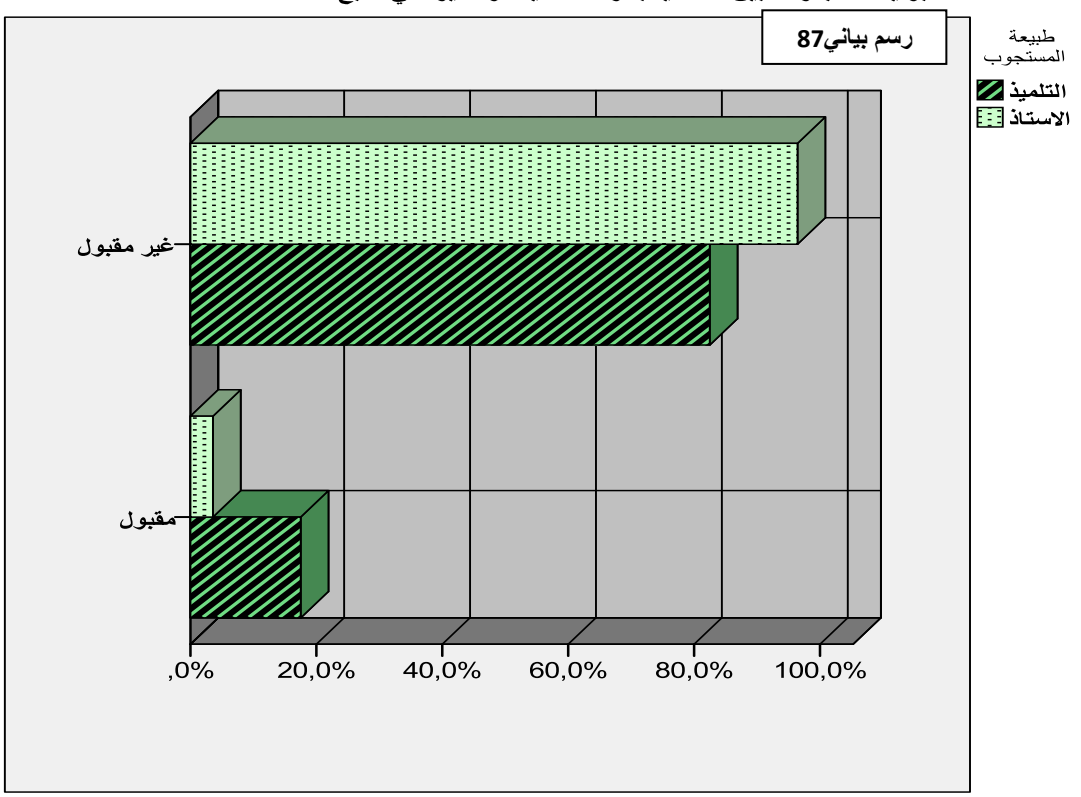


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(102) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف***، أن أعلى نسبة كانت للأساتذة والمقدرة ب83.3 % يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل 76.3 % كأعلى نسبة من التلاميذ يرون كذلك أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.3** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في شرعية هذا السلوك.

جدول103/ الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب		المجموع		
		التلميذ	الاستاذ			
مقبول	ت	38	1	39	U de Mann-Whitney	2614,500
	%	17,5%	3,6%	15,9%		
غير مقبول	ت	179	27	206	W de Wilcoxon	26267,500
	%	82,5%	96,4%	84,1%		
المجموع	ت	217	28	245	Z	-1,894
	%	100%	100%	100%	Sig asym (bilatérale)	,058

مقبولية الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع

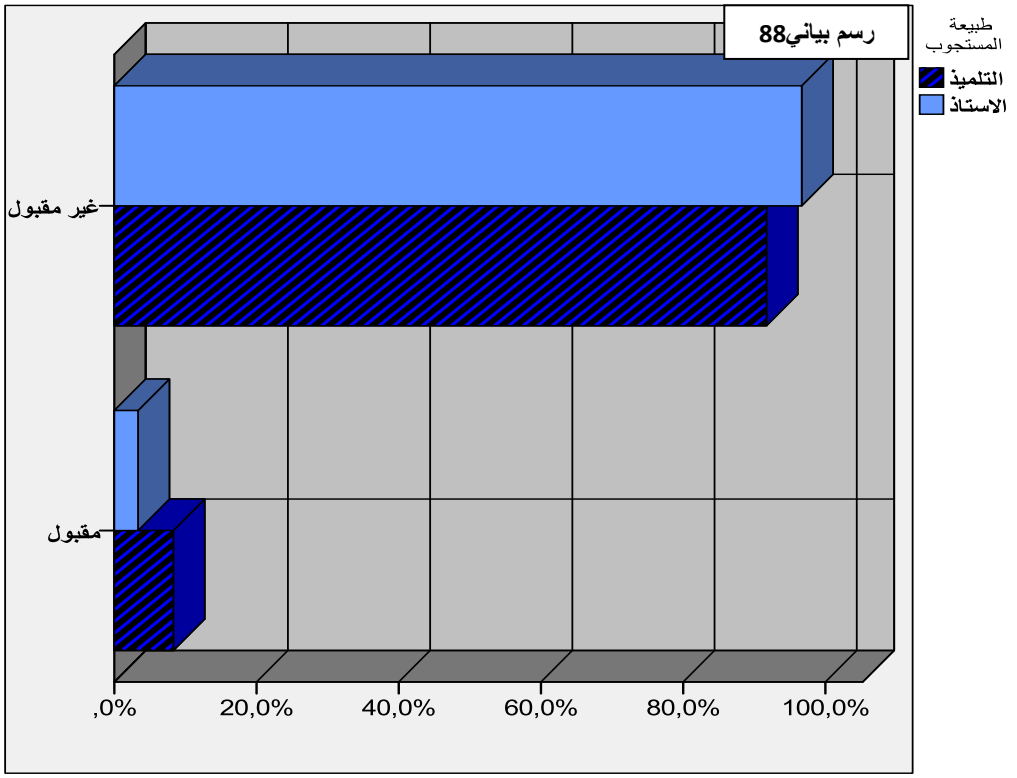


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(103) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب***، أن أعلى نسبة كانت للأساتذة والمقدرة ب96.4 % يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل 82.5 % كأعلى نسبة من التلاميذ يرون كذلك أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.058** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في شرعية هذا السلوك.

جدول104/الخشونة، والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	طبيعة المستجوب		المجموع	U de Mann-Whitney	3093,500
		التلميذ	الاستاذ			
مقبول	ت	18	1	19	W de Wilcoxon	26746,500
	%	8,3%	3,3%	7,7%		
غير مقبول	ت	199	29	228	Z	-,954
	%	91,7%	96,7%	92,3%		
المجموع	ت	217	30	247	Sig asym (bilatérale)	,340
	%	100%	100%	100%		

مقبولية الخشونة، والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه.



تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(104) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***الخشونة والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه،*** أن أعلى نسبة كانت للأساتذة والمقدرة ب96.7 % يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل 91.7 % كأعلى نسبة من التلاميذ يرون كذلك أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.3** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في شرعية هذا السلوك.

6. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة

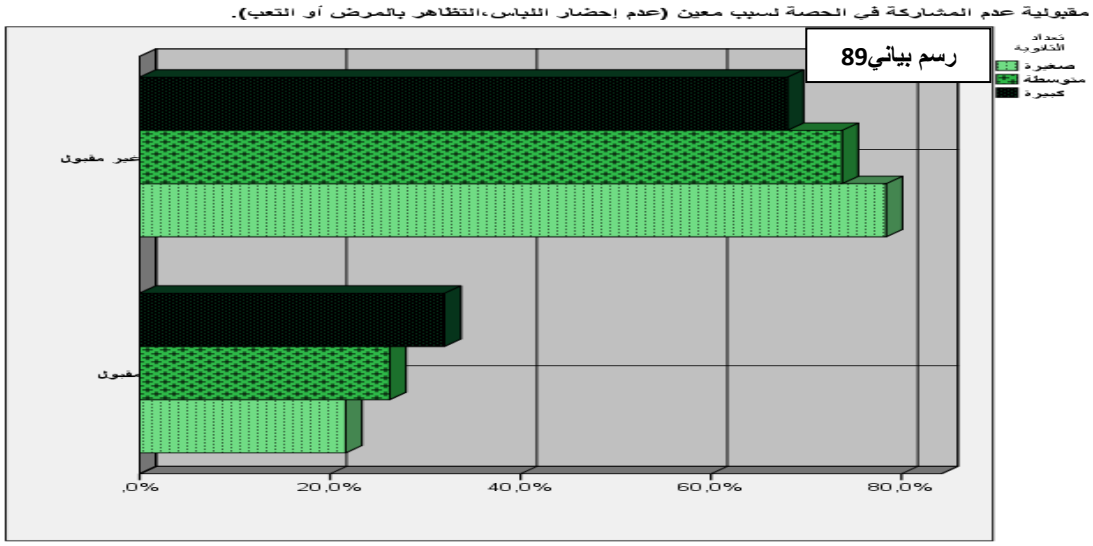
❖ *لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في شرعية بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين التلاميذ بتأثير المحددات التالية: تعداد الثانوية، الجنس، المستوى الدراسي*

1.6. مقارنة شرعية السلوكات حسب المؤسسات

1.1.6. السلوكات المخالفة لممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي

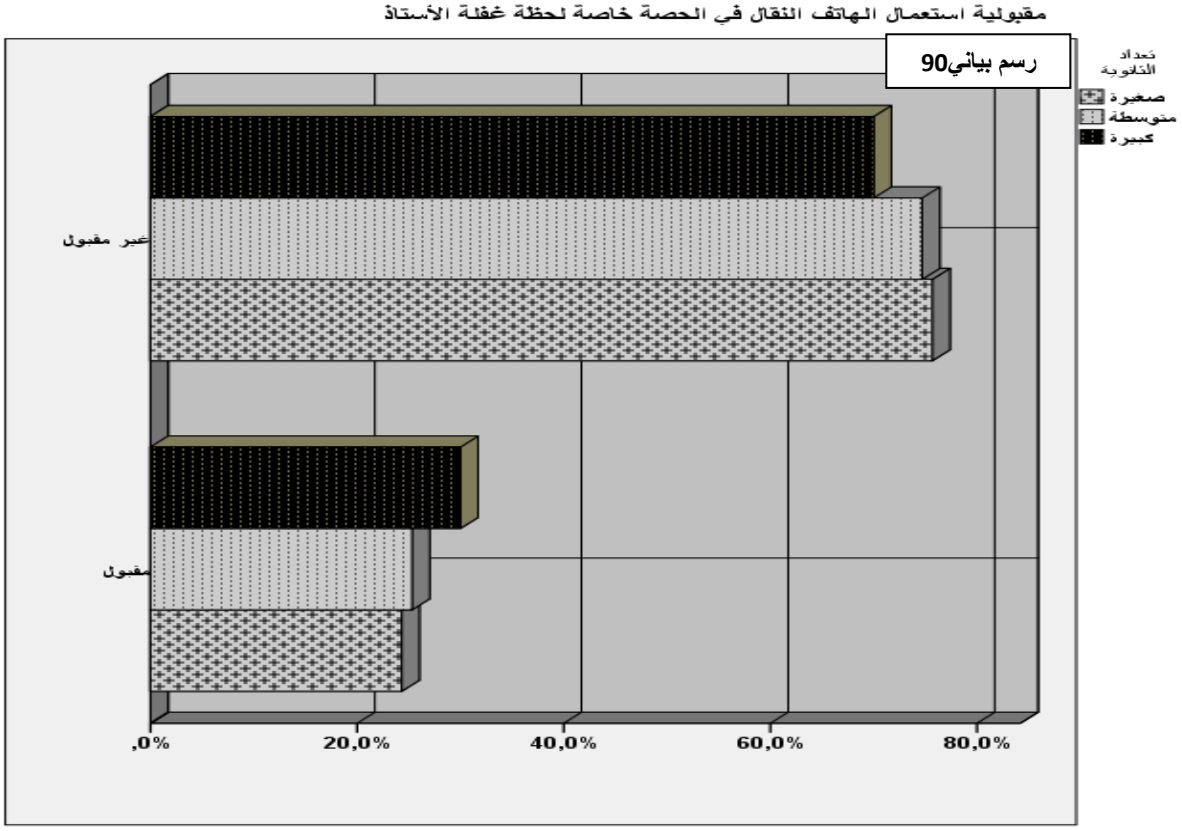
جدول105/ عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب).

شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
مقبول	ت	8	21	32	61	Khi-deux	1,649
	%	21,60%	26,30%	32,00%	28,10%	ddl	2
غير مقبول	ت	29	59	68	156		
	%	78,40%	73,80%	68,00%	71,90%	Sig asym	0,438
المجموع	ت	37	80	100	217		
	%	100%	100%	100%	100,00%		



تحليل النتائج: نلاحظ من خلال هذا الجدول(105) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب)،*** أن أعلى نسبة قدرت ب78.4 % من تلاميذ الثانوية الصغيرة العدد يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم المتوسطة العدد ب73.8 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الكبيرة العدد ب 68 % أيضا يرون أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.4** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في شرعية هذا السلوك.

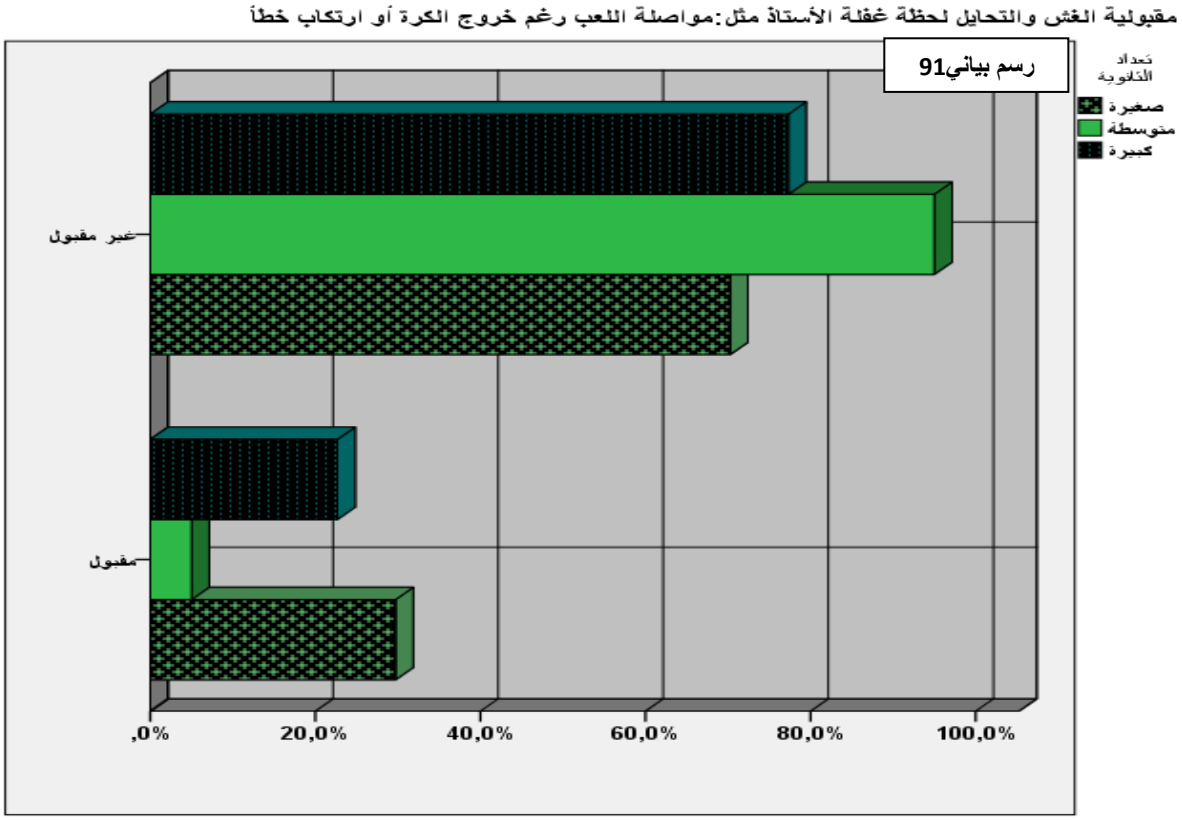
جدول106/ استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
مقبول	ت	9	20	30	59	Khi-deux	,686
	%	24,3%	25,3%	30,0%	27,3%	ddl	2
غير مقبول	ت	28	59	70	157		
	%	75,7%	74,7%	70,0%	72,7%	Sig asym	,710
المجموع	ت	37	79	100	216		
	%	100%	100%	100%	100,00%		



تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(106) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ***، أن أعلى نسبة قدرت ب75.7 % من تلاميذ الثانوية الصغيرة العدد يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم المتوسطة العدد ب74.7 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الكبيرة العدد ب70 % أيضا يرون أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.7** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في شرعية هذا السلوك.

جدول107/ الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
مقبول	ت	11	4	22	37	Khi-deux	14,357
	%	29,7%	5,0%	22,7%	17,3%		
غير مقبول	ت	26	76	75	177	ddl	2
	%	70,3%	95,0%	77,3%	82,7%		
المجموع	ت	37	80	97	214	Sig asym	,001**
	%	100%	100%	100%	100,00%		



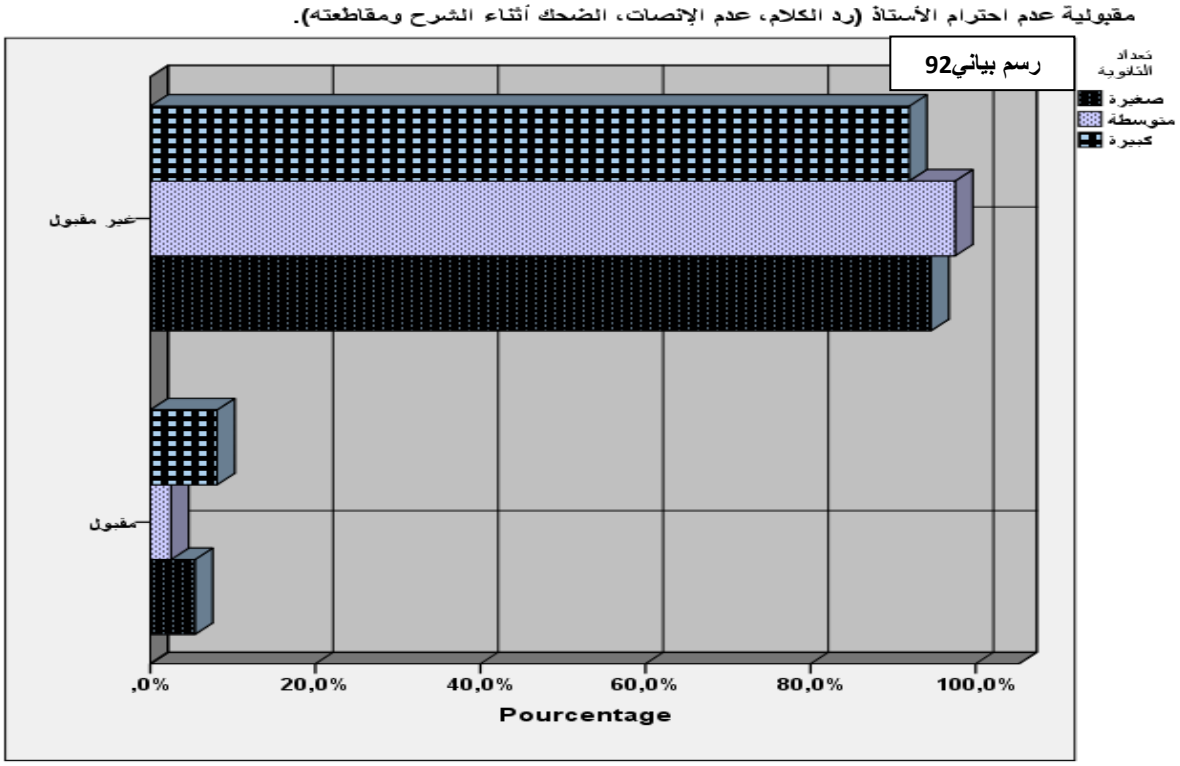
تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(107) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ***، أن أعلى نسبة قدرت ب95 % من تلاميذ الثانوية المتوسطة العدد يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الكبيرة العدد ب77.3 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الصغيرة العدد ب 70.3 % أيضا يرون أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.001** وهي دالة إحصائيا أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في شرعية هذا السلوك.

2.1.6. سلوكات سوء الأدب

جدول 108/ عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته).

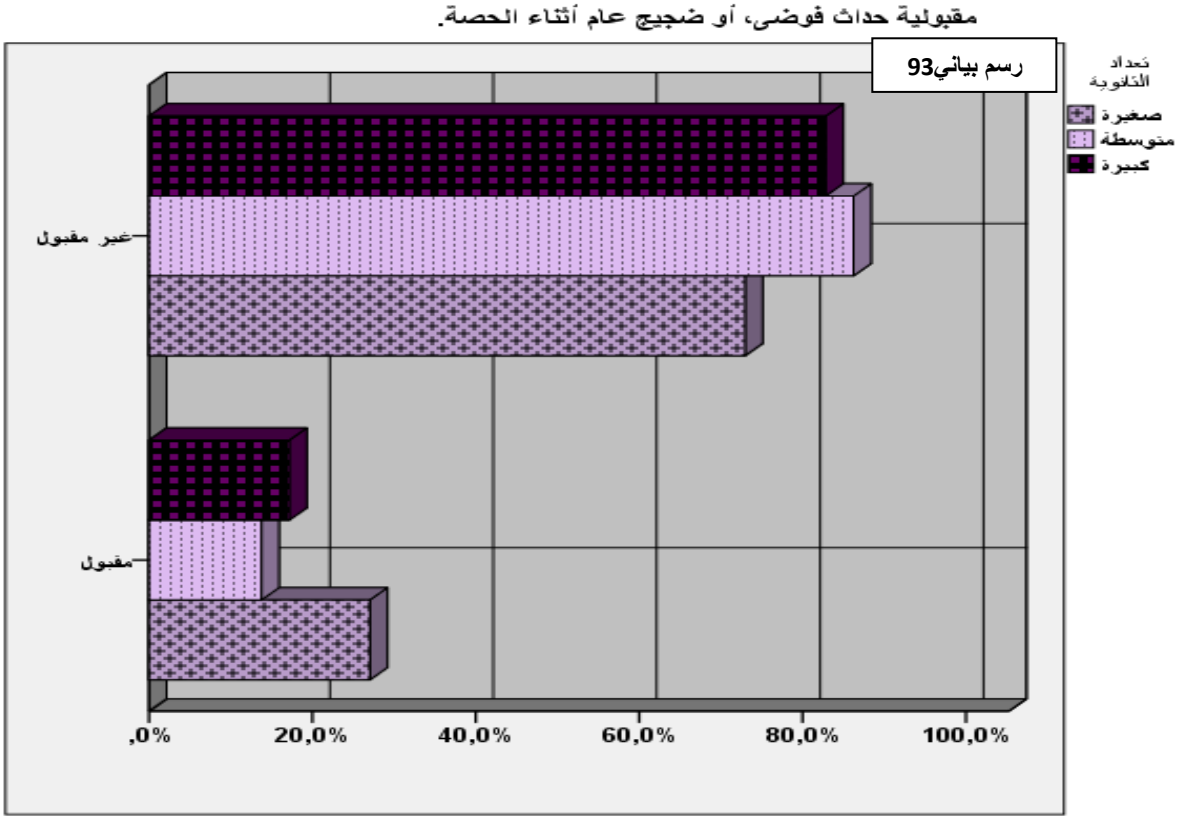
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
مقبول	ت	2	2	8	12	Khi-deux	2,616
	%	5,4%	2,5%	8,1%	5,6%	ddl	2
غير مقبول	ت	35	78	91	204		
	%	94,6%	97,5%	91,9%	94,4%	Sig asym	,270
المجموع	ت	37	80	99	216		
	%	100%	100%	100%	100,00%		



تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(108) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته)***، أن أعلى نسبة قدرت ب97.5 % من تلاميذ الثانوية المتوسطة العدد يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الصغيرة العدد ب94.6 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الكبيرة العدد ب91.9 % أيضا يرون أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.2** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في شرعية هذا السلوك.

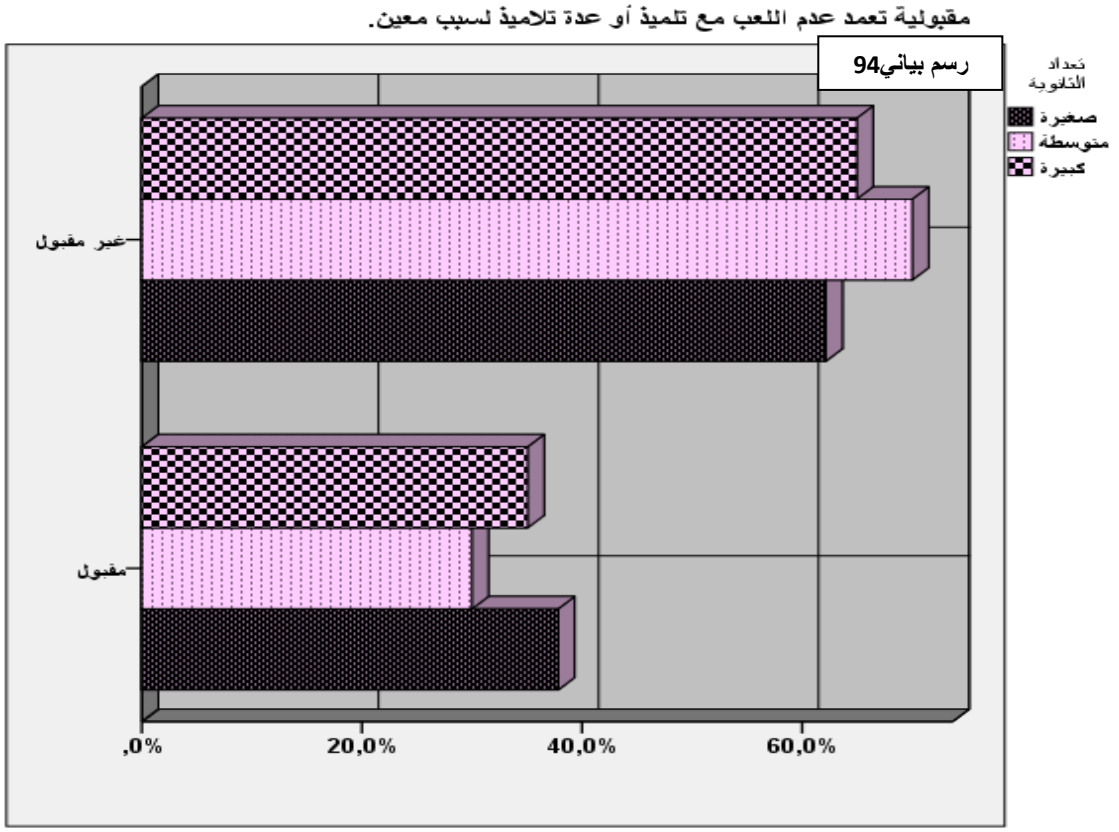
جدول 109/ إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
مقبول	ت	10	11	17	38	Khi-deux	3,084
	%	27,0%	13,8%	17,2%	17,6%	ddl	2
غير مقبول	ت	27	69	82	178		
	%	73,0%	86,3%	82,8%	82,4%	Sig asym	,214
المجموع	ت	37	80	99	216		
	%	100%	100%	100%	100,00%		



تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(109) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***إحداث فوضى أو ضجيج عام أثناء الحصة***، أن أعلى نسبة قدرت ب86.3 % من تلاميذ الثانوية المتوسطة العدد يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الكبيرة العدد ب82.8 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الصغيرة العدد ب73 % أيضا يرون أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.2** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في شرعية هذا السلوك.

جدول 110/ تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
مقبول	ت	14	24	34	72	Khi-deux	,849
	%	37,8%	30,0%	35,1%	33,6%	ddl	2
غير مقبول	ت	23	56	63	142		
	%	62,2%	70,0%	64,9%	66,4%	Sig asym	,654
المجموع	ت	37	80	97	214		
	%	100%	100%	100%	100,00%		

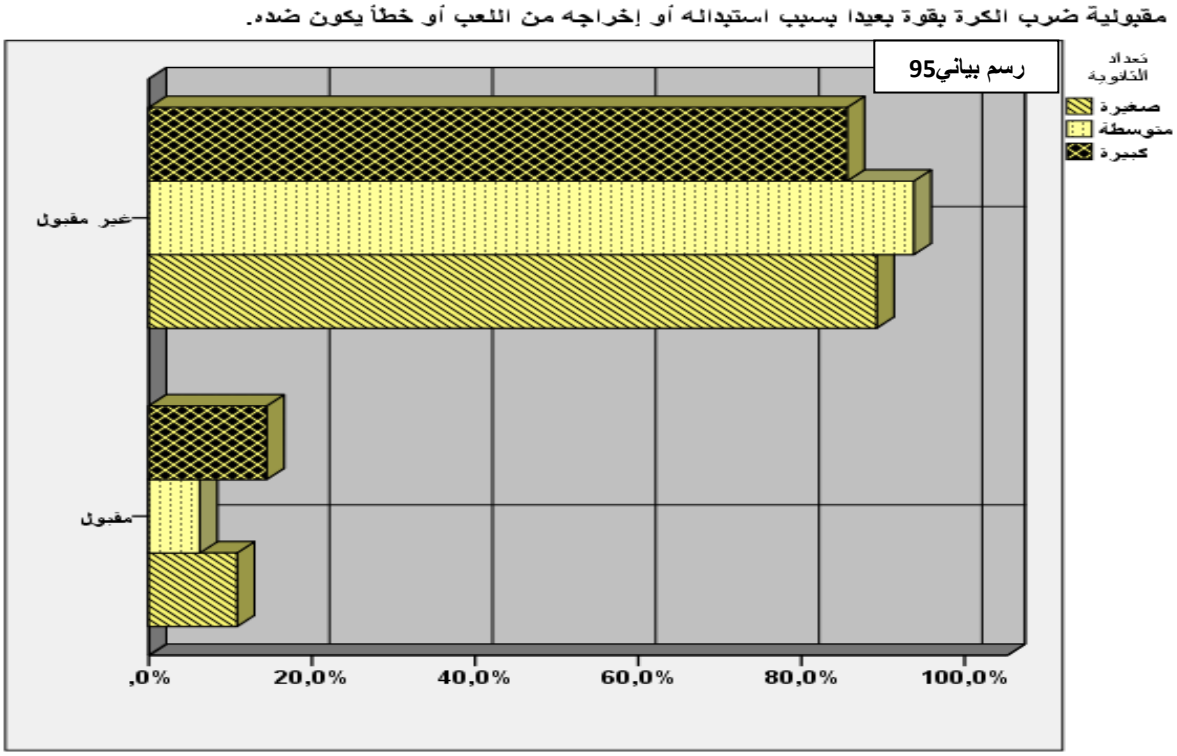


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(110) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين***، أن أعلى نسبة قدرت ب70 % من تلاميذ الثانوية المتوسطة العدد يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الكبيرة العدد ب64.9 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الصغيرة العدد ب62.2 % أيضا يرون أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.6** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في شرعية هذا السلوك.

3.1.6. عنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية

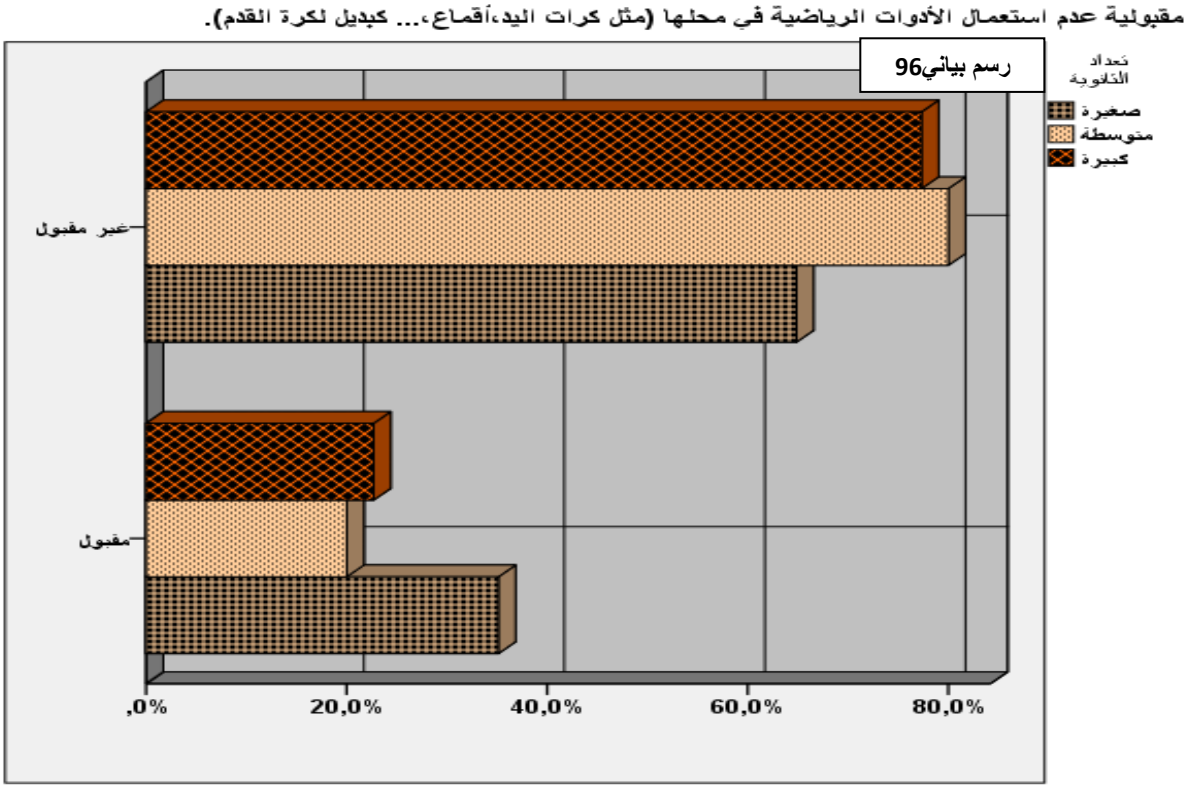
جدول 111/ ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
مقبول	ت	4	5	14	23	Khi-deux	3,046
	%	10,8%	6,3%	14,4%	10,7%	ddl	2
غير مقبول	ت	33	75	83	191		
	%	89,2%	93,8%	85,6%	89,3%	Sig asym	,218
المجموع	ت	37	80	97	214		
	%	100%	100%	100%	100,00%		



تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(111) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده***، أن أعلى نسبة قدرت ب93.8 % من تلاميذ الثانوية المتوسطة العدد يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الصغيرة العدد ب89.2 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الكبيرة العدد ب 85.6 % أيضا يرون أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.2** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في شرعية هذا السلوك.

جدول 112/ عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم).							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع	Khi-deux	3,307
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
مقبول	ت	13	16	22	51		
	%	35,1%	20,0%	22,7%	23,8%	ddl	2
غير مقبول	ت	24	64	75	163		
	%	64,9%	80,0%	77,3%	76,2%		
المجموع	ت	37	80	97	214	Sig asym	,191
	%	100%	100%	100%	100,00%		

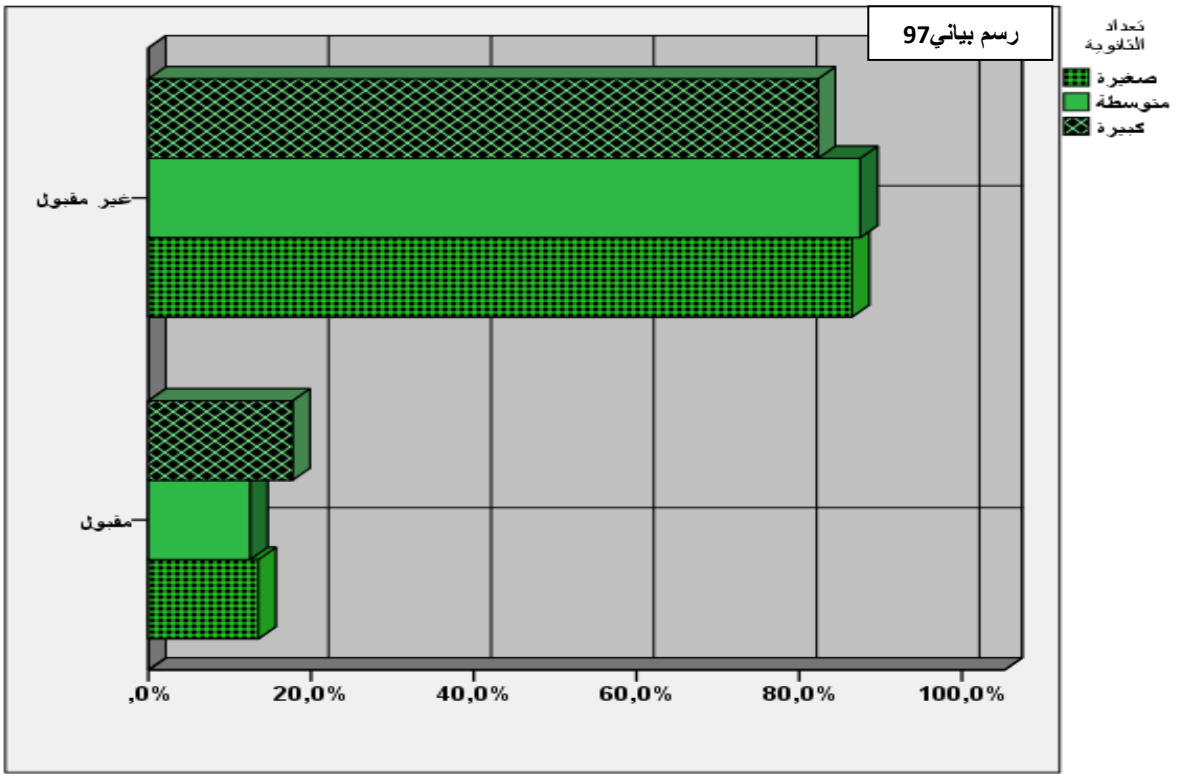


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(112) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم)***، أن أعلى نسبة قدرت ب80 % من تلاميذ الثانوية المتوسطة العدد يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الكبيرة العدد ب77.3 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الصغيرة العدد ب 64.9 % أيضا يرون أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.1** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في شرعية هذا السلوك.

جدول 113/ التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة.							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
مقبول	ت	5	10	17	32	Khi-deux	1,002
	%	13,5%	12,5%	17,7%	15,0%	ddl	2
غير مقبول	ت	32	70	79	181		
	%	86,5%	87,5%	82,3%	85,0%		
المجموع	ت	37	80	96	213	Sig asym	,606
	%	100%	100%	100%	100,00%		

مقبولية التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة.



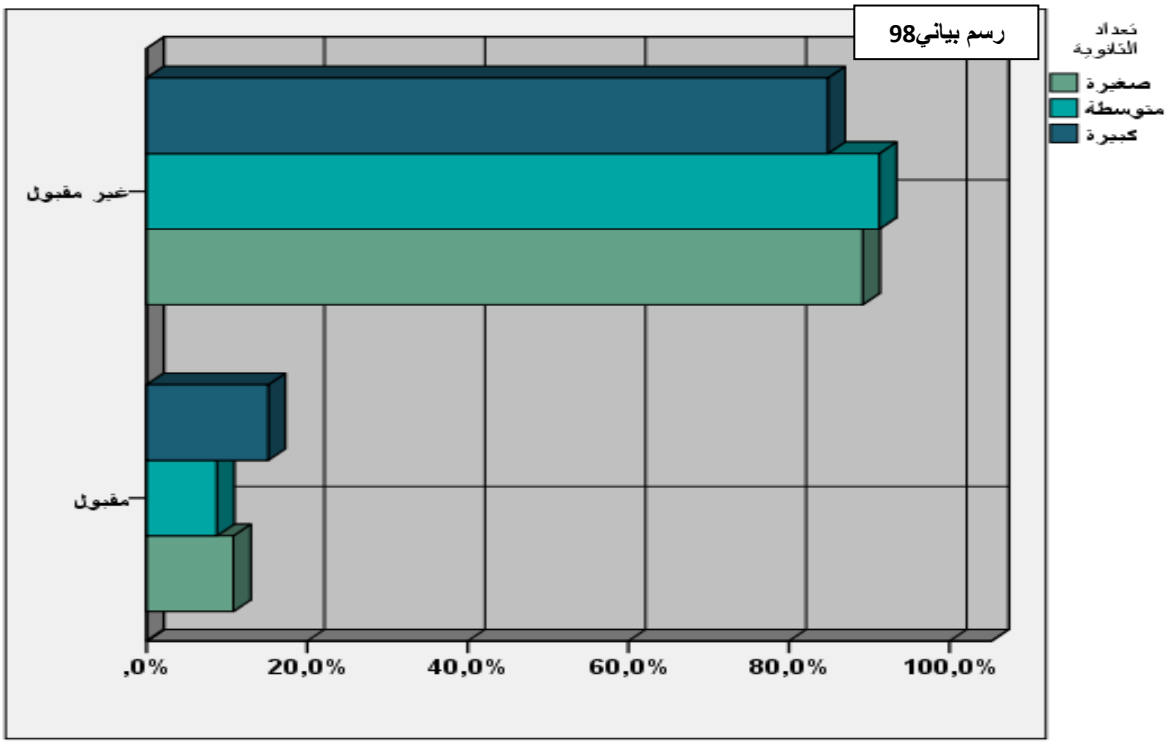
تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(113) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة،*** أن أعلى نسبة قدرت ب87.5 % من تلاميذ الثانوية المتوسطة العدد يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الصغيرة العدد ب 86.5 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الكبيرة العدد ب82.3 % أيضا يرون أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.6** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في شرعية هذا السلوك.

4.1.6. العنف اللفظي

جدول 114/ التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
مقبول	ت	4	7	15	26	Khi-deux	1,768
	%	10,8%	8,8%	15,2%	12,0%	ddl	2
غير مقبول	ت	33	73	84	190		
	%	89,2%	91,3%	84,8%	88,0%	Sig asym	,413
المجموع	ت	37	80	99	216		
	%	100%	100%	100%	100,00%		

مقبولية التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة.

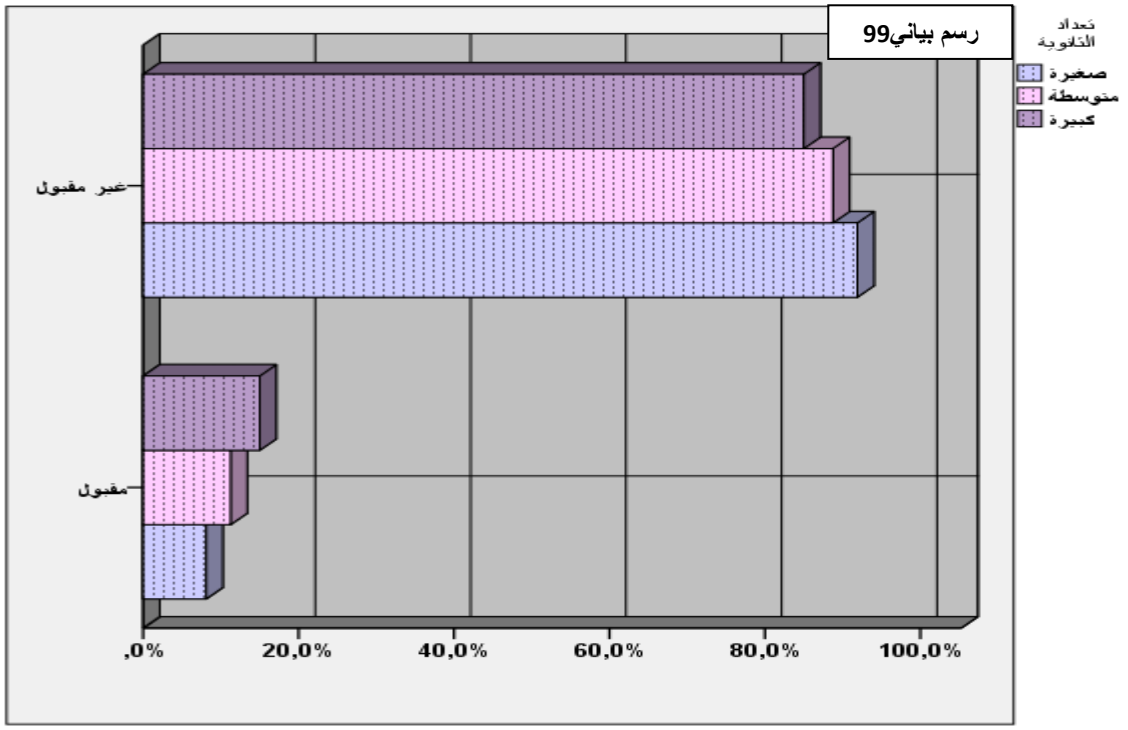


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(114) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة***، أن أعلى نسبة قدرت ب91.3 % من تلاميذ الثانوية المتوسطة العدد يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الصغيرة العدد ب 89.2 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الكبيرة العدد ب84.8 % أيضا يرون أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.4** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في شرعية هذا السلوك.

