

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل: D.EPS/25/14

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية

تخصص: النشاط البدني الرياضي التربوي

بمعنوان:

النشاطات الرياضية التربوية وعلاقتها بالثقل من الضغط المدرسي وسلوكيات العنف بين التلاميذ داخل المؤسسات التربوية

—دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية سطيف—

تاريخ المناقشة: 2021/03/10

إعداد الطالب:

بن يوسف وليد

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة	الصفة
محمد زحاف	أستاذ تعليم عالي	محمد بوضياف المسيلة	رئيسا
عادل خوجة	أستاذ التعليم العالي	محمد بوضياف المسيلة	مشرفاً ومقرراً
عبد القادر بلخير	أستاذ محاضر أ	محمد بوضياف المسيلة	عضوا مناقشا
راجح برباخ	أستاذ محاضر أ	محمد بوضياف المسيلة	عضوا مناقشا
حمزة شريف	أستاذ محاضر أ	محمد بوضياف المسيلة	عضوا مناقشا
عبد القادر برقوق	أستاذ تعليم عالي	قاصدي مرباح ورقلة	عضوا مناقشا
أيوب عباس	أستاذ محاضر أ	جامعة أم البواقي	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2020-2021

قال تعالى:

يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ
وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ
وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ

صدق الله العظيم

كلمة شكر

بعد شكر الله العليّ القدير وحمده على أن أعانني وسدّ خطاي لأجل إتمام هذا العمل
والصلاة والسلام على سيد الخلق محمد عليه أزكى الصلاة والتسليم؛

أتوجه بالشكر والتقدير والعرفان:

للأستاذ الدكتور عادل خوجة على رعايته لهذا العمل وإشرافه عليه إلى آخر الخطوات
واللمسات ولم يبخل عليّ بالنصائح والإرشادات القيمة طيلة فترة إجراء هذه الدراسة.

لكل من علمني حرفاً منذ نعومة أظفاري إلى هذه اللحظات.

لكل من مد لي يد العون على طول هذه السنوات في سبيل هذه الدراسة أساتذة، زملاء

وأصدقاء.

إلى كل من ساهم ولو بالدعاء ... من قريب أو من بعيد

اهداء

إلى كل طالب علم

إلى روح جدي وجدتي الطاهرتان رحمهما الله تعالى

إلى والدي أمانتي الله علي طاعتهما

إلى زوجتي وولدي إسحاق وائل

إلى أخي وأخواتي

إلى كل عائلتي

إلى كل زملائي وأصدقائي

إلى كل محب للعلم ومخلص للدين

إلى كل هؤلاء أهدى ثمرة عملي

وليد

قائمة المحتويات

الصفحة

. كلمة شكر

. إهداء

أ

. قائمة المحتويات

ب

. قائمة الجداول

ج

. قائمة الأشكال

2

. مقدمة

.....

الفصل التمهيدي

07 1. إشكالية الدراسة

12 2. فرضيات الدراسة

13 3. أهمية الدراسة

14 4. أهداف الدراسة

14 5. تحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة

18 6. الدراسات السابقة والمشاهدة

18 1.6 الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير النشاطات الرياضية والضغط النفسية

25 2.6 الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير النشاطات الرياضية والعنف المدرسي

33 3.6 التعليق على الدراسات السابقة والمشاهدة

35 4.6 أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة والمشاهدة

المحاذب النظرى

الفصل الأول: النشاطات الرياضية التربوية

38	 تمهيد
39	 1.1 مفهوم التربية
39	 2.1 النشاطات الرياضية التربوية
40	 3.1 مفهوم التربية البدنية والرياضية
41	 4.1 تقسيم أنشطة التربية البدنية والرياضية
41	 1.4.1 حصّة التربية البدنية والرياضية
41	 1.1.4.1 تعريف درس حصّة التربية البدنية والرياضية
42	 2.1.4.1 أهمية درس التربية البدنية والرياضية
43	 3.1.4.1 أغراض درس التربية البدنية والرياضية
43	 4.1.4.1 الأهداف العامة للتربية البدنية والرياضية
48	 5.1.4.1 واجبات درس التربية البدنية والرياضية
48	 6.1.4.1 مهام التربية البدنية والرياضية
49	 7.1.4.1 مظاهر التربية البدنية والرياضية
50	 8.1.4.1 الأسس العلمية للتربية البدنية والرياضية
51	 9.1.4.1 الطبيعة التربوية لدرس التربية البدنية والرياضية
52	 10.1.4.1 الأشكال المختلفة لدرس التربية البدنية والرياضية
53	 11.1.4.1 طرق إخراج درس التربية البدنية والرياضية