جدول 115/ التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
مقبول	ت	3	9	15	27	Khi-deux	1,337
	%	8,1%	11,3%	15,0%	12,4%	ddl	2
غير مقبول	ت	34	71	85	190		
	%	91,9%	88,8%	85,0%	87,6%	Sig asym	,513
المجموع	ت	37	80	100	217		
	%	100%	100%	100%	100,00%		

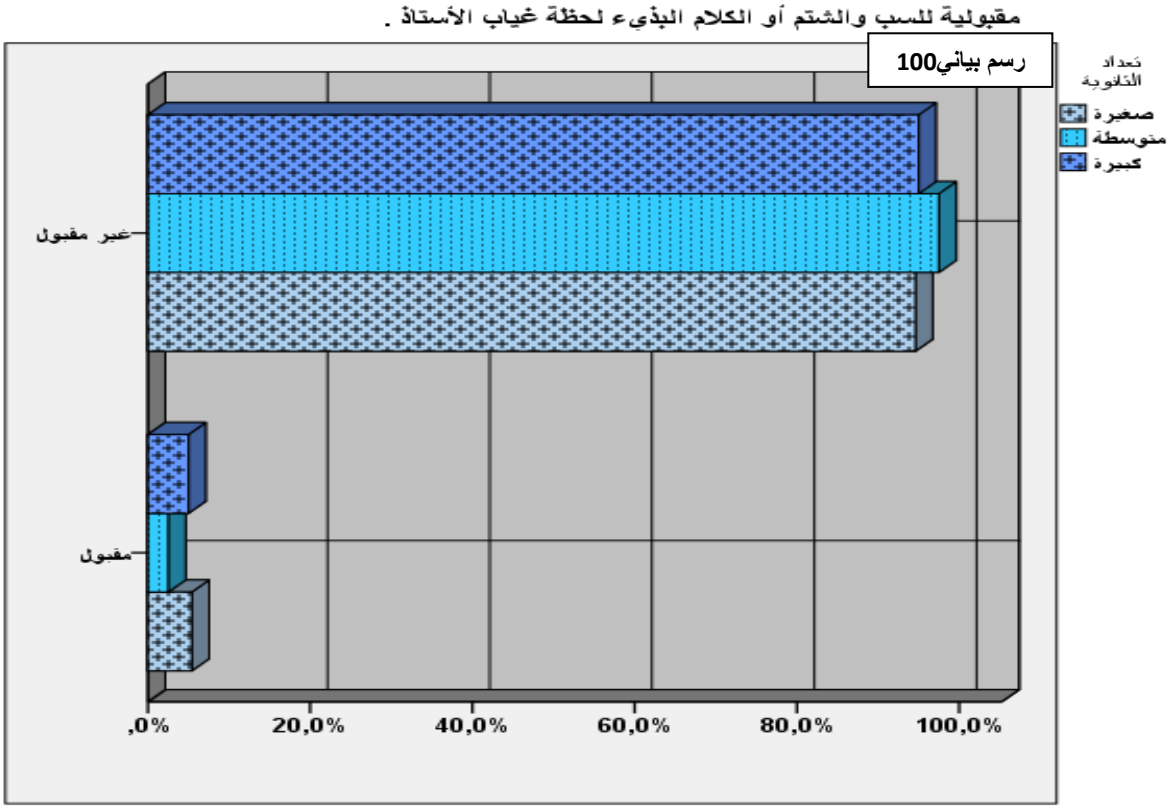
مقبولية التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز.



تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(115) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز***، أن أعلى نسبة قدرت ب91.9 % من تلاميذ الثانوية الصغيرة العدد يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم المتوسطة العدد ب88.8 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الكبيرة العدد ب85 % أيضا يرون أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.5** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في شرعية هذا السلوك.

جدول 116/ السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
مقبول	ت	2	2	5	9	Khi-deux	,872
	%	5,4%	2,5%	5,0%	4,1%	ddl	2
غير مقبول	ت	35	78	95	208		
	%	94,6%	97,5%	95,0%	95,9%	Sig asym	,647
المجموع	ت	37	80	100	217		
	%	100%	100%	100%	100,00%		

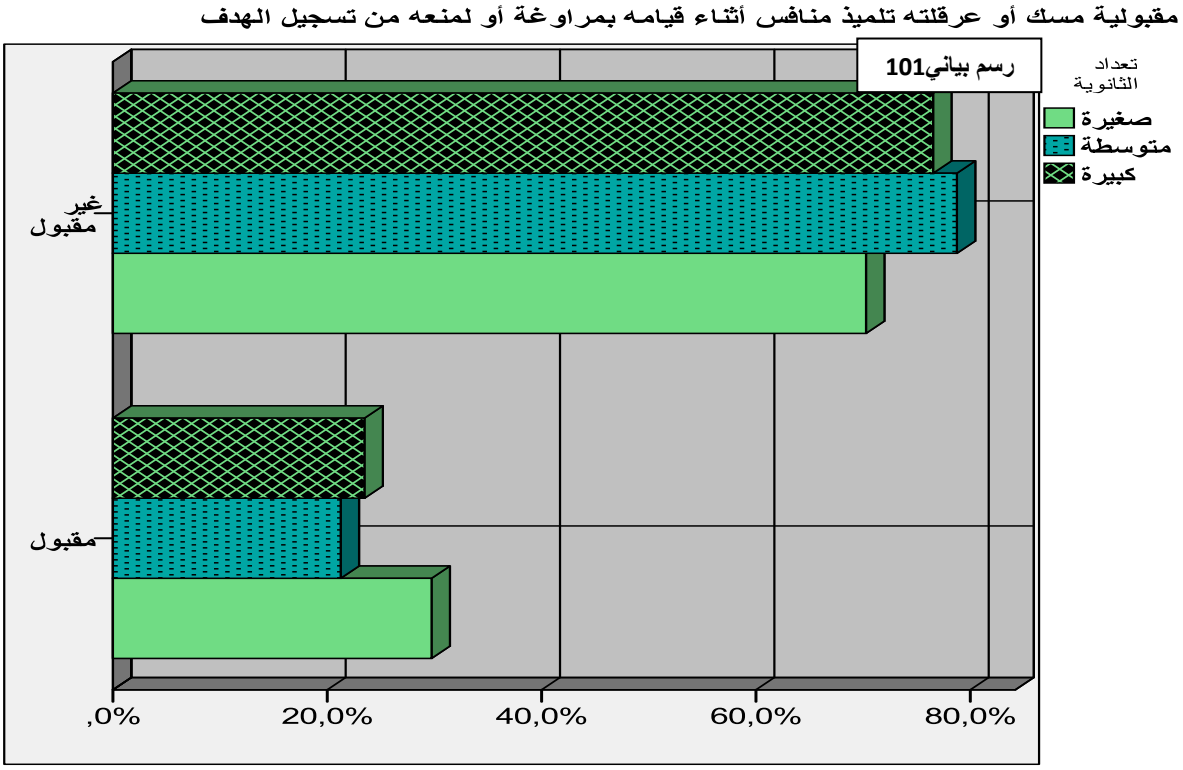


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(116) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ***، أن أعلى نسبة قدرت ب97.5 % من تلاميذ الثانوية المتوسطة العدد يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الكبيرة العدد ب95 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الصغيرة العدد ب94.6 % أيضا يرون أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.6** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في شرعية هذا السلوك.

5.1.6. العنف الجسدي

جدول 117/ مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
مقبول	ت	11	17	23	51	Khi-deux	1,007
	%	29,7%	21,3%	23,5%	23,7%	ddl	2
غير مقبول	ت	26	63	75	164		
	%	70,3%	78,8%	76,5%	76,3%	Sig asym	,604
المجموع	ت	37	80	98	215		
	%	100%	100%	100%	100,00%		

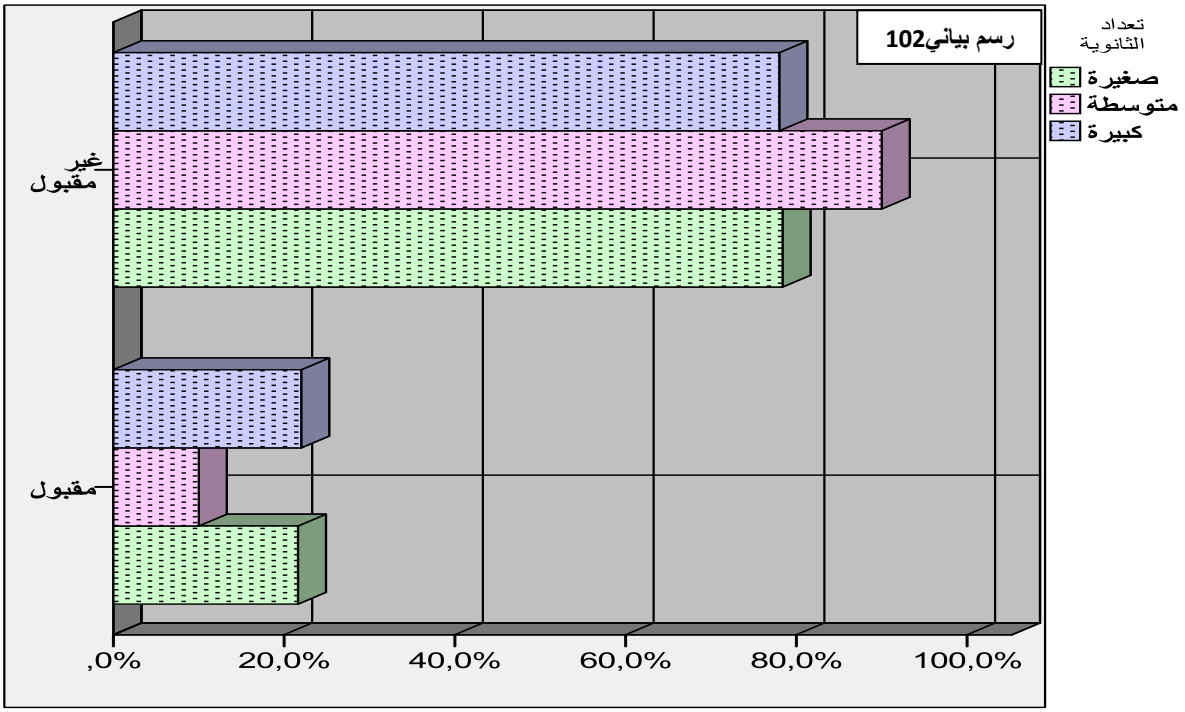


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(117) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف***، أن أعلى نسبة قدرت ب78.8 % من تلاميذ الثانوية المتوسطة العدد يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الكبيرة العدد ب76.5 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الصغيرة العدد ب70.3 % أيضا يرون أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.6** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في شرعية هذا السلوك.

جدول 118/ الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
مقبول	ت	8	8	22	38	Khi-deux	4,929
	%	21,6%	10,0%	22,0%	17,5%	ddl	2
غير مقبول	ت	29	72	78	179		
	%	78,4%	90,0%	78,0%	82,5%	Sig asym	,085
المجموع	ت	37	80	100	217		
	%	100%	100%	100%	100,00%		

مقبولية الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب.

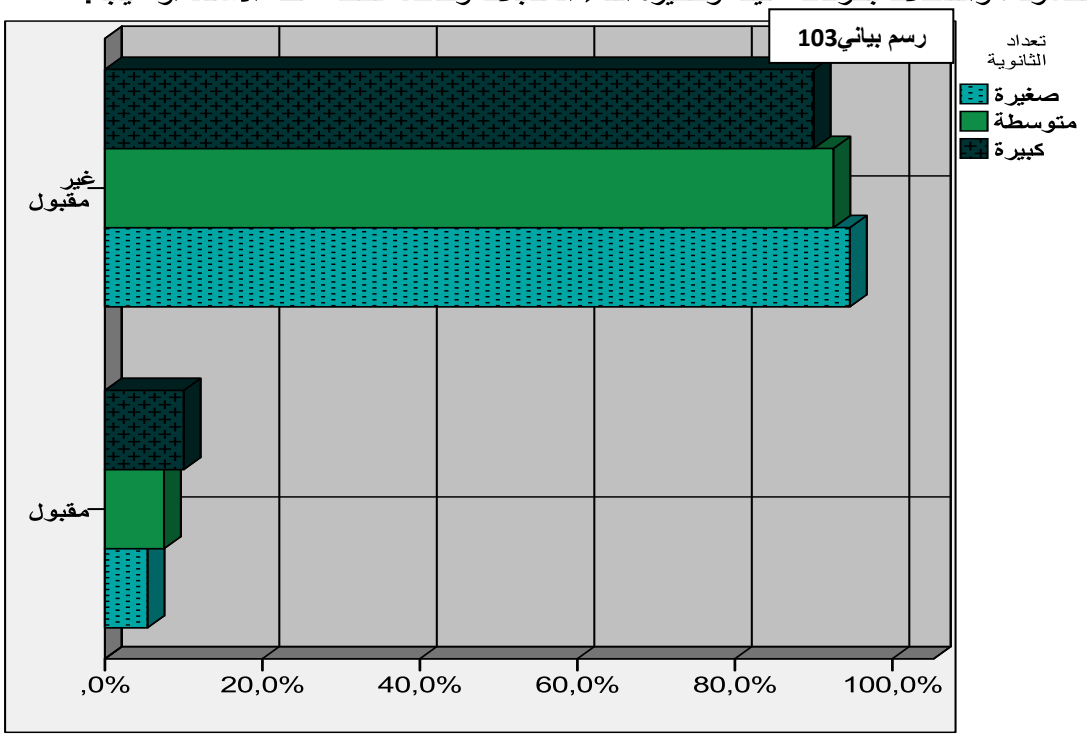


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(118) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب***، أن أعلى نسبة قدرت ب90 % من تلاميذ الثانوية المتوسطة العدد يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الصغيرة العدد ب78.4 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الكبيرة العدد ب78 % أيضا يرون أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.08** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في شرعية هذا السلوك.

جدول 119/ الخشونة، والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	حسب تعداد المؤسسة			المجموع		
		صغيرة	متوسطة	كبيرة			
مقبول	ت	2	6	10	18	Khi-deux	,851
	%	5,4%	7,5%	10,0%	8,3%	ddl	2
غير مقبول	ت	35	74	90	199		
	%	94,6%	92,5%	90,0%	91,7%	Sig asym	,654
المجموع	ت	37	80	100	217		
	%	100%	100%	100%	100,00%		

مقبولية الخشونة، والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه.



تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(119) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***الخشونة والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه***، أن أعلى نسبة قدرت ب94.6 % من تلاميذ الثانوية الصغيرة العدد يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم المتوسطة العدد ب92.5 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الكبيرة العدد ب90 % أيضا يرون أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.6** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المؤسسات في شرعية هذا السلوك.

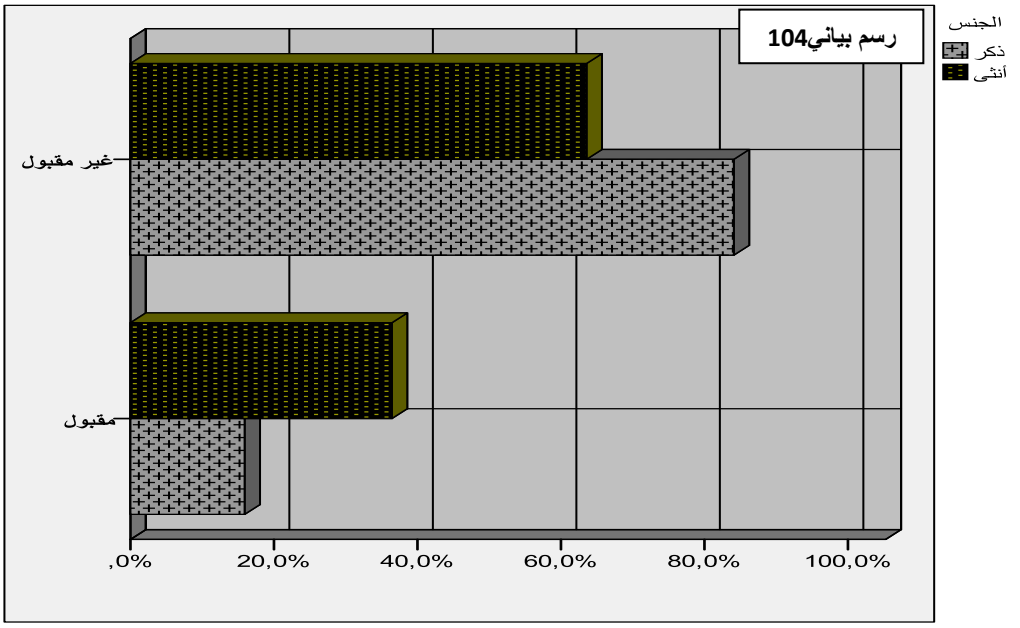
2.6. مقارنة شرعية السلوكات حسب جنس التلاميذ

1.2.6. السلوكات المخالفة لممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي

جدول 120/ عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب)

شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ: ذكور	جنس التلاميذ: إناث	المجموع		
مقبول	ت	14	47	61	U de Mann-Whitney	4511,000
	%	15,90%	36,40%	28,10%		
غير مقبول	ت	74	82	156	W de Wilcoxon	12896,000
	%	84,10%	63,60%	71,90%		
المجموع	ت	88	129	217	Z	-3,295
	%	100%	100%	100 %	Sig asym (bilatérale)	0,001**

مقبولية عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب).

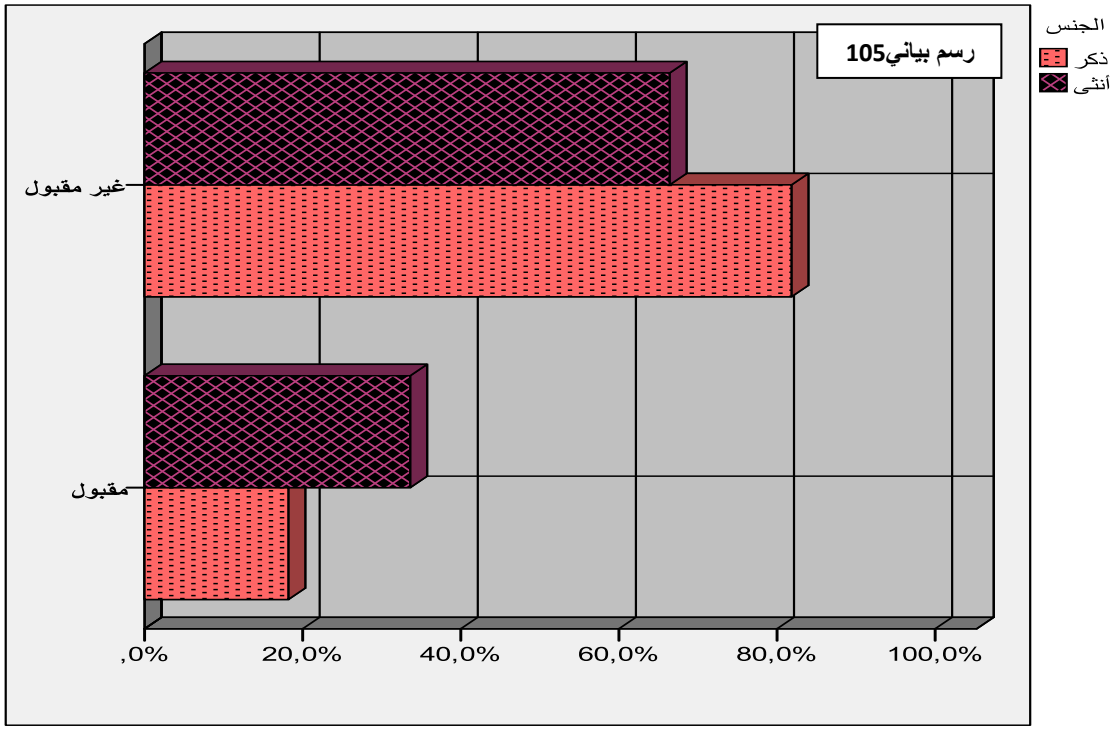


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(120) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب)***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب84.1 % من الذكور يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل 63.6 % كأعلى نسبة من الإناث كذلك يرون أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.001** وهي دالة إحصائيا أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في شرعية هذا السلوك.

جدول 121/ استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ		المجموع		
		ذكور	إناث			
مقبول	ت	16	43	59	W de Wilcoxon	13020,000
	%	18,2%	33,6%	27,3%		
غير مقبول	ت	72	85	157	Z	-2,492
	%	81,8%	66,4%	72,7%		
المجموع	ت	88	128	216	Sig asym (bilatérale)	,013*
	%	100%	100%	100 %	U de Mann-Whitney	4764,000

مقبولية استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ

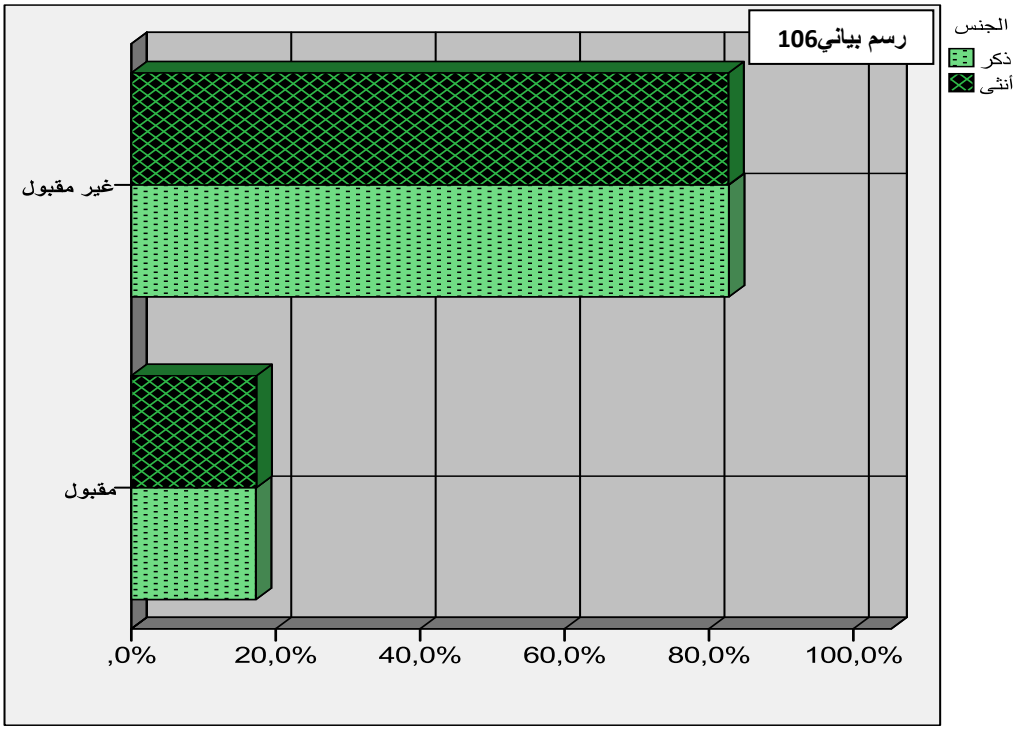


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(121) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب81.8 % من الذكور يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل66.4 % كأعلى نسبة من الإناث كذلك يرون أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.01** وهي دالة إحصائيا أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في شرعية هذا السلوك.

جدول122 / الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ		المجموع		
		ذكور	إناث			
مقبول	ت	15	22	37	U de Mann-Whitney	5520,000
	%	17,2%	17,3%	17,3%		
غير مقبول	ت	72	105	177	W de Wilcoxon	13648,000
	%	82,8%	82,7%	82,7%		
المجموع	ت	87	127	214	Z	-,015
	%	100%	100%	100 %	Sig asym (bilatérale)	,988

مقبولية الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ



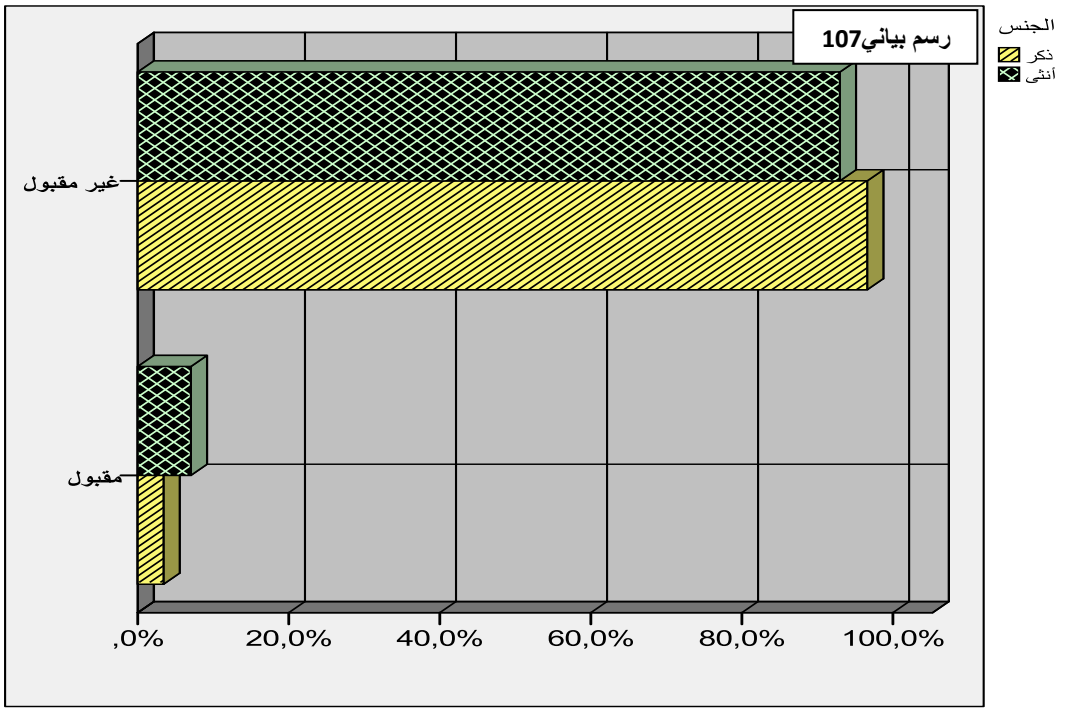
تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(122) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك الغش ***والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب82.8 % من الذكور يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل82.7 % كأعلى نسبة من الإناث كذلك يرون أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.9** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في شرعية هذا السلوك.

2.2.6. سلوكات سوء الأدب

123/ عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته).						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ		المجموع		
		ذكور	إناث			
مقبول	ت	3	9	12	W de Wilcoxon	13684,000
	%	3,4%	7,0%	5,6%		
غير مقبول	ت	85	119	204	Z	-1,139
	%	96,6%	93,0%	94,4%		
المجموع	ت	88	128	216	Sig asym (bilatérale)	,255
	%	100%	100%	100 %		
					U de Mann-Whitney	5428,000

مقبولية عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته)

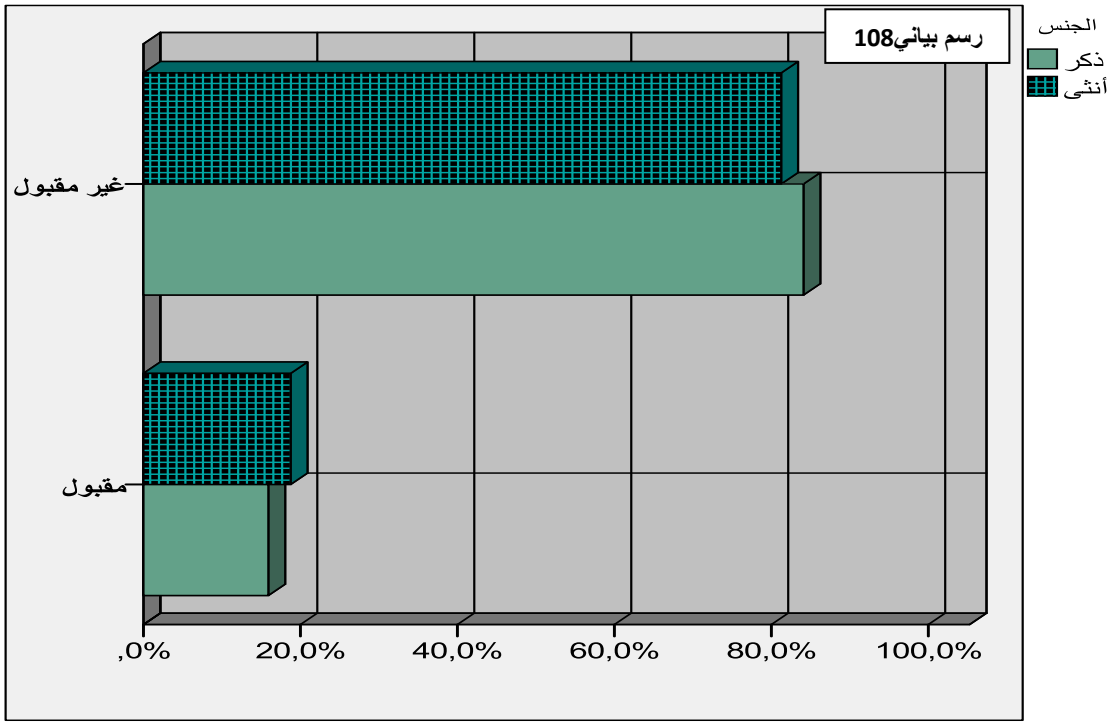


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(123) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته)***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب96.6 % من الذكور يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل93 % كأعلى نسبة من الإناث كذلك يرون أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.2** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في شرعية هذا السلوك.

جدول 124/ إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ		المجموع	U de Mann-Whitney	5472,000
		ذكور	إناث			
مقبول	ت	14	24	38	W de Wilcoxon	13728,000
	%	15,9%	18,8%	17,6%		
غير مقبول	ت	74	104	178	Z	-,538
	%	84,1%	81,3%	82,4%		
المجموع	ت	88	128	216	Sig asym (bilatérale)	,591
	%	100%	100%	100 %		

مقبولية حداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة.

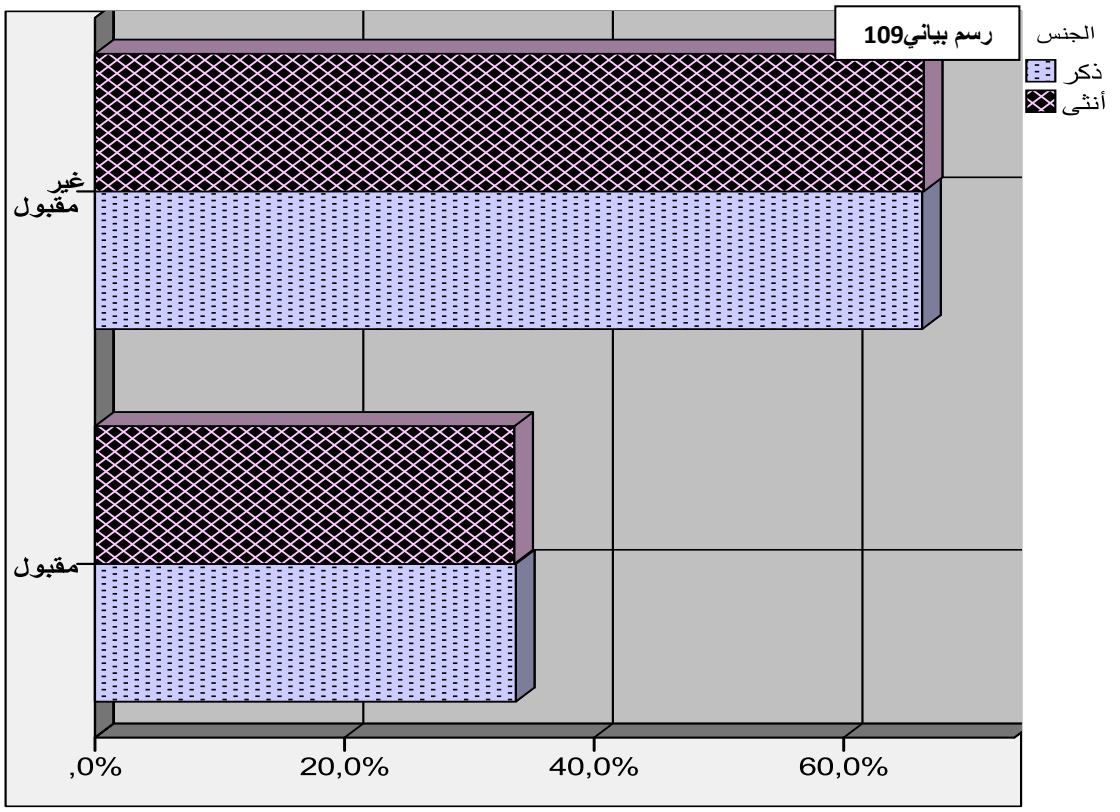


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(124) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***إحداث فوضى أو ضجيج عام أثناء الحصة***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب84.1 % من الذكور يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل81.3 % كأعلى نسبة من الإناث كذلك يرون أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.5** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في شرعية هذا السلوك.

جدول 125/ تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين.						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ		المجموع	U de Mann-Whitney	5497,000
		ذكور	إناث			
مقبول	ت	29	43	72	W de Wilcoxon	9238,000
	%	33,7%	33,6%	33,6%		
غير مقبول	ت	57	85	142	Z	-,019
	%	66,3%	66,4%	66,4%		
المجموع	ت	86	128	214	Sig asym (bilatérale)	,985
	%	100%	100%	100 %		

مقبولية تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين.



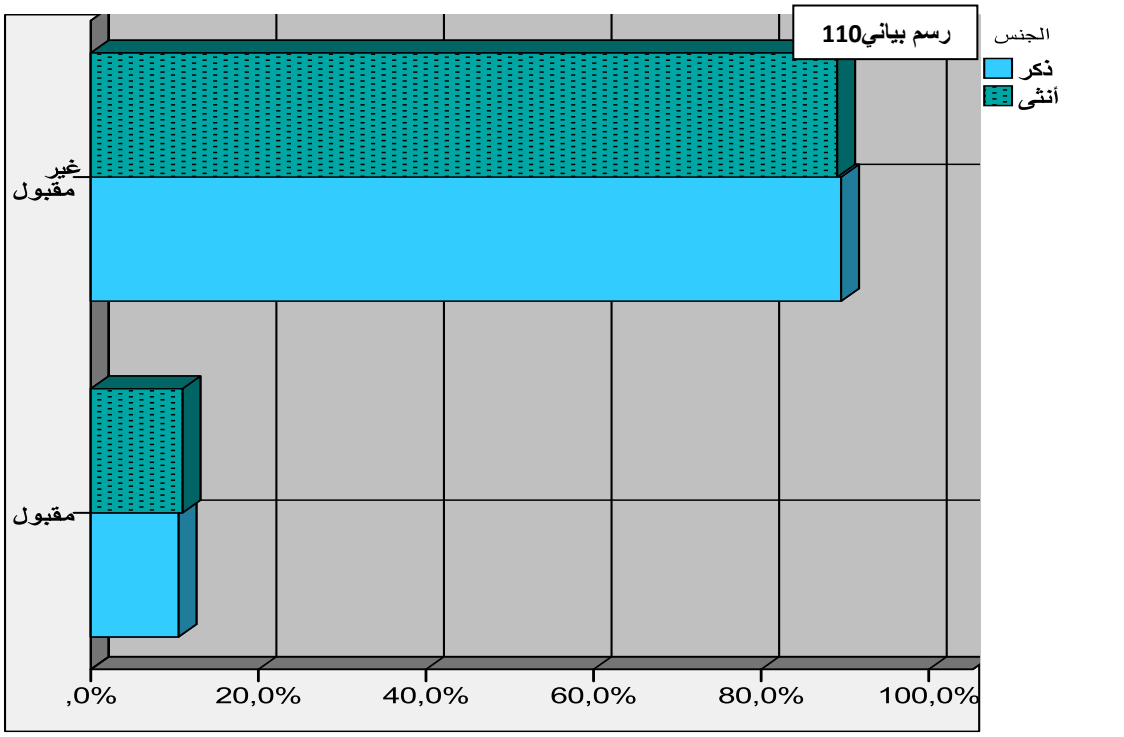
تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(125) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب66.4 % من الإناث يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل66.3 % كأعلى نسبة من الذكور كذلك يرون أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.9** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في شرعية هذا السلوك.

3.2.6. عنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية

جدول 126/ ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ		المجموع		
		ذكور	إناث			
مقبول	ت	9	14	23	U de Mann-Whitney	5478,000
	%	10,5%	10,9%	10,7%		
غير مقبول	ت	77	114	191	W de Wilcoxon	13734,000
	%	89,5%	89,1%	89,3%		
المجموع	ت	86	128	214	Z	-,109
	%	100%	100%	100 %	Sig asym (bilatérale)	,913

مقبولية ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده.

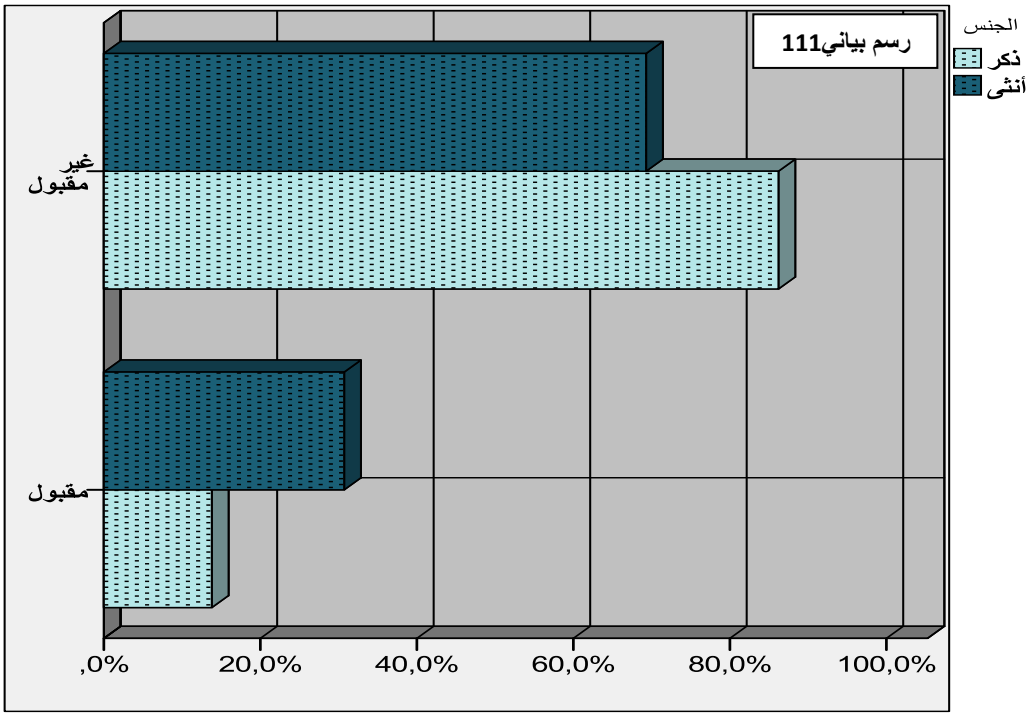


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(126) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب89.5 % من الذكور يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل89.1 % كأعلى نسبة من الإناث كذلك يرون أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.9** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في شرعية هذا السلوك.

جدول 127/ عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم).						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ		المجموع		
		ذكور	إناث			
مقبول	ت	12	39	51	W de Wilcoxon	12718,000
	%	13,8%	30,7%	23,8%		
غير مقبول	ت	75	88	163	Z	-2,846
	%	86,2%	69,3%	76,2%		
المجموع	ت	87	127	214	Sig asym (bilatérale)	,004**
	%	100%	100%	100 %		

مقبولية عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم).

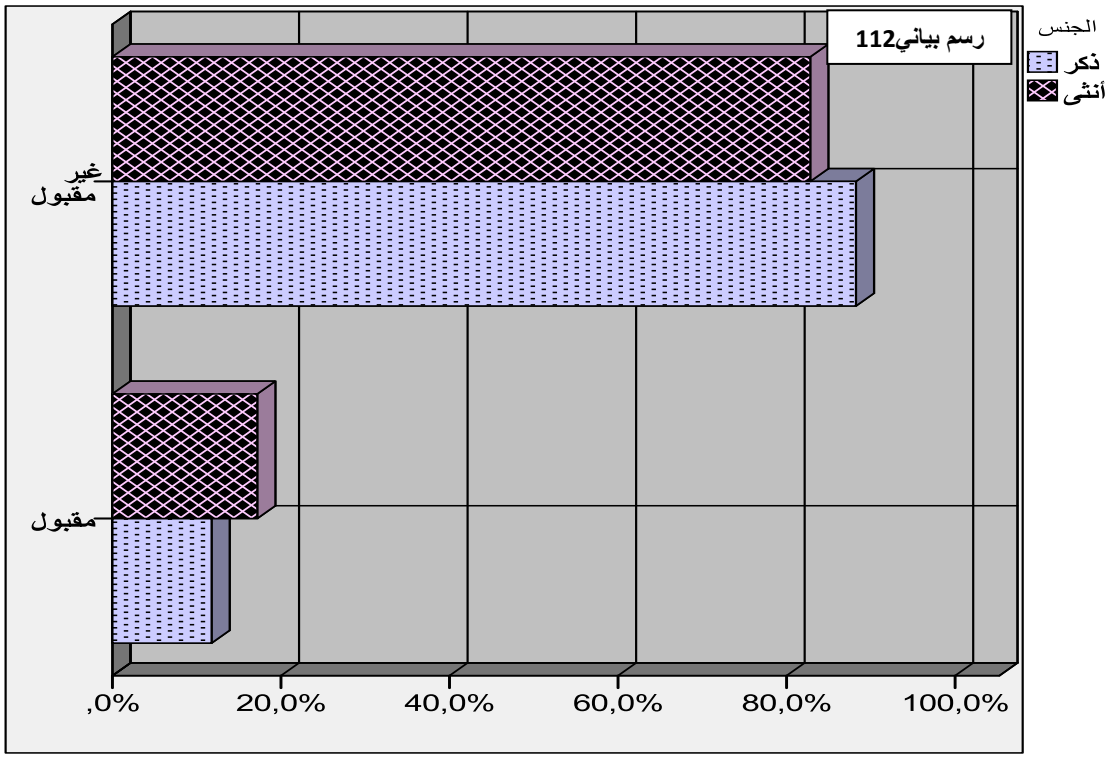


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(127) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم)***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب86.2 % من الذكور يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل69.3 % كأعلى نسبة من الإناث كذلك يرون أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.004** وهي دالة إحصائيا أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في شرعية هذا السلوك.

جدول 128/ التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ		المجموع	U de Mann-Whitney	5145,000
		ذكور	إناث			
مقبول	ت	10	22	32	W de Wilcoxon	13401,000
	%	11,8%	17,2%	15,0%		
غير مقبول	ت	75	106	181	Z	-1,082
	%	88,2%	82,8%	85,0%		
المجموع	ت	85	128	213	Sig asym (bilatérale)	,279
	%	100%	100%	100 %		

مقبولية التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة.



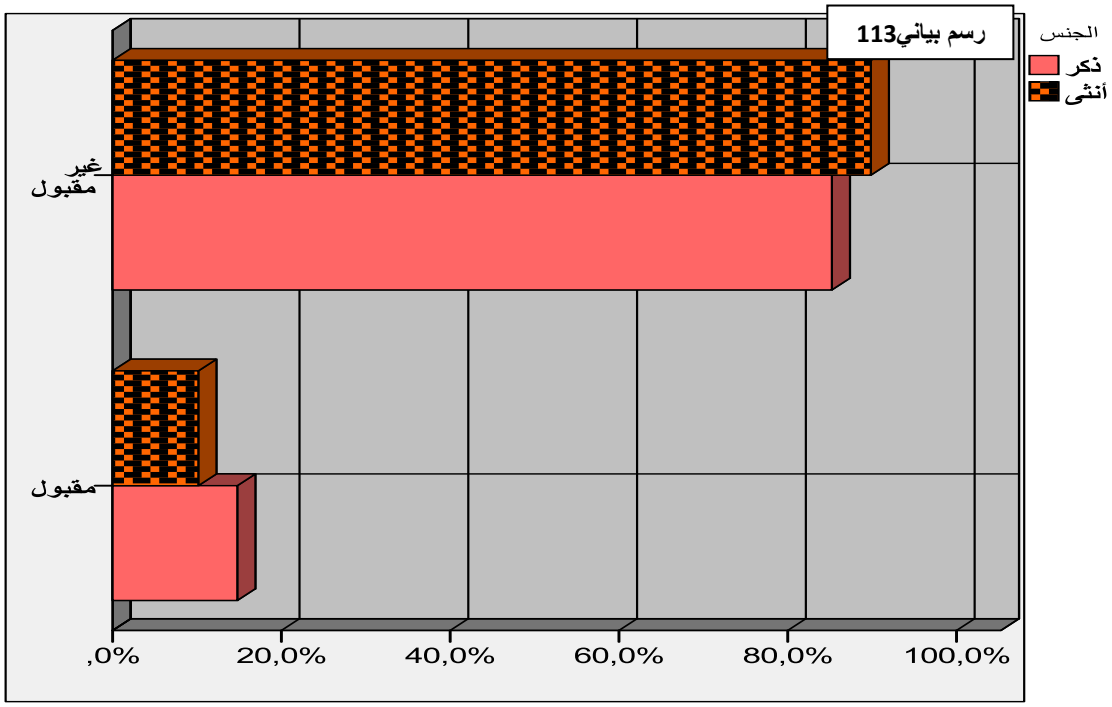
تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(128) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب 88.2 % من الذكور يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل82.8 % كأعلى نسبة من الإناث كذلك يرون أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.2** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في شرعية هذا السلوك.

4.2.6. العنف اللفظي

جدول 129/ التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ		المجموع		
		ذكور	إناث			
مقبول	ت	13	13	26	U de Mann-Whitney	5372,000
	%	14,8%	10,2%	12,0%		
غير مقبول	ت	75	115	190	W de Wilcoxon	9288,000
	%	85,2%	89,8%	88,0%		
المجموع	ت	88	128	216	Z	-1,022
	%	100%	100%	100 %	Sig asym (bilatérale)	,307

مقبولية التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة.

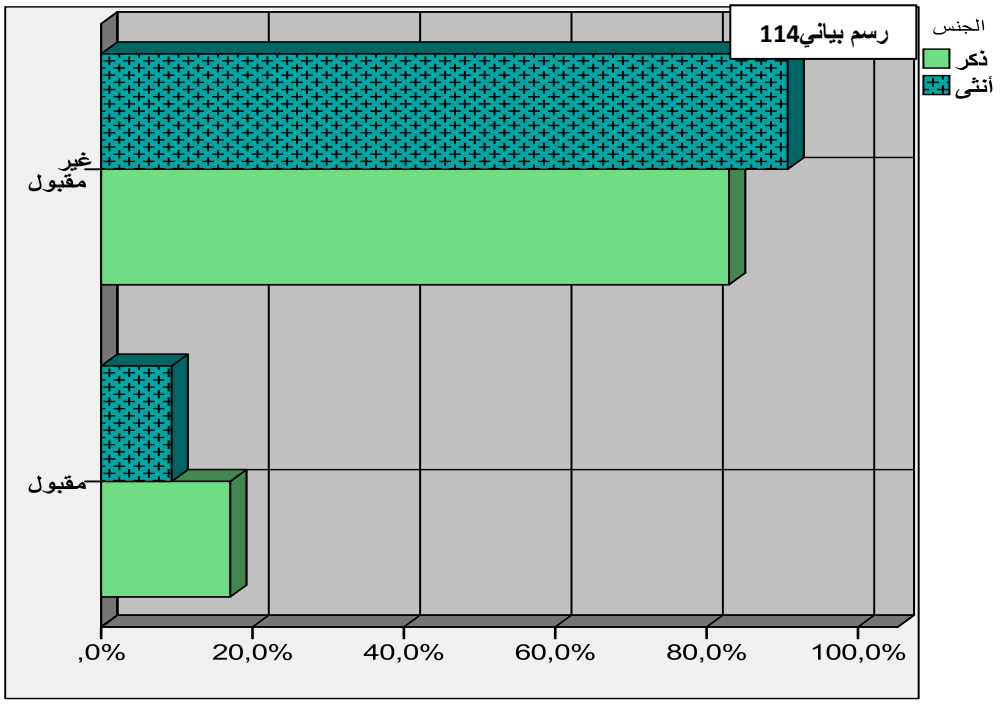


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(129) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب89.8 % من الإناث يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل85.2 % كأعلى نسبة من الذكور كذلك يرون أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.3** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في شرعية هذا السلوك.

جدول 130/ التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ		المجموع	U de Mann-Whitney	5236,500
		ذكور	إناث			
مقبول	ت	15	12	27	W de Wilcoxon	9152,500
	%	17,0%	9,3%	12,4%		
غير مقبول	ت	73	117	190	Z	-1,693
	%	83,0%	90,7%	87,6%		
المجموع	ت	88	129	217	Sig asym (bilatérale)	,090
	%	100%	100%	100 %		

مقبولية التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز.

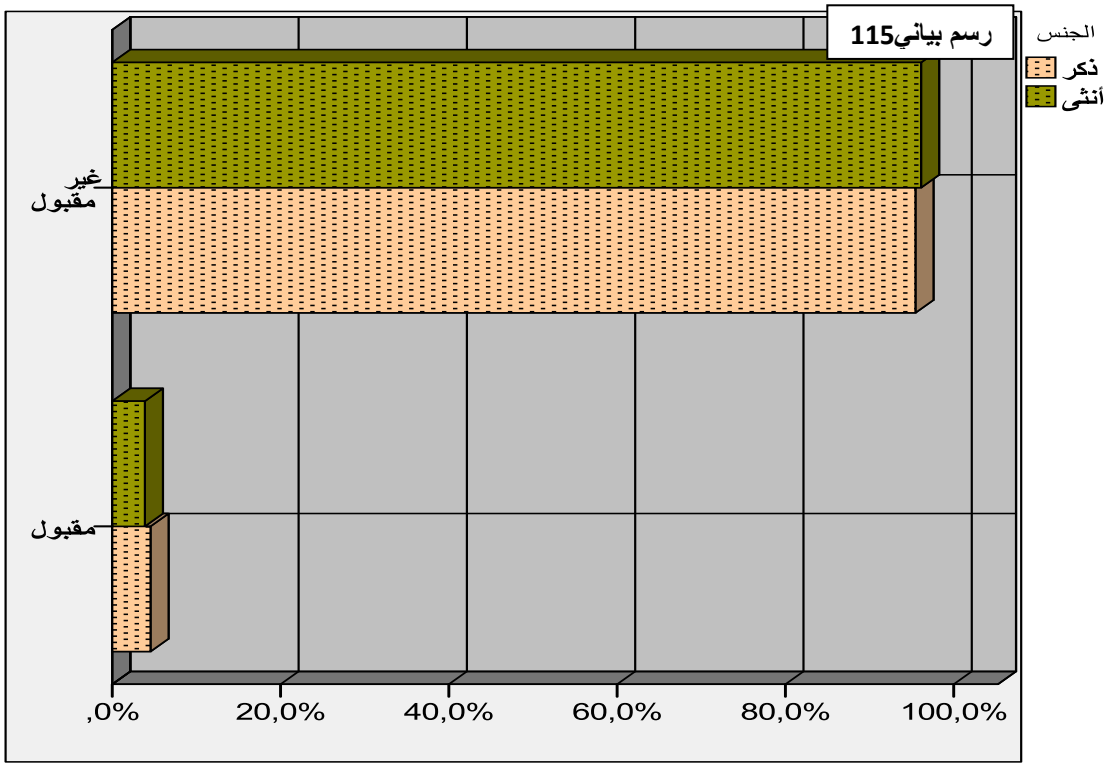


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(130) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب90.7 % من الإناث يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل83 % كأعلى نسبة من الذكور كذلك يرون أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.09** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في شرعية هذا السلوك.

جدول 131/ السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ		المجموع	U de Mann-Whitney	5638,000
		ذكور	إناث			
مقبول	ت	4	5	9	W de Wilcoxon	9554,000
	%	4,5%	3,9%	4,1%		
غير مقبول	ت	84	124	208	Z	-,242
	%	95,5%	96,1%	95,9%		
المجموع	ت	88	129	217	Sig asym (bilatérale)	,809
	%	100%	100%	100 %		

مقبولية للسب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ .



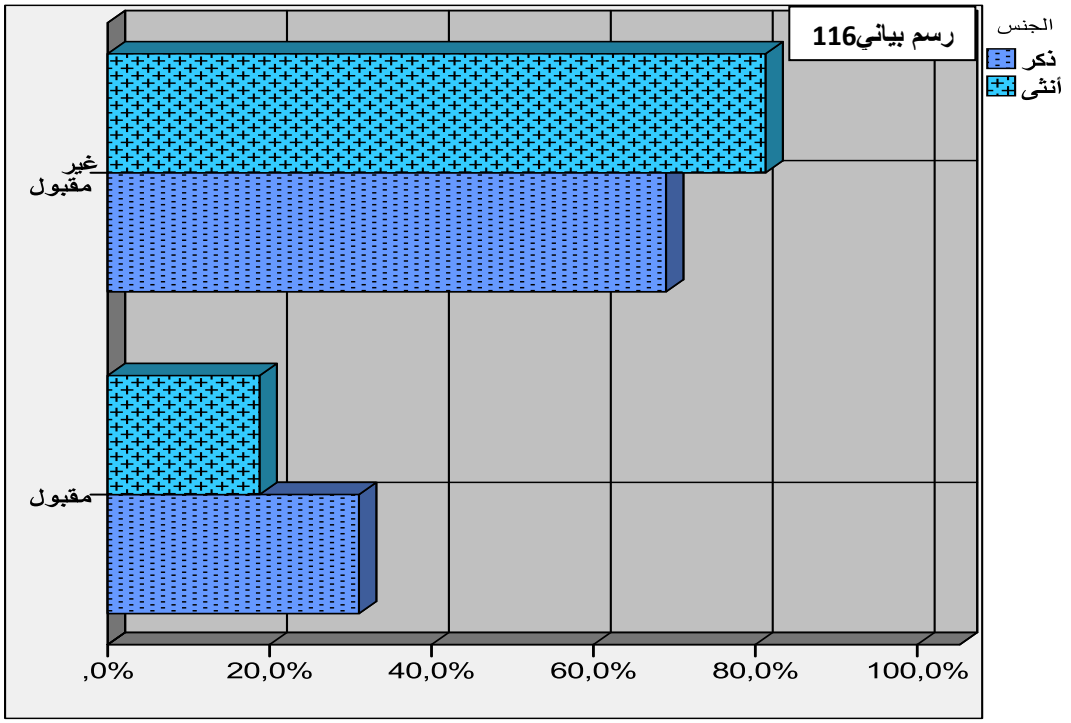
تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(131) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب96.1 % من الإناث يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل95.5 % كأعلى نسبة من الذكور كذلك يرون أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.8** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في شرعية هذا السلوك.

5.2.6. العنف الجسدي

جدول 132/ مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف.						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ		المجموع	U de Mann-Whitney	4884,000
		ذكور	إناث			
مقبول	ت	27	24	51	W de Wilcoxon	8712,000
	%	31,0%	18,8%	23,7%		
غير مقبول	ت	60	104	164	Z	-2,074
	%	69,0%	81,3%	76,3%		
المجموع	ت	87	128	215	Sig asym (bilatérale)	,038**
	%	100%	100%	100 %		

مقبولية مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف.

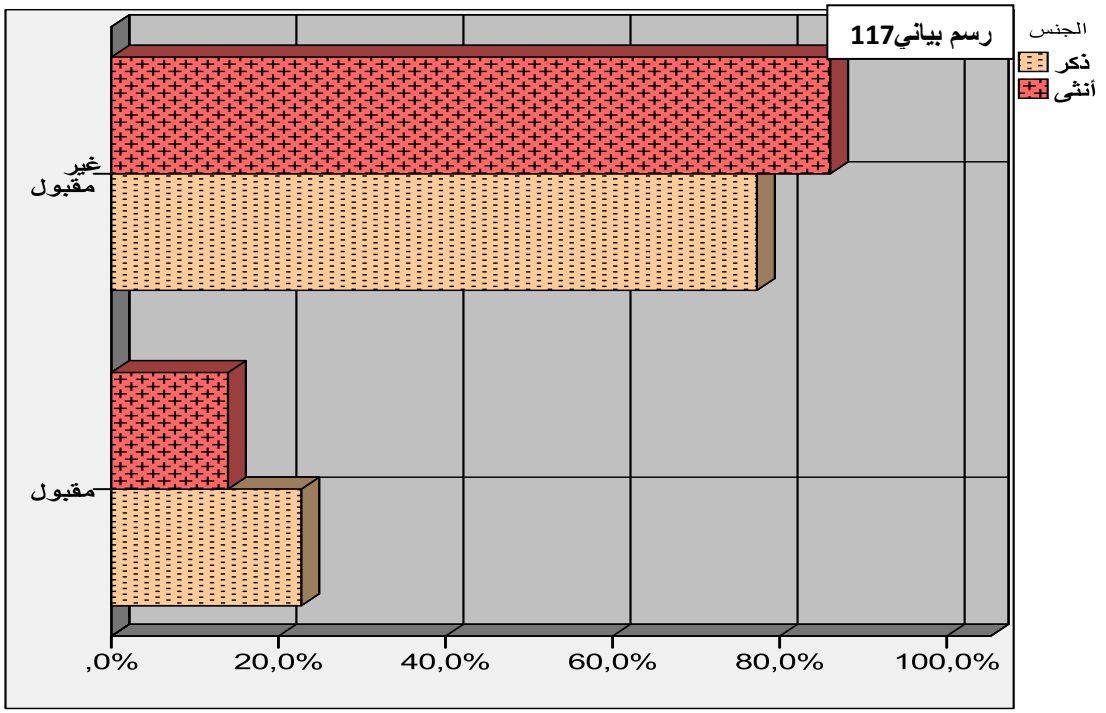


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(132) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب81.3 % من الإناث يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل69 % كأعلى نسبة من الذكور كذلك يرون أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.03** وهي دالة إحصائيا أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في شرعية هذا السلوك.

جدول 133/ الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب						
مشروعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ		المجموع		
		ذكور	إناث			
مقبول	ت	20	18	38	W de Wilcoxon	9094,000
	%	22,7%	14,0%	17,5%		
غير مقبول	ت	68	111	179	Z	-1,666
	%	77,3%	86,0%	82,5%		
المجموع	ت	88	129	217	Sig asym (bilatérale)	,096
	%	100%	100%	100 %		
					U de Mann-Whitney	5178,000

مقبولية الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب.

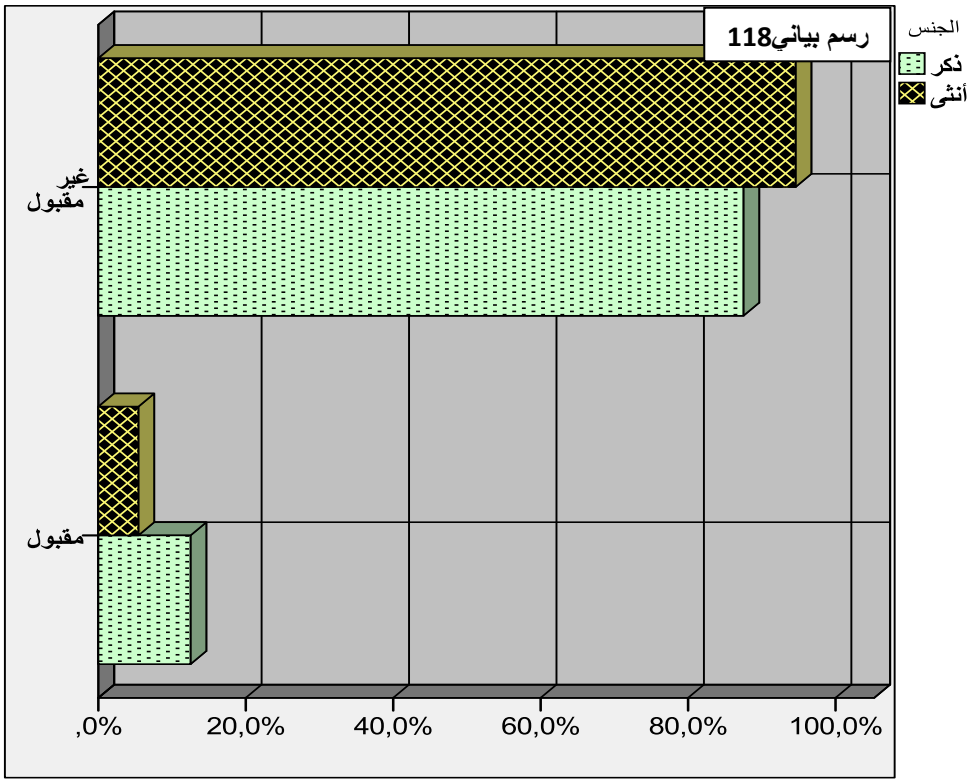


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(133) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب86 % من الإناث يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل77.3 % كأعلى نسبة من الذكور كذلك يرون أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.09** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في شرعية هذا السلوك.

جدول134/ الخشونة، والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه						
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	جنس التلاميذ		المجموع	U de Mann-Whitney	5274,500
		ذكور	إناث			
مقبول	ت	11	7	18	W de Wilcoxon	9190,500
	%	12,5%	5,4%	8,3%		
غير مقبول	ت	77	122	199	Z	-1,851
	%	87,5%	94,6%	91,7%		
المجموع	ت	88	129	217	Sig asym (bilatérale)	,064
	%	100%	100%	100 %		

مقبولية الخشونة، والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه.



تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(134) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***الخشونة والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه***، أن أعلى نسبة والمقدرة ب94.6 % من الإناث يرون أن هذا السلوك غير مقبول، مقابل87.5 % كأعلى نسبة من الذكور كذلك يرون أنه غير مقبول. وبعد تطبيق اختبار "**مان ويتني**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.06** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في شرعية هذا السلوك.

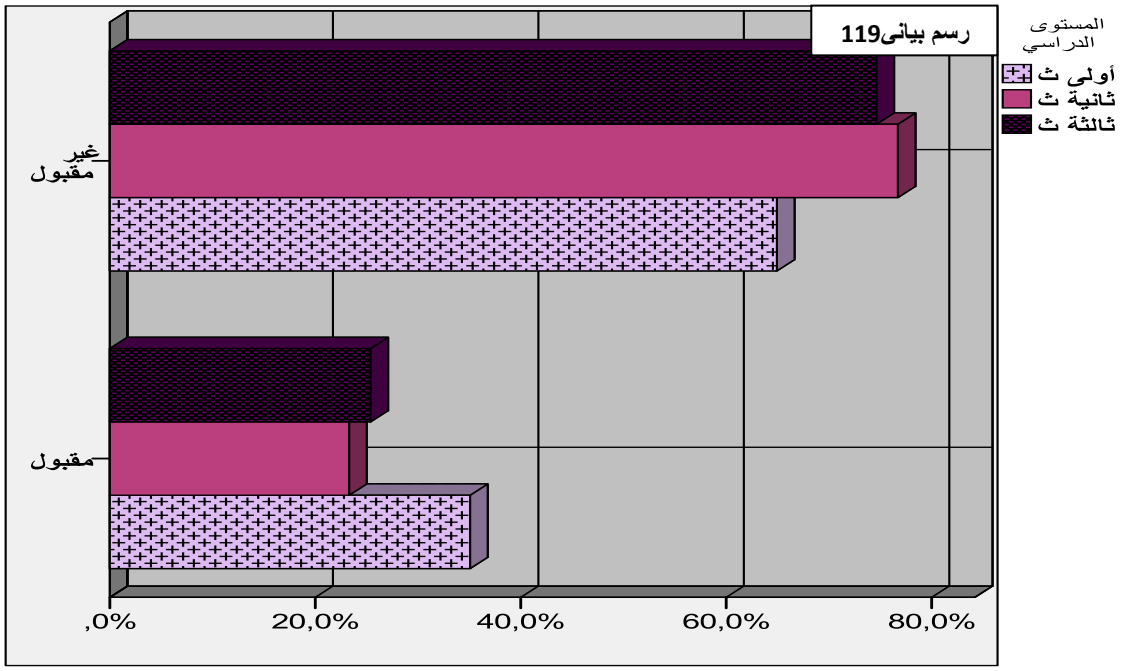
3.6. مقارنة شرعية السلوكات حسب المستوى الدراسي

1.3.6. السلوكات المخالفة لممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي

جدول 135/ عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب).

شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
مقبول	ت	27	17	17	61	Khi-deux	2,918
	%	35,10%	23,30%	25,40%	28,10%	ddl	2
غير مقبول	ت	50	56	50	156		
	%	64,90%	76,70%	74,60%	71,90%	Sig asym	,232
المجموع	ت	77	73	67	217		
	%	100%	100%	100%	100 %		

مقبولية عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب).

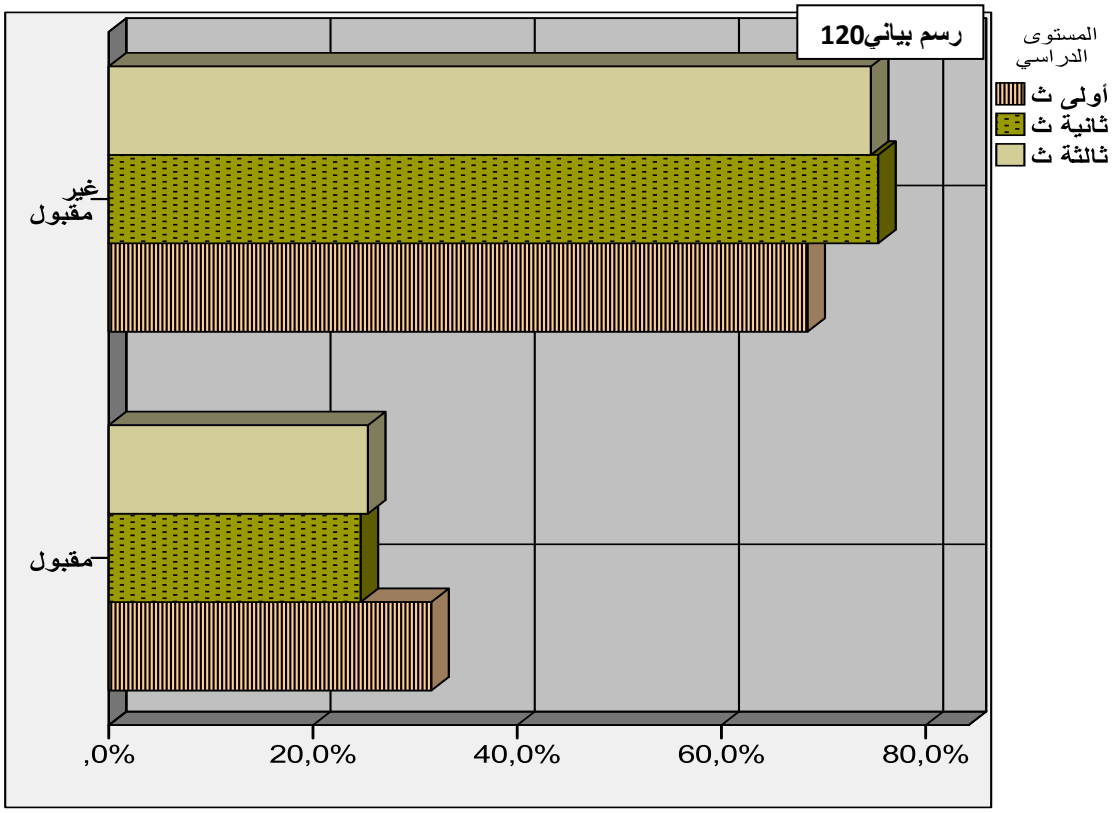


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(135) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب)***، أن أعلى نسبة قدرت ب76.7 % من تلاميذ الثانية ثانوي يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الثالثة ثانوي ب74.6 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الأولى ثانوي ب64.9 % يرون أيضا أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.2** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في شرعية هذا السلوك.

جدول 136/ استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
مقبول	ت	24	18	17	59	Khi-deux	1,078
	%	31,6%	24,7%	25,4%	27,3%	ddl	2
غير مقبول	ت	52	55	50	157		
	%	68,4%	75,3%	74,6%	72,7%	Sig asym	,583
المجموع	ت	76	73	67	216		
	%	100%	100%	100%	100 %		

مقبولية استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ

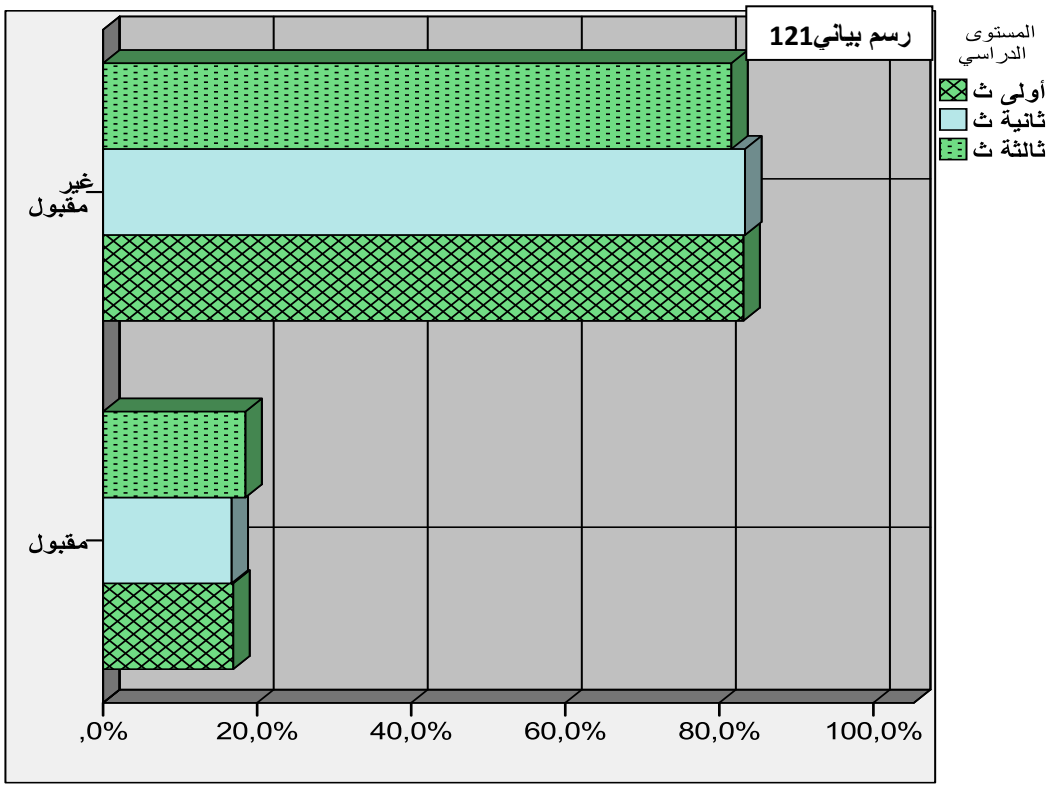


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(136) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ***، أن أعلى نسبة قدرت ب75.3 % من تلاميذ الثانية ثانوي يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الثالثة ثانوي ب 74.6 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الأولى ثانوي ب68.4 % يرون أيضا أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.5** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في شرعية هذا السلوك.

جدول 137/ الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
مقبول	ت	13	12	12	37	Khi-deux	,090
	%	16,9%	16,7%	18,5%	17,3%	ddl	2
غير مقبول	ت	64	60	53	177		
	%	83,1%	83,3%	81,5%	82,7%	Sig asym	,956
المجموع	ت	77	72	65	214		
	%	100%	100%	100%	100 %		

مقبولية الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ



تحليل النتائج:

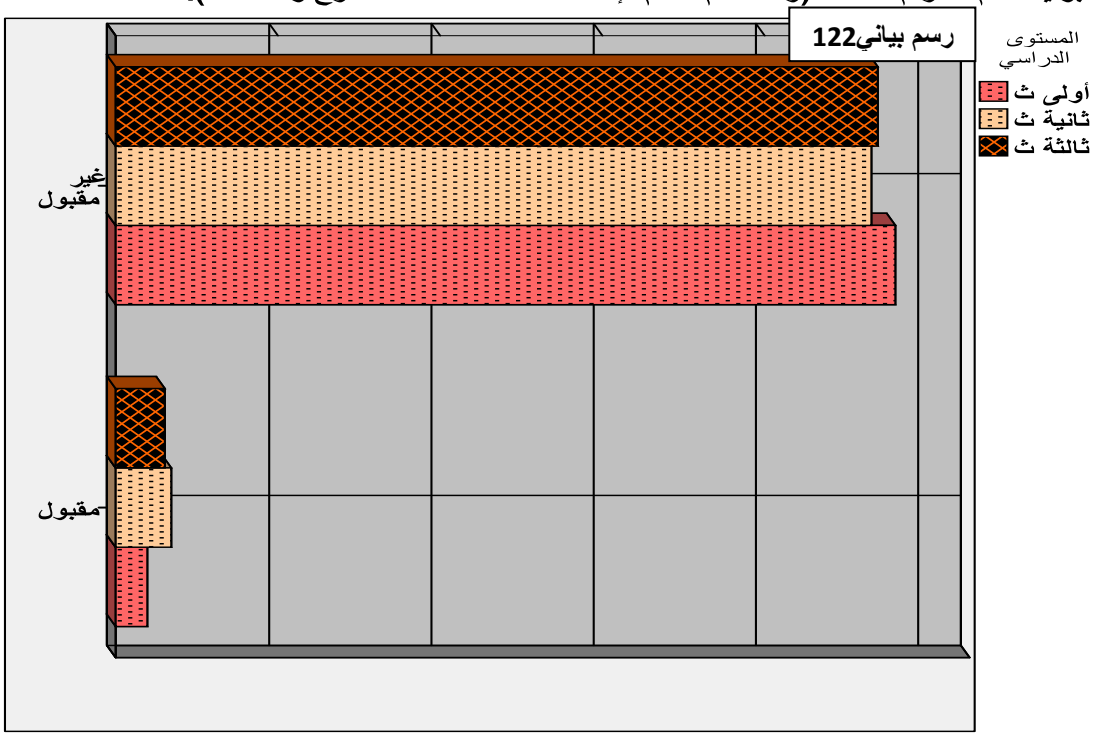
نلاحظ من خلال هذا الجدول(137) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ***، أن أعلى نسبة قدرت ب83.3 % من تلاميذ الثانية ثانوي يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الأولى ثانوي ب83.1 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الثالثة ثانوي ب81.5 % يرون أيضا أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.9** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في شرعية هذا السلوك.

2.3.6. سلوكات سوء الأدب

جدول 138/ عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته).

شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
مقبول	ت	3	5	4	12	Khi-deux	,666
	%	3,9%	6,8%	6,1%	5,6%	ddl	2
غير مقبول	ت	74	68	62	204		
	%	96,1%	93,2%	93,9%	94,4%	Sig asym	,717
المجموع	ت	77	73	66	216		
	%	100%	100%	100%	100 %		

مقبولية عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته).

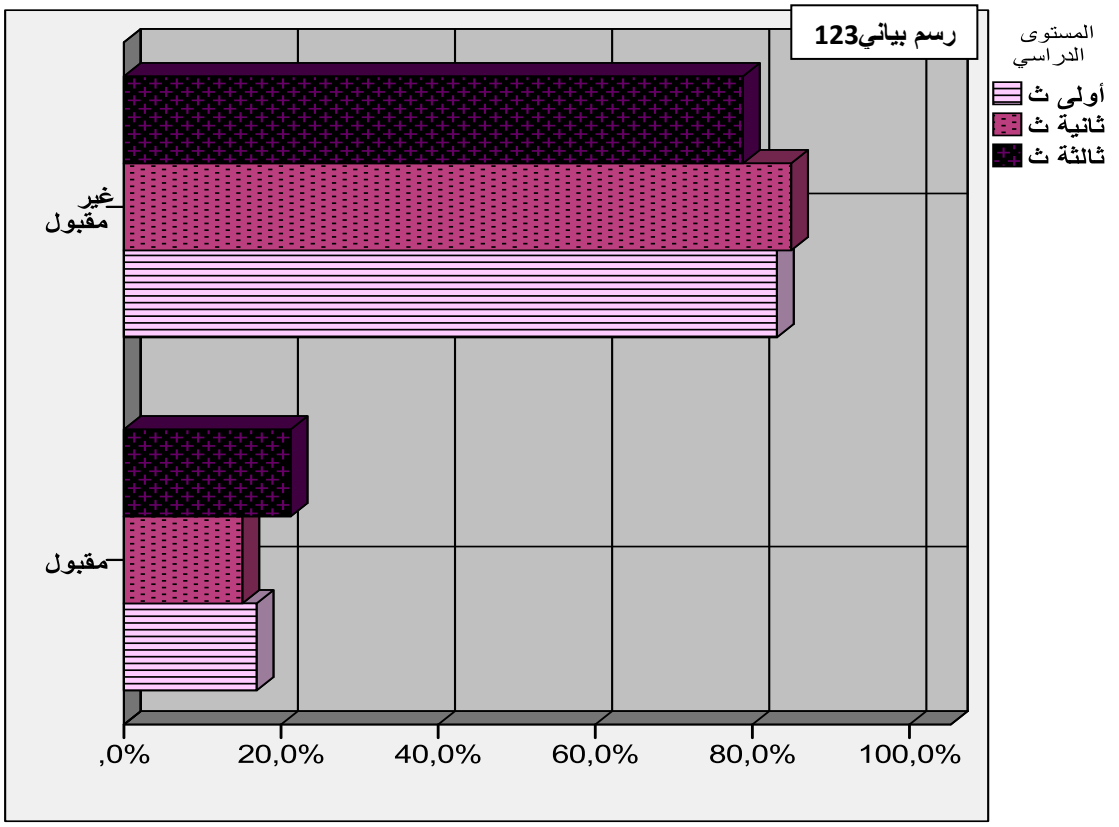


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(138) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته)***، أن أعلى نسبة قدرت ب96.1 % من تلاميذ الأولى ثانوي يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الثالثة ثانوي ب93.9 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الثانية ثانوي ب93.2 % يرون أيضا أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.7** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في شرعية هذا السلوك.

جدول 139/ إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة.							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
مقبول	ت	13	11	14	38	Khi-deux	,940
	%	16,9%	15,1%	21,2%	17,6%	ddl	2
غير مقبول	ت	64	62	52	178		
	%	83,1%	84,9%	78,8%	82,4%	Sig asym	,625
المجموع	ت	77	73	66	216		
	%	100%	100%	100%	100 %		

مقبولية احداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة.

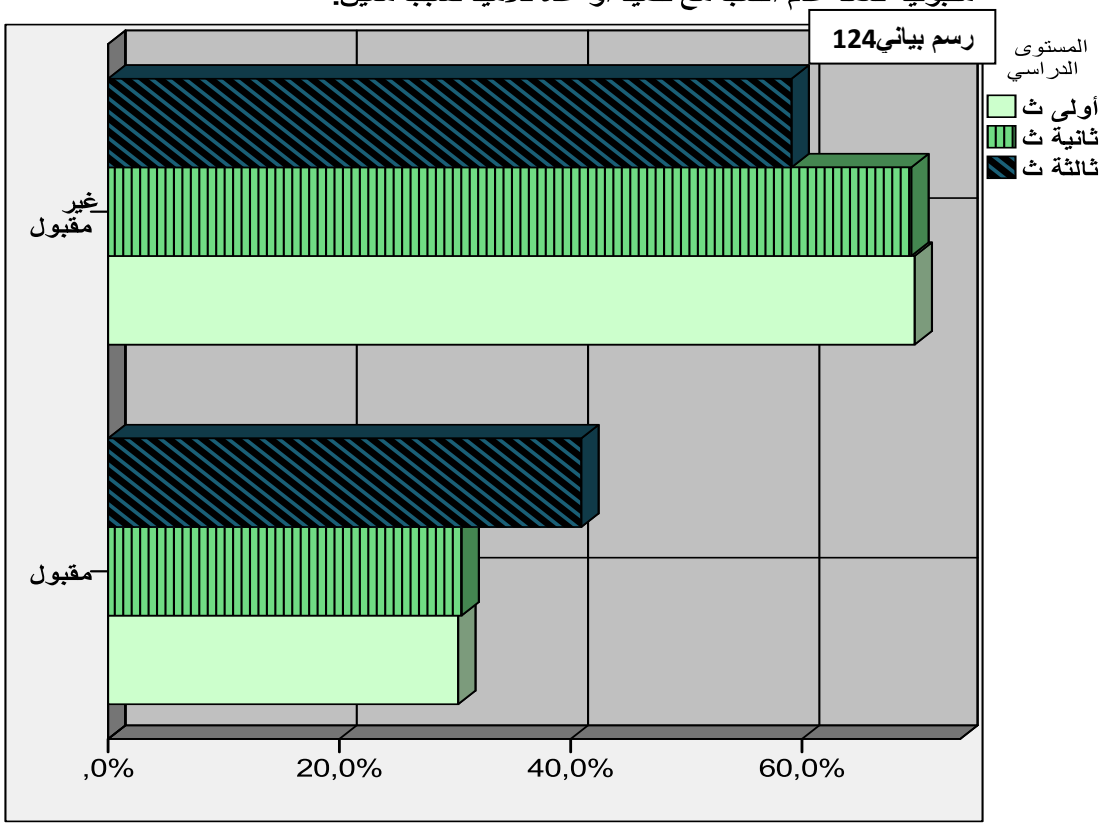


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(139) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة***، أن أعلى نسبة قدرت ب84.9 % من تلاميذ الثانية ثانوي يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الأولى ثانوي ب83.1 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الثالثة ثانوي ب78.8 % يرون أيضا أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.6** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في شرعية هذا السلوك.

جدول 140/ تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
مقبول	ت	23	22	27	72	Khi-deux	2,247
	%	30,3%	30,6%	40,9%	33,6%	ddl	2
غير مقبول	ت	53	50	39	142		
	%	69,7%	69,4%	59,1%	66,4%	Sig asym	,325
المجموع	ت	76	72	66	214		
	%	100%	100%	100%	100 %		

مقبولية تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين.



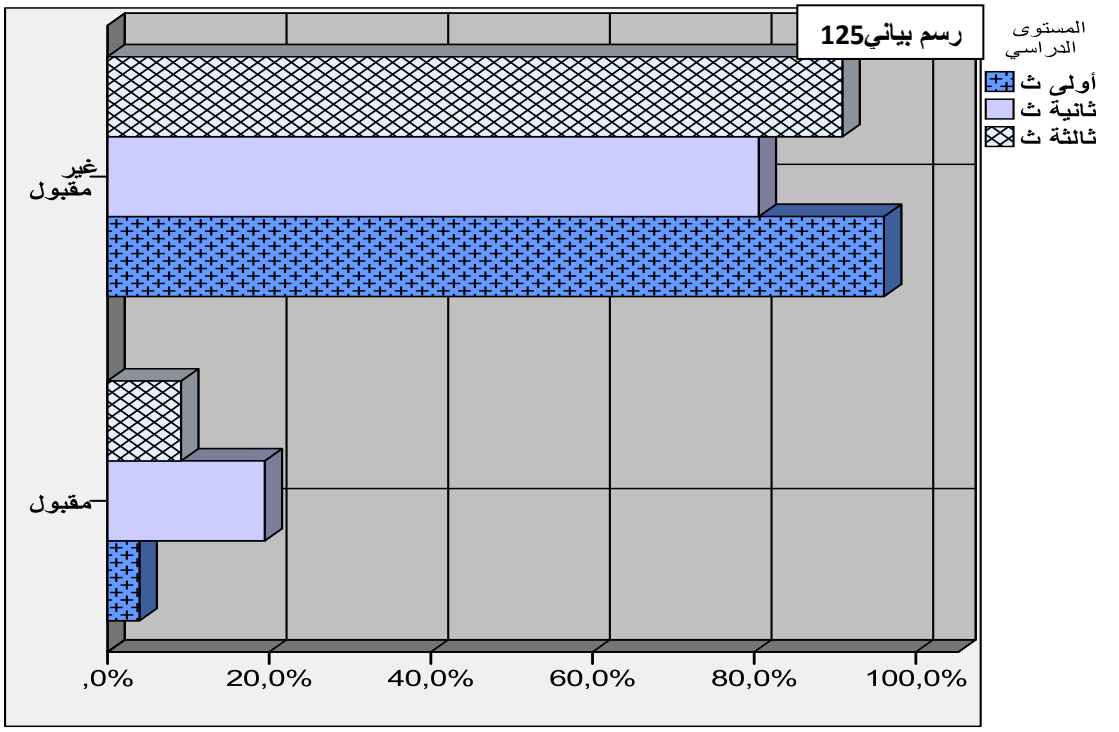
تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(140) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين***، أن أعلى نسبة قدرت ب69.7 % من تلاميذ الأولى ثانوي يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الثانية ثانوي ب69.4 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الثالثة ثانوي ب59.1 % يرون أيضا أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.3** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في شرعية هذا السلوك.

3.3.6.عنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية

جدول 141/ ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده.							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
مقبول	ت	3	14	6		Khi-deux	9,485
	%	3,9%	19,4%	9,1%		ddl	2
غير مقبول	ت	73	58	60			
	%	96,1%	80,6%	90,9%		Sig asym	,009**
المجموع	ت	76	72	66			
	%	100%	100%	100%	100 %		

مقبولية ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده.

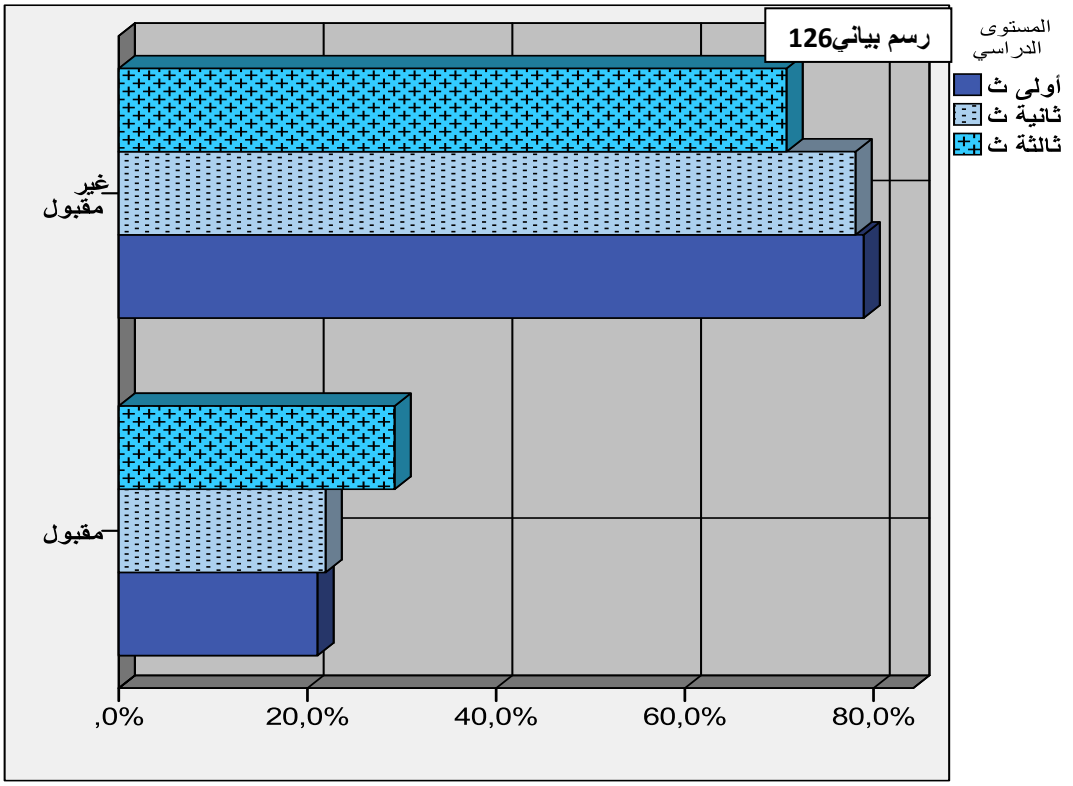


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(141) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده***، أن أعلى نسبة قدرت ب96.1 % من تلاميذ الأولى ثانوي يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الثالثة ثانوي ب90.9 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الثانية ثانوي ب80.6 % يرون أيضا أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.009** وهي دالة إحصائيا أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في شرعية هذا السلوك.