54	 12.1.4.1. أستاذ التربية البدنية والرياضية
56	 2.4.1. النشاط الرياضي الداخلي (اللاصفي)
56	 1.2.4.1. مفهومه
58	 2.2.4.1. أنواع النشاط الرياضي الداخلي
58	 3.2.4.1. أهمية النشاط الرياضي الداخلي
58	 4.2.4.1. أهداف النشاط الرياضي الداخلي
59	 5.2.4.1. واجبات المدرس نحو النشاط الرياضي الداخلي
59	 6.2.4.1. تنظيم وإدارة النشاط الرياضي الداخلي
60	 7.2.4.1. برنامج النشاط الرياضي الداخلي
60	 8.2.4.1. عوامل نجاح النشاط الرياضي الداخلي
61	 3.4.1. النشاط الرياضي الخارجي (اللاصفي)
61	 1.3.4.1. مفهومه
62	 2.3.4.1. أغراض النشاط الرياضي الخارجي
62	 3.3.4.1. أهمية النشاط الرياضي الخارجي
63	 4.3.4.1. أهداف النشاط الرياضي الخارجي
63	 5.3.4.1. واجبات المدرس اتجاه النشاط الرياضي الخارجي
64	 6.3.4.1. معوقات النشاط الرياضي الخارجي
64	 7.3.4.1. مميزات النشاط الرياضي الخارجي
65	 خلاصة

الفصل الثاني: الضغط المدرسي في التعليم الثانوي.

67	 تمهيد .
68	 1.2. الضغط النفسي
68	 1.1.2. لمحة تاريخية حول الضغوط
68	 2.1.2. تعريف الضغط النفسي
70	 3.1.2. أسباب الضغط النفسي
70	 4.1.2. أنواع الضغط النفسي
71	 5.1.2. نظريات الضغوط النفسية
72	 1.5.1.2. النظرية الفيسيولوجية
72	 1. نظرية والتر كانون سنة 1935
72	 2. نظرية هانز سيللي
75	 2.5.1.2. النظرية المعرفية
75	 3.5.1.2. نظرية 'لازاروس' سنة 1981
76	 4.5.1.2. نظرية "إليس" و"باك"
76	 4.5.1.2. النظرية النفسية الاجتماعية
77	 5.5.1.2. النظرية السلوكية
78	 6.1.2. أساليب التعامل مع الضغوط
83	 7.1.2. أعراض الضغط النفسي:

85	 8.1.2. مصادر الضغط النفسي:
88	 2.2. الضغط المدرسي
88	 1.2.2. مفهوم الضغط المدرسي
89	 2.2.2. أسباب الضغوط المدرسية
90	 3.2.2. الضغط النفسي والمراهقة
91	 4.2.2. إدارة الضغوط المدرسية للتلاميذ
92	 خلاصة

الفصل الثالث: العنف بين تلاميذ التعليم الثانوي.

94	 94 . تمهيد
95	 1.3. العنف
95	 1.1.3. لمحة تاريخية عن العنف
95	 2.1.3. تعريف العنف
96	 3.1.3. الفرق بين العدوان والعنف
97	 4.1.3. أشكال العنف
100	 5.1.3. أسباب العنف
104	 6.1.3. النظريات المفسرة لظاهرة العنف
111	 2.3. العنف داخل المؤسسات التربوية
111	 1.2.3. تعريف العنف داخل المؤسسات التربوية

112	 2.2.3. مظاهر العنف داخل المؤسسات التربوية
113	 3.2.3. تأثير العنف على التلاميذ
114	 4.2.3. أسباب ظاهرة العنف داخل المؤسسات التربوية
120	 3.3. العنف لدى التلميذ المراهق
120	 1.3.3. المراهق المتمدرس وسلوكات العنف
120	 2.3.3. أسباب ودافع ممارسة المراهقين للعنف
121	 3.3.3. العلاج والوقاية من ظاهرة العنف داخل المؤسسات التربوية
122	 خلاصة

الجانب التطبيقي

الفصل الأول: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

125	 1.1. الدراسة الاستطلاعية
126	 2.1. المنهج المتبع في الدراسة
127	 3.1. مجالات الدراسة
127	 4.1. مجتمع وعينة الدراسة
131	 5.1. أدوات الدراسة
133	 6.1. صدق وثبات أدوات الدراسة
137	 7.1. الأدوات الإحصائية المستخدمة في الدراسة

الفصل الثاني: عرض نتائج الدراسة

141	1.2. عرض نتائج الدراسة
141	1.1.2. عرض نتائج الفرضية الأولى
146	2.1.2. عرض نتائج الفرضية الثانية.....
151	3.1.2. عرض نتائج الفرضية الثالثة
166	4.1.2. عرض نتائج الفرضية الرابعة

الفصل الثالث: مناقشة النتائج الاستنتاجات والتوصيات

178	1.3. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى
181	2.3. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية
184	3.3. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة
186	4.3. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة.....
189	5.3. الاستنتاج العام للدراسة
190	6.3. التوصيات والاقتراحات.....
192	قائمة المراجع والمصادر
	الملاحق

قائمة الجداول

الصفحة	العنوان	جدول رقم
127	يوضح توزيع مجتمع الدراسة على حسب الثانويات.	01
127	يوضح توزيع أفراد العينة على حسب متغير الجنس وممارسة الأنشطة.	02
128	يوضح توزيع أفراد العينة على حسب متغير المستوى وممارسة الأنشطة.	03
129	يوضح توزيع أفراد العينة على حسب متغير الشعبة وممارسة الأنشطة.	04
130	يبين أبعاد وعبارات مقياس الضغط المدرسي لـ 'لطي عبد الباسط إبراهيم'.	05
133	معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس الضغط المدرسي.	06
134	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحاور الضغط المدرسي.	07
135	معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات استبيان العنف بين التلاميذ.	08
136	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحاور الاستبيان.	09
137	يبين التوزيع الطبيعي وتجانس العينة في أبعاد مقياس الضغط المدرسي في متغير ممارسة حصة التربية البدنية والرياضية	10
138	يبين التوزيع الطبيعي وتجانس العينة في محاور العنف بين التلاميذ في متغير ممارسة حصة التربية البدنية والرياضية	11
141	يوضح الفروق بين الممارسين وغير الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في أبعاد مقياس الضغط المدرسي على أفراد العينة.	12
143	يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في أبعاد مقياس الضغط المدرسي على أفراد العينة.	13
145	يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في أبعاد مقياس الضغط المدرسي وأبعاده على أفراد العينة.	14
150	يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية وغير الممارسين في استبيان العنف بين التلاميذ ومحاوره على أفراد العينة.	15
152	يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي وغير الممارسين في استبيان العنف بين التلاميذ ومحاوره على أفراد العينة.	16
153	يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي وغير الممارسين في العنف بين التلاميذ ومحاوره على أفراد العينة.	17
158	يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في أبعاد مقياس الضغط المدرسي على حسب متغير الجنس.	18

19	يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في أبعاد مقياس الضغط المدرسي على حسب متغير المستوى.	161
20	يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في أبعاد مقياس الضغط المدرسي على حسب متغير الشعبة.	163
21	يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في أبعاد مقياس الضغط المدرسي على حسب متغير الجنس.	165
22	يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في أبعاد مقياس الضغط المدرسي على حسب متغير المستوى.	166
23	يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في أبعاد مقياس الضغط المدرسي على حسب متغير الشعبة.	168
24	يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في أبعاد مقياس الضغط المدرسي على حسب متغير الجنس.	170
25	يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في أبعاد مقياس الضغط المدرسي على حسب متغير المستوى.	172
26	يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في أبعاد مقياس الضغط المدرسي على حسب متغير الشعبة.	174
27	يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في محاور استبيان العنف بين التلاميذ حسب متغير الجنس.	178
28	يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في محاور استبيان العنف بين التلاميذ على حسب متغير المستوى.	179
29	يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في محاور استبيان العنف بين التلاميذ على حسب متغير الشعبة.	180
30	يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في محاور استبيان العنف بين التلاميذ حسب متغير الجنس.	182
31	يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في محاور استبيان العنف بين التلاميذ على حسب متغير المستوى.	183
32	يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الخارجي في محاور استبيان العنف بين التلاميذ على حسب متغير الشعبة.	184