جدول 142/ عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم).							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
مقبول	ت	16	16	19	51	Khi-deux	1,507
	%	21,1%	21,9%	29,2%	23,8%	ddl	2
غير مقبول	ت	60	57	46	163		
	%	78,9%	78,1%	70,8%	76,2%	Sig asym	,471
المجموع	ت	76	73	65	214		
	%	100%	100%	100%	100 %		

مقبولية عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم).

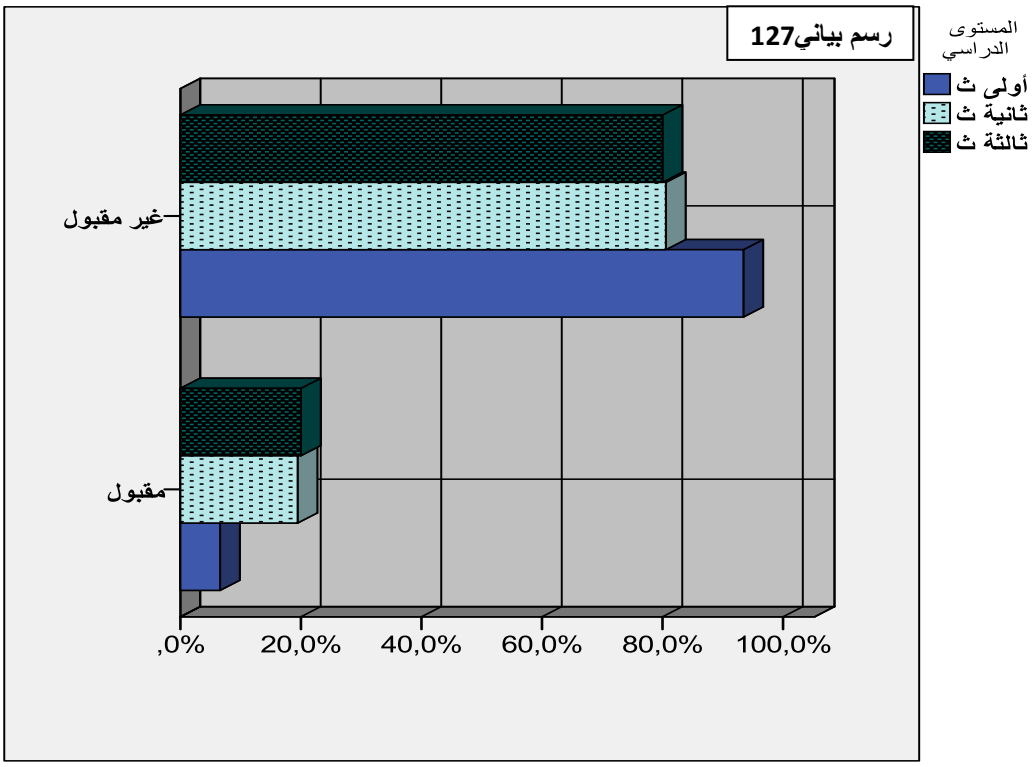


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(142) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم)***، أن أعلى نسبة قدرت ب78.9 % من تلاميذ الأولى ثانوي يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الثانية ثانوي ب78.1 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الثالثة ثانوي ب70.8 % يرون أيضا أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.4** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في شرعية هذا السلوك.

جدول 143/ التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة.							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
مقبول	ت	5	14	13	32	Khi-deux	6,577
	%	6,6%	19,4%	20,0%	15,0%	ddl	2
غير مقبول	ت	71	58	52	181		
	%	93,4%	80,6%	80,0%	85,0%	Sig asym	,037*
المجموع	ت	76	72	65	213		
	%	100%	100%	100%	100 %		

مقبولية التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة.



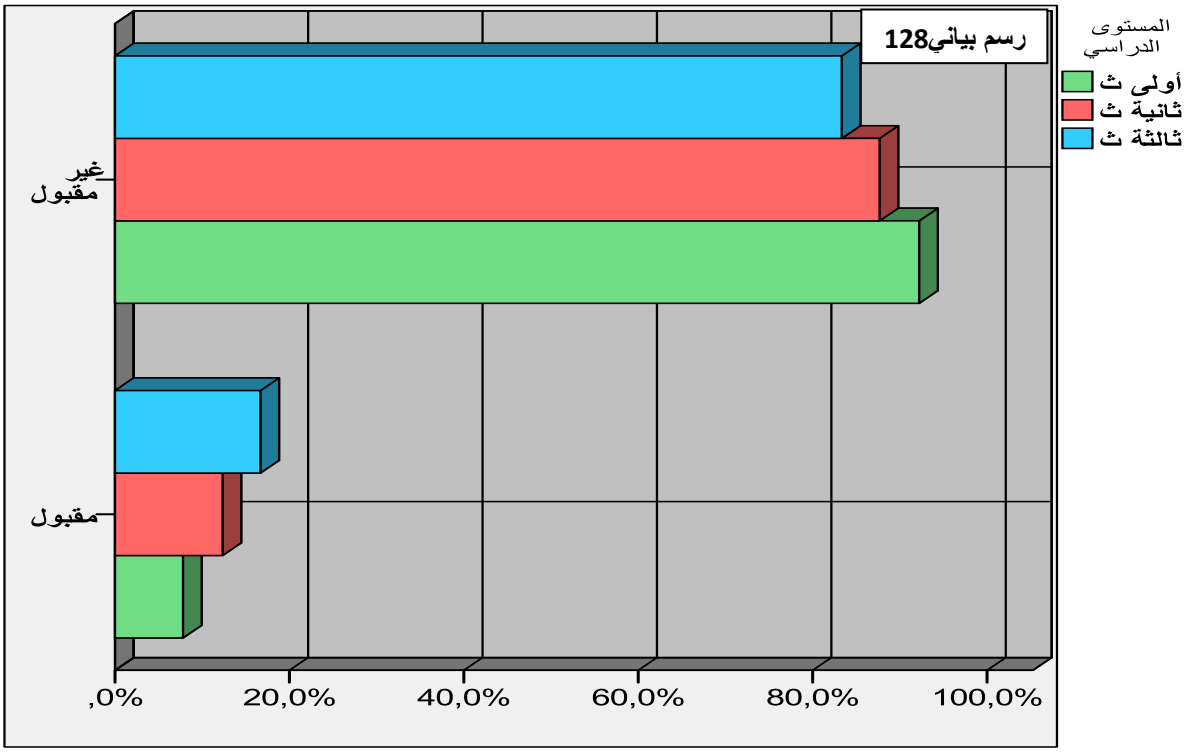
تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(143) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة***، أن أعلى نسبة قدرت بـ93.4 % من تلاميذ الأولى ثانوي يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الثانية ثانوي بـ80.6 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الثالثة ثانوي بـ80 % يرون أيضا أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.03** وهي دالة إحصائيا أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في شرعية هذا السلوك.

4.3.6. العنف اللفظي

جدول 144/ التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
مقبول	ت	6	9	11	26	Khi-deux	2,640
	%	7,8%	12,3%	16,7%	12,0%	ddl	2
غير مقبول	ت	71	64	55	190		
	%	92,2%	87,7%	83,3%	88,0%	Sig asym	,267
المجموع	ت	77	73	66	216		
	%	100%	100%	100%	100 %		

مقبولية التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة.

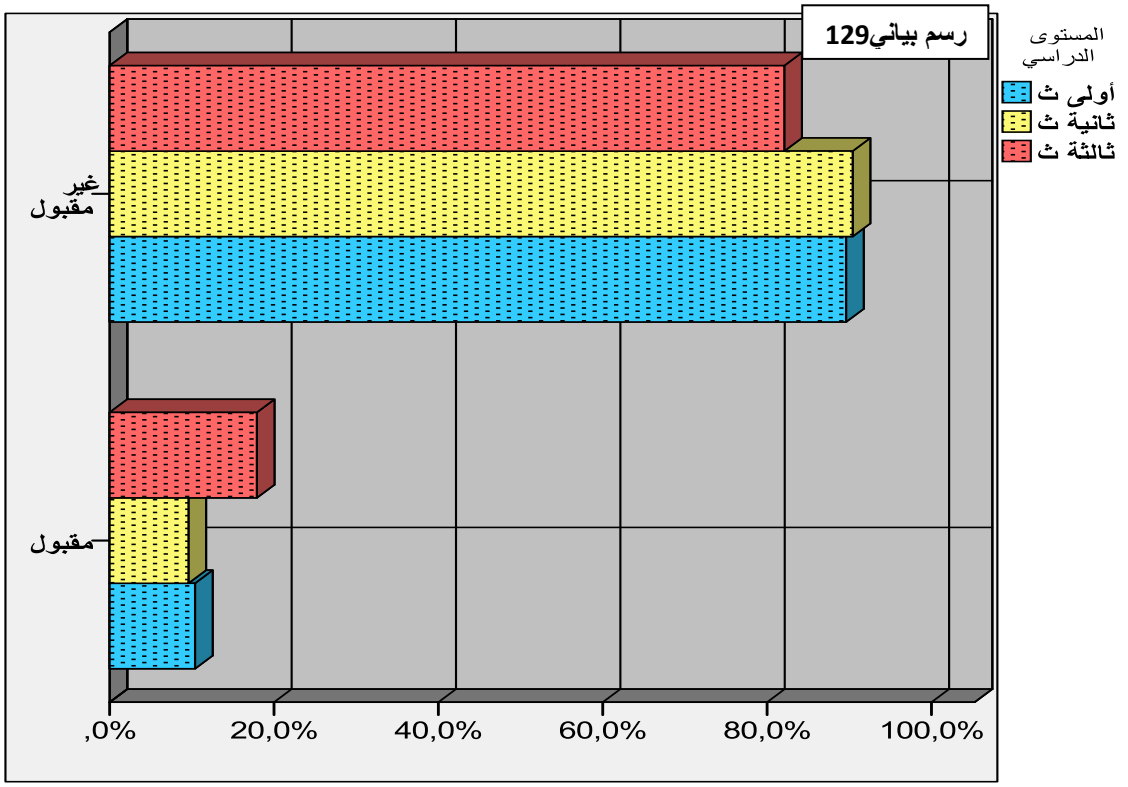


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(144) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة***، أن أعلى نسبة قدرت ب92.2 % من تلاميذ الأولى ثانوي يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الثانية ثانوي ب87.7 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الثالثة ثانوي ب83.3 % يرون أيضا أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.2** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في شرعية هذا السلوك.

جدول 145/ التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
مقبول	ت	8	7	12	27	Khi-deux	2,670
	%	10,4%	9,6%	17,9%	12,4%	ddl	2
غير مقبول	ت	69	66	55	190		
	%	89,6%	90,4%	82,1%	87,6%	Sig asym	,263
المجموع	ت	77	73	67	217		
	%	100%	100%	100%	100 %		

مقبولية التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز.

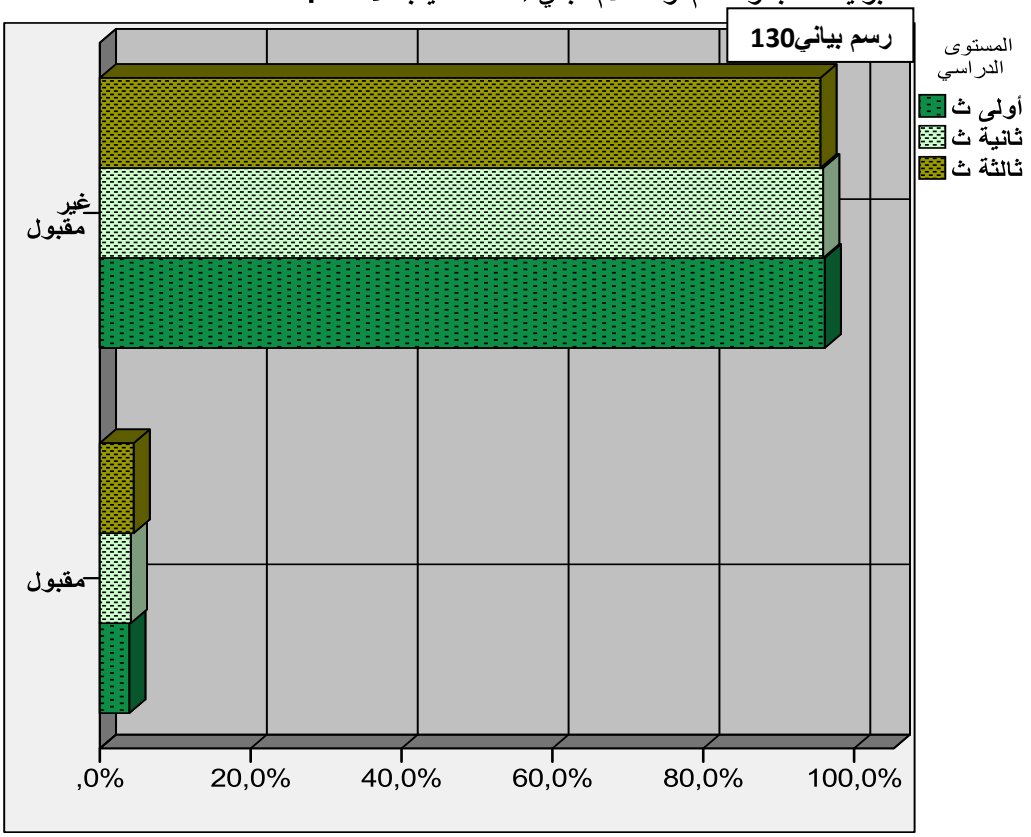


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(145) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز***، أن أعلى نسبة قدرت ب90.4 % من تلاميذ الثانية ثانوي يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الأولى ثانوي ب89.6 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الثالثة ثانوي ب 82.1 % يرون أيضا أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.2** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في شرعية هذا السلوك.

جدول 146/السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
مقبول	ت	3	3	3	9	Khi-deux	,031
	%	3,9%	4,1%	4,5%	4,1%		
غير مقبول	ت	74	70	64	208	ddl	2
	%	96,1%	95,9%	95,5%	95,9%		
المجموع	ت	77	73	67	217	Sig asym	,985
	%	100%	100%	100%	100 %		

مقبولية للسب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ .



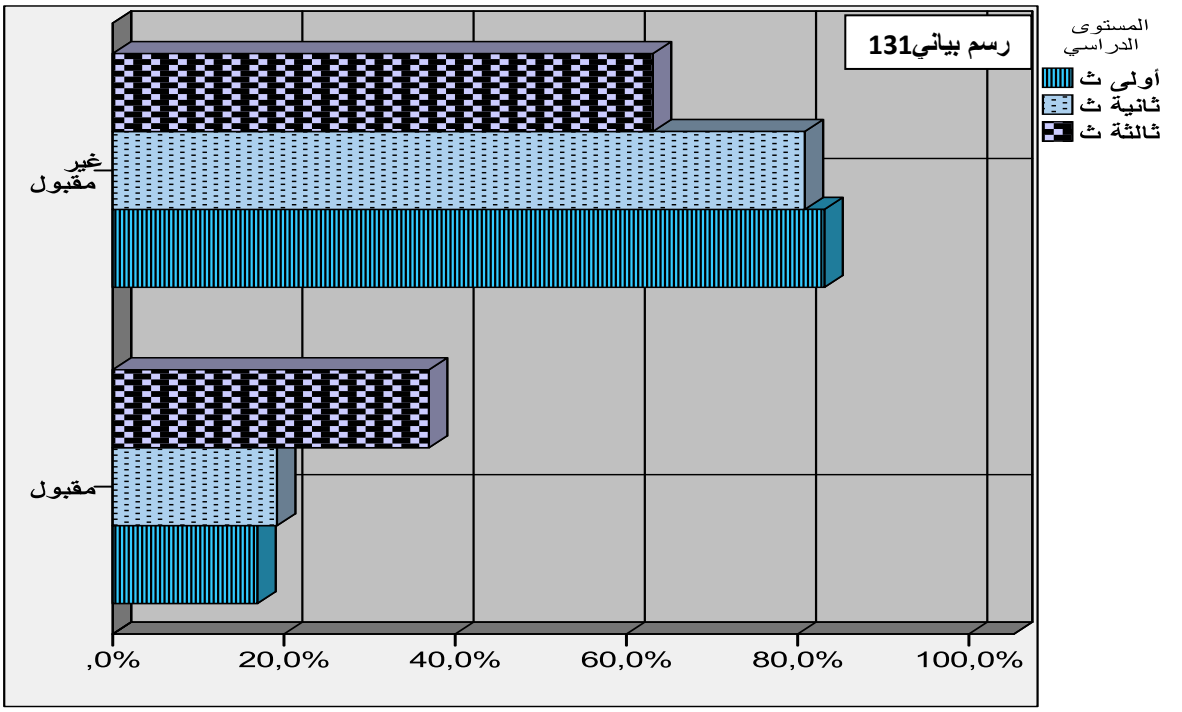
تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(146) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ***، أن أعلى نسبة قدرت ب96.1 % من تلاميذ الأولى ثانوي يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الثانية ثانوي ب95.9 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الثالثة ثانوي ب95.5 % يرون أيضا أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.9** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في شرعية هذا السلوك.

5.3.6 العنف الجسدي

جدول 147/ مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
مقبول	ت	13	14	24	51	Khi-deux	9,041
	%	16,9%	19,2%	36,9%	23,7%	ddl	2
غير مقبول	ت	64	59	41	164		
	%	83,1%	80,8%	63,1%	76,3%	Sig asym	,011*
المجموع	ت	77	73	65	215		
	%	100%	100%	100%	100 %		

مقبولية مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف.

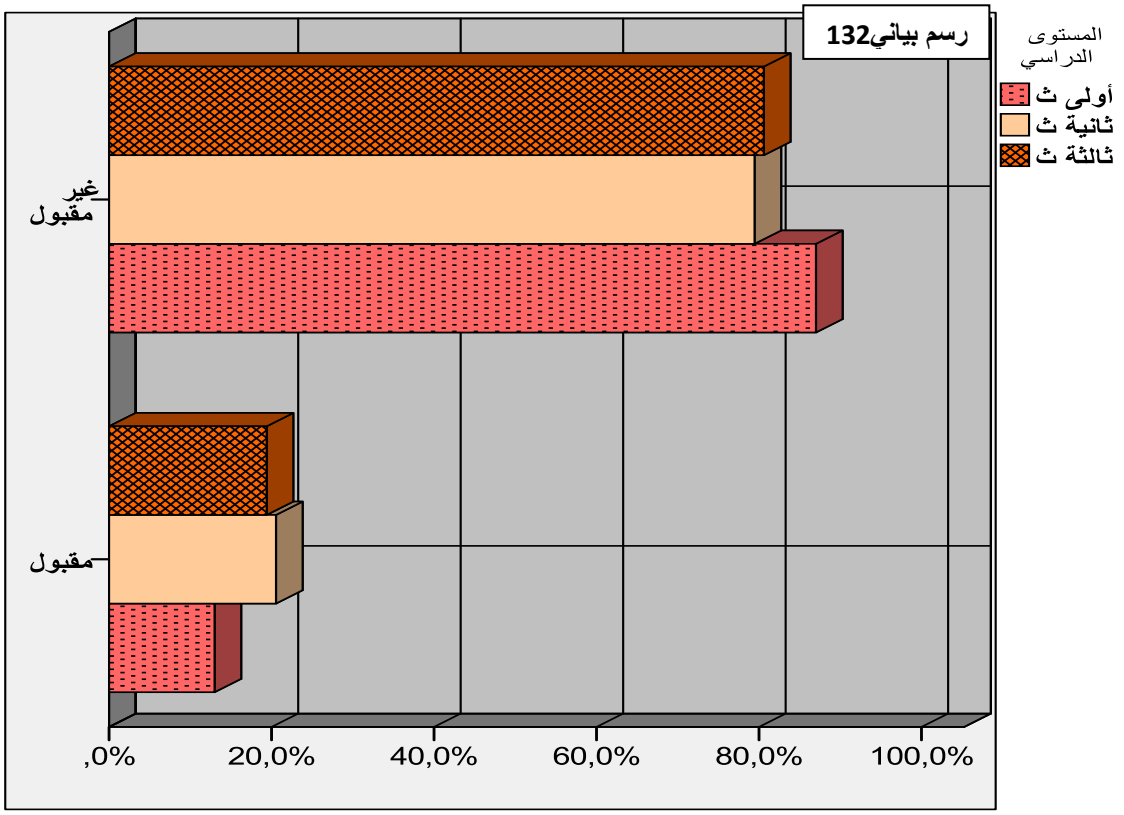


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(147) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف***، أن أعلى نسبة قدرت ب83.1 % من تلاميذ الأولى ثانوي يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الثانية ثانوي ب80.8 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الثالثة ثانوي ب63.1 % يرون أيضا أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.01** وهي دالة إحصائيا أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في شرعية هذا السلوك.

جدول 148/ الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
مقبول	ت	10	15	13	38	Khi-deux	1,715
	%	13,0%	20,5%	19,4%	17,5%	ddl	2
غير مقبول	ت	67	58	54	179		
	%	87,0%	79,5%	80,6%	82,5%	Sig asym	,424
المجموع	ت	77	73	67	217		
	%	100%	100%	100%	100 %		

مقبولية الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب.

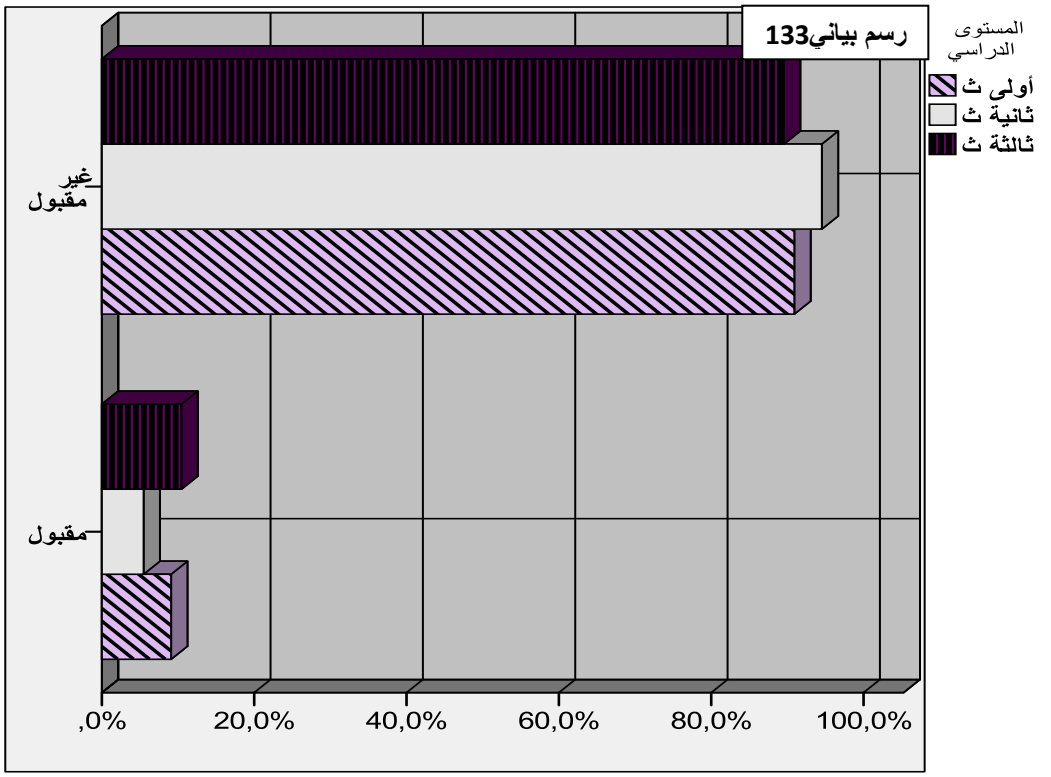


تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(148) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب***، أن أعلى نسبة قدرت ب87 % من تلاميذ الأولى ثانوي يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الثالثة ثانوي ب80.6 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الثانية ثانوي ب79.5 % يرون أيضا أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.4** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في شرعية هذا السلوك.

جدول149/ الخشونة، والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه.							
شرعية السلوك	التكرار / النسبة المئوية	المستوى الدراسي			المجموع		
		1 ثانوي	2 ثانوي	3 ثانوي			
مقبول	ت	7	4	7	18	Khi-deux	1,227
	%	9,1%	5,5%	10,4%	8,3%	ddl	2
غير مقبول	ت	70	69	60	199		
	%	90,9%	94,5%	89,6%	91,7%	Sig asym	,541
المجموع	ت	77	73	67	217		
	%	100%	100%	100%	100 %		

مقبولية الخشونة، والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه.



تحليل النتائج:

نلاحظ من خلال هذا الجدول(149) والرسم البياني الملحق له والذي يبين مقارنة شرعية سلوك ***الخشونة والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه***، أن أعلى نسبة قدرت ب94.5 % من تلاميذ الثانية ثانوي يرون أن هذا السلوك غير مقبول، ثم الأولى ثانوي ب90.9 % كذلك يرون أنه غير مقبول. وأخيرا الثالثة ثانوي ب 89.6 % يرون أيضا أنه غير مقبول. وبتطبيق اختبار "**كروسكال واليس**" لتحديد الفروق نلاحظ أن الدلالة الإحصائية تساوي **0.5** وهي غير دالة إحصائيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في شرعية هذا السلوك.

7. عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة

❖ *توجد عدة دلالات سيكوسوسيولوجية لبعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي حسب تفسيرات الأستاذ والتلميذ لسبب وقوعه.*

بعد قيامنا بتحليل المقابلات المسجلة مع الأساتذة والمقدر عددهم ب 30 أستاذا للتربية البدنية والرياضية، وكذا التلاميذ والمقدر عددهم أيضا ب 30 تلميذا بالثانويات التي تشكل عينة الدراسة بمدينة باتنة حول تفسيراتهم لأسباب قيام التلاميذ بالسلوكات محل الدراسة، لاحظنا تنوع في التفسيرات مع بروز أسباب مشتركة؛ أي بتكرار كبير والتي أخذناها بعين الاعتبار، وبعد تحليل مضمون هذه المقابلات تحصلنا على ما يلي:

1.7. السلوكات المخالفة لممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي

1.1.7. عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب)

1.1.1.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع الأساتذة

لاحظنا تنوع في تفسيرات الأساتذة لهذا السلوك حيث قسمناها إلى ثلاث أبعاد كالآتي:

- **بعد متعلق بالتلميذ:** حيث أن غالبيتهم ارجعوا هذا السلوك بالدرجة الأولى إلى غياب الرغبة وكره التلاميذ للحصة، وبالدرجة الثانية إلى غياب ثقافة ممارسة الأنشطة الرياضية وروح الاكتشاف ومعرفة باقي الرياضات الأخرى بالنسبة للذكور لأنه في نظر أغلبيتهم أن الرياضة كرة القدم وفقط، بينما بالنسبة للإناث هناك حرج في ممارسة الرياضة وان هذه الأخيرة تقتصر على الذكور فقط، ونتيجة لمكبوتات كامنة في نفسية التلميذ كالخجل من الوزن والتأثر بالمشاكل العائلية، وبالدرجة الثالثة إلى اقتناع التلميذ بالحصول على علامة مرضية في المادة، وتفاديا للإصابة لبعض للمنخرطين في النوادي الخارجية، وأخيرا استغلال الحصة لحل واجبات في مواد أخرى أو الذهاب للدروس الخصوصية والاكتفاء فقط بحصة الاختبار بالنسبة للأقسام النهائية.
- **بعد متعلق بالمادة:** تعددت التفسيرات في هذا المحور وأبرزها عدم ممارستهم للأنشطة المبرمجة في المرحلة المتوسطة، وجهلهم لقواعد وقوانين اللعب، وكذلك غياب المرافق اللازمة لممارسة الأنشطة الرياضية كالحمام لتفادي العودة إلى القسم بعد التعرق، وكذا الاكتظاظ لأكثر من

قسم في ملعب واحد ومنه اللعب لفترة قصيرة جدا، وكذا وفي خضم هذه الظروف عدم تماشي برنامج التربية البدنية ورغبات التلاميذ المتجهة نحو كرة القدم كبديل للممارسة.

- **بعد متعلق بالأستاذ:** حيث لم تكن هناك تفسيرات كثيرة في هذا البعد ما عدا ما ذكر حول عدم فرض الأستاذ للانضباط داخل الحصة ما يؤدي ببعض التلاميذ إلى الاكتفاء بالجلوس وعدم المشاركة في الممارسة لتفادي أمور أخرى نتيجة عدم فرض الأستاذ للانضباط.

2.1.1.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع التلاميذ

لاحظنا كذلك تنوع في تفسيرات التلاميذ لهذا السلوك وقسمناها إلى أربعة أبعاد كالآتي:

- **بعد متعلق بالتلميذ:** وتأتي بالدرجة الأولى غياب الرغبة وكره التلاميذ للمادة، ثم الحالة النفسية للتلميذ أي أنه حين لا يكون في حالة نفسية جيدة فإنه يفضل عدم المشاركة، ويأتي بالدرجة الثانية مرض بعض التلاميذ المتزامن وحصة التربية البدنية أو التعب الذي يصيب البعض ما يجعلهم غير قادرين على المشاركة، ويأتي في الدرجة الثالثة وجود مشاكل أو خلافات لبعض التلاميذ مع زملائهم ما يجعلهم يفضلون عدم المشاركة، وأخيرا تفضيل عينة من التلاميذ الاهتمام بالهاتف النقال والاستماع للموسيقى على الممارسة الرياضية.
- **بعد متعلق بالمادة:** كعدم توفر الأماكن لتبديل الملابس، إضافة إلى توقيت الحصة في المساء خاصة بعد وجبة الغداء أو في الثلاثي الأخير مع ارتفاع درجات الحرارة إن لم تتوفر القاعة الرياضية، وأخيرا تفضيل بعض التلاميذ المشاركة إلا في كرة القدم لإبراز الذات وعدم المشاركة في الأنشطة الأخرى.
- **بعد متعلق بالأستاذ:** حيث ارجع أحد التلاميذ المبحوثين هذا السلوك إلى شخصية الأستاذ وتعامله مع التلاميذ والذي قد يؤثر على عزوف البعض منهم أحيانا عن الممارسة بل قد يتعدى ذلك إلى الإعفاء في كامل المرحلة التعليمية.
- **بعد متعلق بالاختلاط:** ارجع بعض التلاميذ المبحوثين عدم مشاركة عينة من التلاميذ في الممارسة الرياضية المدرسية وبالأحرى الإناث إلى الاختلاط الذي لا تفضلنه بعض الإناث.

2.1.7. استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ

1.2.1.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع الأساتذة

بالنسبة لتفسيرات الأساتذة لهذا السلوك تمحورت في أربعة أبعاد كالآتي:

- **بعد متعلق بالإدمان على الأجهزة النقالة:** يرجع الأساتذة المبحوثون سبب انتشار هذا السلوك بالدرجة الأولى إلى التعود على استعمال الهاتف النقال حتى أصبح إدمانا وجزءا من يوميات التلميذ وظاهرة اجتماعية عامة الانتشار قللت من حركية التلاميذ، وبالدرجة الثانية إلى الرغبة والتعود على الاستماع للموسيقى والاطلاع على جديد الفيديوهات والألعاب، وكذلك أخذ الصور ووضعها في مواقع التواصل الاجتماعي والدردشة مع الأصدقاء والتي أصبحت موضة العصر، وبالدرجة الثالثة في لفت الانتباه والتباهي أمام الأصدقاء.
- **بعد متعلق بالحصة:** يرى أساتذة التربية البدنية أيضا أن هذا السلوك يرجع إلى عدم الاهتمام بالحصة ومحاولة للتحرر من قيودها واستغلال الفراغ المتاح من طرف بعض الأساتذة في بعض الأحيان وكذا الملل من الأنشطة الممارسة والتي لا تلبي حاجيات التلميذ في كثير من الأحيان.
- **بعد متعلق بالأسرة:** يرجع سبب القيام بهذا السلوك أيضا حسب الأساتذة المبحوثين **إلى** غياب الوعي في حسن استعمال هذه الوسائل والتعزيز من الأولياء بتوفيرها لهم وعدم متابعتهم.
- **بعد متعلق بالأستاذ:** من خلال اعتقاد الكثير من التلاميذ أن الأستاذ لا يرى كل شيء لان المجال الذي تدرس فيه الحصة كبير، فيلجأون إلى استعمال الهاتف في غرف تبديل الملابس أو ارتداء الإناث للسماعات تحت الحجاب للتحدث أو الاستماع للموسيقى، ويرجع بعض الأساتذة المبحوثين سبب هذا السلوك أيضا إلى شخصية الأستاذ وعدم فرضه للنظام الداخلي وتطبيق الإجراءات اللازمة.

2.2.1.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع التلاميذ

اختلفت تفسيرات التلاميذ لهذا السلوك حيث قسمناها إلى بعدين كالآتي:

- **بعد متعلق بالحصة:** يظن معظم التلاميذ أن حصة التربية البدنية حصة ترفيه يسمح لهم فيها باستعمال الهاتف خاصة لأنه ممنوع في الحصص الأخرى، فيصبح لديهم فراغ يستغلونه بالأجهزة النقالة ولا يهتمون بالحصة، فمن جهة نجد بعض الأساتذة يمنحون الفرصة للتلاميذ ويسمحون لهم

بذلك، ومن جهة أخرى وبالنسبة للأساتذة الذين يمنعون ذلك نجد هذا السلوك يحدث لحظة غفلة الأستاذ أو انشغاله بأمور أخرى.

- **بعد متعلق بالإدمان على الأجهزة النقالة:** أصبح في ذهنية التلميذ أن استعمال الهاتف أمر لا يمكن الاستغناء عنه حتى خلال الدراسة وهو سلوك حضاري، فوجدنا تفسيرات بعض التلاميذ المبحوثين حول هذا السلوك بالتعود على الهاتف، وكذا الاستماع للموسيقى والتواصل عبر المواقع الاجتماعية، والتباهي أمام الزملاء خاصة أولئك الذين يملكون هواتف باهظة الثمن.

3.1.7. الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل: مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ

1.3.1.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع الأساتذة

بعد تحليل تفسيرات الأساتذة لهذا السلوك والتي تمحورت أساسا في الأبعاد الآتية:

- **تأثير المنافسة:** الرغبة الكبيرة في التغلب على المنافس وعدم تقبل الخسارة وحب الفوز وروح المنافسة، وخاصة في وجود الطاقة الزائدة لدى الكثير من التلاميذ في هذه المرحلة.
- **غياب الروح الرياضية:** نظرا للمرحلة العمرية للتلاميذ وكذا قلة الممارسة يفتقد الكثير من التلاميذ وخاصة أثناء المنافسات الجماعية للروح الرياضية، ويزداد لديهم حب مواصلة اللعب وعدم إعطاء الفرصة للزميل في حالة الاكتظاظ.
- **جلب الانتباه والسيطرة:** يستخدم بعض التلاميذ هذا السلوك للتهريج ولفت انتباه الأستاذ والزملاء إليهم من جهة وللسيطرة على منافسيهم والتأثير عليه من جهة أخرى.

2.3.1.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع التلاميذ

من خلال تفسيرات التلاميذ لهذا السلوك والمتمحورة في الأبعاد التالية:

- **تأثير المنافسة:** الرغبة في الفوز وعدم الاعتراف بالخطأ، ولربح الوقت خلال المنافسة خاصة الوقت الأخير منها والفريق منهزم.
- **غياب الروح الرياضية:** اعتبار التحايل جزء من قوانين اللعب، والإحساس بالمتعة لحظة التحايل وعدم انتباه الحكم.
- **التأثير والسيطرة:** التأثير على الفريق المنافس والضغط والسيطرة عليه.

2.7. سلوكات سوء الأدب

1.2.7.عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته)

1.1.2.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع الأساتذة

من خلال قراءتنا لتفسيرات الأساتذة لهذا السلوك تبين لنا أن إجاباتهم متمحورة في ثلاثة أبعاد رئيسية وهي:

- **بعد متعلق بالحصة:** من خلال عدم تحكم الأستاذ في الحصة وفرض الانضباط والصرامة، إضافة إلى الضغط الكبير الذي يعاني منه التلاميذ جراء كثافة البرنامج الدراسي، ثم الاكتظاظ في القسم، وأخيرا عدم فهم هدف الحصة وعدم تقبل النشاط المبرمج في كثير من الأحيان.
- **بعد نفسي:** كالرغبة في إبراز شخصيته أمام زملائه، وكره الأستاذ ومحاولة قهره والتأثير علية ثم معرفة رد فعله، كذلك عدم التحكم في الانفعالات من خلال تذكر مواقف مضحكة من قبل، وأخيرا خصوصية هذه المرحلة (مرحلة المراهقة)
- **بعد أسري:** التمسنا بعض تفسيرات الأساتذة لسبب هذا السلوك بتحميل المسؤولية أيضا للوالدين من خلال سوء التربية وعدم أو قلة الاهتمام بالأبناء.

2.1.2.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع التلاميذ

تمحورت تفسيرات التلاميذ الذين جرت معهم المقابلة حول سبب هذا السلوك في نفس الأبعاد التي لخصنا فيها تفسيرات الأساتذة له وهي:

- **بعد متعلق بالحصة:** انطلاقا من اعتبار التلاميذ حصة التربية البدنية والرياضية حصة ترفيهية ولا تهمهم كونها ليست من أهدافهم المستقبلية، وبعضهم يرجع ذلك إلى ملل بعض التلاميذ من الحصة، كذلك هناك من ارجع ذلك إلى منحهم الفرصة من الأستاذ لعدم الانتباه إليه والانشغال بالكلام والضحك في وجود مواضيع مضحكة.
- **بعد نفسي:** ارجع بعض التلاميذ المبحوثين هذا السلوك إلى عوامل نفسية كالقلق والضغوط التي يعيشها التلميذ، وآخرين إلى حب إبراز الذات والتباهي أمام الأصدقاء من خلال عدم الانتباه إلى الأستاذ وعدم احترامه
- **بعد أسري:** من بين تفسيرات التلاميذ كذلك لسبب هذا السلوك قلة التربية وعدم الاحترام وعدم اهتمام الوالدين بالتنشئة الصالحة للأبناء.

2.2.7.إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة

1.2.2.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع الأساتذة

بالنسبة لتفسيرات الأساتذة لهذا السلوك تمحورت في أربعة أبعاد كالآتي:

- **بعد نفسي:** التمسنا من تفسيرات الأساتذة لهذا السلوك أن من بين أسباب وقوعه أن حصة التربية البدنية والرياضية أو الأنشطة اللاصفية تساعد على إخراج الطاقة وتفريغ المكبوتات والضغوط وهناك بعض التلاميذ وخاصة في مرحلة المراهقة يستمتعون بإخراج هذه الطاقة وتفريغ المكبوتات والضغوط من خلال إحداث الفوضى بطريقة جماعية.
- **بعد متعلق بالحصة:** كذلك يرى بعض الأساتذة أن تفضيل التلاميذ لرياضة على باقي الأنشطة وعدم تلبية الرياضة المحببة للتلاميذ ككرة القدم مثلا أحد الأسباب الرئيسية التي تجعل التلاميذ يلجؤون إلى إحداث الفوضى على القلة الذين يمارسون الأنشطة المبرمجة في المنهاج.
- **بعد متعلق بالأستاذ:** يرى كذلك بعض الأساتذة الذين استجوبناهم من خلال المقابلة أن عدم تحكم الأستاذ في التلاميذ وخاصة الأساتذة الجدد، وكذا بعض من ذوي الأقدمية، ونقص كفاءاتهم المعرفية والتطبيقية وعدم حب المهنة والإبداع في العمل وعدم التحضير المسبق للحصة كلها عوامل يستغلها التلاميذ في بعض الظروف لإحداث الفوضى جماعيا.
- **التنشئة الاجتماعية:** تعتبر التنشئة الجيدة للتلميذ انطلاقا من الأسرة أحد أهم العوامل التي تجعله محبا للدراسة، يحترم الكبير ومن ثم أستاذه، فمن خلال قراءتنا لتفسيرات الأساتذة لهذا السلوك لاحظنا تكرار عدم احترام التلميذ للأستاذ بين كثير من الأساتذة وهو ما يرجع بالدرجة الأولى إلى الأسرة.

2.2.2.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع التلاميذ

بالمقابل وبعد اطلاعنا على تفسيرات التلاميذ لهذا السلوك والتي تمحورت في الأبعاد التالية:

- **بعد تربوي:** أكثر تفسير تكرر بين التلاميذ المبحوثين لهذا السلوك هو عدم الرغبة في الدراسة، كره الأستاذ أو الحصة، فيلجأ التلاميذ في بعض الأحيان إلى اتفاق لإحداث الفوضى، كذلك في بعض الظروف حين يعتقد التلاميذ غياب الأستاذ ولا يحدث ذلك، فيكون احتمال غياب دافعية التلاميذ للممارسة ما يجعلهم يميلون إلى الفوضى، كذلك يرى أحد التلاميذ أن هذا السلوك يحدث تعسفا في الأستاذ خاصة من بعض التلاميذ الذين لا يريدون الدراسة ويبحثون على القيام بأشياء

أخرى فيلجؤون الى الفوضى كي يخرجهم الأستاذ من الحصة، وأخيرا يرى بعض التلاميذ كذلك أن سبب هذا السلوك يعود الى رفض الأستاذ لكرة القدم وفرضه للرياضات المبرمجة في المنهاج.

- **بعد نفسي:** كذلك من بين تفسيرات التلاميذ المبحوثين لهذا السلوك هو إبراز الذات وحب التباهي أمام الآخرين، وكذا بعض التلاميذ يستمتعون باستفزاز الأستاذ
- **بعد متعلق بالأستاذ:** إضافة للعوامل الأخرى يرى بعض التلاميذ المبحوثين أن عدم اهتمام الأستاذ بالتلاميذ أحد أهم الأسباب المؤدية لهذا السلوك
- **التنشئة الاجتماعية:** كذلك أرجع بعض التلاميذ المبحوثين إحداث الفوضى أثناء الحصة إلى تأثير المخدرات التي أصبحت ظاهرة منتشرة بين التلاميذ، وإلى قلة الأدب وعدم احترام الأستاذ والكبير بصفة عامة.

3.2.7. تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين

1.3.2.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع الأساتذة

بعد تحليلنا لإجابات الأساتذة الذين جرت معهم المقابلة حول هذه السلوك تمحورت تفسيراتهم في الأبعاد التالية:

- **أبعاد نفسية:** كالغيرة وحب الذات والمدح وعدم اللعب مع الآخرين، وكذا انطوائية بعض التلاميذ تجعلهم يهمشون من زملائهم أثناء اللعب، ومنهم من فسره بتعكير الجو وخلق الملل للبقية من طرف بعض التلاميذ، وأخيرا من اعتبره نتيجة لمكبوتات كامنة في نفسية التلميذ بعد تأثير عوامل عديدة فيظهر هذا السلوك.
- **أبعاد اجتماعية:** هناك من الأساتذة المبحوثين من أرجع هذا السلوك إلى خلافات خارجية ومشاكل شخصية مع وجود تكتلات مسبقة كأبناء الحي، ووجود مشاكل بين التلاميذ داخل الثانوية، وبصفة عامة فسره بعض الأساتذة بضعف العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ والنفور من بعض التلاميذ ذوي السلوك السيء.
- **مستوى الأداء الحركي:** ارجع بعض الأساتذة سلوك تهميش وتعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ من طرف أحد زملائه إلى ضعف مستوى التلميذ المهمش وعدم توفره على الإمكانيات الأدائية والفنية الكبيرة خوفا من تضييع الكرات ومن ثم الخسارة.

- **بعد متعلق بالأستاذ:** يرى بعض الأساتذة الذين تمت مقابلتهم أن هذا السلوك قد يرجع أيضا إلى الأستاذ في حد ذاته من خلال عدم تكوين الأفواج حسب الفروقات الفردية لكي يتجنب التلميذ الأنانية؛ خاصة بين الذكور والإناث حين تهمش الإناث من الذكور باعتقاد ضعف مستواهن خلال المنافسات الجماعية، معتبرينه سلوك مقبول في هذه الحالة لعدم احترام مبدأ الفروق الفردية في التفويج، ومنهم من أرجعه كذلك إلى غياب دور الأستاذ في تنمية حب العمل الجماعي.
- **الوازع الديني:** منهم من يرى أن اللعب بطريقة أنانية وتهميش البقية وربما استعمال التسلط لإخافتهم يرجع إلى غياب الوازع الديني من خلال احترام الزملاء والتعاون معهم، وما يتمناه لنفسه يحبه لغيره.