185	يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في محاور استبيان العنف بين التلاميذ حسب متغير الجنس.	33
186	يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في محاور استبيان العنف بين التلاميذ على حسب متغير المستوى.	34
187	يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الداخلي في محاور استبيان العنف بين التلاميذ على حسب متغير الشعبة.	35

قائمة الأشكال

الصفحة	العنوان	شكل رقم
75	يوضح العرض العام للتكيف لهانس سيلبي	01
77	يوضح الضغط كعملية نفسية - اجتماعية	02
81	يوضح صيغة التوتر 01	03
81	يوضح صيغة التوتر 02	04
128	يوضح توزيع أفراد العينة على حسب متغير الجنس.	05
129	يوضح توزيع أفراد العينة على حسب متغير المستوى	06
130	يوضح توزيع أفراد العينة على حسب متغير الشعبة.	07
142	رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين وغير الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في مقياس الضغط المدرسي.	08
144	رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في مقياس الضغط المدرسي.	09
146	رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في مقياس الضغط المدرسي.	10
151	رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين وغير الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في متغير العنف بين التلاميذ.	11
153	رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في متغير العنف بين التلاميذ.	12
154	رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في متغير العنف بين التلاميذ.	13
160	رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في الضغط المدرسي حسب متغير الجنس.	14
162	رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في الضغط المدرسي حسب متغير المستوى.	15
164	رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في الضغط المدرسي حسب متغير الشعبة.	16

166	رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في الضغط المدرسي حسب متغير الجنس.	17
168	رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في الضغط المدرسي حسب متغير المستوى.	18
170	رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في الضغط المدرسي حسب متغير الشعبة.	19
171	رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في الضغط المدرسي حسب متغير الجنس.	20
173	رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في الضغط المدرسي حسب متغير المستوى.	21
175	رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في الضغط المدرسي حسب متغير الشعبة.	22
179	رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في العنف بين التلاميذ حسب متغير الجنس.	23
180	رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في العنف بين التلاميذ حسب متغير المستوى.	24
181	رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في العنف بين التلاميذ حسب متغير الشعبة.	25
182	رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في العنف بين التلاميذ حسب متغير الجنس.	26
183	رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في العنف بين التلاميذ حسب متغير المستوى.	27
184	رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في العنف بين التلاميذ حسب متغير الشعبة.	28
185	رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في العنف بين التلاميذ حسب متغير الجنس. شكل رقم	29
186	رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في العنف بين التلاميذ حسب متغير المستوى.	30
187	رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في العنف بين التلاميذ حسب متغير الشعبة	31

مغرمه

مقدمة:

تعد المؤسسات التعليمية البيئة الثانية بعد الأسرة، ففيها يواصل الطفل نموه النفسي والاجتماعي والعقلي، ولا يقتصر دورها على تزويد التلاميذ بالمعارف والمعلومات وحدها فحسب، بل تلعب دوراً محورياً في المجتمع لما تساهم به في نموهم وتنشئتهم اجتماعياً، كما تعمل على تزويدهم بالمهارات والقيم والاتجاهات التي يحتاجونها في حياتهم اليومية للتعامل مع المجتمع والبيئة واندماجهم معها.

لكن حتى تستطيع المؤسسات التربوية القيام بأدوارها ووظائفها المختلفة يجب أن تكون لها بيئة تعليمية آمنة حتى تساعد التلاميذ على نموهم أكاديمياً واجتماعياً وانفعالياً وسلوكياً، إذ أن المناخ النفسي والاجتماعي الملائم يعمل على إكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات والأنماط السلوكية السوية.

وكون المدرسة تستقطب عدداً كبيراً من التلاميذ الذين ينتمون إلى بيئات ثقافية واجتماعية متباينة، فإن ذلك ينعكس على سلوكياتهم المستقبلية وذلك أثناء تفاعلهم فيما بينهم، فيكتسبون العديد من السلوكيات التي قد تكون سوية ومقبولة تارة، وانحرافية وغير مقبولة تارة أخرى.