2.3.2.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع التلاميذ

بالمقابل وبعد اطلاعنا على تفسيرات التلاميذ لهذا السلوك والتي تمحورت في أربعة أبعاد كالتالي:

- **بعد اجتماعي:** يرى بعض التلاميذ الذين تمت مقابلتهم حول تفسير هذا السلوك أنه يرجع وبالدرجة الأولى إلى سوء التفاهم بين التلاميذ وضعف الرابط الاجتماعي ما يجعلهم لا يحبون واحد أو أكثر من زملائهم على حد تعبيرهم فيهمشونه، ومنهم من اعتبر أن هذا السلوك يرجع إلى بعض التلاميذ الذين يحبذون البقاء منعزلين وليسوا اجتماعيين على حد تعبيرهم ما يجعل زملائهم يهمشونهم خلال اللعب الجماعي.
- **بعد نفسي:** يرى بعض التلاميذ المبحوثين كذلك أن هذا السلوك راجع إلى الأنانية والغيرة، وكذا احتقار التلاميذ لأحد زملائهم.
- **التنشئة الأسرية:** فسر بعض التلاميذ من عينة الدراسة هذا السلوك بقلة التربية والسلوك السيء لبعض التلاميذ القلة في القسم ما يجعل البقية يهمشونهم ويبتعدون عنهم خلال الممارسة الرياضية.
- **مستوى الأداء الحركي:** ارجع كذلك بعض التلاميذ سلوك تهميش وتعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ من طرف أحد زملائه إلى ضعف مستوى التلميذ المهمش وعدم توفره على الإمكانيات الأدائية والفنية الكبيرة خوفا من تضييع الكرات ومن ثم الخسارة.

3.7. عنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية

1.3.7.ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده

1.1.3.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع الأساتذة

من خلال قراءتنا لتفسيرات الأساتذة لهذا السلوك تبين لنا أن إجاباتهم متمحورة في الأبعاد الآتية:

- **بعد نفسي:** يعود هذا السلوك حسب تفسيرات العديد من الأساتذة إلى الأنانية وعدم تقبل الاستبدال واعتقاد التلميذ انه تنقيص من مستواه، إضافة إلى فقدان السيطرة على الأعصاب والتوتر والغضب، كذلك نتيجة لمكبوتات كامنة في نفسية التلميذ بعد تأثير عوامل عديدة فيظهر هذا السلوك، ومنهم من فسره محاولة من التلميذ للفت الانتباه وحب الظهور في الأدوار القيادية، كل هذه التفسيرات أكدها كذلك بعض الأساتذة خاصة مع تزامنها ومرحلة المراهقة معتبرينها كرد فعل طبيعي نظرا لخصائص هده المرحلة.
- **تأثير المنافسة وغياب الروح الرياضية:** أكد خمسة أساتذة مبحوثين أن هذا السلوك يرجع إلى تأثير المنافسة في الرياضات الجماعية المبرمجة في حصة التربية البدنية والرياضية وكذا كرة القدم في الأنشطة اللاصفية من خلال حب الفوز، وكذلك غياب الروح الرياضية ومن ثم عدم احترام قوانين اللعب وعدم الانضباط.
- **فعل لاإرادي:** إضافة للعوامل الأخرى يرى بعض الأساتذة المبحوثين أن هذا السلوك يعتبر فعل غير إرادي ومنتشر حتى في المستوى العالي.

2.1.3.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع التلاميذ

بالمقابل وبعد اطلاعنا على تفسيرات التلاميذ لهذا السلوك والتي تمحورت في الأبعاد التالية:

- **بعد نفسي:** الأنانية وحب إبراز الذات أحد الأسباب وراء هذا السلوك حسب التلاميذ المبحوثين، إضافة إلى القلق بأن يقول التلميذ الذي أخرجه الأستاذ: " لماذا لم يختر تلميذ آخر" فيقوم بهذا السلوك أو سلوك مشابه كأن يرمي القميص...، كذلك في اعتقاد التلميذ أن الأستاذ يفضل تلميذ أخر عليه مما يجعله يحس انه لا يجيد اللعب كباقي التلاميذ، وأيضا التلميذ حين يُرتكب عليه خطأ أو عرقلة عمدية يرجع قلقه بمثل هذه السلوكات.
- **فعل لاإرادي:** إضافة للعوامل الأخرى يرى بعض التلاميذ المبحوثين أن هذا السلوك يعتبر فعل لا إرادي

- **تأثير المنافسة:** تؤثر المنافسة على التلميذ بالاستمتاع وعدم تقبل الاستبدال وحب مواصلة اللعب.

2.3.7.عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم)

1.2.3.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع الأساتذة

فسر الأساتذة المبحوثين هذا السلوك حسب الأبعاد التالية:

- **طبيعة النشاط الممارس:** غياب الألعاب الترفيهية وعدم إشباع التلميذ لبعض الأنشطة المفضلة وحبه الكبير لرياضة كرة القدم تجعله يقوم بمثل هذه السلوكات.
- **بعد متعلق بالأستاذ:** كاهتمام الأستاذ ببعض التلاميذ على حساب البعض الآخر، عدم تحكمه وفرض الانضباط داخل الحصة، حتى يحس التلميذ في بعض الأحيان بفترة فراغ تجعله يقوم بمثل هذه السلوكات.
- **بعد نفسي:** يرى كذلك بعض الأساتذة أن هذا السلوك يرجع إلى مكبوتات كامنة في نفسية التلميذ بعد تأثير عوامل عديدة فيظهر هذا السلوك.
- **التنشئة الأسرية:** يرى بعض الأساتذة الذين تمت مقابلتهم أن هذا السلوك قد يرجع أيضا إلى التنشئة الأسرية من خلال وصول التلميذ إلى عدم احترام أستاذه.

2.2.3.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع التلاميذ

بالمقابل وبعد اطلاعنا على تفسيرات التلاميذ لهذا السلوك والتي تمحورت في الأبعاد التالية:

- **طبيعة النشاط الممارس:** تكرر تفسير هذا السلوك بحب كرة القدم التي لها شعبية كبيرة وهي الأكثر شهرة تكرر تسعة وعشرون مرة من أصل ثلاثين تلميذا تمت مقابلتهم، ومنهم من قال: "التلاميذ لا يتقنون الرياضات الأخرى"، وأيضا: " التلاميذ لا يحبون الرياضة التي اختارها الأستاذ بل يريدون لعب الرياضة المفضلة لديهم لخلق جو من الترفيه".
- **فعل لاإرادي:** إضافة للعوامل الأخرى يرى بعض التلاميذ المبحوثين أن هذا السلوك يعتبر فعل لا إرادي
- **بعد متعلق بالحصة:** خصوصية الحصة تسمح لهم بعدم التقيد باستعمال الأدوات في محلها، خاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه.

3.3.7.التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة

1.3.3.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع الأساتذة

بعد تحليلنا لإجابات الأساتذة الذين جرت معهم المقابلة حول هذا السلوك تمحورت تفسيراتهم في الأبعاد التالية:

- **بعد نفسي:** من خلال التباهي بالقامة الطويلة وحب التظاهر وإثبات الذات، وأيضا من يرى ذلك نتيجة لمكبوتات كامنة في نفسية التلميذ بعد تأثير عوامل عديدة فيظهر هذا السلوك.
- **بعد متعلق بالسلوك في حد ذاته:** حبا لنشاط " la barre fixée "، خاصة مع خصوصية المرحلة وتميزها بالنشاط المفرط والطاقة الزائدة، ومن الأساتذة أيضا من اعتبره سلوك مقبول لكن يجب التحكم فيه والحد منه وذلك لخطورته.
- **بعد متعلق بالأستاذ:** منهم كذلك من أرجع هذا السلوك إلى عدم تحكم الأستاذ في بعض التلاميذ في القسم.
- إضافة إلى تفسيرات أخرى كاللامبالاة وعدم الاهتمام وحب التنفيس من ضغط الدراسة، أو عند ضياع الكرة خلال المنافسة...إلخ، ينشغل بعض التلاميذ بمثل هذه السلوكات.

2.3.3.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع التلاميذ

أما إجابات التلاميذ المبحوثين حول هذا السلوك فاندرجت ضمن الأبعاد التالية:

- **بعد نفسي:** التفسير الأكثر تكرارا بين التلاميذ لهذا السلوك هو حب الظهور أمام الزملاء بالقدرة على القيام بعدة محاولات للتسلق في العارضة أو وصول ارتفاع معين ،...إلخ.
- **بعد متعلق بالسلوك في حد ذاته:** التنافس على نشاط " la barre fixée "، واعتباره هواية وكذا جزءا من اللعب والتسخين وأيضا التعود عليه.
- إضافة إلى تفسيرات أخرى كاعتبار التسلق والقفز للمس شبكة السلة يزيد من الطول، كذلك خلق الجو ترفيهي وترفيه عن النفس.

4.7. العنف اللفظي

1.4.7.التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة

1.1.4.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع الأساتذة

بعد تحليل إجابات الأساتذة حول هذا السلوك والتي تمحورت في الأبعاد التالية:

- **الوازع الديني:** أكد الكثير من الأساتذة المبحوثين أن هذا السلوك يرجع وبالدرجة الأولى إلى غياب الوازع الديني من خلال السخرية والاستهزاء بالآخرين، وكذا محاولة خلق جو من المرح لإضحاك الزملاء وهو ما يتنافى مع تعاليم الدين الإسلامي الحنيف.
- **التنشئة الأسرية:** وبالدرجة الثانية أكد كذلك الأساتذة المستجوبين أن هذا السلوك اللفظي يرجع إلى التنشئة الأسرية من خلال سوء التربية.
- **بعد نفسي:** إضافة إلى العوامل السابقة هناك من الأساتذة من فسر هذا السلوك اللفظي نتيجة لمكبوتات كامنة في نفسية التلميذ بعد تأثير عوامل عديدة فيظهر هذا السلوك اللفظي، وأيضا من قال بتأثير المراهقة.
- **بعد متعلق بالأستاذ:** يرى بعض الأساتذة الذين تمت مقابلتهم أن هذا السلوك قد يرجع أيضا إلى الأستاذ في حد ذاته من خلال عدم تحكمه في التلاميذ وفرض الانضباط والاحترام أثناء عملية التدريس.

2.1.4.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع التلاميذ

أما إجابات التلاميذ المبحوثين حول هذا السلوك فاندرجت ضمن الأبعاد التالية:

- **بعد نفسي:** فسر غالبية التلاميذ هذا السلوك اللفظي بمحاولة الاستهزاء أو إقلاق التلميذ الذي لا يحبونه، وكذا خلق جو من المزاح والمرح مع الزملاء من خلال هذا السلوك، وهناك من يرى أن بعض التلاميذ وبنسبة قليلة يكره اسمه ولديه عقدة منه، فيحاول أن يناديه زملاءه باسم مختصر ولا يعارض حتى ولو كان معنى هذا الاسم منسوبا إلى حيوان أو إلى أي شيء آخر.
- **بعد اجتماعي:** أيضا من التلاميذ الذين أجريت معهم المقابلة من اعتبر هذا السلوك أنه عادة قديمة ومتجذرة ومنتشرة في المجتمع ومن بين أسبابها إما اختراع أسماء خفيفة يمكن أن تكون مقبولة لدى صاحبها وتلازمه مدى الحياة فيتعود عليها، ويمكن أن تكون غير محمودة لديه كأن يخطأ في النطق بكلمة فتلصق فيه تلك الكلمة لتصبح اسما له يستمتع زملائه بالنداء به فيحاول دائما ألا يسمعه حتى يتلاشى مع مرور مرحلة الدراسة مثلا.

- **الوازع الديني والتنشئة الاجتماعية:** حيث أن هاذين العاملين لهما علاقة مباشرة ببعضهما، حيث فسر بعض التلاميذ المستجوبين هذا السلوك ب غياب الاحترام أو السخرية من الآخرين خاصة حين يكون أحد التلاميذ يعاني من نقص أو مرض وهو ما يتنافى وتعاليم ديننا الإسلامي الحنيف.

2.4.7.التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز

1.2.4.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع الأساتذة

- **بعد نفسي:** يرى أكثر الأساتذة الذين جرت معهم المقابلة أن هذا السلوك يرجع بالدرجة الأولى إلى نفسية التلميذ من خلال حبه للفوز والانتصار ما يضعه في ضغوطات نفسية (قلق، نرفزة زائدة) خلال المنافسة، ومنهم من أرجع ذلك إلى تغطية الضعف في اللعب لإعطاء مردود أمام الزملاء، أيضا هناك من رأى أن هذا السلوك اللفظي يعود إلى الخوف من الإصابة لخطورة التدخل.
- **غياب الثقافة والروح الرياضية:** يعود سبب ارتكاب هذا السلوك كذلك حسب تفسيرات بعض الأساتذة الذين التقينا معهم في إطار البحث عن دلالات السلوكات المنتشرة خلال ممارسة النشاط الرياضي المدرسي، إلى غياب ثقافة ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية، وكذا غياب الروح الرياضية خلال التنافس وتقبل الهزيمة.

2.2.4.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع التلاميذ

بالمقابل وبعد اطلاعنا على تفسيرات التلاميذ لهذا السلوك والتي تمحورت في الأبعاد التالية:

- **بعد نفسي:** يرى العديد من التلاميذ المبحوثين أن هذا السلوك اللفظي يعود في أكثر الأحيان إلى إظهار القوة أمام المنافس من خلال التدخلات اللفظية بهدف إزعاجه وإثارة غضبه (العنف أمام الضعيف)، كذلك منهم من يرى أنه يعود إلى القلق والخوف من الخسارة، كذلك إلى الغيرة التي هي خاصية في بعض التلاميذ، إضافة إلى ذلك منهم من رأى أن بعض التلاميذ يضنون أن الخطأ المرتكب هو متعمد فيلجأون إلى هذا السلوك.
- **تأثير المنافسة:** تؤثر المنافسة على التلميذ من خلال الشحنة والخوف من الهزيمة وحب الفوز وعدم تقبل الاستبدال وحب مواصلة اللعب.

- **فعل لاإرادي:** إضافة للعوامل الأخرى يرى بعض التلاميذ المبحوثين أن هذا السلوك يعتبر فعل لا إرادي.

3.4.7.السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ

1.3.4.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع الأساتذة

من خلال قراءتنا لتفسيرات الأساتذة لهذا السلوك تبين لنا أن إجاباتهم متمحورة في أبعاد عديدة وهي:

- **الوازع الديني والتنشئة الأسرية:** يرى الكثير من الأساتذة المبحوثين أن هذا السلوك اللفظي يعود وبنسبة كبيرة إلى ضعف الوازع الديني وسوء التربية وغياب دور الأسرة.
- **بعد اجتماعي:** أيضا من الأساتذة الذين أجريت معهم المقابلة من اعتبر هذا السلوك أنه عادة قديمة ومتجذرة ومنتشرة في المجتمع ما فرض قلة الاحترام وغياب الحياء من الصغير أمام الكبير والعكس، وكذا حب التلاميذ لإحداث الفوضى في وجود أي سبب لا يستحق ذلك.
- **بعد نفسي:** فسر بعض الأساتذة هذا السلوك اللفظي بمحاولة إخافة الزملاء وحب الظهور وفرض السيطرة، ونتيجة لمكبوتات كامنة في نفسية التلميذ بعد تأثير عوامل عديدة فيظهر هذا السلوك.
- **بعد متعلق بالأستاذ:** يرى بعض الأساتذة الذين تمت مقابلتهم أن هذا السلوك قد يرجع أيضا إلى الأستاذ في حد ذاته من خلال عدم تحكمه في التلاميذ وفرض الانضباط والاحترام وعدم اتخاذه الإجراءات اللازمة و سوء التموقع بالقرب من جميع التلاميذ أثناء عملية التدريس.
- **الاختلاط:** هناك أيضا من أرجع هذا السلوك إلى الاختلاط بين الجنسين.

2.3.4.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع التلاميذ

أما تفسيرات التلاميذ المبحوثين حول هذا السلوك فاندرجت ضمن ثلاثة أبعاد وهي:

- **بعد نفسي:** فسر الكثير من التلاميذ الذين تمت مقابلتهم هذا السلوك بأنه يعود إلى الغضب أو لإثارة غضب الآخرين، ومنهم من فسره كذلك بمحاولة بعض التلاميذ لإظهار القوة والتباهي بالرجولة
- **بعد اجتماعي:** أيضا من التلاميذ الذين أجريت معهم المقابلة من اعتبر هذا السلوك أنه يعود إلى التعود كون هذا السلوك عادة تجذرت وانتشرت في المجتمع ما فرض غياب الحياء في ارتكابه.

- **التنشئة الأسرية:** فسر كذلك بعض التلاميذ سلوك السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ بسوء التربية و غياب دور الأسرة.

5.7. العنف الجسدي (العدوانية الحركية)

1.5.7.مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف

1.1.5.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع الأساتذة

- **بعد نفسي:** فسر الكثير من الأساتذة الذين تمت مقابلتهم هذا السلوك بأنه يعود إلى الغيرة وحب الفوز والانتصار وعدم تقبل الخسارة وعدم تقبل المراوغة من المنافس وكذا خوفا من توبيخ الزملاء في حال تسجيل المنافس للهدف، وكذلك نتيجة لمكبوتات كامنة في نفسية التلميذ بعد تأثير عوامل عديدة فيظهر هذا السلوك، وأيضا مباهاة الذكور أمام الإناث (آثار المراهقة).
- **التنشئة الأسرية:** فسر كذلك بعض الأساتذة سلوك مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف بسلوك التلميذ غير السوي وعدم احترامه للأستاذ ومن ثم قوانين وأساسيات اللعب الناتج عن سوء التربية وغياب دور الأسرة في التنشئة الصالحة.
- **بعد متعلق بالأستاذ:** يرى بعض الأساتذة الذين تمت مقابلتهم أن هذا السلوك قد يرجع أيضا إلى الأستاذ في حد ذاته من خلال غياب دوره في ترسيخ الروح الرياضية وتكوين التلاميذ في قوانين وأساسيات اللعب.
- **تأثير المنافسة:** تؤثر المنافسة على التلميذ من خلال الشحنة والخوف من الهزيمة وحب الفوز وعدم تقبل الاستبدال وحب مواصلة اللعب ما ينتج عن ذلك الحرارة الزائدة في اللعب والتي تسبب هذا السلوك البدني.
- **عدم القدرة على اللعب:** يمكن أن تؤثر عدم قدرة بعض التلاميذ على مواصلة اللعب والتعب الشديد على قيام بعض التلاميذ بتعمد مسك أو عرقلته تلميذ آخر.

2.1.5.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع التلاميذ

بالمقابل وبعد اطلاعنا على تفسيرات التلاميذ لهذا السلوك والتي تمحورت في الأبعاد التالية:

- **بعد نفسي:** يرى جل التلاميذ المبحوثين أن هذا السلوك البدني يعود إلى عدم تقبل الخسارة، وكذا الغيرة والأنانية، وأيضا من رأى منهم أنه يعود لكره تلميذ لأحد الزملاء مما يولد حب الانتقام في اللعب فيستغل المنافسة في ذلك.

- **تأثير المنافسة:** من خلال الخوف من الهزيمة وحب الفوز والحرارة الزائدة في اللعب تسبب هذا السلوك البدني.
- **غياب ثقافة الروح الرياضية:** يعود سبب ارتكاب هذا السلوك كذلك حسب تفسيرات بعض التلاميذ الذين التقينا معهم، إلى غياب ثقافة ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية، وكذا غياب الروح الرياضية خلال التنافس.

2.5.7.الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب

1.2.5.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع الأساتذة

بعد تحليل إجابات الأساتذة حول هذا السلوك والتي تمحورت في الأبعاد التالية:

- **بعد نفسي:** فسر الكثير من الأساتذة الذين تمت مقابلتهم هذا السلوك بأنه يعود إلى إظهار القدرات الجسمية والتباهي بها، وأيضا وجود طاقة زائدة لدى التلاميذ فتولد حب الشجار في كل الأوقات واللهو والمرح بطريقة رياضية، وكذا نتيجة لمكبوتات كامنة في نفسية التلميذ بعد تأثير عوامل عديدة فيحاول التلميذ الترويح عن النفس وإخراج هذه المكبوتات من خلال هذا السلوك، وكذلك الاضطرابات النفسية والضغوط التي يتعرض لها التلميذ خاصة مع تأثيرات المراهقة.
- **طبيعة التلميذ:** يتميز بعض التلاميذ باللامسؤولية واللامبالاة فتراه يقوم بمثل هذا السلوك دون الأخذ بعين الاعتبار عواقبه.
- **التنشئة الاجتماعية:** فسر كذلك بعض الأساتذة سلوك الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب بغياب المتابعة والمرافقة النفسية والاجتماعية للتلاميذ.
- **بعد متعلق بالأستاذ:** يرى بعض الأساتذة الذين تمت مقابلتهم أن هذا السلوك قد يرجع أيضا إلى الأستاذ في حد ذاته من خلال غياب دوره في التحكم ومراقبة سلوكات التلاميذ أثناء الحصة مع عدم اتخاذه الإجراءات اللازمة.
- **ظاهرة اجتماعية:** يرى كذلك أحد الأساتذة المبحوثين أن كون انتشار العنف في الوسط المدرسي بات ظاهرة اجتماعية أحد أبرز الأسباب لهذا السلوك.

2.2.5.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع التلاميذ

أما تفسيرات التلاميذ المبحوثين حول هذا السلوك فاندرجت ضمن الأبعاد التالية:

- **طبيعة التلميذ:** يتميز بعض التلاميذ بالعنف فتراه يقوم بمثل هذا السلوك ظنا منه أن هذا أمر طبيعي ولا يبالي بدرجة الخطورة، ويرى كذلك بعض من التلاميذ المبحوثين أن هذا النوع من التلاميذ ما زال يتصرف تصرفات صبيانية بعد التعود بالشجارات بهذه الطريقة.
- **بعد نفسي:** يرى بعض التلاميذ المبحوثين أن هذا السلوك البدني يعود إلى حب إظهار القوة والتباهي أمام الزملاء، وكذلك إلى التعبير عن المشاعر كالمتعة.
- **التقليد:** فسر كذلك بعض من التلاميذ الذين تمت مقابلتهم سلوك الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة بالتأثر وتقليد الأفلام وبعض المنافسات الرياضية الدولية كالمصارعة الحرة، فيحاول التلميذ تطبيق بعض الحركات على زملاءه مستغلا طبيعة حصة التربية البدنية والرياضية.
- **تأثير الشارع:** هناك من التلاميذ المبحوثين من يرى أن هذا السلوك ناتج عن تأثير بعض الرفقاء في الشارع، فتجد بعض التلاميذ يتعلمون سلوكات عنيفة مع الرفقاء في الشارع وينقلونها إلى المؤسسة التربوية.

3.5.7.الخشونة، والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه.

1.3.5.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع الأساتذة

من خلال قراءتنا لتفسيرات الأساتذة لهذا السلوك والتي تمحورت في الأبعاد التالية:

- **بعد نفسي:** فسر الكثير من الأساتذة الذين تمت مقابلتهم هذا السلوك بأنه يعود وبالدرجة الأولى إلى إبراز الذات، وأيضا حب الفوز وعدم تقبل الخسارة، وكذا الغيرة من تفنن وتمكن المنافس، وكذلك الكراهية بين بعض التلاميذ وحب خلف الثأر من خلال العنف البدني، ومنهم من يرى أنه يعود إلى الضغوطات اليومية للتلميذ، وبعضهم الآخر يرجعه لحب التحرر من الأستاذ.
- **طبيعة التلميذ:** يتميز بعض التلاميذ بالطاقة الزائدة فتراه يقوم بمثل هذا السلوك دون الأخذ بعين الاعتبار لعواقبه، ما يجعله لا يضع حدود للعب خاصة مع خصائص هذه المرحلة.
- **غياب الثقافة والروح الرياضية:** يعود سبب ارتكاب هذا السلوك كذلك حسب تفسيرات بعض الأساتذة الذين التقينا معهم، إلى غياب ثقافة ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية نتيجة عدم ممارستها في المراحل العمرية السابقة من خلال عدم التمكن من الرياضة وجهل قوانينها، وكذا غياب الروح الرياضية خلال التنافس واعتبار الرياضة أخلاق.

- **بعد متعلق بالأستاذ:** يرى بعض الأساتذة الذين تمت مقابلتهم أن هذا السلوك قد يرجع أيضا إلى الأستاذ في حد ذاته من خلال عدم صرامته مع التلاميذ وغياب دوره في ترسيخ الروح الرياضية.

2.3.5.7. عرض وتحليل نتائج المقابلة مع التلاميذ

وبعد اطلاعنا على تفسيرات التلاميذ لهذا السلوك والتي تمحورت في نفس الأبعاد السابقة للأساتذة وهي:

- **بعد نفسي:** فسر كذلك الكثير من التلاميذ الذين تمت مقابلتهم هذا السلوك بأنه يعود وبالدرجة الأولى إلى حب الظهور والتباهي أمام الزملاء، وأيضا حب الفوز وعدم تقبل الخسارة، وكذا الغيرة من المنافس، وكذلك الكراهية بين بعض التلاميذ وحب خلف الثأر من خلال العنف البدني.
- **طبيعة التلميذ:** يتميز بعض التلاميذ بالطاقة الزائدة فتراه يقوم بمثل هذا السلوك دون الأخذ بعين الاعتبار لعواقبه، ما يجعله لا يضع حدود للعب خاصة مع خصائص هذه المرحلة.
- **غياب الثقافة والروح الرياضية:** يعود سبب ارتكاب هذا السلوك كذلك حسب تفسيرات بعض التلاميذ المبحوثين إلى غياب ثقافة ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية نتيجة عدم ممارستها في المراحل العمرية السابقة من خلال عدم التمكن من الرياضة وجهل قوانينها، وكذا غياب الروح الرياضية خلال التنافس.
- **بعد متعلق بالأستاذ:** يرى بعض التلاميذ الذين تمت مقابلتهم أن هذا السلوك قد يرجع أيضا إلى الأستاذ في حد ذاته من خلال عدم تحكمه في التلاميذ وغياب دوره في ترسيخ مبادئ الممارسة الرياضية في صورتها النبيلة.

الفصل السابع:

مناقشة نتائج الدراسة

I. مناقشة نتائج الفرضية الأولى

من خلال أداتي الاستمارة التي أحصينا بها مختلف سلوكات العنف والسلوكات غبر السوية والتي تعيق ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي وفق أحسن الصور لتحقيق الأهداف والغايات المرجوة منه، هذا من جهة وكذا شبكة الملاحظة التي أعدت من أجل التحقق من هذه السلوكات ميدانيا من جهة أخرى، تحصلنا على مجموعة السلوكات التي تم عرضها في الجدول رقم (27)، وتم تأكيدها ميدانيا من خلال الجدول رقم (29) حيث أن جل هذه السلوكات تتوافق مع مصفوفة الباحث الفرنسي " كوزلين والذي أحصى مجموعة السلوكات المشوشة والمعيقة لأساتذة المواد الأخرى داخل القسم (خالدي ،2009)، ثم قمنا بتصنيف هذه السلوكات حسب أشكال العنف المتعارف عليها في معظم الدراسات السابقة والمتمثلة في:

1. السلوكات المخالفة لممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي: (السلوك رقم:1،2،3)

وهو ما ذكر في دراسات مشابهة بالسلوكات المخالفة للنظام التربوي لكل من (يوسفى، 2009، 177-185) إذ يعتبر هذا النوع من السلوكات من بين المشكلات الأكثر انتشارا بين التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة، كذلك ذكرت في دراسة (بلعربي،2005، ص75) أين بينت هذه الدراسة أنه في الآونة الأخيرة انتشرت هذه السلوكات.

2. سلوكات سوء الأدب: (السلوك رقم:4،5،6)

حيث ذكرت الباحثة (خالدي خيرة،2009) أن العالم (debarbieux 1996) عرف سوء الآداب أنها " مجموعة من الاضطرابات لا تعاقب من طرف قانون العقوبات"

ويؤكد " إيريك ديبارديو Eric Debardieux " الشكل الأول والثاني عندما يحلل الأنماط و السلوكات ال " لا –حضارية" والتي تترجم في الغالب، إلى سلوكات عدوانية وتصرفات مخلة بالأخلاق وبالنظام الداخلي للمؤسسة التربوية (صايفي، 2010، ص132–133).

3. عنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية: (السلوك رقم:7،8،9)

ذكره الباحث (**عطا حسين، 2014**) أنه إضافة للخربشة والكتابة على الجدران يلجأ بعض التلاميذ إلى تحطيم النوافذ والمقاعد، والصبورات ورمي القاذورات، وسرقة الأجهزة، وممتلكات الآخرين.

4. العنف اللفظي: (السلوك رقم:12،11،10)

ذكرت الباحثة (ايمان أحمد، http://repository.nauss.edu.sa/handle/123456789/61703) هذا الشكل من أكال العنف بأنه يكون كذلك بالتجريح والصراخ والهتافات المعادية والأغاني المحرضة أثناء ممارسة النشاط الرياضي.

5. العنف الجسدي (العدوانية الحركية): (السلوك رقم:15،14،13)

يتوافق أيضا هذا الشكل إضافة إلى الأشكال السابقة مع الأشكال التي ذكرتها الباحثة (خالدي خيرة،2009) في أطروحة الدكتوراه إضافة إلى أشكال أخرى لم نعتمد عليها، حيث أن الشكل الأول ورد في هذه الدراسة بالعنف أو السلوكات المخالفة للنظام التربوي وكيفنا هذا الشكل إلى السلوكات المخالفة لممارسة النشاط الرياضي المدرسي كون دراستنا في مجال ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية وهو نفس مقصود الباحثة.

وكذلك الشكل الثالث ورد بالعنف ضد الممتلكات وبما أن دراستنا في مجال ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية فكيفنا كذلك هذا الشكل إلى العنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية، وهو نفس مقصود الباحثة أيضا.

وبما أن الفرضية الأولى تنص على أنه:

❖ ***تنتشر بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.***

فإن الإجابة على هذه الفرضية ومن خلال ما توصلنا إليه من خلال الاستمارة وشبكة الملاحظة وكذلك ما أكدته الدراسات المشابهة فإنه حقيقة تنتشر بعض سلوكات للعنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي؛ أي خلال حصة التربية البدنية والرياضية وخلال الأنشطة اللاصفية الداخلية والخارجية، واكتفينا بخمسة عشر سلوكا ممثلة في خمسة أشكال للعنف، والتي سبقنا بذكرها أعلاه والمبينة كذلك في الاستبيان (أنظر الملاحق) وهي الأشكال والسلوكات التي ركزنا عليها في الدراسة من خلال درجة ظهورها وشرعيتها وكذا دلالاتها السيكوسوسيولوجية، إضافة إلى وجود أشكال وسلوكات أخرى لم نعتمدها في دراستنا.

وهذه النتائج تتوافق كذلك مع الكثير من الدراسات ونكتفي بذكر دراسة (بن دقفل، زيوش، 2010، ص6) أن ظاهرة العنف المدرسي ومن خلال ما تتداوله مختلف وسائل الإعلام وكذا الدراسات من إحصائيات يتبين أنها في تزايد مستمر في وسط من المفترض أن يكون إحدى سبل الوقاية منه.

وكذلك ما أكده فريقا من السوسيولوجيين والمؤرخين في الحقل الرياضي أن الممارسة الرياضية تحمل في طياتها من جهة أخرى لامساواة اجتماعية في حجم الممارسة باختلاف الجنس والأوساط الاجتماعية. كما أن الرياضة لا تتضمن في جوهرها قيما وفضائل تربوية، ولا تعتبر كوسيلة إدماجية في حد ذاتها، بل إنها تحمل القيم التي ننسبها نحن إليها. وبالتالي فإن الرياضة كما يمكنها أن تكون وسيلة للاندماج الاجتماعي، يمكن كذلك أن تكون كوسيلة للإقصاء الاجتماعي (Gasparini et Knobé, 2005, pp 445-461).

II. مناقشة نتائج الفرضية الثانية

بعد إحصائنا لمجموعة السلوكات الأكثر انتشارا خلال ممارسة النشاط البدني البدني والرياضي التربوي قمنا بوضعها في استبيان (انظر الملاحق) إضافة إلى الخصائص الديمغرافية والسوسيوتربوية لعينة الدراسة، هذا الاستبيان الذي يجيبنا على الفرضية الثانية، الثالثة، الرابعة والخامسة. ونبدأ بمناقشة الفرضية الثانية القائلة:

❖ ***توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ظهور بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الأستاذ والتلميذ***

فمن خلال ما تحصلنا عليه في الجداول والأشكال البيانية الخاصة بعرض وتحليل هذه الفرضية والتي سنناقش نتائجها حسب كل شكل وكل سلوك كما يلي:

1. **السلوكات المخالفة لممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي:** بالنسبة لهذا الشكل والذي يحتوي على ثلاث سلوكات، لاحظنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في أي سلوك بعد تطبيق اختبار "مان وينتي" لتحديد الفروق، ما يدل على أن الأساتذة والتلاميذ لا يختلفون في إدراكهم لدرجة ظهور هذا النوع من السلوكات خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.
2. **سلوكات سوء الأدب:** بالنسبة لهذا الشكل والذي يحتوي كذلك على ثلاث سلوكات، و بعد تطبيق اختبار "مان وينتي" لتحديد الفروق لاحظنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في إدراكهم لدرجة ظهور سلوكي **عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته)**، وكذلك في سلوك **تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين.**

   أما بالنسبة لسلوك **إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء حصة ت.ب.**ر فلاحظنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في إدراكهم لدرجة ظهور هذا السلوك.
3. **العنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية:** بعد تطبيق اختبار "مان وينتي" لتحديد الفروق لاحظنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في إدراكهم لدرجة ظهور سلوك **التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة** فقط، أما بالنسبة للسلوكين الآخرين فلا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة والتلاميذ فيهما.

4. **العنف اللفظي:** بعد تطبيق اختبار "مان وينتي" لتحديد الفروق لاحظنا كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في إدراكهم لدرجة ظهور سلوك **التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة** فقط، أما بالنسبة للسلوكين الآخرين فلا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة والتلاميذ فيهما.
5. **العنف الجسدي:** بالنسبة لهذا الشكل، لاحظنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في أي سلوك بعد تطبيق اختبار "مان وينتي" لتحديد الفروق، ما يدل على أن الأساتذة والتلاميذ لا يختلفون في إدراكهم لدرجة ظهور هذا النوع من السلوكات خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.

من خلال ما سبق نستنتج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في إدراكهم لدرجة ظهور اثني عشر (12) سلوكات من أصل خمسة عشر (15)؛ أي بنسبة 80%، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ثلاث (03) سلوكات فقط أي بنسبة (20%) وهذه السلوكات هي:

- إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء حصة ت.ب.ر
- التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة
- التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة

فمن خلال المقارنة بين الأساتذة والتلاميذ في إدراكهم لدرجة ظهور سلوكات العنف أو ما توصلت إليه الباحثة "خالدي" من خلال ما هدفت إليه دراستها في الكشف عن الاختلاف بين إدراك المدرسين وإدراك التلاميذ للعنف المدرسي في ثانويات مدينة الجلفة، حيث توصلت إلى وجود اختلافات ملحوظة بين إدراك المدرسين وإدراك التلاميذ لتكرار هذه السلوكات، وكذا وجود اختلافات بين الأساتذة والتلاميذ لمعظم فرضيات دراستها(خالدي ،2007).

كذلك وفي دراسة **بن دريدي فوزي** "*العنف في المرحلة الثانوية في الجزائر: دراسة التمثلات و العوامل*" ومن خلال المقارنة بين الأساتذة والتلاميذ استنتج أن: التمثلات التي يحملها التلاميذ عن الأساتذة تختلف عن تلك التي يحملها هؤلاء عنهم (بن دريدي، 2004، ص232).

وهو ما لم نتوصل إليه بنسبة كبيرة من خلال عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في الكثير من السلوكات ووجود فروق دالة إحصائيا في سلوكات قليلة بين الطرفين (أساتذة– تلاميذ).

وللإجابة على هذه الفرضية يمكن أن نقول أنها غير محققة نسبيا من خلال ما سبق ذكره، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ظهور80% من سلوكات العنف محل الدراسة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الأستاذ والتلميذ مقابل 20% والتي وجدنا فيها فروق دالة إحصائيا.

أي أن نظرة وملاحظة التلاميذ لانتشار هذه السلوكات وتكرارها كان حقيقيا ومطابقا لنظرة وملاحظة الأساتذة إلا في ثلاث سلوكات فقط، عكس ما توقعناه وافترضناه من عدم تصريح التلاميذ بملاحظة انتشار وتكرار هذه السلوكات.

III. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

أما الفرضية الثالثة والتي افترضنا من خلالها أنه:

❖ ***لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ظهور بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين التلاميذ بتأثير المحددات التالية: تعداد الثانوية، الجنس، المستوى الدراسي.***

فمن خلال ما تحصلنا عليه في الجداول والأشكال البيانية الخاصة بعرض وتحليل هذه الفرضية المتكونة من ثلاث أبعاد وهي:

- مقارنة درجة ظهور السلوكات بين تلاميذ الثانويات الثلاثة (الكبيرة، المتوسطة، الصغيرة التعداد)
- مقارنة درجة ظهور السلوكات بين الذكور والإناث لجميع المؤسسات
- مقارنة درجة ظهور السلوكات بين تلاميذ المستويات الدراسية لجميع المؤسسات (اولى، ثانية، ثالثة ثانوي).

والتي سنناقش نتائجها حسب كل شكل كما يلي:

- ***مقارنة درجة ظهور السلوكات بين تلاميذ الثانويات الثلاثة***

1. **السلوكات المخالفة لممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي:** بالنسبة لهذا الشكل، والذي يحتوي على ثلاث سلوكات، وبعد تطبيق اختبار "كروسكال واليس" لتحديد الفروق لاحظنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المؤسسات الثلاثة في إدراكهم لدرجة ظهور سلوك **الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ** فقط، أما السلوكين الآخرين فلا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ المؤسسات الثلاثة فيهما.
2. **سلوكات سوء الأدب:** بالنسبة لهذا الشكل، و بعد تطبيق اختبار "كروسكال واليس" لتحديد الفروق لاحظنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المؤسسات الثلاثة في جميع سلوكاته والمتمثلة في **عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته)**، و سلوك **إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة**، وكذلك **تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين.** ما يدل على أن تلاميذ المؤسسات الثلاثة يختلفون في إدراكهم لدرجة

ظهور سلوكات هذا الشكل من أشكال العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي؛ أي أن لتعداد الثانوية دور في التأثير على إدراك تلاميذها لدرجة ظهور هذا الشكل من أشكال العنف المدرسي.

3. **العنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية:** بعد تطبيق اختبار "كروسكال واليس" لتحديد الفروق لاحظنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المؤسسات الثلاثة في سلوك **التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة** فقط، أما السلوكين الآخرين فلا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ المؤسسات الثلاثة فيهما.
4. **العنف اللفظي:** بعد تطبيق اختبار "كروسكال واليس" لتحديد الفروق لاحظنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المؤسسات الثلاثة في إدراكهم لدرجة ظهور سلوكين من أصل ثلاثة وهما **التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة، وسلوك السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ**، أما السلوك الثالث فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المؤسسات الثلاثة فيه.
5. **العنف الجسدي:** بالنسبة لهذا الشكل، وبعد تطبيق اختبار "كروسكال واليس" لتحديد الفروق لاحظنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المؤسسات الثلاثة في جميع سلوكاته والمتمثلة في **مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف،** و سلوك **الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب،** وكذلك **الخشونة، والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه.** ما يدل على أن تلاميذ المؤسسات الثلاثة يختلفون في إدراكهم لدرجة ظهور سلوكات هذا الشكل من أشكال العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي؛ أي أن لتعداد الثانوية دور في التأثير على إدراك تلاميذها لدرجة ظهور هذا الشكل من أشكال العنف المدرسي.

من خلال ما سبق نستنتج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المؤسسات الثلاثة في إدراكهم لدرجة ظهور عشر (10) سلوكات من أصل خمسة عشر (15)؛ أي بنسبة 66.66%، وبقية النسبة والمقدرة ب (33.34%) غير دالة إحصائيا.

➢ ***مقارنة درجة ظهور السلوكات بين الذكور والإناث لجميع المؤسسات***

1. **السلوكات المخالفة لممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي:** بالنسبة لهذا الشكل، والذي يحتوي على ثلاث سلوكات، وبعد تطبيق اختبار "مان ويتني" لتحديد الفروق لاحظنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لجميع المؤسسات في إدراكهم لدرجة ظهور سلوكي **عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب)**، وكذا سلوك **استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ**، أما السلوك الثالث فلا توجد فروق دالة إحصائيا بين ذكور وإناث المؤسسات الثلاثة فيه.
2. **سلوكات سوء الأدب:** بالنسبة لهذا الشكل، لاحظنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أي سلوك بعد تطبيق اختبار "مان وينتي" لتحديد الفروق، ما يدل على أن الذكور والإناث لا يختلفون في إدراكهم لدرجة ظهور هذا النوع من السلوكات خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.
3. **العنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية:** كذلك بالنسبة لهذا الشكل، لاحظنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أي سلوك بعد تطبيق اختبار "مان وينتي" لتحديد الفروق، ما يدل على أن الذكور والإناث لا يختلفون في إدراكهم لدرجة ظهور هذا النوع من السلوكات خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.
4. **العنف اللفظي:** وأيضا بالنسبة لهذا الشكل، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أي سلوك ، ما يدل على أن الذكور والإناث لا يختلفون في إدراكهم لدرجة ظهور هذا النوع من السلوكات.
5. **العنف الجسدي:** ونفس الشيء كذلك لهذا الشكل، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أي سلوك. ما يدل كذلك بعدم اختلاف الذكور والإناث في إدراكهم لدرجة ظهور هذا النوع من السلوكات.

من خلال ما سبق نستنتج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث للمؤسسات الثلاثة في إدراكهم لدرجة ظهور ثلاثة عشر(13) سلوكا من أصل خمسة عشر

(15)؛ أي بنسبة 86.67%، مع وجود فروق دالة إحصائيا في سلوكين (02) فقط بنسبة 13.33%.

- ***مقارنة درجة ظهور السلوكات بين تلاميذ المستويات الدراسية لجميع المؤسسات***

1. **السلوكات المخالفة لممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي:** بالنسبة لهذا الشكل، والذي يحتوي على ثلاث سلوكات، وبعد تطبيق اختبار "كروسكال واليس" لتحديد الفروق لاحظنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المستويات الدراسية الثلاثة لجميع المؤسسات في إدراكهم لدرجة ظهور سلوك **عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب)** فقط، أما السلوكين الآخرين فلا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ المستويات الدراسية الثلاثة لهذه المؤسسات فيهما.
2. **سلوكات سوء الأدب:** بالنسبة لهذا الشكل، لاحظنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المستويات الدراسية الثلاثة لجميع المؤسسات في أي سلوك بعد تطبيق اختبار "كروسكال واليس" لتحديد الفروق، ما يدل على أن تلاميذ المستويات الدراسية الثلاثة لهذه المؤسسات لا يختلفون في إدراكهم لدرجة ظهور هذا النوع من السلوكات خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.
3. **العنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية:** وكذا في هذا الشكل، لاحظنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المستويات الدراسية الثلاثة لجميع المؤسسات في أي سلوك، ما يدل على أن تلاميذ المستويات الدراسية الثلاثة لهذه المؤسسات لا يختلفون في إدراكهم لدرجة ظهور هذا النوع من السلوكات خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.
4. **العنف اللفظي:** وكذلك بالنسبة لهذا الشكل، لاحظنا أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المستويات الدراسية الثلاثة لجميع المؤسسات محل الدراسة في أي سلوك بعد تطبيق اختبار "كروسكال واليس" لتحديد الفروق، ما يدل على أن تلاميذ المستويات الدراسية الثلاثة لهذه المؤسسات لا يختلفون في إدراكهم لدرجة ظهور هذا النوع من السلوكات خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.
5. **العنف الجسدي:** ونفس الشيء بالنسبة لهذا الشكل، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المستويات الدراسية الثلاثة لجميع المؤسسات في أي سلوك، ما يدل على أن تلاميذ

المستويات الدراسية الثلاثة لهذه المؤسسات لا يختلفون في إدراكهم لدرجة ظهور هذا النوع من السلوكات خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.

من خلال ما سبق نستنتج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المستويات الدراسية لجميع المؤسسات محل الدراسة في إدراكهم لدرجة ظهور أربعة عشر(14) سلوكا من أصل خمسة عشر (15)؛ أي بنسبة 93.34%، مع وجود فروق دالة إحصائيا في سلوك واحد (01) فقط بنسبة 6.66%.