وحسب "علالي" فإن من بين أهم المشكلات التي قد تكون سبباً في هذه السلوكيات السلبية نجد الضغوط النفسية التي أصبحت أحد السمات في عصرنا هذا نتيجة للتطور التكنولوجي والتقدم العلمي الحاصل في جميع المجالات والميادين التي تحيط بالتلميذ في بيئته وزيادة متطلبات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والنفسية، التي تزيد من الضغط لدى التلميذ وتجعله يعاني من الضيق والإحباط وكذا الاكتئاب والقلق وغيرها من الانفعالات السلبية الأخرى. (علالي، 2015، 01)

وقد شغل موضوع الضغوط النفسية التي يعيشها التلاميذ داخل المؤسسات التربوية المختصين في علم النفس وعلوم التربية، ذلك لإدراكهم المعاناة التي يعانيها هؤلاء التلاميذ والمتمثلة في التوتر والضيق نتيجة للأعباء الدراسية المتلاحقة التي تتجاوز قدراتهم وطاقاتهم في بعض الأحيان، كثرة الواجبات المدرسية وكثافة الحجم الساعي وكذا نظام الامتحانات، وبالرغم من أن المدرسة تعد المؤسسة التربوية الثانية بعد الأسرة وتشكل مكانة متميزة لدى التلميذ، إلا أنها في الوقت ذاته يمكن أن تمثل مصدراً للضغوط المدرسية.

كما يعرف "إبراهيم" الضغط المدرسي بأنه "ظاهرة سيكولوجية متعددة الأبعاد تنتج عن مختلف العلاقات النفس اجتماعية والظروف البيئية التي يتفاعل معها التلميذ ويدركها على أنها مصدرا للتوتر والقلق" (إبراهيم، 2009، 03)

إن كثرة الضغوطات التي يعيشها التلاميذ داخل المؤسسات التربوية يمكن أن تكون سببا في انتهاج سلوكيات سلبية، كظاهرة العنف المدرسي، التي تشكل تحديا لجميع المنتسبين للعملية التربوية والتعليمية خاصة في التعليم الثانوي.

ويقصد بالعنف المدرسي " السلوك الذي يقوم به تلاميذ المدارس بهدف إلحاق الضرر النفسي والجسمي لغيرهم من التلاميذ سواء أكان ذلك داخل المدرسة أو خارجها". . (العاجز، 2002، 67)

وقد اهتم كثير من الباحثين بظاهرة العنف داخل المؤسسات التربوية خاصة أنها أصبحت ليس فقط في كمية أعمال العنف، وإنما في الأساليب التي يستخدمها التلاميذ في تنفيذ السلوك العنيف كالاغتيالات واستعمال المواد الحادة مع بعضهم البعض من ناحية، ومع الأساتذة والإداريين والعمال من ناحية أخرى، وقد مست هذه الظاهرة الكثير من عناصر العملية التعليمية التعليمية، فنجد أن العنف يكون من التلميذ حول الهياكل والمنشآت، وكذلك نجده بين التلاميذ والأساتذة أو العكس وكذا العنف من التلاميذ على الإداريين ...، ولكن في دراستنا هذه سنتطرق إلى العنف داخل المؤسسات التربوية بين التلاميذ أنفسهم (السعيدة، 2014، 54).

وقد شهدت الجزائر في الآونة الأخيرة حسب "الصميلي" تزايداً ملحوظاً لظاهرة العنف، وهذا ما تطلعنا عليه الجرائد والمجلات ومواقع التواصل الاجتماعي، وحتى ما نشاهده في القنوات التلفزيونية، من هنا أصبح من الضروري الاهتمام بظاهرة العنف داخل المؤسسات التربوية، كظاهرة اجتماعية مستقلة وذلك بإجراء البحوث والدراسات عليها أولاً، ثم بعد ذلك استخلاص النتائج واقتراح الحلول لهذه الظاهرة وكثير من الدراسات التربوية والنفسية التي أجريت حول سلوك العنف داخل المؤسسات التربوية توصلت إلى وجود علاقة قوية بين هذا السلوك ومرحلة المراهقة، وأن التخريب والاعتداءات الأكثر شيوعاً يرتكبها المراهقون. (الصميلي، 2009، 3)