ففي دراسة مشابهة للباحثة "عبدي سميرة" *الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (15-17)* سنة، حيث كان من بين النتائج التي توصلت إليه: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص درجات مقياس العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية (عبدي، 2011). وهو ما توصلنا إليه من خلال وجود فروق دالة إحصائيا خلال المقارنة بين الذكور والإناث، وبين المستويات الدراسية الثلاث، وكذا بين تلاميذ الثانويات الثلاث بتأثير التعداد في درجة ظهور بعض سلوكات العنف.

وللإجابة على هذه الفرضية يمكن أن نقول أنها محققة نسبيا بالنسبة لمحددات الجنس ب86.67%، والمستوى الدراسي ب 93.34%، أما بالنسبة لمحدد تعداد الثانوية فهي محققة نسبيا ب33.34% فقط من السلوكات.

أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ظهور86.67% من سلوكات العنف محل الدراسة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الذكور والإناث للثانويات محل الدراسة.

وكذا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ظهور93.34% من سلوكات العنف محل الدراسة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين المستويات الدراسية الثلاث للثانويات محل الدراسة.

وكذا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ظهور 33.34% من سلوكات العنف محل الدراسة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين المؤسسات الثلاث (تأثير تعداد الثانوية).

أي أن نظرة وملاحظة التلاميذ لانتشار هذه السلوكات وتكرارها لا يختلف فيما بينهم باختلاف الجنس ولا المستوى الدراسي بنسبة كبيرة، أما بتأثير تعداد الثانوية فهناك اختلاف دال إحصائيا بين تلاميذ المؤسسات الثلاث بنسبة 66.66% من السلوكات.

IV. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

- ***<u>توجد فروق ذات دلالة إحصائية في شرعية بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الأستاذ والتلميذ.</u>***

فمن خلال ما تحصلنا عليه في الجداول والأشكال البيانية الخاصة بعرض وتحليل هذه الفرضية والتي سنناقش نتائجها حسب كل شكل كما يلي:

1. **السلوكات المخالفة لممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي:** بالنسبة لهذا الشكل والذي يحتوي على ثلاث سلوكات، لاحظنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ بعد تطبيق اختبار "مان وينتي" لتحديد الفروق في شرعية سلوك **استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ** فقط، أما بالنسبة للسلوكين الآخرين فلا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة والتلاميذ فيهما.
2. **سلوكات سوء الأدب:** بالنسبة لهذا الشكل، وبعد تطبيق اختبار "مان وينتي" لتحديد الفروق لاحظنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في إدراكهم لشرعية سلوك **تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين** فقط، أما بالنسبة للسلوكين الآخرين فلا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة والتلاميذ في شرعيتهما.
3. **العنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية:** بالنسبة لسلوكات هذا الشكل، وبعد تطبيق اختبار "مان وينتي" لتحديد الفروق لاحظنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في إدراكهم لشرعية سلوك **عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،...**

كبديل لكرة القدم) فقط، أما بالنسبة للسلوكين الآخرين فلا توجد فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة والتلاميذ في شرعيتهما كذلك.

4. **العنف اللفظي:** أما بالنسبة لهذا الشكل، وبعد تطبيق اختبار "مان وينتي" لتحديد الفروق لاحظنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في إدراكهم لشرعية أي سلوك، ما يدل على أن الأساتذة والتلاميذ لا يختلفون في إدراكهم لشرعية هذا النوع من السلوكات خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.
5. **العنف الجسدي:** نفس الشيء بالنسبة لهذا الشكل، فلاحظنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في أي سلوك، ما يدل كذلك على أن الأساتذة والتلاميذ لا يختلفون في إدراكهم لشرعية هذا النوع من السلوكات خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.

من خلال ما سبق نستنتج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في إدراكهم لشرعية ثلاث (03) سلوكات فقط من أصل خمسة عشر (15)؛ أي بنسبة 20%، وبقية النسبة والمقدرة ب (80%) غير دالة إحصائيا.

وهذه السلوكات هي:

- استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ
- تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين
- عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم)

ومن بين الدراسات التي قارنت إدراك سلوكات العنف من وجهة نظر الأساتذة والتلاميذ دراسة الباحث " كوزلين coslin" بفرنسا، حيث كان من بين أهداف هذه الدراسة معرفة السلوكات الأكثر والأقل ظهورا في الأقسام التي يدرسون فيها والتي تصدر من التلاميذ، وكذا مدى اعتراف التلاميذ بها، وهذا وفق إدراك المدرسين لها من جهة وإدراك التلاميذ من جهة أخرى. بينت دراسة الباحث الفرنسي أن التلاميذ اعترفوا بالسلوكات التي تتصف بالفوضى وكذا بالسلوكات التي تدل على التكاسل وعدم الاهتمام وعدم متابعة الدرس، حسب رأي المدرسين فالسلوكات الأكثر ظهورا في الأقسام تتمثل كذلك في سلوكات تتصف بالفوضى وعدم المشاركة (خالدي ،2007، ص35-36). أي أن هناك اتفاق بين

الأساتذة والتلاميذ في أشكال معينة من السلوكات، وهناك فروق في أشكال أخرى وهو ما وجدناه في دراستنا من خلال المقارنة في شرعية هذه السلوكات بين الأساتذة والتلاميذ كذلك.

وكما أشرنا إليه في شرح المصطلحات المرتبطة بالدراسة فإننا نقصد بشرعية السلوك "هل هو مقبول أو غير مقبول" بالنسبة لكل من التلميذ والأستاذ، أو بالنسبة للتلاميذ فيما بينهم باختلاف وتأثير محددات معينة، وبعد تحليلنا لنتائج هذه الفرضية لاحظنا أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة والتلاميذ في شرعية بعض سلوكات العنف.

إن عملية الشرعنة هذه تتضمن تحولات في النظرة إلى ذات الفرد وإلى الآخر الذي يشكل الضحية المقبلة، فمثلا يبقى أحد التلاميذ الذي ظلمه زميله تحت شعار الغبن المفروض وذلك من خلال تضخم ما لحق به من ظلم، وأنه بريء ومظلوم ولا مسؤولية له فيما حدث. ولابد له من التحرك لإحقاق الحق، ورفع الضيم وإزالة الغبن. فيرى أن واجبه أن يدافع عن نفسه التي امتهنت، وعن حقوقه التي اغتصبت. فتتغذى مشاعر الغبن المفروض، والإحساس بضرورة التعويض (حجازي، 2005، ص 192-193)، فيستغل ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي وخاصة خلال المنافسات لتعويض ذلك من خلال الخشونة في الاعتداء أو العرقلة العمدية... وغيرها من السلوكات.

وهو ما تؤكده نظرية " العدوان الانفعالي من النظريات المعرفية التي ترى أن العدوان يمكن أن يكون ممتعا حيث أن هناك بعض الأشخاص يجدون استمتاعا في إيذاء الآخرين، فهم يستطيعون إثبات رجولتهم ويوضحوا أنهم أقوياء وذووا أهمية وأنهم يكتسبون المكانة الاجتماعية، ولذلك فهم يرون أن العدوان يكون مجزيا ومرضيا ومع استمرار مكافأتهم على عدوانهم يجدون في العدوان متعة لهم(الفسفوس 2006، ص 22)، أي يصبح شرعيا باعتقادهم من خلال السعادة والرضا الذي يجدونه في السلوكات العدوانية والعنيفة.

وللإجابة على هذه الفرضية يمكن أن نقول أنها غير محققة نسبيا من خلال ما سبق ذكره، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في شرعية 80% من سلوكات العنف محل الدراسة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الأستاذ والتلميذ مقابل 20% فقط من السلوكات والتي وجدنا فيها فروق دالة إحصائيا.

أي أن إدراك التلاميذ لشرعية هذه السلوكات لا يختلف احصائيا في كثير من السلوكات عن إدراك الأساتذة لشرعيتها إلا في ثلاث سلوكات فقط، عكس ما توقعناه وافترضناه من عدم تصريح التلاميذ للكثير من السلوكات على أنها غير مقبولة.

V. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

❖ ***لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في شرعية بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين التلاميذ بتأثير المحددات التالية: تعداد الثانوية، الجنس، المستوى الدراسي.***

فمن خلال ما تحصلنا عليه في الجداول والأشكال البيانية الخاصة بعرض وتحليل هذه الفرضية المتكونة من ثلاث أبعاد وهي:

- مقارنة شرعية السلوكات بين تلاميذ الثانويات الثلاثة (الكبيرة، المتوسطة، الصغيرة التعداد)
- مقارنة شرعية السلوكات بين الذكور والإناث لجميع المؤسسات
- مقارنة شرعية السلوكات بين تلاميذ المستويات الدراسية لجميع المؤسسات (أولى، ثانية، ثالثة ثانوي).

والتي سنناقش نتائجها حسب كل شكل كما يلي:

➢ ***مقارنة شرعية السلوكات بين تلاميذ الثانويات الثلاثة***

1. **السلوكات المخالفة لممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي:** بالنسبة لهذا الشكل، والذي يحتوي على ثلاث سلوكات، وبعد تطبيق اختبار "كروسكال واليس" لتحديد الفروق لاحظنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الثانويات الثلاثة في إدراكهم لشرعية سلوك **الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ** فقط، أما السلوكين الآخرين فلا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الثانويات الثلاثة فيهما.
2. **سلوكات سوء الأدب:** بالنسبة لهذا الشكل، لاحظنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الثانويات الثلاثة في أي سلوك بعد تطبيق اختبار "كروسكال واليس" لتحديد الفروق، ما يدل على أن تلاميذ الثانويات الثلاثة لا يختلفون في إدراكهم لشرعية هذا النوع من السلوكات خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.

3. **العنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية:** وكذا في هذا الشكل، لاحظنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الثانويات الثلاثة في أي سلوك، ما يدل على أن تلاميذ الثانويات الثلاثة لا يختلفون في إدراكهم لشرعية هذا النوع من السلوكات خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.
4. **العنف اللفظي:** وكذلك بالنسبة لهذا الشكل، لاحظنا أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الثانويات الثلاثة محل الدراسة في أي سلوك بعد تطبيق اختبار "كروسكال واليس" لتحديد الفروق، ما يدل على أن تلاميذ الثانويات الثلاثة لا يختلفون في إدراكهم لشرعية هذا النوع من السلوكات خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.
5. **العنف الجسدي:** ونفس الشيء بالنسبة لهذا الشكل، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الثانويات الثلاثة في أي سلوك، ما يدل على أن تلاميذ الثانويات الثلاثة لا يختلفون في إدراكهم لشرعية هذا النوع من السلوكات خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.

من خلال ما سبق نستنتج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الثانويات الثلاثة محل الدراسة في إدراكهم لشرعية أربعة عشر (14) سلوكا من أصل خمسة عشر (15)؛ أي بنسبة (93.34%) مقابل وجود فروق دالة إحصائيا في سلوك واحد (01) فقط بنسبة 6.66%

- ***مقارنة شرعية السلوكات بين الذكور والإناث لجميع المؤسسات***

1. **السلوكات المخالفة لممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي:** بالنسبة لهذا الشكل والذي يحتوي على ثلاث سلوكات، لاحظنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لجميع المؤسسات بعد تطبيق اختبار "مان وينتي" لتحديد الفروق في شرعية سلوك **عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب)**، وكذلك سلوك **استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ**، أما بالنسبة للسلوك الثالث فلا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فيه.
2. **سلوكات سوء الأدب:** أما بالنسبة لهذا الشكل، وبعد تطبيق اختبار "مان وينتي" لتحديد الفروق لاحظنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدراكهم لشرعية أي سلوك، ما يدل على أن الذكور والإناث لا يختلفون في إدراكهم لشرعية هذا النوع من السلوكات خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.

3. **العنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية:** بالنسبة لسلوكات هذا الشكل، وبعد تطبيق اختبار "مان وينتي" لتحديد الفروق لاحظنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدراكهم لشرعية سلوك **عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم)** فقط، أما بالنسبة للسلوكين الآخرين فلا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في شرعيتهما.
4. **العنف اللفظي:** أما بالنسبة لهذا الشكل، وبعد تطبيق اختبار "مان وينتي" لتحديد الفروق لاحظنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدراكهم لشرعية أي سلوك، ما يدل على أن الذكور والإناث لا يختلفون في إدراكهم لشرعية هذا النوع من السلوكات خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.
5. **العنف الجسدي:** بالنسبة لسلوكات هذا الشكل، وبعد تطبيق اختبار "مان وينتي" لتحديد الفروق لاحظنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدراكهم لشرعية سلوك **مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف** فقط، أما بالنسبة للسلوكين الآخرين فلا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في شرعيتهما.

من خلال ما سبق نستنتج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لجميع المؤسسات في إدراكهم لشرعية إحدى عشر (11) سلوكا من أصل خمسة عشر (15)؛ أي بنسبة (73.34%) مقابل وجود فروق دالة إحصائيا في أربع (04) فقط بنسبة 26.66%

- ***مقارنة شرعية السلوكات بين تلاميذ المستويات الدراسية لجميع المؤسسات (اولى، ثانية، ثالثة ثانوي).***

1. **السلوكات المخالفة لممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي:** بالنسبة لهذا الشكل، وبعد تطبيق اختبار "كروسكال واليس" لتحديد الفروق لاحظنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المستويات الدراسية لجميع المؤسسات في إدراكهم لشرعية أي سلوك، ما يدل على أن تلاميذ المستويات الدراسية لجميع المؤسسات لا يختلفون في إدراكهم لشرعية هذا النوع من السلوكات خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.
2. **سلوكات سوء الأدب:** نفس الشيء كذلك بالنسبة لهذا الشكل، وبعد تطبيق اختبار "كروسكال واليس" لتحديد الفروق لاحظنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المستويات

الدراسية لجميع المؤسسات في إدراكهم لشرعية أي سلوك، ما يدل على أن تلاميذ المستويات الدراسية لجميع المؤسسات لا يختلفون في إدراكهم لشرعية هذا النوع من السلوكات خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.

3. **العنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية:** بالنسبة لسلوكات هذا الشكل، وبعد تطبيق اختبار "كروسكال واليس" لتحديد الفروق لاحظنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المستويات الدراسية لجميع المؤسسات في إدراكهم لشرعية سلوك **ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده،** وكذا سلوك **التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة،** أما بالنسبة للسلوك الثالث فلا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ المستويات الدراسية في شرعيته.
4. **العنف اللفظي:** أما بالنسبة لهذا الشكل، وبعد تطبيق اختبار "كروسكال واليس" لتحديد الفروق لاحظنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المستويات الدراسية لجميع المؤسسات في إدراكهم لشرعية أي سلوك، ما يدل على أن تلاميذ المستويات الدراسية لا يختلفون في إدراكهم لشرعية هذا النوع من السلوكات خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.
5. **العنف الجسدي:** بالنسبة لسلوكات هذا الشكل، وبعد تطبيق اختبار "كروسكال واليس" لتحديد الفروق لاحظنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المستويات الدراسية لجميع المؤسسات في إدراكهم لشرعية سلوك **مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف** فقط، أما بالنسبة للسلوكين الآخرين فلا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ المستويات الدراسية في شرعيتهما.

من خلال ما سبق نستنتج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المستويات الدراسية لجميع المؤسسات في إدراكهم لشرعية اثني عشر (12) سلوكا من أصل خمسة عشر (15)؛ أي بنسبة (80%) مقابل وجود فروق دالة إحصائيا في ثلاث (03) سلوكات فقط بنسبة 20%.

كما أشرنا إليه في شرح المصطلحات المرتبطة بالدراسة فإننا نقصد بشرعية السلوك "هل هو مقبول أو غير مقبول" بالنسبة لكل من التلميذ والأستاذ، أو بالنسبة للتلاميذ فيما بينهم باختلاف وتأثير محددات معينة، وبعد تحليلنا لنتائج هذه الفرضية لاحظنا أن هناك فروق ذات دلالة

إحصائية بين التلاميذ فيما بينهم باختلاف الجنس، المستوى الدراسي، وبتأثير تعداد الثانوية، في شرعية بعض سلوكات العنف.

فمن خلال بعض الدراسات المرتبطة بالعنف هناك من يرى بأن العنف وسيلة شرعية لتحقيق أهداف شرعية، فوجهة النظر هذه لا تجد طريقة أخرى سوى العنف للتخلص من أوضاع ظالمة ومختلة (عجرود،2007، ص4).

ولذلك يصبح فعل العنف لا فقط بريئا من الإثم ومبررا فحسب، بل مطلوبا كواجب نبيل هو الدفاع عن الذات وكرامتها وقدسيتها، أو الدفاع عن الجماعة وقيمها (حجازي، 2005، ص 193-194).

وهو ما تؤكده كذلك نظرية " العدوان الانفعالي من النظريات المعرفية التي ترى أن العدوان يمكن أن يكون ممتعا حيث أن هناك بعض الأشخاص يجدون استمتاعا في إيذاء الآخرين، فهم يستطيعون إثبات رجولتهم ويوضحوا أنهم أقوياء وذووا أهمية وأنهم يكتسبون المكانة الاجتماعية، ولذلك فهم يرون أن العدوان يكون مجزيا مرضيا ومع استمرار مكافأتهم على عدوانهم يجدون في العدوان متعة لهم(الفسفوس 2006، ص 22)، أي يصبح شرعيا باعتقادهم من خلال السعادة الرضا الذي يجدونه في السلوكات العدوانية والعنيفة.

وللإجابة على هذه الفرضية يمكن أن نقول أنها محققة نسبيا وبالنسبة للمحددات الثلاث: الجنس ب 73.34%، والمستوى الدراسي ب 80%، وتعداد الثانوية ب 93.34% من السلوكات.

أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في شرعية 73.34% من سلوكات العنف محل الدراسة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الذكور والإناث للثانويات محل الدراسة.

وكذا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في شرعية 80% من سلوكات العنف محل الدراسة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين المستويات الدراسية الثلاث للثانويات محل الدراسة.

وكذا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في شرعية 93.34% من سلوكات العنف محل الدراسة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين المؤسسات الثلاث (تأثير تعداد الثانوية).

أي أن إدراك التلاميذ لشرعية هذه السلوكات لا يختلف إحصائيا فيما بينهم بتأثير المحددات التالية: تعداد الثانوية، الجنس، المستوى الدراسي إلا في القليل من السلوكات وهو ما توقعناه وافترضناه.

VI. مناقشة نتائج الفرضية السادسة

❖ ***توجد عدة دلالات سيكوسوسيولوجية لبعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي حسب تفسيرات الأستاذ والتلميذ لسبب وقوعه.***

فمن خلال ما تحصلنا عليه من تفسيرات لكل سلوك من خلال المقابلات المسجلة، وبعد قيامنا بتحليل هذه المقابلات بعد تفريغها سنقوم بمناقشة كل شكل من الأشكال حسب العوامل المشتركة في تفسيرات الأساتذة والتلاميذ كما يلي:

1.السلوكات المخالفة لممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي

1.1. عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب)

تمحورت تفسيرات الأساتذة والتلاميذ لهذا السلوك في الأبعاد التالية والمشتركة بينهم: أبعاد متعلقة بالتلميذ، أبعاد متعلقة بالمادة، أبعاد متعلقة بالأستاذ والتي تعتبر ركيزة العملية التربوية، والتي نذكر منها غياب ثقافة ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية، وكذلك غياب المرافق اللازمة لذلك، وكذا الاكتظاظ في الأفواج التربوية وفي الملعب أو القاعة الواحدة، وكذا تفضيل الكثير من التلاميذ المشاركة إلا في رياضة كرة القدم، وكذلك الوقت المخصص للمادة.

فلو تصبح المادة غير إلزامية بالنقطة للاحظنا عزوف كبير عن ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية وفق المنهاج، ما يستدعى إعادة النظر في كثير من الأبعاد التي ذكرناها خلال عرض وتحليل نتائج المقابلات.

بعد تحليل تفسيرات كل من الأساتذة والتلاميذ لهذا السلوك يمكن أن نستخلص الدلالات التالية:

- ***غياب الرغبة والدافعية نحو الممارسة***
- ***غياب ثقافة ممارسة الأنشطة الرياضية***

2.1. استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ

فبالرغم من منعه وإبلاغ التلاميذ بذلك وكذا أوليائهم من خلال الإمضاء على النظام الداخلي للمؤسسة التربوية إلا أن هذا السلوك أصبح منتشرا وبكثرة ويرجع ذلك إلى كثير من الأبعاد حسب الأساتذة والتلاميذ وهي: أبعاد متعلقة بالإدمان على الأجهزة النقالة، أبعاد متعلقة بالحصة، أبعاد متعلقة بالأسرة، وأبعاد متعلقة بالأستاذ.

إن غياب المتابعة الأسرية وترشيد التلميذ في فهم وإدراك ثقافة استعمالها، وعدم تطبيق عقوبات النظام الداخلي، وكذا شخصية الأستاذ وكيفية تعامله خلال الحصة، يزيد من انتشار هذا السلوك.

أهم الدلالات التي نستخلصها من تفسيرات الأساتذة والتلاميذ لهذا السلوك هي:

- ***الإدمان على استعمال الأجهزة النقالة***
- ***غياب ثقافة استعمال الأجهزة النقالة***

3.1. الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل: مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ

تمحورت تفسيرات الأساتذة والتلاميذ لهذا السلوك في الأبعاد التالية والمشتركة بينهم: تأثير المنافسة، غياب الروح الرياضية، جلب الانتباه والتأثير والسيطرة على المنافس. فمن خلال هذه الأبعاد نذكر بعض التفسيرات التي برر بها كل من الأساتذة والتلاميذ هذا السلوك كالآتي: الرغبة الكبيرة في التغلب على المنافس وعدم تقبل الخسارة وعدم الاعتراف بالخطأ وخاصة في وجود الطاقة الزائدة لدى الكثير من التلاميذ في هذه المرحلة، والإحساس بالمتعة لحظة التحايل وعدم انتباه الحكم، التأثير على الفريق المنافس والضغط والسيطرة عليه.

من خلال تفسير كل من الأساتذة والتلاميذ لهذا السلوك، فأهم الدلالات التي نستخلصها هي:

- ***حب الفوز وعدم تقبل الخسارة***
- ***التأثر بالمنافسة ومن ثم غياب الروح الرياضية***
- ***جلب الانتباه وكذا محاولة السيطرة على المنافس***

2. *<u>سلوكات سوء الأدب</u>*

1.2. عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته)

أرجع الأساتذة والتلاميذ الذين تمت مقابلتهم هذا السلوك إلى الأبعاد التالية والمشتركة بينهم:

أبعاد متعلقة بالحصة، أبعاد نفسية، أبعاد أسرية. حيث ذهب كل من الأساتذة والتلاميذ المبحوثين إلى نفس الأبعاد والتفسيرات لهذا السلوك ونذكر منها: الضغط الكبير الذي يعاني منه التلاميذ جراء كثافة البرنامج الدراسي، ثم الاكتظاظ في القسم، وعدم تقبل النشاط المبرمج، واعتبار التلاميذ حصة التربية البدنية والرياضية حصة ترفيهية ولا تهمهم، وعدم الاحترام الراجع لطبيعة التنشئة.

من خلال تفسير كل من الأساتذة والتلاميذ لهذا السلوك، نستخلص الدلالات التالية :

- ***عدم إعطاء أهمية كبيرة للمادة***
- ***طبيعة الحصة***
- ***طبيعة التنشئة الاجتماعية للتلميذ***

2.2. إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة

فسر الأساتذة والتلاميذ هذا السلوك من خلال الأبعاد التالية: أبعاد نفسية، أبعاد متعلقة بالحصة، أبعاد متعلقة بالأستاذ، التنشئة الاجتماعية، أبعاد تربوية. ومن بين التبريرات نذكر ما يلي: بعض التلاميذ وخاصة في مرحلة المراهقة يستمتعون بإخراج الطاقة الزائدة وتفريغ المكبوتات والضغوط من خلال إحداث الفوضى بطريقة جماعية، إضافة لتفضيل التلاميذ لرياضة على باقي الأنشطة وعدم تلبية الرياضة المحببة للتلاميذ ككرة القدم، وكذا عدم تحكم الأستاذ في التلاميذ وخاصة الأساتذة الجدد، وأيضا عدم احترام التلميذ للأستاذ والذي يرجع بالدرجة الأولى إلى التنشئة الأسرية.

نستخلص من تفسيرات الأساتذة والتلاميذ الذين تمت مقابلتهم الدلالات التالية:

- ***عدم إعطاء أهمية كبيرة للمادة***
- ***طبيعة الحصة***
- ***طبيعة التنشئة الاجتماعية للتلميذ***

3.2. تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين

تمحورت تبريرات كل من الأساتذة والتلاميذ المبحوثين في الأبعاد التالية: أبعاد نفسية، أبعاد اجتماعية، مستوى الأداء الحركي، الوازع الديني، أبعاد متعلقة بالأستاذ، التنشئة الأسرية. ونذكر

بعض التبريرات المندرجة تحت هذه الأبعاد: بعض التلاميذ يحبذون البقاء منعزلين وليسوا اجتماعيين، وكذا الأنانية والغيرة، واحتقار التلاميذ لأحد زملائهم، أيضا مستوى التلميذ المهمش وعدم توفره على الإمكانيات الكبيرة خوفا من تضييع الكرات ومن ثم الخسارة، إضافة إلى الخلافات الخارجية والمشاكل الشخصية مع وجود تكتلات مسبقة كأبناء الحي.

وأهم الدلالات المستخلصة من هذا السلوك هي:

- ***انطوائية بعض التلاميذ تجعلهم يهمشون من زملائهم أثناء اللعب***
- ***اللعب الفردي الراجع إلى: الأنانية من أجل إبراز الذات، وإلى الغيرة من ذوي الأداء الممتاز، وإلى سوء التفاهم بين البعض.***

3.<u>عنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية</u>

1.3. ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده

ترجع تفسيرات الأساتذة والتلاميذ لهذا السلوك إلى الأبعاد التالية والمشتركة بينهم وهي: أبعاد نفسية، تأثير المنافسة وغياب الروح الرياضية، اعتباره فعل لاإرادي. ومن بين التفسيرات لهذا السلوك ما يلي: الأنانية وعدم تقبل الاستبدال واعتقاد التلميذ أنه تنقيص من مستواه، إضافة إلى فقدان السيطرة على الأعصاب والتوتر والغضب، كذلك تأثير المنافسة من خلال حب الفوز، كذلك في اعتقاد التلميذ أن الأستاذ يفضل تلميذ أخر عليه فيستبدله، وأيضا التلميذ حين يُرتكب عليه خطأ أو عرقلة عمدية يفرغ قلقه في مثل هذه السلوكات.

استخلصنا من تفسيرات الأساتذة والتلاميذ الدلالات التالية لهذا السلوك:

- ***الأنانية وحب مواصلة اللعب وعدم تقبل التغيير باعتقاد نقص المستوى وهو الشيء المرفوض لدى التلميذ***
- ***القلق الكبير من: التغيير، ارتكاب الخطأ عليه، أو تلقي الإنذار***

2.3. عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم)

لخصنا تفسيرات الأساتذة والتلاميذ لهذا السلوك في الأبعاد التالية: طبيعة النشاط الممارس، أبعاد متعلقة بالأستاذ، أبعاد نفسية، التنشئة الأسرية، فعل لاإرادي، أبعاد متعلقة بالحصة. ومن بين التفسيرات لهذا السلوك ما يلي: غياب الألعاب الترفيهية وعدم إشباع التلميذ لبعض الأنشطة

المفضلة وحبه الكبير لرياضة كرة القدم، وكذا عدم تحكم الأستاذ وفرضه للانضباط داخل الحصة، كذلك خصوصية الحصة تسمح لهم بعدم التقيد باستعمال الأدوات في محلها، خاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه: وأيضا إلى المكبوتات الكامنة في نفسية التلميذ بعد تأثير عوامل عديدة فيظهر هذا السلوك.

أهم الدلالات المستخلصة من هذا السلوك هي:

- ***حب التلاميذ لرياضة كرة القدم***
- ***ميزة التهريج للفت الانتباه وإضحاك الزملاء لدى بعض التلاميذ***

1.3. التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة

تمحورت تفسيرات الأساتذة والتلاميذ لهذا السلوك في الأبعاد التالية: أبعاد نفسية، أبعاد متعلقة بالسلوك في حد ذاته، أبعاد متعلقة بالأستاذ. ومن بين التفسيرات لهذا السلوك ما يلي: التباهي بالقامة الطويلة وحب التظاهر واثبات الذات، وكذا اعتبار التسلق والقفز للمس شبكة السلة يزيد من الطول، كذلك خلق الجو ترفيهي وترفيه عن النفس، إضافة إلى تفسيرات أخرى كعدم الاهتمام وحب التنفيس من ضغط الدراسة، أو عند ضياع الكرة خلال المنافسة...إلخ ينشغل بعض التلاميذ بمثل هذه السلوكات.

من خلال ما سبق استخلصنا الدلالات التالية لهذا السلوك:

- ***إشباع لرغبة التلميذ في نشاط la barre fixée***
- ***التحدي والمخاطرة بين التلاميذ واستكشاف القدرات البدنية (كالطول، الارتقاء، القوة والتحمل)***

4. ***العنف اللفظي***

1.4. التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة

تمحورت تفسيرات الأساتذة والتلاميذ لهذا السلوك في الأبعاد التالية: الوازع الديني، التنشئة الاجتماعية، أبعاد نفسية، أبعاد اجتماعية، أبعاد متعلقة بالأستاذ.

ومن بين التفسيرات لهذا السلوك ما يلي: غياب الوازع الديني من خلال السخرية والاستهزاء بالآخرين، وكذا محاولة خلق جو من المرح لإضحاك الزملاء وهو ما يتنافى مع تعاليم الدين الإسلامي الحنيف، وكذا إلى التنشئة الأسرية من خلال سوء التربية، إضافة إلى محاولة الاستهزاء

أو إقلاق التلميذ بهذا السلوك اللفظي، والكثير من اعتبره عادة قديمة ومتجذرة ومنتشرة في المجتمع، كذلك إلى الأستاذ في حد ذاته من خلال عدم تحكمه في التلاميذ وفرض الانضباط والاحترام أثناء عملية التدريس.

من خلال ما سبق استخلصنا الدلالات التالية لهذا السلوك:

- ***عمومية وانتشار هذه العادة في المجتمع***
- ***غياب الوازع الديني والتنشئة الاجتماعية للفرد***

2.4. التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز

تمحورت تفسيرات الأساتذة والتلاميذ لهذا السلوك في الأبعاد التالية: أبعاد نفسية، غياب الثقافة والروح الرياضية، تأثير المنافسة، فعل لاإرادي. ومن بين التفسيرات لهذا السلوك ما يلي: نفسية التلميذ من خلال حبه للفوز والخوف من الخسارة ما يضعه في ضغوطات نفسية (قلق، نرفزة زائدة) مع تأثير المنافسة، وكذا إظهار القوة أمام المنافس من خلال التدخلات اللفظية بهدف إزعاجه وإثارة غضبه، وهناك بعض التلاميذ يضنون أن الخطأ المرتكب هو متعمد فيلجأون إلى هذا السلوك، إضافة إلى من اعتبره فعل لا إرادي، وأخيرا غياب ثقافة ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية، وكذا غياب الروح الرياضية خلال التنافس وتقبل الهزيمة.

وأهم الدلالات المستخلصة من هذا السلوك هي:

- ***تأثير التنافس وعدم القدرة على التحكم في النفس.***
- ***غياب ثقافة الروح الرياضية خلال التنافس وتقبل الهزيمة.***

3.4. السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ

تمحورت تفسيرات الأساتذة والتلاميذ لهذا السلوك في الأبعاد التالية والمشتركة بينهم: الوازع الديني والتنشئة الأسرية، أبعاد اجتماعية، أبعاد نفسية، أبعاد متعلقة بالأستاذ. ومن بين التفسيرات لهذا السلوك ما يلي: يرجع الكثير من المبحوثين هذا السلوك إلى نقص الوازع الديني وسوء التربية وغياب دور الأسرة، ومنهم من اعتبره عادة قديمة ومتجذرة ومنتشرة في المجتمع ما فرض قلة الاحترام وغياب الحياء من الصغير أمام الكبير والعكس، كذلك محاولة إخافة الزملاء وحب الظهور وفرض السيطرة أو نتيجة للغضب أو لإثارة غضب الآخرين، وأيضا عدم تحكم الأستاذ في التلاميذ

وفرض الانضباط والاحترام وعدم اتخاذه الإجراءات اللازمة وسوء التموقع بالقرب من جميع التلاميذ أثناء عملية التدريس.

أهم ما يمكن استنتاجه من دلالات لهذا السلوك:

- ***عمومية وانتشار هذه العادة في المجتمع***
- ***غياب الوازع الديني والتنشئة الاجتماعية للفرد***

5. ***العنف الجسدي (العدوانية الحركية)***

1.5. مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف

تمحورت تفسيرات الأساتذة والتلاميذ لهذا السلوك في الأبعاد التالية: أبعاد نفسية، أبعاد متعلقة بالأستاذ، تأثير المنافسة، عدم القدرة على اللعب، غياب ثقافة الروح الرياضية. ومن بين التفسيرات لهذا السلوك ما يلي: الغيرة وحب الفوز والانتصار وعدم تقبل الخسارة وعدم تقبل المراوغة من المنافس وكذا خوفا من توبيخ الزملاء في حال تسجيل المنافس للهدف، وإلى الأستاذ في حد ذاته من خلال غياب دوره في ترسيخ الروح الرياضية وتكوين التلاميذ في قوانين وأساسيات اللعب، كذلك تأثير المنافسة من خلال الشحنة والخوف من الهزيمة وحب الفوز وعدم تقبل الاستبدال وحب مواصلة اللعب ما ينتج هذا السلوك البدني، وأيضا عدم قدرة بعض التلاميذ على مواصلة اللعب، وأخيرا غياب ثقافة ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية، وكذا غياب الروح الرياضية خلال التنافس.

من خلال ما سبق استخلصنا الدلالات التالية لهذا السلوك:

- ***تأثير التنافس وعدم القدرة على التحكم في النفس.***
- ***غياب ثقافة الروح الرياضية خلال التنافس وتقبل الهزيمة.***

2.5. الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب

تمحورت تفسيرات الأساتذة والتلاميذ لهذا السلوك في الأبعاد التالية: أبعاد نفسية، طبيعة التلميذ، ظاهرة اجتماعية، أبعاد متعلقة بالأستاذ، التقليد. ومن بين التفسيرات لهذا السلوك ما يلي: إظهار القدرات الجسمية والتباهي بها، وأيضا وجود طاقة زائدة لدى التلاميذ فتولد حب الشجار في كل الأوقات واللهو والمرح بطريقة رياضية، كذلك يتميز بعض التلاميذ باللامسؤولية واللامبالاة فتراه

يقوم بمثل هذا السلوك دون الأخذ بعين الاعتبار عواقبه، الترويح عن النفس وإخراج المكبوتات نتيجة الاضطرابات النفسية والضغوط التي يتعرض لها التلميذ خاصة مع تأثيرات المراهقة من خلال هذا السلوك، غياب دور الأستاذ في التحكم ومراقبة سلوكات التلاميذ أثناء الحصة، إضافة إلى التأثر وتقليد الأفلام وبعض المنافسات الرياضية الدولية فيحاول التلميذ تطبيق بعض الحركات على زملاءه مستغلا طبيعة حصة التربية البدنية والرياضية.

أهم ما يمكن استنتاجه من دلالات لهذا السلوك:

- ***خصائص المرحلة العمرية للتلميذ***
- ***التحدي والمخاطرة بين التلاميذ واستكشاف القدرات البدنية (كالقوة)***

3.5. الخشونة، والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه.

تمحورت تفسيرات الأساتذة والتلاميذ لهذا السلوك في الأبعاد التالية والمشتركة بينهم: أبعاد نفسية، طبيعة التلميذ، غياب الثقافة والروح الرياضية، أبعاد متعلقة بالأستاذ. ومن بين التفسيرات لهذا السلوك ما يلي: إبراز الذات، وأيضا حب الفوز وعدم تقبل الخسارة، وكذا الغيرة من تفنن وتمكن المنافس، وكذلك الكراهية بين بعض التلاميذ وحب خلف الثأر من خلال العنف البدني، كذلك يتميز بعض التلاميذ بالطاقة الزائدة فتراه يقوم بمثل هذا السلوك دون الأخذ بعين الاعتبار لعواقبه، وكذا غياب ثقافة ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية نتيجة عدم ممارستها في المراحل العمرية السابقة وغياب الروح الرياضية خلال التنافس، وأيضا إلى الأستاذ في بعض الأحيان في عدم صرامته مع التلاميذ.

أهم ما يمكن استنتاجه من دلالات لهذا السلوك:

- ***تأثير التنافس وعدم القدرة على التحكم في النفس.***
- ***غياب ثقافة الروح الرياضية خلال التنافس وتقبل الهزيمة.***

بعد عرض جميع الدلالات المستخلصة من سلوكات العنف لهذه الفرضية نلخصها في هذا الجدول:

طبيعة الدلالة	***الدلالات المستخلصة من سلوكات العنف***	التكرار
دلالات سيكولوجية	*حب الفوز وعدم تقبل الخسارة*	1
	جلب الانتباه وكذا محاولة السيطرة على المنافس	1
	انطوائية بعض التلاميذ تجعلهم يهمشون من زملائهم أثناء اللعب	1
	اللعب الفردي الراجع إلى: الأنانية من أجل إبراز الذات، وإلى الغيرة من ذوي الأداء الممتاز، وإلى سوء التفاهم بين البعض.	1
	الأنانية وحب مواصلة اللعب وعدم تقبل التغيير باعتقاد نقص المستوى وهو الشيء المرفوض لدى التلميذ	1
	القلق الكبير من: التغيير، ارتكاب الخطأ عليه، أو تلقي الإنذار	1
	غياب الرغبة والدافعية نحو الممارسة	1
	تأثير التنافس وعدم القدرة على التحكم في النفس	3
دلالات سوسيولوجية	غياب ثقافة ممارسة الأنشطة الرياضية	1
	غياب ثقافة استعمال الأجهزة النقالة	1
	طبيعة الحصة	2
	طبيعة التنشئة الاجتماعية للتلميذ	2
	حب التلاميذ لرياضة كرة القدم	1
	عمومية وانتشار هذه العادة في المجتمع	2
	غياب الوازع الديني والتنشئة الاجتماعية للفرد	2
	الإدمان على استعمال الأجهزة النقالة	1
دلالات سيكوسوسيولوجية	*التأثر بالمنافسة ومن ثم غياب الروح الرياضية*	1
	عدم إعطاء أهمية كبيرة للمادة	2
	غياب ثقافة الروح الرياضية خلال التنافس وتقبل الهزيمة	3
	خصائص المرحلة العمرية للتلميذ	3
	التحدي والمخاطرة بين التلاميذ واستكشاف القدرات البدنية	2
	ميزة التهريج للفت الانتباه وإضحاك الزملاء لدى بعض التلاميذ	1
	إشباع لرغبة التلميذ في نشاط la barre fixe	1

جدول (150) أهم الدلالات السيكوسوسيولوجية المستخلصة من بعض سلوكات العنف

ومن خلال عرض الدلالات المستخلصة من جميع السلوكات محل دراستنا نورد بعض الدراسات والاتجاهات النظرية التي لها علاقة أو تأكيد لما توصلنا إليه:

- **دراسة "صايفي تسعديت" بعنوان "العنف المدرسي عند المراهقين،** حيث كان من بين أهدافها البحث عن الدلالة الاجتماعية للعنف كعامل فعال تظهر من خلاله كل الأساليب والعلاقات الاجتماعية المكبوتة بين الأفراد، وتوصلت الباحثة إلى استنتاج أن هناك علاقة سببية بين ممارسة التلاميذ لأعمال العنف، وبين تنشئتهم الاجتماعية الأسرية، وهي تأكيد لدلالة ***طبيعة التنشئة الاجتماعية للتلميذ*** التي توصلنا إليها، وكذلك طبيعة العلاقة القائمة بين التلاميذ وأساتذتهم وهي من بين الأبعاد التي استخلصناها، وأكدت الباحثة كذلك من خلال الدراسة الميدانية أن الفشل الدراسي يأخذ بالتلاميذ إلى بعض الممارسات والأفعال التي تتسم بالعنف تعويضا عن نقصهم في التحصيل وكطريقة تكتيكية لغرض وجودهم داخل الأقسام إلى جانب زملائهم، وهو أحد الأبعاد التي توصلنا إليها كذلك من خلال **استغلال بعض السلوكات اللفظية أو البدنية لتغطية الضعف في الأداء الرياضي،** أبرزت الباحثة كذلك أن التلاميذ في هذه المرحلة يمرون بمراحل تطورية عمرية جد معقدة لا حدود لها (نفسية، جنسية، فيزيولوجية) تخلف فيهم أزمات نفسية، وهو ما توصلنا إليه كذلك من خلال استخلاصنا لدلالة بعض السلوكات **بخصائص المرحلة العمرية للتلميذ،** كذلك بينت الباحثة أن التلاميذ في هذه المرحلة تنفجر لديهم طاقة هائلة، وبكونهم يتواجدون في المدرسة مع الجماعة التي ينتمي إليها بديلا لجماعة الأسرة، يبرهن من خلال هذه الجماعة عن قواعد وممارسات جديدة، ويدخل في مرحلة مغامرات، هذه الأخيرة التي تؤكد كذلك استخلاصنا لدلالة ***التحدي والمخاطرة بين التلاميذ واستكشاف القدرات البدنية (كالقوة)*** (صايفي،2010).

- **دراسة بن دريدي فوزي بعنوان "العنف في المرحلة الثانوية في الجزائر: دراسة التمثلات و العوامل"** والتي عالجت التمثلات التي يحملها التلاميذ عن العنف في المرحلة الثانوية ومن بين الاستنتاجات التي لها علاقة بما توصلنا إليه:
  - انتشار ظاهرة التغيب عن الدراسة، ظاهرة التعرض لهياكل المؤسسة عن طريق تخريبها، لقد لاحظ الباحث كذلك وجود عنف متبادل بين التلاميذ، النسب مرتفعة للتلاميذ الذين قاموا بشتم أساتذتهم. تعتبر كإحدى السلوكات التي حاولنا تفسيرها من خلال هذه الفرضية.

- يظهر سلوك الانغلاق عن الذات، وهو أحد التبريرات التي توصلنا إليه من خلال إجابات بعض الأساتذة والتلاميذ لسلوك ***تعمد تهميش وعدم اللعب مع تلميذ معين.***
- تعلم ثقافة الحي التي تشجع الطفل إلى استخدام عبارات تميل إلى السيطرة، والتي لها علاقة بدلالة ***عمومية وانتشار هذه العادة في المجتمع*** المستخلصة.

أما عن الاتجاهات النظرية والتي انطلقنا منها في دراستنا والتي تؤكد بعض الدلالات التي توصلنا إليها فنذكر:

- **المنظور الإسلامي**

من بين الدلالات المستخلصة ***غياب الوازع الديني والتنشئة الاجتماعية للفرد***

فالاتجاه الإسلامي لا ينكر وجود تعددية في عوامل الانحراف، إلا انه يعول تعويلا كبيرا على إيمان الفرد، والتزامه بمنهج الدين الإسلامي والذي تلعب فيه المدرسة ومؤسسات المجتمع دورا أساسيا، فالإيمان هو المتغير الأساس من وجهة نظر الإسلام، والذي يلعب دورا أساسيا في وقاية الفرد من الانحراف، وان عدم الإيمان أو ضعفه يؤدي بالفرد إلى الانحراف (عياش، 2009، ص66-102)

- **المنظور النفسي**

فمن خلال دلالة ***جلب الانتباه وكذا محاولة السيطرة على المنافس*** التي استخلصناها تعد " **نظرية العدوان الانفعالي**" من النظريات المعرفية التي ترى أن العدوان يمكن أن يكون ممتعا حيث أن هناك بعض الأشخاص يجدون استمتاعا في إيذاء الآخرين، بالإضافة إلى منافع أخرى، فهم يستطيعون إثبات رجولتهم ويوضحوا أنهم أقوياء وذووا أهمية وأنهم يكتسبون المكانة الاجتماعية، ولابد أن يحظوا بالأهمية والانتباه (الفسفوس 2006، ص 22).

وهو ما تؤكده كذلك "**نظرية التعلم الاجتماعي**" التي ترى بأن الفرد يكتسب العنف بالتعلم والملاحظة والتقليد من البيئة المحيطة سواء في الأسرة أو المدرسة أو من خلال وسائل الإعلام، وأن الفرد يتعلم السلوكات العنيفة عن طريق تقليد الآخرين، ومن خلال المكافأة والعقاب، وأن الأسرة قد تظهر هذه السلوكات على أنها سلوكات تستحق المكافأة لا العقاب (رواب، 2013، ص ص327-343). وبما أن هذه النظرية تؤكد أن للأسرة دور في تعزيز هذه السلوكات دون معاقبة الابن عليها، فهو تأكيد كذلك لدلالة ***طبيعة التنشئة الاجتماعية للتلميذ*** والتي استخلصناها من سلوكي:

عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته)، وكذا سلوك إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة.

وتعتبر وجهة نظر "باندورا" صاحب نظرية التلعم بالملاحظة في تفسيره للعدوان كتأكيد لأغلبية الدلالات المستخلصة من خلال هذه الفرضية والذي يرى بأن:

- معظم السلوك العدواني متعلم من خلال ملاحظة وتقليد الأقران، والنماذج الرمزية كالتلفزيون.
- اكتساب السلوك العدواني من الخبرات السابقة.
- التعلم المباشر للمسالك العدوانية كالإثارة المباشرة للأفعال العدوانية الصريحة في أي وقت.
- تأكيد هذا السلوك من خلال المكافأة والتعزيز.
- إثارة الطفل إما بالهجوم الجسدي أو بالتهديدات والإهانات أو إعاقة سلوك موجه نحو هدف أو تقليل التعزيز أو إنهائه قد يؤدي إلى العدوان."
- العقاب قد يؤدي إلى زيادة العدوان (الفسفوس،2006 ، ص21).

" هذه النظرية تعطي أهمية كبيرة لخبرات الطفل السابقة ولعوامل الدافعية المرتكزة على النتائج العدوانية المكتسبة، والدراسات تؤيد هذه النظرية بشكل كبير، مبينة أهمية التقليد والمحاكاة في اكتساب السلوك العدواني، حتى وإن لم يسبق هذا السلوك أي نوع من الإحباط" (يحي، 2000 ، ص190).

- **المنظور الاجتماعي**

تعتبر النظرية " **التفاعلية الرمزية** " من أهم النظريات التي تميزت في تفسير العنف المدرسي، فهي تبدأ بالأفراد وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الاجتماعي. فأفعال الأفراد تصبح ثابتة لتشكل بنية من الأدوار؛ ويمكن النظر إلى هذه الأدوار من حيث توقعات البشر بعضهم تجاه بعض من حيث المعاني والرموز (*وهي انطلاقتنا في هذه الدراسة لفهم دلالات السلوكات التي تقع خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي*). فيرى أصحاب النظرية أن العنف سلوك يتم تعلمه خلال عملية التفاعل، فالناس يتعلمون سلوك العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أي نمط آخر، وسلوك العنف يتم تعلمه عن طريق التنشئة الاجتماعية، فمن الآباء من يعتبر العنف جزءا ضروريا من الحياة، ونمطا سلوكيا يجب أن يتعلمه الأطفال من خلال عملية التنشئة، فيتم تعليم الطفل سلوك العنف، وتعليمه الخشونة

والاعتماد على النفس، وعندما ينمو الطفل نجد كثيراً منهم يواجه المواقف التي قد تطلب الاستجابة المسماة بالعنف.

إن أصحاب النظرية التفاعلية يبدأون بدراستهم للنظام التعليمي ومنه العنف المدرسي من الفصل الدراسي (مكان حدوث الفعل الاجتماعي). فالعلاقة في الفصل الدراسي بين التلاميذ والأستاذ، أو بين التلاميذ مع بعض هي علاقة حاسمة ، والنظرية التفاعلية الرمزية الحديثة لبلومر تفسر العنف من خلال اختلاف المعاني والرموز التي يؤمن بها الأفراد، ويركز علماء هذه النظرية على نقطتين هامتين هما التنشئة الاجتماعية والشخصية، ويدعون إلى التركيز على المعاني وتعريفات المواقف والرموز والتفسيرات التي يصبغها الفرد على المواقف المختلفة.

وترتكز النظرية التفاعلية الرمزية كما وضعها " بلومر" على ثلاث مقدمات منطقية:

1- إن بني الإنسان يتعاملون مع الأشياء على أساس معانيها بالنسبة لهم.

2- إن المعاني مشتقة أو ناشئة عن التفاعل الاجتماعي الذي يمارسه الفرد مع زملائه أو أفراد أسرته . ويمكن أن يفهم الموقف الواحد بشكل أو بمعنى مختلف من فرد إلى آخر حسب التنشئة الاجتماعية التي نشأ بها.

3- إن هذه المعاني يمكن تعديلها من خلال عملية تفسيرية أسباب العنف المدرسي يستخدمها الفرد في التعامل مع الأشياء التي يواجهها

ويرى علماء التفاعلية الرمزية أن الإنسان في حياته اليومية يدخل في العديد من العلاقات الرمزية وغير الرمزية، فإذا كانت الإشارات أو الرموز لها معان مشتركة عند الأفراد فسوف يفهمون بعضهم الآخر، والعكس صحيح إذا لم يفهم الأفراد معاني الأشياء فإن ذلك سيؤدي إلى حدوث سوء فهم بينهما. ومن ثم يؤدي سوء الفهم إلى مشكلات تتحول إلى عنف عند التلاميذ " (السعايدة،2014، ص ص54-69).

وتعتبر هذه النظرية كتأكيد أيضا لأغلبية الدلالات المستخلصة من خلال هذه الفرضية

من خلال ما سبق عرضه نستنتج أن لكل سلوك من السلوكات السابقة دلالات نفسية واجتماعية، فلا يمكن النظر إلى أي سلوك من زاوية واحدة فقط ثم معالجته، وهو ما تبنيناه من زاوية نظر لمتغير الدراسة (ومن وجهة نظر الأستاذ والتلميذ كونهم أطراف المعادلة التربوية). ثم يجب فهم هذا السلوك والخلفيات الكامنة وراءه، فلاحظنا في بعض السلوكات

وجود فروق دالة إحصائيا ما يعني اختلاف بين الأساتذة والتلاميذ في نظرتهم لها من حيث تكرارها وكذا شرعيتها، كما لاحظنا أيضا اختلاف بين التلاميذ في حد ذاتهم في نظرتهم لهذه السلوكات من حيث تكرارها وكذا شرعيتها باختلاف الجنس، المستوى الدراسي، وباختلاف المؤسسة (بتأثير التعداد) ما يدل على أن السلوك لا يفهم مما هو عليه فكل فاعل له تبرير لقيامه بفعل معين، حيث أن هذه التبريرات والتي احتوت في مضمونها على الدلالات السيكوسوسيولوجية التي استخلصناها لفهم السلوك والخلفيات الكامنة وراءه، هذه الأخيرة تتنوع بتنوع الاتجاهات النظرية المفسرة لسلوك العنف والتي انطلقنا منها إضافة إلى الدراسات المشابهة كخلفية نظرية في هذه الدراسة.

✓ **الخلاصة العامة للدراسة**

بعد ما توصلت إليه العديد من الدراسات خاصة في علم النفس وعلم الاجتماع والتي تناولت العنف المدرسي بصفة عامة خاصة في الأقسام، والتي أشرنا إلى بعضها في الدراسات المشابهة وكذا في بعض عناصر الدراسة، وكذا ما تناقلته وسائل الإعلام ولا تزال كذلك من انتشار لأشكال العنف في المؤسسات التربوية، فقد توصلنا من خلال هذه الدراسة كذلك إلى انتشار لبعض السلوكات التي صنفناها من خلال الخلفية النظرية التي انطلقنا منها في أشكال العنف، حيث كان هذا إجابة للفرضية الأولى التي افترضنا من خلالها أنه *تنتشر بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي*، وبعد جمع أهم هذه السلوكات وتصنيفها كانت إجابة الفرضية كما يلي:

1. **السلوكات المخالفة لممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي**

✓ عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب)

✓ . استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ

✓ الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل: مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ

2. **سلوكات سوء الأدب**

✓ عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته)

✓ إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة

✓ تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين

3. **عنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية**

✓ ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده

✓ عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم)

✓ التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة

4. **العنف اللفظي**

✓ التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة

✓ التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز

- ✓ السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ

5. العنف الجسدي (العدوانية الحركية)

- ✓ مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف
- ✓ الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب
- ✓ الخشونة، والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه

ومن خلال الفرضية الثانية والتي افترضنا من خلالها أنه *توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ظهور بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الأستاذ والتلميذ*، حيث توصلنا **إلى أن *الفرضية غير محققة نسبيا، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ظهور80% من سلوكات العنف محل الدراسة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الأستاذ والتلميذ مقابل 20% والتي وجدنا فيها فروق دالة إحصائيا***

ومن خلال الفرضية الثالثة والتي افترضنا من خلالها أنه *لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ظهور بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين التلاميذ بتأثير المحددات التالية: تعداد الثانوية، الجنس، المستوى الدراسي*. فتوصلنا إلى **أن *الفرضية محققة نسبيا، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ظهور86.67% من سلوكات العنف محل الدراسة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الذكور والإناث للثانويات محل الدراسة.***

وكذا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ظهور93.34% من سلوكات العنف محل الدراسة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين **المستويات الدراسية الثلاث *للثانويات محل الدراسة.***

وكذا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ظهور33.34% من سلوكات العنف محل الدراسة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين المؤسسات الثلاث (تأثير تعداد الثانوية).

ثم الفرضية الرابعة والتي افترضنا من خلالها أنه *توجد فروق ذات دلالة إحصائية في شرعية بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الأستاذ والتلميذ، فقد* ***استنتجنا أن هذه الفرضية غير محققة نسبيا، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في شرعية 80% من سلوكات العنف محل الدراسة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الأستاذ والتلميذ مقابل 20% فقط من السلوكات والتي وجدنا فيها فروق دالة إحصائيا.***

وأما بالنسبة للفرضية الخامسة والتي افترضنا من خلالها أنه *لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في شرعية بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين التلاميذ بتأثير المحددات التالية: تعداد الثانوية، الجنس، المستوى الدراسي، فقد توصلنا* **إلى أن *الفرضية محققة نسبيا أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في شرعية* 73.34% *من سلوكات العنف محل الدراسة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الذكور والإناث للثانويات محل الدراسة.***

وكذا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في شرعية* 80% *من سلوكات العنف محل الدراسة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين* المستويات الدراسية الثلاث *للثانويات محل الدراسة.

وكذا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في شرعية* 93.34% *من سلوكات العنف محل الدراسة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين المؤسسات الثلاث (تأثير تعداد الثانوية).

وأخيرا الفرضية السادسة والتي افترضنا من خلالها أن *هناك عدة دلالات سيكوسوسيولوجية لبعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي حسب تفسيرات كل من الأستاذ والتلميذ لسبب وقوعه،* ***فقد استخلصنا أن لكل سلوك من السلوكات السابقة دلالات سيكوسوسيولوجية، فلا يمكن النظر إلى أي سلوك من زاوية واحدة فقط ثم معالجته، وهو ما تبنيناه من زاوية نظر للمتغير الرئيسي للدراسة (من وجهة نظر الأستاذ والتلميذ) كونهم أطراف المعادلة التربوية. ثم يجب فهم هذا السلوك والخلفيات الكامنة وراءه. فلاحظنا في بعض السلوكات وجود فروق دالة إحصائيا ما يعني اختلاف بين الأساتذة والتلاميذ في نظرتهم لها من حيث تكرارها وكذا شرعيتها، كما لاحظنا أيضا اختلاف بين التلاميذ في حد ذاتهم في نظرتهم***

لهذه السلوكات من حيث تكرارها وكذا شرعيتها باختلاف الجنس، المستوى الدراسي، وباختلاف المؤسسة (بتأثير التعداد) ما يدل على أن السلوك لا يفهم مما هو عليه فكل فاعل له تبرير لقيامه بفعل معين، حيث أن هذه التبريرات والتي احتوت في مضمونها على الدلالات السيكوسوسيولوجية التي استخلصناها لفهم السلوك والخلفيات الكامنة وراءه، هذه الأخيرة تتنوع بتنوع الاتجاهات النظرية المفسرة لسلوك العنف والتي انطلقنا منها إضافة إلى الدراسات المشابهة كخلفية نظرية في هذه الدراسة.

اقتراحات مستقبلية

بعد قيامنا بهذه الدراسة وما بيناه من انتشار لبعض السلوكات خلال الممارسة الرياضية التربوية وما بيناه كذلك من تحليل لدلالاتها السيكوسوسيولوجية، وما لاحظناه أيضا من اختلاف في إدراك بعض هذه السلوكات من الأساتذة والتلاميذ والتي جعلت هذه الممارسة الرياضية التربوية تبتعد عما ينتظر منها في كثير من الأحيان ويصعب على الأستاذ أداء مهمته التربوية وفق أحسن الصور لتجنب هذه السلوكات الشرعية في نظر الكثير من التلاميذ أثناء الممارسة وخاصة التنافس الجماعي.

وما يمكن أن نقترحه بعد هذه الدراسة:

- أولا على مستوى مؤسسات التنشئة الاجتماعية: الاهتمام بالتربية الدينية والخلقية لتقوية الوازع الديني مسؤولية لا بد منها لأن في اعتقادنا المؤسسة أن التربوية أساس تطور المجتمع وفي جميع الميادين وصلاح الفرد أبرز غاية تسعى إليها المؤسسة التربوية.
- ثانيا على مستوى منهاج التربية البدنية: إعادة النظر في محتوى الأنشطة المبرمجة في حصة التربية البدنية والرياضية حسب دافعية التلاميذ لها، وتوفير الهياكل اللازمة لذلك.
- ثالثا على مستوى البحث العلمي: الاهتمام بالدراسات التي تبحث في حقيقة الممارسة الرياضية التربوية وتفسير السلوك الحركي وإشراك التلميذ بأخذ آراءه، لإفادة القائمين على العملية التدريسية من فهم خلفيات السلوك الحركي وكيفية التعامل معه.

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجـع

❖ المصادر والمراجع باللغة العربية

- **مصادر القرآن الكريم و الأحاديث النبوية**

1) **القرآن الكريم**

- ✓ (البقرة 206)، (البقرة 83)، (البقرة 237)،
- ✓ (آل عمران 134)، (آل عمران 159)، (آل عمران 186)
- ✓ (النساء 93)، (النساء 35)
- ✓ (الأنعام 119)
- ✓ (سورة الأنفال61)
- ✓ (التوبة 07)، (المائدة 08)، (المائدة 13)
- ✓ (الإسراء 53)
- ✓ (طه 43–44)
- ✓ (لقمان 18)
- ✓ (الزمر 10)
- ✓ (فصلت 34)
- ✓ (الشورى 42)
- ✓ (الحجرات 01)، (الحجرات 10)
- ✓ (الشمس 9–10)

2) حديث حسن. أخرجه الترمذي في *كتاب المناقب*. (74) باب في فضل الشام واليمن. رقم 3955 من حديث أبي هريرة. عمان، الأردن: اعتنى به فريق بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع. ص3956.

3) حديث صحيح. رواه أبو داود في سننه. *كتاب الوتر*.(ط1). (25) باب ما يقول الرجل إذا سلم. من حديث زيد بن أرقم. رقم 1508. تحقيق: محمد عبد العزيز الخالدي.(1996م). بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية. 443/1.

4) حديث صحيح. أخرجه مسلم في صحيحه. *كتاب البر والصلة والآداب*. (23) باب فضل الرفق. (ط1). رقم 2594 من حديث عائشة. تحقيق: محمد الفاريابي. (1427هـ-2006م). الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع. ص1203.

5) حديث صحيح. أخرجه مسلم في صحيحه. *كتاب البر والصلة والآداب*. (23) باب فضل الرفق. (ط1). رقم 2593 من حديث عائشة. تحقيق: محمد الفاريابي. (1427هـ-2006م). الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع. ص1203.

6) حديث صحيح. أخرجه أبو داود في سننه. *كتاب الأدب*. باب من يأخذ الشيء على المزاح. رقم 5004. من حديث عبد الرحمان بن أبي ليلي. 306/3.

7) حديث حسن. أخرجه الترمذي في *كتاب صفة القيامة والرقائق والورع*. رقم 2488. وقال عنه: هذا حديث حسن غريب.

8) حديث صحيح. أخرجه مسلم في *كتاب البر والصلة والآداب* 74،75،76. وابن ماجه في *كتاب الآداب* 09. وأحمد في *مسنده* 362/4، 366.

9) حديث صحيح. أخرجه البخاري في *كتاب الآداب* 38. وفي *كتاب الدعوات* 63. وأخرجه مسلم في *كتاب البر والصلة والآداب* 79. وأحمد في *مسنده* 166/3.

10) حديث صحيح، أخرجه مسلم في صحيحه، *كتاب الإيمان*. 13. باب جامع أوصاف الإسلام من حديث سفيان بن عبد الله الثقفي، رقم 38/62-39.

11) حديث صحيح، اخرجه الشيخان، البخاري في *كتاب الأدب*، 27 باب رحمة الناس والبهائم وتعاضدهم، رقم2586، من حدث النعمان بن بشير مرفوعا.

12) حديث صحيح، اخرجه البخاري في *كتاب الذبائح والصيد*، 31. باب المسك، رقم2514، *وكتاب البيوع*، 38. باب في العطار وبيع المسك، رقم1995، ومسلم في *كتاب البر والصلة والآداب*،45. باب استحباب مجالسة الصالحين ومجانية قرناء السوء، رقم2628. وأبو داود في سننه، *كتاب الأدب*، باب من يؤمر أن يجالس، رقم4829 من حديث أبي موسى الأشعري -رضي الله عنه-

13) حديث صحيح. أخرجه مسلم في *كتاب البر والصلة والآداب*. 10 باب تحريم ضلم المسلم وخذله واحتقاره ودمه وعرضه وماله. رقم 2564. وأبو داود في *كتاب الأدب*. باب في الغيبة.

رقم 4882. والترمذي في *كتاب البر*. رقم 18. وابن ماجة في سننه. *كتاب الزهد*. رقم 33 من حديث أبي هريرة.

14) حديث صحيح: أخرجه البخاري. *كتاب الأدب*. 57 باب ما ينهى عن التحاسد والتدابر. رقم 5717، 5718. ومسلم في *كتاب البر والصلة والآداب*. باب تحريم ظلم المسلم وخذله واحتقاره. رقم 2564. من حديث أبي هريرة مرفوعا.

15) حديث صحيح: أخرجه احمد في مسنده (*مسند ابي هريرة*). 119/3.

16) حديث صحيح: أخرجه أبو داود في سننه. *كتاب الأدب*. باب في الغيبة. رقم 4880 من حديث الأسلمي أبي برزة.

17) حديث صحيح: أخرجه الأربعة: أبو داود في سننه. *كتاب الأدب*. باب في حسن الخلق. رقم 4800. من حديث أبي امامة مرفوعا. والترمذي في *كتاب البر والصلة*. باب ما جاء في المراء. رقم 1993 بشاهد ضعيف السند. قوي المعنى للرواية الأولى. والنسائي في سننه (الصغرى)، *كتاب الجهاد*. باب ما لمن أسلم وهاجر وجاهد رقم 3133 من حديث فضالة بن عبيد. وابن ماجة في سننه. رقم51. عن أنس بن مالك بسند ضعيف ومتن صحيح في المقدمة.7. باب اجتناب البدع والجدل.

18) حديث صحيح. أخرجه البخاري في *كتاب الأدب*. 76. باب الحذر من الغضب. رقم 5765. من حديث أبي هريرة. والترمذي في *كتاب البر*. 73. ومالك في الموطأ. *كتاب حسن الخلق*. رقم 11.

19) حديث صحيح أخرجه البخاري في *كتاب الأدب*. 76 باب الحذر من الغضب. رقم 5763. من حديث أبي هريرة ومسلم في *كتاب البر والصلة والآداب*. باب فضل من يملك نفسه عند الغضب. وبأي شيء يذهب الغضب. رقم 2608. من حديث عبد الله بن مسعود. رقم 2609 من حديث أبي هريرة.

- **الكتب**

20) أحمد بوسكرة. (2005). *مناهج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي والتقني*. الجزائر: دار الخلدونية.

21) اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية. (2006). *الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثالثة ثانوي*. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

22) اللجنة الوطنية للمناهج1، وزارة التربية الوطنية. (2007). *منهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثالثة ثانوي*. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

23) اللجنة الوطنية للمناهج2، وزارة التربية الوطنية. (2005). *الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الأولى ثانوي*. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

24) اللجنة الوطنية للمناهج3، وزارة التربية الوطنية. (2005). *منهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثانية ثانوي*. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

25) اللجنة الوطنية للمناهج4، وزارة التربية الوطنية. (2005). *منهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثالثة ثانوي*. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

26) اللجنة الوطنية للمناهج5، وزارة التربية الوطنية. (2003). *منهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الأولى متوسط*. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

27) اللجنة الوطنية للمناهج6، وزارة التربية الوطنية. (2005). *الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثانية ثانوي*. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

28) بلقاسم سلاطنية، سامية حميدي. (2008). *العنف والفقر في المجتمع الجزائري*. الجزائر، بسكرة: دار الفجر.

29) جابر نصر الدين. (2004). *العنف والمجتمع: مداخل معرفية متعددة*. أعمال الملتقى الدولي الأول. بسكرة. الجزائر: دار الهدى.

30) جمال الدين بوقلي حسن. (2013-2014). *إشكاليات فلسفية للسنة 3 ثانوي: شعب رياضيات/علوم/تقني/تسيير واقتصاد*. الجزائر، وزارة التربية: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

31) خولة أحمد يحي. (2000). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. ط1.عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

32) خالد عز الدين. (2010). *السلوك العدواني عند الأطفال*. (ط1). الأردن، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

33) شعبان علي حسين السيسي. (2009). *علم النفس: أسس السلوك الإنساني بين النظرية والتطبيق*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

34) صدام أبو عزام وآخرون.(2012). *المواطنة من منظور حقوق الانسان في مناهج التربية الوطنية في الأقطار العربية*. عمان: معهد راؤول ولينبرغ لدراسات حقوق الانسان والقانون الإنساني.

35) عادل يوسف أبو غنيمة. (2011). *اضطرابات السلوك عند الأطفال*. القاهرة: دار الفجر.

36) عبد الباسط مبارك عبد الحافظ.. (2012). *السلوك الحركي من التعلم إلى الأداء*. عمان: دار جهينة للنشر.

37) عبد الحميد شرف.(2005). *التربية الرياضية والحركية للأطفال الأسوياء ومتحدي الإعاقة*.(ط2). القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

38) عبد الحميد محمد العباسي.(2011). *تحليل البيانات الكمية والوصفية باستخدام البرنامج الإحصائي spsswin*. القاهرة: معهد الدراسات والبحوث الإحصائية، مركز الدراسات والاستشارات الإحصائية والقيامية.

39) عبد الرحمن سيد سليمان. شيخة يوسف الدربستي. (1996). *اللعب ونمو الطفل*. القاهرة: مكتبة زهراء للنشر.

40) عبد العظيم حسين طه. (2007). *سيكولوجية العنف المدرسي*. الإسكندرية: الدار الجامعية الجديدة.

41) عدنان أحمد الفسفوس.(2006)، *الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس*. (ط1). المكتبة الالكترونية: أطفال الخليج. السلسلة الارشادية (1). موقع: www.gulfkids.com

42) عفيف عبد الفتاح طبارة. (2006). *روح الدين الإسلامي*. (ط34). لبنان، بيروت: دار العلم للملايين.

43) فاطمة عوض صابر. ميرقت علي خفاجة.(2002). *أسس ومبادئ البحث العلمي*. (ط1). الاسكندرية: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

44) فريدريك معتوق.(1985). *منهجية العلوم الاجتماعية عند العرب وفي الغرب*. (ط2). لبنان، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

45) ليث محمد عياش. (2009). *سلوك العنف وعلاقته بالشعور بالندم*. (ط1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

46) محمد الصادق إبراهيم عرجون. (1430هـ-2009م). في تحقيقه لكتاب: محمد *رسول الله -صلى الله عليه وسلم-:منهج ورسالة*. (ط3). دمشق: دار القلم. 19/2.

47) محمد سرور الحريري. (2016). *التحليل النفسي الفكري والسلوكي*. عمان: دار المنهجية.

48) محمد عبيدات. محمد أبو نصار. عقلة مبيضين.(1999). *منهجية البحث العلمي: القواعد والمراحل والتطبيقات*. (ط2). عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

49) محمد عوض بسيوني. فيصل الشاطئ.(1992). *النظريات وطرق التربية البدنية*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

50) مدحت مطر. (2014). *تنامي ظاهرة العنف في المجتمع وعلاجها*. الأردن، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

51) مصطفى حجازي. (2005). *التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور*. (ط9). المغرب، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

52) موريس أنجرس. ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون.(2004). *منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية: تدريبات عملية*. الجزائر: دار القصبة للنشر.

53) ناهد محمود سعد، نيللي رمزي فهيم. (2004). *طرق التدريس في التربية الرياضية*. (ط2). القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

54) هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم (Infpe).(2005). *منهجية البحث: سند تكويني لفائدة المفتشين في مختلف الأطوار التعليمية*. الجزائر، الحراش: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

55) وزارة التربية الوطنية. (2015-2016). *كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة ثانوي*. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

56) ياسر محمد حسن دبور.(1997). *كرة اليد الحديثة*. الإسكندرية: منشأة المعارف.

- **الأطروحات والرسائل الأكاديمية**
- **أطروحات الدكتوراه**

57) أسماء بن تركي. (2013). *النظام السياسي الجزائري ودوره في تفعيل قيم المواطنة والانتماء لدى الشباب*. أطروحة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع. جامعة بسكرة، الجزائر.

58) الحاج بن قناب.(2006). *تقويم تدريس مدرسي التربية البدنية والرياضية بالتعليم المتوسط: كما يراها المدرسين–الموجه–والتلاميذ*. أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر.

59) جار الله بن مبارك السنيدي. (2013). *أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بالعنف عند الأحداث (الأسوياء والجانحين)*. أطروحة دكتوراه. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

60) خيرة خالدي. (2007). *العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ*. أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر.

61) عمار رواب. (2007). تحليل العلاقة بين ممارسة النشاط البدني الرياضي المكيف وتقبل الإعاقة في محيط رياضي جزائري لذوى الاحتياجات الخاصة. أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر.

62) نصر الدين قصري. (2008). *ثقافة النشاط البدني الرياضي المعاصر وانعكاسها على أنماط الحياة الاجتماعية في المجتمع الجزائري: مقاربة اجتماعية متمحورة حول البعد الثقافي*. أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر.

63) مولود هواورة. (2010). *ظاهرة العنف في ملاعب كرة القدم الجزائرية ومدى تأثرها بالبعد النفسي والاجتماعي الثقافي: دراسة متمحوة حول النظام الدولي الجديد وحول العولمة*. أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر3.

- **رسائل الماجستير**

64) جموعي بلعربي. (2005). *العنف في المحيط المدرسي: دراسة استطلاعية ميدانية بالمدارس الثانوية بمدينة بسكرة*. رسالة ماجستير. جامعة ورقلة، الجزائر.

65) حسينة بوشوك. (2008). *العنف في ثانويات العاصمة: دراسة ميدانية مقارنة بثانويات المقراني2 وجمال الدين الافغاني ورابح عمراني بولاية الجزائر*. رسالة ماجستير. جامعة بوزريعة الجزائر.

66) خالد مصطفاوي. (2006). *مقاربة أنثروبولوجية حول ظاهرة العنف في ملاعب كرة القدم الجزائرية*. رسالة ماجستير. جامعة تلمسان، الجزائر.

67)رقية صونية بن عكي. (2007). *ظاهرة الانحراف لدى رياضي النخبة في ضوء الضوابط القانونية الجزائرية*. رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

68)زهية دباب. (2009). *دور مستشار التربية في الحد من ظاهرة العنف داخل المدرسة*. رسالة ماجستير، جامعة بسكرة، الجزائر.

69)سميرة عبدي. (2011). *الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (15-17) سنة: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي –بولاية بجاية نموذجًا–*. رسالة ماجستير. جامعة تيزي وزو، الجزائر.

70)صباح عجرود.(2007). *التوجيه المدرسي و علاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي و التقني بولاية أم البواقي*. رسالة ماجستير. جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

71)صايفي تسعديت. (2010). *العنف المدرسي عند المراهقين: دراسة ميدانية للأقسام النهائية من الطور الثالث في مدينتي الجزائر وتيزي وزو*. رسالة ماجستير. جامعة بوزريعة الجزائر.

72)فهد بن علي بن عبد العزيز الطيار. (2005). *العوامل الاجتماعية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية لمدارس شرق الرياض*. رسالة ماجستير. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

73)فوزي بن دريدي.(2004). *العنف في المرحلة الثانوية في الجزائر: دراسة التمثلات و العوامل بثانويتي مداوروش01 والمشروحة بسوق أهراس*. جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.

74)كمال عمي.(2009). *إمكانية إدراج الجودو وعلاقته في التقليل من ظاهرة العنف بثانويات بومرداس*. رسالة ماجستير، جامعة الجزائر

75)محمد بوغربي. (2005). *الرياضة المدرسية الجزائرية في جانبها التكويني بين الواقع والمأمول*. رسالة ماجستير. جامعة الجزائر.

76)محمد دحماني. (2007). *تأثير الصحافة الرياضية في انتشار ظاهرة العنف في ملاعب كرة القدم الجزائرية: دراسة وصفية تحليلية*. رسالة ماجستير. جامعة الجزائر.

77) محمد ناصر . (2008). *أثر النشاط البدني الرياضي اللاصفي في التخفيف من السلوك العدواني لدى المراهقين: دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانوية (15-18) ولاية عين الدفلى*. رسالة ماجستير . جامعة الجزائر .

78) يوسف لورنيق. (2007). *دور التربية البدنية والرياضية في تفعيل عمليتي التعاون والتنافس من خلال الأنشطة اللاصفية: لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير . جامعة الجزائر .

- **المقالات والمجلات العلمية**

79) أحمد فريجة. (2012). *العنف المدرسي: دراسة تحليلية في سياقاته المدرسية*. مجلة العلوم الإنسانية. جامعة محمد خيضر بسكرة. (24)

80) السعيد مزروع.(2011). *القلق في المجال الرياضي*. دفاتر المخبر: مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة.(08).

81) إيمان عبد الرحمن أحمد. (2014، سبتمبر). *في مواجهة العنف الرياضي*. مجلة الأمن والحياة. الخرطوم، (389). رصد من:
http://repository.nauss.edu.sa/handle/123456789/61703

82) برغوتي توفيق. (2013). *مستوى ممارسة العنف لدى الطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية*. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة محمد خيضر بسكرة. (11).

83) بوداود عبد اليمين. *أسباب العنف وطرق معالجته في النشاط البدني الرياضي*، مخبر علوم و تقنيات النشاط البدني الرياضي. جامعة الجزائر. رصد من:
https://ncys.ksu.edu.sa/sites/.../Sports%20fanaticism%207_5.pdf

84) بوعروري جعفر.(2011). *كفاءة أستاذ التربية الدنية وعلاقتها بتخفيض السلوك العدواني لدى التلاميذ المراهقين*. دفاتر المخبر: مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة.(07).

85) بيرفان عبدالله محمد سعيد المفتي.(2002). *فاعلية برنامج مقترح بالالعاب التعاونية في تقليل السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة*. العراق: مجلة التربية الرياضية. *11*(4)

86) جابر نصر الدين.(دون سنة). *الدراسات السابقة: مقاربة منهجية*. جامعة بسكرة، مخبر الدراسات النفسية والاجتماعية. رصد من: http://lab.univ-biskra.dz/leps/pdf2015/

87) جهاد علي السعايدة. (2014). *أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن: دراسة ميدانية في قضاء عيرا وبرقا*. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، *41*(1).

88) خشمون محمد. (2011). *دور الأسرة في انتشار ثقافة العنف المدرسي: دراسة ميدانية بثانوية ماسينيسا بالخروب نموذجا*. مجلة العلوم الإنسانية: جامعة محمد خيضر بسكرة. (22).

89) رواب عمار.(2013). *الأسرة والعنف لدى فئة ذوى الاحتياجات الخاصة*. مجلة العلوم الانسانية. (29).

90) رواب عمار، ولد حمو مصطفى، حزحازي كمال. (2012). *معوقات تطبيق التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في مادة التربية البدنية والرياضية في ولاية بسكرة. دفاتر المخبر: مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة*.(09).

91) سلطاني فضيلة. (2014). *تناول الصحافة المكتوبة لظاهرة العنف المدرسي في المؤسسات التربوية الجزائرية جريدة الشروق اليومي نموذجا*. الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية. (12).

92) عادل مرابطي، عائشة نحوي. (2009). *العينة*. مجلة الواحات للبحوث والدراسات.(4).

93) فنوش نصير. (2013). *دراسة تحليلية لظاهرة شغب الملاعب والسلوك العدواني في المجال الرياضي*. مجلة العلوم الانسانية. جامعة محمد خيضر بسكرة. (29)

94) قبي آدم. (2002). *رؤية نظرية حول العنف السياسي*. مجلة الباحث. جامعة قاصدي مرباح ورقلة. (01).

95) ليلى العساف، خالد أحمد الصرايرة. (2010). *دور الإدارات التربوية في معالجة سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن*. دراسات: العلوم التربوية. *37*(1).

96) محمود عطا حسين. (2014). *أسباب العنف الجامعي وأشكاله من وجهة نظر عينة من الطلبة الجامعيين*. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية). *18*(1).

97) يوسفي حدة. (2009). *الحاجة إلى الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي*. دفاتر المخبر: مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة.(04).

- **المؤتمرات والملتقيات العلمية**

98) بن دقفل رشيد، زيوش احمد. (2010): *الدعاية الإعلامية ودورها في عملية التسويق الرياضي*. مداخلة ضمن الملتقى الدولي الرابع في علوم الرياضة حول تحديات الاحتراف الرياضي في الجزائر من عالم الهواة إلى عالم الأعمال. الجزائر.

99) بوته محمد. (2014). *تكافؤ الفرص في ممارسة التربية البدنية والرياضية في الجزائر بين منطق المدرسة ومنطق الرياضة*. المؤتمر العلمي الدولي الأول حول الرياضة في خدمة التنمية: الرهانات والآفاق. جامعة قفصة، تونس.

- **مقال الكتروني**

100)نعمان عبد الغني. (2012، 26 ديسمبر). *الرياضة والعنف: تحليل بعض الأبعاد التي تعكس نفسها على شخصية الشباب العربي*. الركن الأخضر، رصدت من: http://www.grenc.com/show_article_main.cfm?id=27027

- **مراسيم، قوانين، قرارات وزارية**

101) المرسوم رقم 64 – 118 المؤرخ في 14 أفريل 1964، المتعلق بالحفاظ على النظام في الملاعب الرياضية.

102)المرسوم التنفيذي رقم 94 – 138 مؤرخ في 25 ذي الحجة عام 1414 الموافق ل5 يونيو سنة 1994، يتضمن إنشاء لجنة وطنية للتنسيق ما بين القطاعات للوقاية من العنف في الأماكن الرياضية .

103) القانون رقم 13–05 المتعلق بتنظيم الأنشطة البدنية والرياضية في الجزائر. المادة رقم(14).

104)القرار الوزاري المشترك مؤرخ في 13 رمضان 1409 الموافق ل 19 أفريل 1989، يتعلق بالوقاية من الحوادث وحفظ الأمن أثناء إجراء التظاهرات الرياضية.

105)القرار الوزاري رقم02/171 المؤرخ في 01 جوان 1992 والمتعلق بمنع العقاب البدني والعنف تجاه التلميذ في المؤسسات التعليمية. المواد رقم (1،2،3،4،7).

106) القرار الوزاري رقم173 المؤرخ في 02 مارس 1991 المتضمن إنشاء مجلس تأديبي تنظيمه وعمله في المدارس الأساسية ومؤسسات التعليم الثانوي. المادة رقم (02).

107) القرار الوزاري رقم178 المؤرخ في 26 أكتوبر 1991 المتعلق بنظام الجماعة التربوية في المؤسسات التربوية والتكوينية. المواد رقم (57،51،48،47،43، 73).

➢ **الجرائد**

108) الإخبارية. (2016، 18 مارس).

109) الخبر. (2015، 7 نوفمبر).

110) الخبر أونلاين. (2016، 17 مارس). 10:29

111) المساء. (2016، 18 مارس).

112) بلقاسم حوام. (2007، 20 ماي). من موقع:
http://www.echoroukonline.com/ara/?news=14061

113) دينا روبي. (2013، 19 فيفري). من موقع:
http://essalamonline.com/ara/permalink/20361.html#ixzz3biA23UCO

114) سهام حواس.(2009، 3 فيفري). جريدة الحوار. من موقع:
http://www.djazairess.com/elhiwar/9720

115) ص،ب. (2016، 18 مارس). السلام اليوم. 21:35. من موقع:
http://essalamonline.com/ara/permalink/53303.html#ixzz44EhpMkEq

116) لطيفة،ب. (2016، 19 مارس). 03:07. جريدة النصر.

117) نبيل شعبان. (2016، 16 مارس). 21:57. جريدة المحور.

➢ **مواقع الانترنيت**

118) https://ar.m.wikipidia.org/wiki/سيروتوتين#

119) https://ar.m.wikipidia.org/wiki/دوبامين

120) https://ar.m.wikipedia.org/wiki/علم_دلالات_الألفاظ.

121) https://ar.wikipedia.org/wiki/مقياس_مان-ويتني

122) https://ar.wikipedia.org/wiki/اختبار_كروسكال_ووالس

123) http://idarahtrb.com/2013/12/اختبار-كروسكال-واليس-wallis-kruskal/

124) http://mawdoo3.com/العوامل_المؤثرة_في_السلوك_الإنساني

125) http://cte.univ-setif.dz/coursenligne/CoursonlineBelg/Ch2.1.3.html

126) http://www.acofps.com/vb/showthread.php?t=872

127) http://www.alukah.net/literature_language/0/109798/

128) http://www.almeshkat.net/vb/showthread.php?t=122668

129) WWW.bytocom.com/vb/t4911.html

❖ المراجع باللغة الأجنبية:

- **livres**

130) Collard Luk. (2004). *sport et agressivité*. Paris, Méolans-Revel: DésIris.

131) conseil national des activites physiques et sportives (CNAPS). (2007). *La violence et le sport. Le sport contre la violence*. France: ministre de la santé, de la jeunesse et des sports.

132) Oboeuf Alexandre. (2010). *sport, communication et socialisation, éditions des archives contemporaines*. France: paris.

133) Serres Michel. Sous la direction de Benjamin Pichéry et François L'Yvonnet. (2010). *Regards sur le Sport.* Le Pommier/INSEP.

- **Articles et revues scientifiques**

134) AUDIGIER François. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship* . Council of Europe. Strasbourg.

135) Combaz Gilles, Hoibian Olivier. (2009). *La légitimité de la culture scolaire mise à l'épreuve. L'exemple de l'éducation physique*

et sportive dans le second degré en France. Education et sociétés. (23).

136) Delignières Didier .(2015). *L'EPS, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la laïcité*. Revue EPS.(364).

137) Dugas Eric. (2004). *Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles*. Revue Française de Pédagogie.(149).

138) Dugas Eric. (2008). *Sport et effets éducatifs à l'école: de la violence à l'agressivité motrice* , International Journal of Violence and School. (*Vol 5*).

139) Dugas Eric. (2010). *jeux traditionnels et transfert d'apprentissage en EPS : plaisir de jouer et plaisir d'apprendre, enfant, education et sport***.** la revue pédagogique et scientifique de l'USEP. (2).

140) Dugas Eric. (2011). *Domaines d'action et agressivité motrice en éducation physique scolaire*. International Journal of Violence and School. (*Vol 12*).

141) Dugas Eric. (2012). *un acteur bien singulier dans le cadre expérimental de l'action motrice : le sportif ou l'homme systémique*. Tu revista científica digitalo. (8).

142) Gasparini William, Knobé Sandrine. (2005). *Le salut par le sport ?Effets et paradoxes d'une politique locale d'insertion*. Déviance et Société. *4* (Vol 29).

143) Hebert Thibaut , Dugas Eric . (2011). *L'agressivité motrice en questions au sein du football*. Staps, Boeck Supérieur. *1*(91).

144) Level Marie, Dugas Eric, Lesage Thierry. (2010). *jeux sportifs, codes et construction identitaire : règles explicites des mécanismes*

internes et règles implicites du pratiquant . ethnologie. Université Laval. *32* (1).

145) Parlebas Pierre[2]. (2010). *modélisation mathématique, jeux sportifs et sciences sociales*. mathematics and social sciences. (191).

- **Mémoires**

146) Debaene Bauduin Ingrid. (2006). *EPS et citoyennté*. IUFM DE DIJON. N°05STA00759.

147) Duret Pascal, Augustini Muriel. (1993). *Sports de rue et insertion sociale*. Paris. INSEP.

- **Séminaire**

148) Collard Luk.(2011). *théorie des jeux expérimentale et action motrice*. XIV seminario internacional y II latinoamericano de praxiologia motriz: education fisicia y contextos criticos.(12 al 15 de octubre de 2011). Argentina: universidad nacional de la plata. Memoria Académica.

- **journal**

149) benelhadi, k. (2003, 9-10 mai). *plus d'un million et demi de jeunes exclus*. el watan.

- **Articles électroniques**

150) Parlebas pierre. logique interne et logique externe des jeux sportifs. Repéré à : www.cemea-languedoc-roussillon.org/IMG/pdf/la_violence002.pdf

151) Parlebas Pierre[1]. (2010). *les jeux paradoxaux.* revue eps. (343). Repéré à : www.revue-eps2010.les jeux paradoxaux.com

الملاحـــــــق

ملحق رقم 01: تقديم تسهيلات من معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية –بسكرة لإجراء الدراسة.

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'enseignement supérieur
et de la recherche scientifique
Université Mohamed khider_biskra
Institut des sciences et Technologies des Activités physique et sportives

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر _ بسكرة
معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية
نيابة مديرية المعهد المكلفة بما بعد التدرج
و البحث العلمي والعلاقات الخارجية

تقديم تسهيلات رقم :٥١٥/ن.م.م.ب.ت.ب.ع.ع.خ/2015 رقم التسجيل : 08/PG/D/LMD/SPR/14

إلى السيد المحترم: مدير التربية
- لولاية باتنة -

الموضوع: تقديم تسهيلات

تحية طيبة وبعد .....