بما أن المراهق أو التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي يحتاج في فترة حياته للإثارة والمغامرة ومجال للتنفيس عن طاقته حباً للنشاط، فإن المؤسسة التربوية توفر له هذه الجوانب من خلال مجموعة من الأنشطة التي يقوم بتنظيمها أستاذ التربية البدنية والرياضية، مثل الحصة الأسبوعية الخاصة بالمادة وكذلك النشاطات الأخرى الداخلية والخارجية، كالدورات الرياضية داخل المؤسسة عن طريق تنظيم نشاط رياضي معين فردي أو جماعي، يشارك فيه مختلف التلاميذ وكذلك الرياضة المدرسية التي تكون عن طريق التنافس مع المؤسسات التربوية الأخرى، وقد تساهم هذه الأنشطة في سد الفراغ الموجود وتخلق جو رياضي وترفيهي داخل المؤسسات التربوية و تجنب كثير من السلوكيات السلبية بين التلاميذ منها الضغوط النفسية والسلوكيات العنيفة.

جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على علاقة مختلف النشاطات الرياضية التربوية في التقليل من الضغوط المدرسية وسلوكيات العنف بين التلاميذ وهذا من أجل إيجاد بعض الحلول الكفيلة للتقليل من هذه السلوكيات، ولإحاطة بهذا الموضوع قسم ت الدراسة إلى جانبين: الجانب النظري والجانب التطبيقي.

فقبل الإشارة إلى جوانب الدراسة تطرق الباحث إلى الفصل التمهيدي الذي يبرز فيه الباحث بعد مقدمة البحث الإشكالية وفرضياتها وأهميتها بهدف فهم الموضوع وإزالة اللبس على بعض المصطلحات والمفاهيم فيها، كما تم سرد بعض الدراسات السابقة على حسب المتغيرات المعتمدة ثم ما استفاد منها، لتكون دافعاً وسنداً للخوض في غمار هذه الدراسة العلمية.

ثم تطرق الباحث للجانب النظري المكون من ثلاثة فصول ففي الفصل الأول تم الإشارة إلى فصل "النشاطات الرياضية التربوية" من خلال حصة التربية البدنية والرياضية ومختلف الأنشطة الرياضية الداخلية والخارجية، بينما الفصل الثاني يشمل "الضغط المدرسي في التعليم الثانوي" أما الفصل الثالث فتم التطرق إلى "العنف بين تلاميذ التعليم الثانوي".

بعد ذلك تم التطرق إلى القسم الثاني وهو الجانب التطبيقي للدراسة ويحتوي على فصلين:

حيث عرض في الفصل الأول "إجراءات الدراسة الميدانية" بالتطرق إلى الدراسة الاستطلاعية، ثم التطرق إلى منهج الدراسة وحدودها المكانية والزمنية، ووصف العينة وأدوات

الدراسة، واختتم الفصل بالأدوات الإحصائية المستعملة في الدراسة لمعالجة النتائج، أما فيما يخص الفصل الثاني فقد عرض فيه "تحليل ومناقشة النتائج" اعتماداً على نتائج الدراسات السابقة والأطر النظرية مع تحليلها إحصائياً وأخيراً بعرض شامل لنتائج الدراسة حسب الفرضيات، وفي الأخير قدم استنتاج عام وبعض الاقتراحات الخاصة بالدراسة ثم قائمة المراجع والمصادر ثم قائمة الملاحق.

الفصل الثمینی

للدراسة

1. إشكالية الدراسة:

تعرضت معظم الدول والمجتمعات لمجموعة من التحولات والتغيرات المفاجئة والسريعة والتي شملت مختلف نواحي الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية، مع تأثير التطورات التقنية والمعلوماتية، والتي عملت على إحداث تشكيلات اجتماعية جديدة، وتغيرات في مستوى العلاقات الاجتماعية التي طالت البنى القديمة، كما تعرضت المؤسسات الاجتماعية لهزات عنيفة شككت في فعاليتها، ومنها المؤسسات التعليمية، وأبرزت هذه الوضعية الجديدة مشكلات سلوكية متعددة على اختلاف أطوارها وبدرجات متفاوتة ولعل أبرزها ظاهرة التسرب وعدم الانضباط لدى التلاميذ مما جعل المدرسة تعيش وضعا صعبا تعذر معه قيامها بوظيفتها التربوية وتحقيق الأهداف المنوطة بها على الوجه المطلوب. (بوطورة، 2017، 03)

وبما أنّ التربية تهدف إلى مساعدة الفرد على التكيف والتفاعل مع بيئته، وذلك يتطلب مساعدته على تنمية جسمه وعقله ومواهبه، وإكسابه عادات حسنة ومهارات نافعة، وإصلاح سيرته وكذا تكيف ذاته مع بيئته، وفي المقابل فإنّ التربية تعمل على إصلاح بيئته الاجتماعية كما أنّها تسعى إلى تحقيق تكيف وإخضاع البيئة الطبيعية لإرادة الفرد، وكذا تنمية مواردها حسب حاجاته وأهدافه، وهدف التربية في أي مرحلة تعليمية تستند إلى دعامتين: الأولى هي الفلسفة العامة التي يقوم عليها المجتمع، والثانية هي خصائص المتعلّمين ونموّهم. (إبراهيم، 2003، 23)

وبالرغم من أن المدرسة تعتبر الأسرة الثانية إلا أنّها في الوقت ذاته قد تصبح مصدرا للضغوط المدرسية حيث يشعر التلاميذ بالتوتر والقلق وذلك نتيجة لعدة عوامل قد تكون داخلية أو خارجية.

ونظراً لكون مرحلة المراهقة فترة نمو حيوي سريع لجميع المظاهر، فإنها مرحلة التمرد والعصيان والتقلب وكثرة الصراعات وعدم الاستقرار وشدة الحساسية، كما تعتبر المرحلة التي تزداد حدة السلوكيات السلبية، بالإضافة إلى تحمل هذا التلميذ المراهق بعض المسؤوليات التي تكون على عاتقه مما قد ينجم عنها بعض الضغوطات النفسية التي تسبب له بعض المشاكل النفسية. (العقاد، 2001، 77)

ويعتبر الضغط المدرسي ظاهرة سيكولوجية متعددة الأبعاد تنتج عن مختلف العلاقات النفس اجتماعية والظروف البيئية التي يتعامل معها التلميذ ويدركها على أنها مصدرا للتوتر والقلق". (إبراهيم، 2009، 03)

لقد أصبح موضوع الضغط المدرسي لدى التلاميذ مجال اهتمام المختصين في علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع، حيث يعيش التلاميذ عبر المراحل الدراسية، المختلفة تغيرات عديدة على الصعيد النفسي والجسدي، خاصة منها المرحلة الثانوية نتيجة لارتباطها بفترة المراهقة، التي يعتبرها المختصون مرحلة التغيرات الجسمية، المعرفية، الاجتماعية، والانفعالية والأكاديمية التي ترافق مرحلة دراسية لأخرى. (عبدي، 2011، 27)

كما أن القراءات النفسية والتربوية تبين أن أعراض الضغط المدرسي كثيرة ومتنوعة فهي تظهر من الناحية الفسيولوجية، السلوكية والانفعالية، فمن الناحية الفسيولوجية تظهر الأعراض على أشكال توتر على مستوى العضلات، الصداع، آلام في المعدة، أما من الناحية السلوكية فهي تظهر على أشكال الانسحاب مع الهروب من المدرسة، سلوكيات عدوانية قد تصل إلى العنف، أما من الناحية النفسية فهي تظهر على شكل الوسواس وانخفاض تقدير الذات نقص في الثقة بالنفس والغضب. (طه، 2006، 82)

هذا وقد توصلت بعض الدراسات على أن الضغوطات النفسية المدركة لدى التلاميذ تنشأ من التغيرات السريعة التي عرفتھا المنظومة التربوية، والتي تشمل المقررات الدراسية الكثيرة، ونظام الامتحانات والتقويم التربوي الجديد، وطبيعة العلاقات بين التلاميذ بعضهم البعض من جهة، وبين معلمهم والإداريين من جهة أخرى، وزيادة المسؤوليات الملقاة على عاتق التلاميذ سواء داخل المدرسة أو خارجها. (إبراهيم، 2009، 02)

حيث أشارت دراسة (هداية، 2015) التي تمحورت حول الضغط المدرسي وتأثيره على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس بوجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغط النفسي وأبعاد التوافق المدرسي (التوافق مع الأساتذة، الزملاء، المدرسة والمادة الدراسية)، كما أشارت دراسة (دخان، 2006) التي هدفت إلى معرفة الضغوط النفسية ومصادرها وعلاقتها بمستوى الصلابة النفسية لدى الطلبة، بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الضغوط تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