في إطار التعاون بين جامعة بسكرة ونظيراتها الأخرى وكذا بينها وبين المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية الوطنية ، فإننا نرجو من سيادتكم الفاضلة، خدمة للبحث العلمي تقديم التسهيلات الممكنة للطالب (ة):

الاسم : **عبد القادر** اللقب : **بوخالفة**

من خلال تمكينه (ها) من الاستفادة من المرافق و البيانات المتوفرة لديكم ، قصد انجاز الاختبارات الميدانية في إطار الدكتوراه في :

قسم : **التربية الحركية** التخصص : **النشاط البدني و رياضي التربوي**

تقبلوا مني فائق الاحترام و التقدير

سلمت هذه الوثيقة بطلب من المعني (ة) للإدلاء بها في حدود مايسمح به القانون

بسكرة في : 2015/06/03

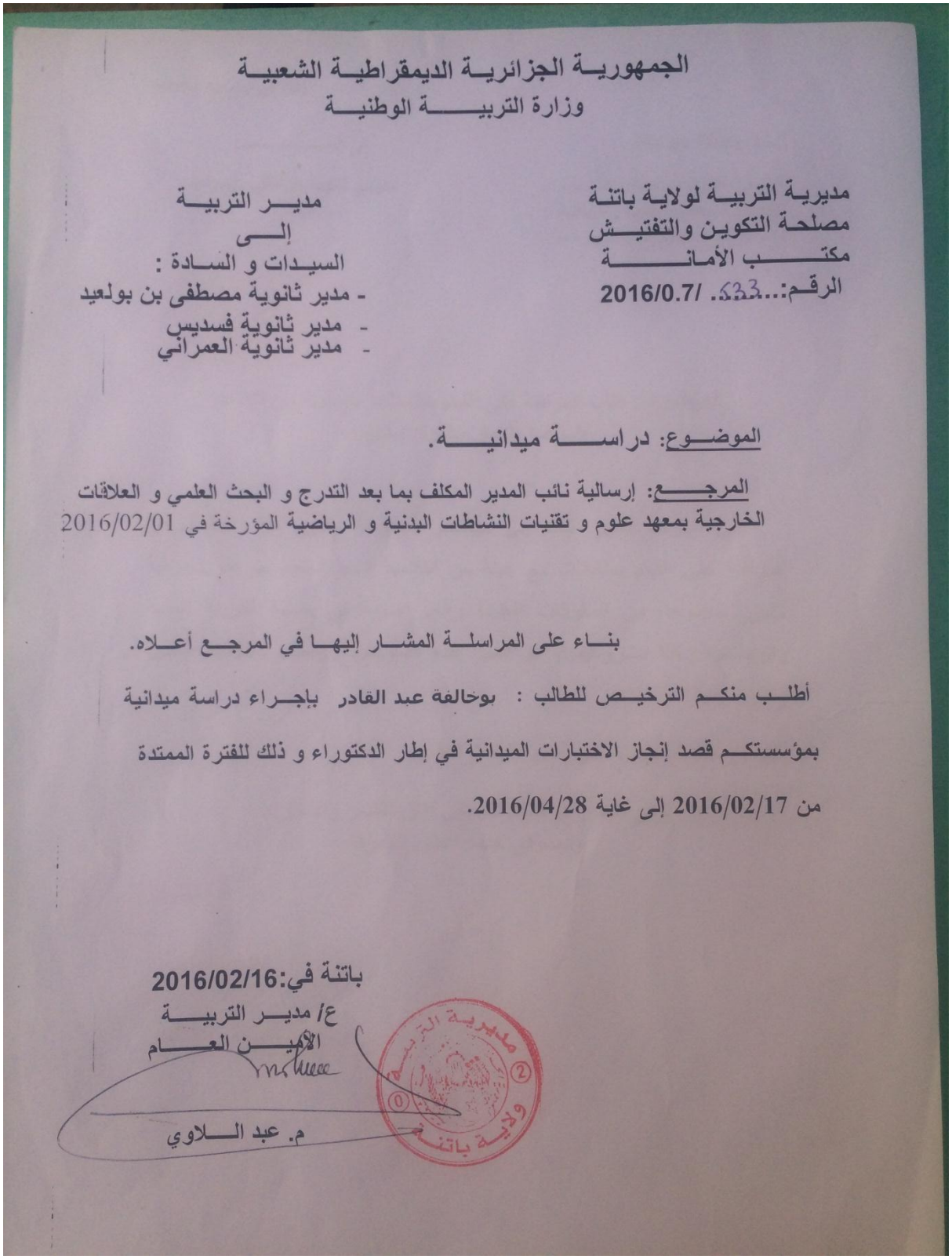
نائب المدير المكلف بما بعد التدرج
و البحث العلمي والعلاقات الخارجية

نائب المدير المكلف بالدراسات ما بعد التدرج
و البحث العلمي والعلاقات الخارجية

Université Mohamed khider .B.P 145 RP 07000 Biskra
Tel : 033 50 15 58

جامعة محمد خيضر بسكرة ص.ب : 145 ق.ر . 07000 بسكرة
معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية

ملحق رقم 02: موافقة مديرية التربية لولاية باتنة على إجراء الدراسة وتحديد المؤسسات محل الدراسة



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية باتنة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب الأمانة
الرقم:...633../2016/0.7

مدير التربية
إلى
السيدات و السادة :
- مدير ثانوية مصطفى بن بولعيد
- مدير ثانوية فسديس
- مدير ثانوية العمراني

الموضوع: دراسة ميدانية.

المرجع: إرسالية نائب المدير المكلف بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية بمعهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية المؤرخة في 2016/02/01

بناء على المراسلة المشار إليها في المرجع أعلاه.

أطلب منكم الترخيص للطالب : بوخالفة عبد القادر بإجراء دراسة ميدانية بمؤسستكم قصد إنجاز الاختبارات الميدانية في إطار الدكتوراه و ذلك للفترة الممتدة من 2016/02/17 إلى غاية 2016/04/28.

باتنة في:2016/02/16
ع/ مدير التربية
الأمين العام
م. عبد اللاوي

مديرية التربية ولاية باتنة

ملحق رقم 03: استمارة تحصيل السلوكات العنيفة وغير السوية الموجهة للأساتذة في إطار الدراسة الاستطلاعية

جامعة محمد خيضر- بسكرة -

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

أخي الأستاذ، أختي الأستاذة:

في إطار بحث علمي كما أوضحنا لكم، نرجوا منك ذكر كل السلوكات المشوشة وغير السوية والعنيفة والتي تزعجك و يحدثها تلامذتك قبل وأثناء وبعد ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي (سواء حصة التربية البدنية أو خلال الأنشطة اللاصفية)

علما أن إجاباتك هي لخدمة بحث علمي وتبقى في غاية السرية.

وشكرا على تعاونك وصراحتك.

مثلا : 1/عدم إحضار اللباس الرياضي.

2/ تخريب الأدوات والممتلكات الرياضية .

3/ عرقلة التلميذ المنافس أثناء المراوغة

4/ ..... الخ.

ملحق رقم 04: المقابلة مع أساتذة التربية البدنية والرياضية وعينة من التلاميذ

الأسئلة :

1. كيف ترى تصرفات التلاميذ مع بعضهم ومع الأسرة التربوية في المؤسسة ؟
2. تحدث عن الجو خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي (سواء حصة التربية البدنية أو خلال الأنشطة اللاصفية)،
3. هل هناك سلوكات يرتكبها التلاميذ سواء قبل أو أثناء أو بعد ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي وترى أنها عنيفة وتخل بالممارسة ؟ مع ذكر الأسباب التي ترى أنها تعود للقيام بكل سلوك حسب رأيك ؟

ملحق رقم 05: شبكة الملاحظة

رقم	السلوكات الملاحظة من التلاميذ	التكرار					
1	عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس، التظاهر بالمرض أو التعب).	✕	✕	✕	✕	✕	10
		✕	✕	✕	✕	✕	
2	استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ.	✕	✕	✕	✕	✕	9
			✕	✕	✕	✕	
3	الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ.		✕	✕	✕	✕	8
			✕	✕	✕	✕	
4	عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته).				✕	✕	4
					✕	✕	
5	ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده.			✕	✕	✕	5
					✕	✕	
6	عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم).			✕	✕	✕	6
				✕	✕	✕	
7	التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة.			✕	✕	✕	5
					✕	✕	
8	إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة.					✕	2
						✕	
9	تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين.		✕	✕	✕	✕	7
				✕	✕	✕	
10	التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة.			✕	✕	✕	6
				✕	✕	✕	
11	التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز.				✕	✕	4
					✕	✕	
12	السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ .			✕	✕	✕	6
				✕	✕	✕	
13	مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف.				✕	✕	4
					✕	✕	
14	الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب.			✕	✕	✕	6
				✕	✕	✕	
15	الخشونة، والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه.			✕	✕	✕	5
					✕	✕	

ملحق رقم 06: استبيان خاص بدراسة سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي

جامعة محمد خيضر –بسكرة-
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

استبيان خاص بدراسة بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي

الطالب الباحث:	إشراف الدكتور:
عبد القادر بوخالفة	السعيد مزروع

السلام عليكم، مرحبا بك

أنت مدعو لتشارك معنا بأفكارك بالإجابة على مجموعة من الأسئلة، ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، المهم هو أن تكون صريحا وتعبر إجاباتك فعلا عما تشعر به وتفكر فيه. لتكون صراحتك مساهمة منك في إضافة حقيقة للبحث العلمي.

كيفية الإجابة:

- إقرأ العبارات جيدا (لا تتسرع في الإجابة ولا تفكر كثيرا بل اختر الإجابة التي تراها مناسبة لك)
- لا تنتقل إلى العبارة الموالية حتى تتأكد من أنك قد أجبت على العبارة التي قرأتها.
- الإجابة خاصة بك أنت وحدك لذا لا تسأل أي طرف آخر ليجيب مكانك.
- إذا كنت لست متأكدا من الإجابة فاتركها فارغة.
- لا تجب على اختيارين متناقضين معا في نفس السؤال. مثال: سلوك معين: مقبول [X] غير مقبول [X]

نشكرك مسبقا على تعاونك معنا ولعلمك أن هذه الإجابات تبقى سرية ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

ثانوية: .....

I. معلومات ديموغرافية:

1. **السن** ☐
2. **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

II. المستوى الدراسي: **1**ثانوي☐ **2**ثانوي☐ **3**ثانوي☐

III. الوضعية الاجتماعية:

1. الحالة العائلية للوالدين:

- وجود الوالدين معا☐
- **الأم:** مطلقة☐ متوفية ☐ أعادت الزواج☐
- **الأب:** متوفي☐ أعاد الزواج ☐

2. الحالة المهنية للوالدين: **الأب** **الأم**

- بطال(ة) ☐ ☐
- عامل(ة) ☐ ☐
- متقاعد(ة) ☐ ☐

3. كيف ترى ظروف المعيشة في أسرتك؟ جيدة☐ عادية ☐ صعبة☐

4. عدد الإخوة في الأسرة (دون احتساب نفسك): ☐

IV. الوضعية الدراسية:

1. معدل السنوي للعام الماضي: ☐

2. هل تداوم على حضور حصة التربية البدنية والرياضية؟: دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

3. هل تستمتع بالأنشطة المقدمة لك في حصة التربية البدنية والرياضية؟: نعم☐ لا☐

4. هل تعتبر علاقتك مع أستاذ التربية البدنية: جيدة ☐ سيئة ☐

5. مع من عندك مشاكل في الثانوية: مع أستاذ مادة أخرى☐ مع الإدارة ☐ مع التلاميذ ☐ ليس عندي أي مشكل☐

6. هل سبق لك وأن أعدت السنة في جميع مراحل دراستك؟: مرة ☐ مرتان☐ 3مرات☐

لست معيد ☐

٧. إليك قائمة السلوكات التالية. كيف ترى هذه السلوكات من خلال وضع علامة (X)في الخانة المناسبة؟

		يقوم به التلاميذ		
رقم	السلوكات الملاحظة	كثيرا	أحيانا	أبدا
1	عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب).			
2	استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ.			
3	الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ.			
4	عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته).			
5	إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة.			
6	تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين.			
7	ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده.			
8	عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم).			
9	التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة.			
10	التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة.			
11	التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز.			
12	السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ .			
13	مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف.			
14	الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب.			
15	الخشونة، والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه.			

ملحق رقم 07: الاستبيان الخاص بشرعية بعض سلوكات العنف خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي

		هل هو سلوك	
رقم	السلوكات الملاحظة	مقبول	غير مقبول
1	عدم المشاركة في الحصة لسبب معين (عدم إحضار اللباس،التظاهر بالمرض أو التعب).		
2	استعمال الهاتف النقال في الحصة خاصة لحظة غفلة الأستاذ.		
3	الغش والتحايل لحظة غفلة الأستاذ مثل:مواصلة اللعب رغم خروج الكرة أو ارتكاب خطأ.		
4	عدم احترام الأستاذ (رد الكلام، عدم الإنصات، الضحك أثناء الشرح ومقاطعته).		
5	إحداث فوضى، أو ضجيج عام أثناء الحصة.		
6	تعمد عدم اللعب مع تلميذ أو عدة تلاميذ لسبب معين.		
7	ضرب الكرة بقوة بعيدا بسبب استبداله أو إخراجه من اللعب أو خطأ يكون ضده.		
8	عدم استعمال الأدوات الرياضية في محلها (مثل كرات اليد،أقماع،... كبديل لكرة القدم).		
9	التسلق في أعمدة كرة اليد والسلة وشبكة الكرة الطائرة.		
10	التنابز بالأسماء واستعمال أسماء محرجة أو غريبة.		
11	التوبيخ وملاسنات برفع الصوت بسبب عرقلة، احتكاك في إطار اللعب، إضاعته فرصة للفوز.		
12	السب والشتم أو الكلام البذيء لحظة غياب الأستاذ .		
13	مسك أو عرقلته تلميذ منافس أثناء قيامه بمراوغة أو لمنعه من تسجيل الهدف.		
14	الشجارات بين التلاميذ بحركات عنيفة وخطيرة في طابع المزاح واللعب.		
15	الخشونة، والتدخلات بحركات عنيفة وخطيرة أثناء المقابلات وخاصة لحظة غفلة الأستاذ أو غيابه.		

ملحق رقم 08: قائمة الأساتذة الخبراء المصححين للاستبيان

الرقم	الاسم واللقب	مؤسسة العمل	الكلية/المعهد
1	أ.د. عمار رواب	جامعة محمد خيضر –بسكرة–	م/ علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
2	أ.د. نصر الدين جابر	جامعة محمد خيضر –بسكرة–	ك/ العلوم الإنسانية والاجتماعية
3	أ.د. نور الدين زمام	جامعة محمد خيضر –بسكرة–	ك/ العلوم الإنسانية والاجتماعية
4	أ.د. عبد العالي دبلة	جامعة محمد خيضر – بسكرة–	ك/ العلوم الإنسانية والاجتماعية
5	أ.د. سامية حميدي	جامعة محمد خيضر –بسكرة–	ك/ العلوم الإنسانية والاجتماعية
6	د. جعفر بوعروري	جامعة محمد خيضر –بسكرة–	م/ علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
7	د. سليم بزيو	جامعة محمد خيضر –بسكرة–	م/ علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
8	د. عبد القادر عثماني	جامعة محمد خيضر –بسكرة–	م/ علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
9	د. بلقاسم زموري	جامعة محمد خيضر –بسكرة–	م/ علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
10	د. سليمان بن عميروش	جامعة محمد خيضر –بسكرة–	م/ علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
11	د. نصير قنوش	جامعة محمد خيضر –بسكرة–	م/ علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
12	د. عيسى براهيمي	جامعة محمد خيضر –بسكرة–	م/ علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
13	د. زرفة بولقواس	جامعة محمد خيضر –بسكرة–	ك/ العلوم الإنسانية والاجتماعية
14	د. نسيمة بومعراف	جامعة محمد خيضر –بسكرة–	ك/ العلوم الإنسانية والاجتماعية
15	د. شفيقة كحول	جامعة محمد خيضر –بسكرة–	ك/ العلوم الإنسانية والاجتماعية

ملحق رقم 09: الموافقة على القيام بمقابلات مع عينة من التلاميذ بثانوية مصطفى بن بولعيد

باتنة في 17- 02 - 2016

السيد بوخالفة عبد القادر

طالـــب دكتوراه في مجال علـــــوم
وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة
بجامعة محمد خيضر – بسكـــرة –

إلى السيـــــــــــد:

مديـــر ثانوية مصطفى بن بولعيد
- باتنـــة -

الموضوع : طلب الموافقة على القيام بمقابلات مع عينة من التلاميذ
لاستكمال إنجاز مذكرة الدكتوراه

لي الشرف الكبير التقدم إلى سيادتكم المحترمة بطلبي هذا والمتمثل في الموافقة على القيام بمقابلات مع عينة من التلاميذ قصد استجوابهم حول درجة ظهور مجموعة من السلوكات العنيفة والغير سوية في حصة التربية البدنية والرياضية وكذا مشروعيتها، ثم تفسير هذه السلوكات وإعطاء دلالاتها النفسية والاجتماعية.

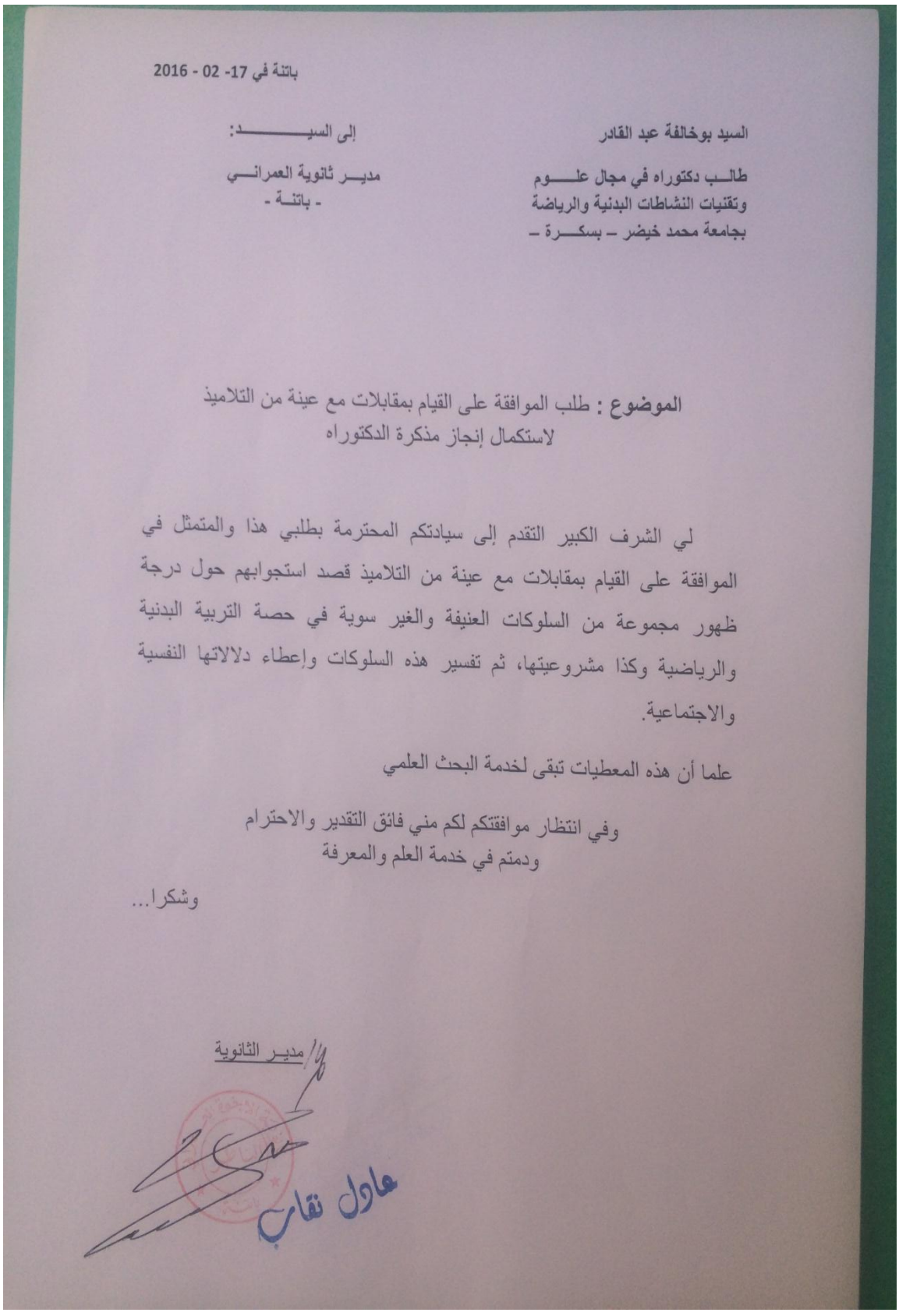
علما أن هذه المعطيات تبقى لخدمة البحث العلمي

وفي انتظار موافقتكم لكم مني فائق التقدير والاحترام
ودمتم في خدمة العلم والمعرفة

وشكرا...

مديـر الثانوية

ملحق رقم 10: الموافقة على القيام بمقابلات مع عينة من التلاميذ بثانوية الإخوة العمراني



باتنة في 17- 02 - 2016

السيد بوخالفة عبد القادر

طالب دكتوراه في مجال علوم
وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة
بجامعة محمد خيضر – بسكرة –

إلى السيد:

مدير ثانوية العمراني
- باتنة -

الموضوع : طلب الموافقة على القيام بمقابلات مع عينة من التلاميذ
لاستكمال إنجاز مذكرة الدكتوراه

لي الشرف الكبير التقدم إلى سيادتكم المحترمة بطلبي هذا والمتمثل في الموافقة على القيام بمقابلات مع عينة من التلاميذ قصد استجوابهم حول درجة ظهور مجموعة من السلوكات العنيفة والغير سوية في حصة التربية البدنية والرياضية وكذا مشروعيتها، ثم تفسير هذه السلوكات وإعطاء دلالاتها النفسية والاجتماعية.

علما أن هذه المعطيات تبقى لخدمة البحث العلمي

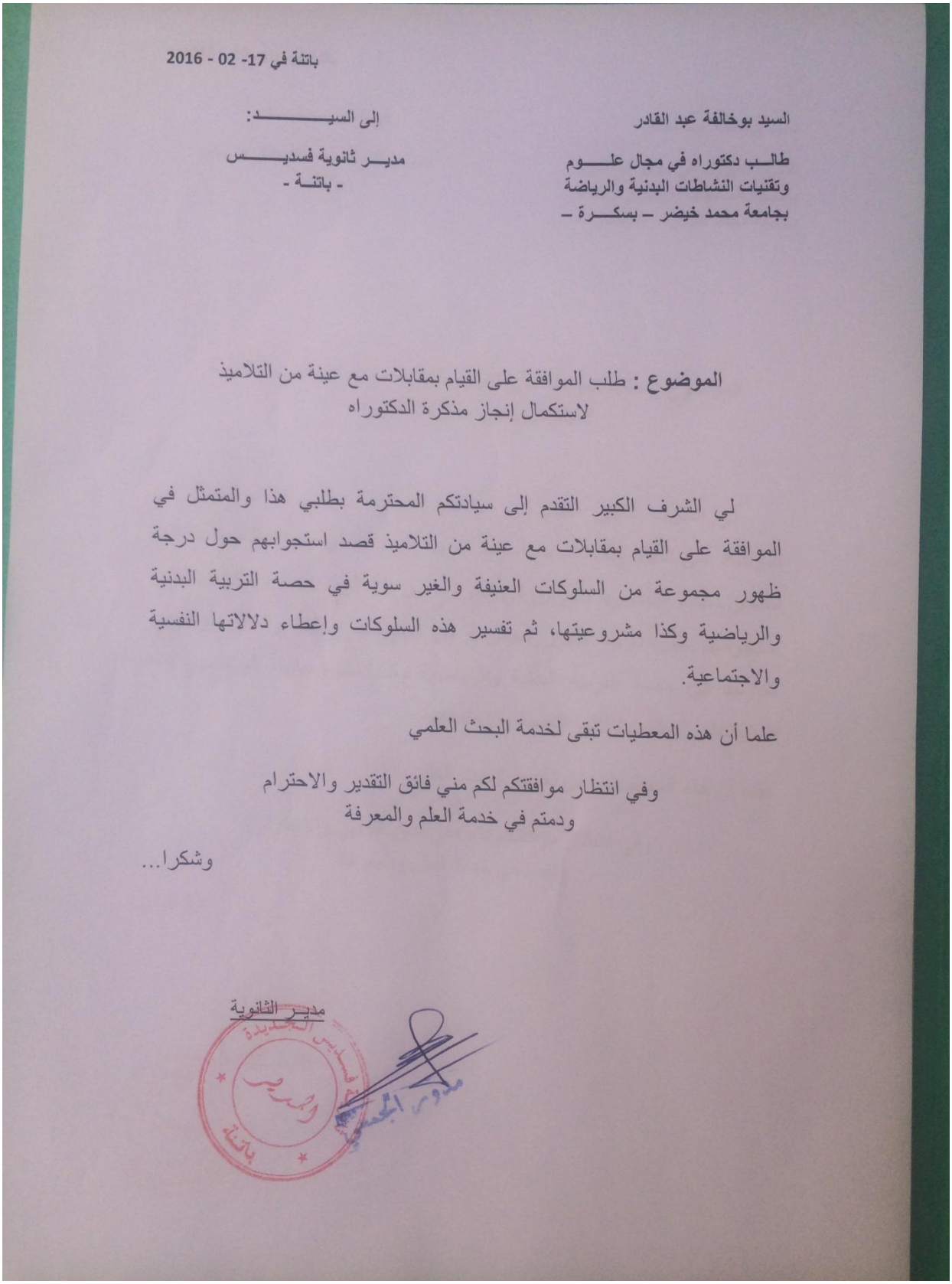
وفي انتظار موافقتكم لكم مني فائق التقدير والاحترام
ودمتم في خدمة العلم والمعرفة

وشكرا...

مدير الثانوية

عادل نقاب

ملحق رقم 11: الموافقة على القيام بمقابلات مع عينة من التلاميذ بثانوية فسديس



باتنة في 17- 02 - 2016

السيد بوخالفة عبد القادر

طالب دكتوراه في مجال علوم
وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة
بجامعة محمد خيضر – بسكرة –

إلى السيد:

مدير ثانوية فسديس
- باتنة -

الموضوع : طلب الموافقة على القيام بمقابلات مع عينة من التلاميذ
لاستكمال إنجاز مذكرة الدكتوراه

لي الشرف الكبير التقدم إلى سيادتكم المحترمة بطلبي هذا والمتمثل في الموافقة على القيام بمقابلات مع عينة من التلاميذ قصد استجوابهم حول درجة ظهور مجموعة من السلوكات العنيفة والغير سوية في حصة التربية البدنية والرياضية وكذا مشروعيتها، ثم تفسير هذه السلوكات وإعطاء دلالاتها النفسية والاجتماعية.

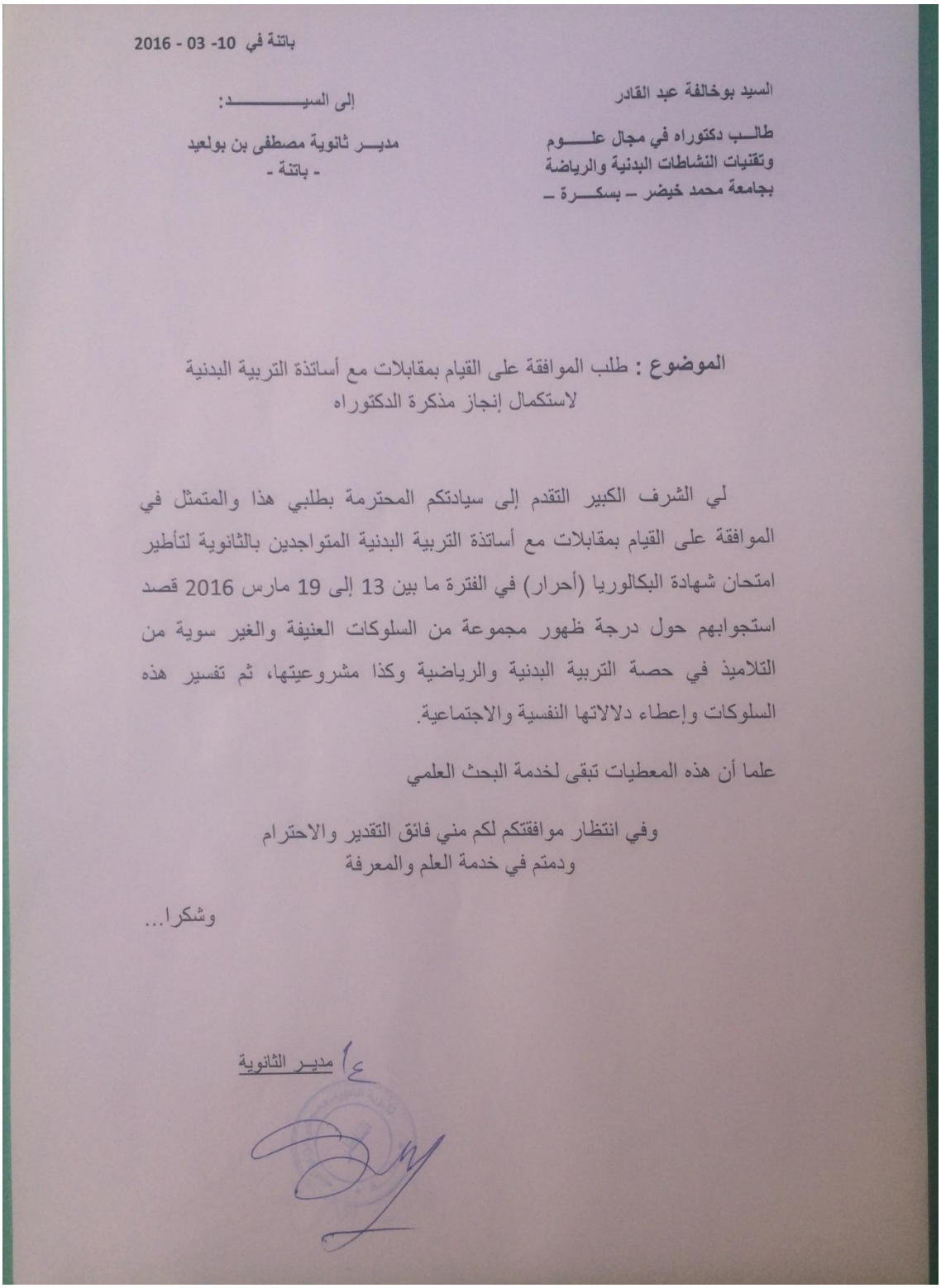
علما أن هذه المعطيات تبقى لخدمة البحث العلمي

وفي انتظار موافقتكم لكم مني فائق التقدير والاحترام
ودمتم في خدمة العلم والمعرفة

وشكرا...

مدير الثانوية

ملحق رقم 12: الموافقة على القيام بمقابلات مع أساتذة التربية البدنية المتواجدين بثانوية مصطفى بن بولعيد في مهمة عمل



باتنة في 10- 03 - 2016

السيد بوخالفة عبد القادر

طالب دكتوراه في مجال علوم
وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة
بجامعة محمد خيضر – بسكرة –

إلى السيد:

مدير ثانوية مصطفى بن بولعيد
- باتنة -

الموضوع : طلب الموافقة على القيام بمقابلات مع أساتذة التربية البدنية
لاستكمال إنجاز مذكرة الدكتوراه

لي الشرف الكبير التقدم إلى سيادتكم المحترمة بطلبي هذا والمتمثل في الموافقة على القيام بمقابلات مع أساتذة التربية البدنية المتواجدين بالثانوية لتأطير امتحان شهادة البكالوريا (أحرار) في الفترة ما بين 13 إلى 19 مارس 2016 قصد استجوابهم حول درجة ظهور مجموعة من السلوكات العنيفة والغير سوية من التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية وكذا مشروعيتها، ثم تفسير هذه السلوكات وإعطاء دلالاتها النفسية والاجتماعية.

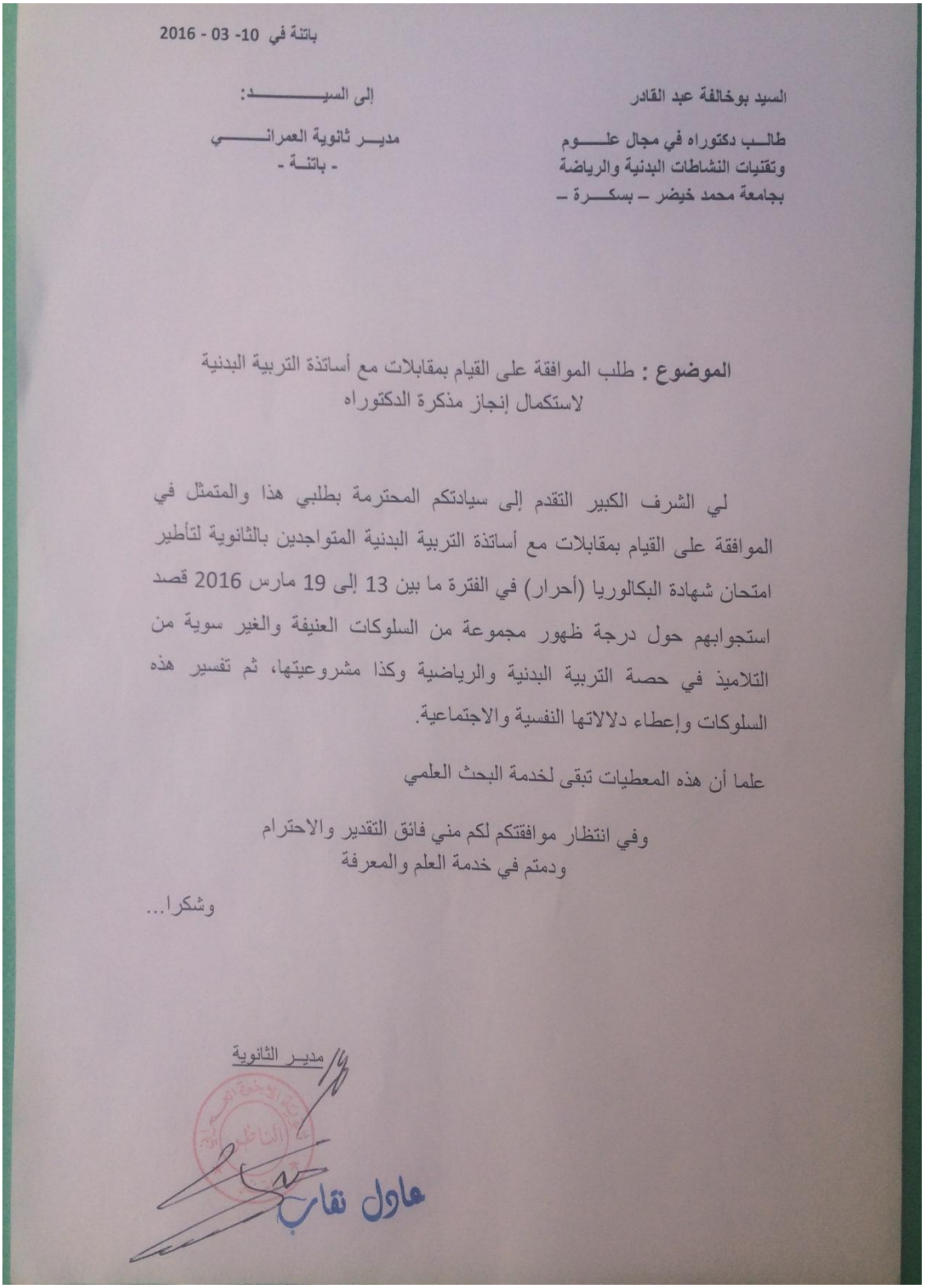
علما أن هذه المعطيات تبقى لخدمة البحث العلمي

وفي انتظار موافقتكم لكم مني فائق التقدير والاحترام
ودمتم في خدمة العلم والمعرفة

وشكرا...

ع/ مدير الثانوية

ملحق رقم 13: الموافقة على القيام بمقابلات مع أساتذة التربية البدنية المتواجدين بثانوية الإخوة العمراني في مهمة عمل



باتنة في 10- 03 - 2016

السيد بوخالفة عبد القادر

طالب دكتوراه في مجال علوم
وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة
بجامعة محمد خيضر – بسكرة –

إلى السيد:

مدير ثانوية العمراني
- باتنة -

الموضوع : طلب الموافقة على القيام بمقابلات مع أساتذة التربية البدنية
لاستكمال إنجاز مذكرة الدكتوراه

لي الشرف الكبير التقدم إلى سيادتكم المحترمة بطلبي هذا والمتمثل في الموافقة على القيام بمقابلات مع أساتذة التربية البدنية المتواجدين بالثانوية لتأطير امتحان شهادة البكالوريا (أحرار) في الفترة ما بين 13 إلى 19 مارس 2016 قصد استجوابهم حول درجة ظهور مجموعة من السلوكات العنيفة والغير سوية من التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية وكذا مشروعيتها، ثم تفسير هذه السلوكات وإعطاء دلالاتها النفسية والاجتماعية.

علما أن هذه المعطيات تبقى لخدمة البحث العلمي

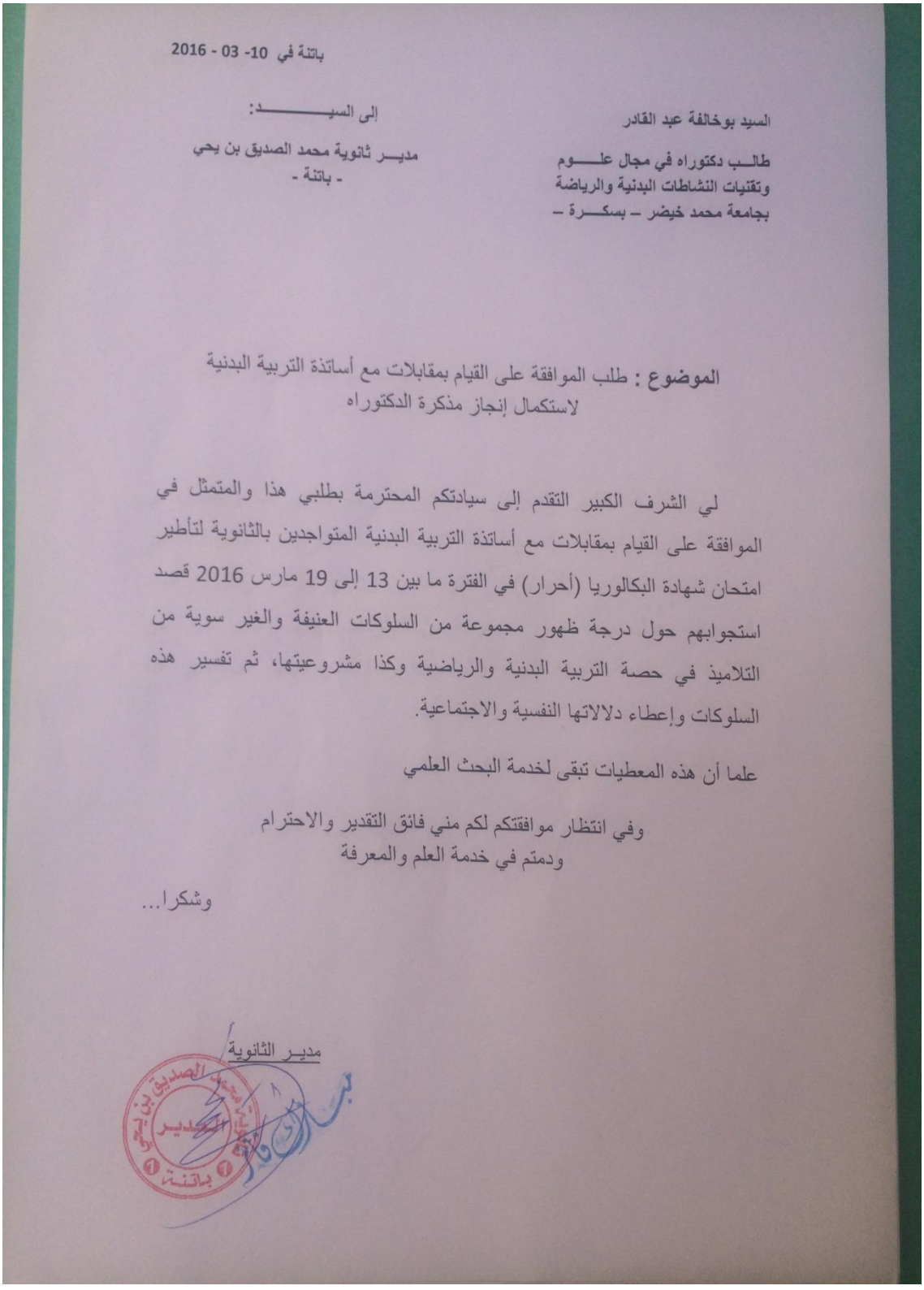
وفي انتظار موافقتكم لكم مني فائق التقدير والاحترام
ودمتم في خدمة العلم والمعرفة

وشكرا...

مدير الثانوية

عادل نقاب

ملحق رقم 14: الموافقة على القيام بمقابلات مع أساتذة التربية البدنية المتواجدين بثانوية محمد *الصديق بن يحي* في مهمة عمل



باتنة في 10- 03 - 2016

السيد بوخالفة عبد القادر

طالـب دكتوراه في مجال علـــوم
وتقنيات النشاطات البدنية والرياضة
بجامعة محمد خيضر – بسكـــرة –

إلى السيـــــــــد:

مديـــر ثانوية محمد الصديق بن يحي
- باتنة -

الموضوع : طلب الموافقة على القيام بمقابلات مع أساتذة التربية البدنية
لاستكمال إنجاز مذكرة الدكتوراه

لي الشرف الكبير التقدم إلى سيادتكم المحترمة بطلبي هذا والمتمثل في الموافقة على القيام بمقابلات مع أساتذة التربية البدنية المتواجدين بالثانوية لتأطير امتحان شهادة البكالوريا (أحرار) في الفترة ما بين 13 إلى 19 مارس 2016 قصد استجوابهم حول درجة ظهور مجموعة من السلوكات العنيفة والغير سوية من التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية وكذا مشروعيتها، ثم تفسير هذه السلوكات وإعطاء دلالاتها النفسية والاجتماعية.

علما أن هذه المعطيات تبقى لخدمة البحث العلمي

وفي انتظار موافقتكم لكم مني فائق التقدير والاحترام
ودمتم في خدمة العلم والمعرفة

وشكرا...

مديـر الثانوية

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة بعض سلوكات العنف المنتشرة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي في المرحلة الثانوية بمدينة باتنة، وكذا معرفة درجة ظهورها وشرعيتها من وجهة نظر الأستاذ والتلميذ، وكذا بين التلاميذ بتأثير محددات الجنس، المستوى الدراسي، وبين المؤسسات الثلاث محل الدراسة (تأثير التعداد في كل مؤسسة)، ومن ثم استخراج الدلالات السيكوسوسيولوجية لكل سلوك حسب تفسير كل من الأستاذ والتلميذ لأسباب حدوثه.

وتمثلت عينة الدراسة في أساتذة التربية البدنية والمقدر عددهم 30 أستاذا أي بنسبة 55.55% من مجتمع الدراسة (مدينة باتنة)، وكذا 217 تلميذا من ثلاث ثانويات وبنسبة مقدرة ب 12.52% من مجتمع الدراسة كذلك. وتوصلنا من خلال تطبيق أدوات البحث (الملاحظة،الاستبيان،والمقابلة) إلى النتائج التالية:

- ✓ انتشار عدة سلوكات للعنف قبل، أثناء، وبعد ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي ، أهمها:

1.السلوكات المخالفة لممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي */ 2.سلوكات سوء الأدب*
3.عنف ضد الوسائل والأدوات الرياضية/ 4.العنف اللفظي / 5.العنف الجسدي (العدوانية الحركية)

- ✓ *عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ظهور 80% من سلوكات العنف محل الدراسة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الأستاذ والتلميذ.*
- ✓ *عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ظهور* 86.67*% من سلوكات العنف محل الدراسة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الذكور والإناث للثانويات محل الدراسة، وكذا* 93.34*% من سلوكات العنف محل الدراسة بين* المستويات الدراسية الثلاث *للثانويات محل الدراسة، وكذا في درجة ظهور* 33.34*% من سلوكات العنف محل الدراسة بين المؤسسات الثلاث (تأثير تعداد الثانوية).*
- ✓ *عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في شرعية 80% من سلوكات العنف محل الدراسة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الأستاذ والتلميذ.*
- ✓ *عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في شرعية* 73.34*% من سلوكات العنف محل الدراسة خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي بين الذكور والإناث للثانويات محل الدراسة، وكذا في شرعية* 80*% من سلوكات العنف بين* المستويات الدراسية الثلاث *للثانويات محل الدراسة، وكذا في شرعية* 93.34*% من سلوكات العنف بين المؤسسات الثلاث (تأثير تعداد الثانوية).*
- ✓ لكل سلوك من السلوكات محل الدراسة دلالات سيكوسوسيولوجية حسب تفسير كل من الأستاذ والتلميذ لأسباب حدوثها.

Abstract:

This study aimes to know the forms and behaviors of violence which is deployed during school sport activity. or what we call it in the title of the study sports violence in school. in hight school in batna. and to know the degree of its appearance and legitimacy from the point of view of the teacher and the student. and between the student in effect of sex detreminants, education level, and between the three institutions. then to extract the psycosocial sign of each behavior according to the interpretation of both teacher and the student. for the reasons of its occurrence.

The sample of the study was in the teacher of physical education teachers (30 teachers) 55.55% of the study population (city of batna). And 217 students from the three high schools and by estimated rate 12.52% of the study population as well . we reached through the application of search tools (note, observation, and the interview)to the following results:

* The spread of several forms of violence before, during and after practice sport activities, more important:

1-bad behavior to the practice of sport activity / 2-bad behavior

3-violence against sports tools / 4-verbal violence / 5-physical violence

* There are no statistically significant differrences in the degree of appearance 80% of the behaviors of violence studied during the practice of school sports between the teacher and the student.

* There are no statistically significant differences in the degree of appearance 86.67% of the behaviors of violence studied during the practice of school sports between males and females of high schools were they study, also 93.34% of violence behaviors under the study between the three levels of high schools as well as the degree of appearance 33.34% of emergency of violence between the three levels of high school

* There are no statistically significant differences in legitimay 80% of violent behavior during the exercice between the teacher and the student

* There are no statistically significant differences in legitimay 73.34% of violent behavior during the exercice between males and females of the three high school were they study, also 80% in legitimay of violence behaviors under the study between the three levels of high schools, as well as 33.34% in legitimay of violence behaviors between the three levels of high school

* Each behavior of the symbols of the psycosocial according to the interpretation of both the teacher and the student for the reason of occurrence.