إنّ الضغط المدرسي الذي يتعرض له التلميذ داخل المؤسسات التربوية قد يؤدي إلى انتهاج بعض السلوكيات السلبية المختلفة، والتي قد تلحق الأذى بالتلميذ أو بزملائه أو حتى بالأساتذة والإداريين، حيث قد يلجأ إلى استخدام سلوك العنف جراء هذه الضغوطات سواء مع زملائه أو مع عناصر العملية التعليمية التعلمية وذلك نتيجة لمجموعة من العوامل التي تؤثر عليه سواء كانت داخلية أو خارجية، وفي هذا الإطار يُؤكّد " المدهون" بأن ظاهرة العنف ظاهرة نفسية إنسانية معقدة كانت موجودة منذ القدم، إلا أنها أصبحت سمة العصر، حيث تعددت أشكاله واختلفت مجالاته، مما يتطلب الاهتمام من الباحثين ودراسة هذه الظاهرة لتقديم التفسيرات العلمية لها، وذلك لإيجاد الحلول لخفض سلوكيات العنف عند الشباب والمراهقين وتحسين درجة التوافق والصحة النفسية لديهم. (المدهون، 2003، 59)

فالعنف المدرسي هو كل ما يصدر من التلميذ من سلوك، أو فعل يتضمن إيذاء الآخرين، ويتمثل في الاعتداء بالضرب أو السب وإتلاف الممتلكات العامة أو الخاصة، ويكون هدف الفعل هو تحقيق مصلحة. (الشهري، 2009، 14)

وقد أشارت دراسة أجراها مركز الإحصاء التربوي الأمريكي (1997) والتي تمحورت حول "العنف ومشكلات التأديب في المدارس العامة في الولايات المتحدة الأمريكية" إلى ازدياد حوادث العنف في المدارس الأمريكية بازدياد تقدم المرحلة الدراسية فقد تم تسجيل نسبة 45 % من حوادث العنف في المدارس الابتدائية، بينما ارتفعت النسبة في المرحلة المتوسطة بنسبة 74 % وفي المدارس الثانوية إلى 77 % حيث عزت الدراسة ازدياد العنف في المرحلة الثانوية إلى مرحلة المراهقة التي يمر بها التلاميذ. (زيادة، 2007، 18)

كما أوضحت بعض الدراسات في الوطن العربي إلى تنامي هذه الظاهرة، ففي الأردن تشير الإحصائيات أن العنف في المؤسسات التربوية ظاهرة مستفحلة حيث أشار ما يقارب 98% من تلاميذ المدارس أن العنف موجود في هذه المدارس، كما أشارت دراسة أجريت في الكويت أن أكثر المشكلات شيوعاً بين طلاب المدارس هي مشكلة العدوان والشغب والتمرد، والعنف البدني المسلط على التلاميذ، حيث بلغت نسبة العنف البدني بين التلاميذ 32.7 % والعنف اللفظي 38 %، والشغب والتمرد وتحطيم الممتلكات 35 %. (بوطورة، 2017، 06)

وقد بينت بعض الدراسات في الجزائر وجود ظاهرة العنف داخل المؤسسات التربوية وأصبحت تشكل خطراً على التلاميذ وهذا ما أشارت إليه دراسة (دباب، 2015) حيث بينت

خطورة هذه الظاهرة والدور الذي تلعبه المؤسسات التربوية في مواجهة هذه الظاهرة بدءاً بالأستاذ في معالجة السلوكيات العدوانية لدى التلاميذ، وكذا عمل مستشار التوجيه وكذا مساهمة الأنشطة المدرسية المختلفة لغرس ثقافة التسامح واللاعنف.

كما بينت دراسة (صاني، 2008) والتي تمحورت حول إقبال التلاميذ على ممارسة العنف ضد أساتذتهم، إلى أن اكتظاظ القسم والمستوى الضعيف للتحصيل، وإقبال التلاميذ على مشاهدة البرامج المروجة للعنف، وكذلك غياب الحوار من الأستاذ والتلميذ هو السبب المباشر في بروز السلوكيات العنيفة على الأساتذة.

كما توصلت دراسة (بن دريدي، 2007) حول العنف في المدارس الجزائرية خطورة العنف في المراحل الثانوية على المجتمع كله وأكد على أن هذه الظاهرة تنتشر بسبب عدم توفر المحفزات اللازمة لتكيف التلاميذ مع النظام التربوي، بالإضافة إلى وجود مشكلات عائلية ونفسية يمر بها التلميذ، بالإضافة إلى اعتماد التلاميذ لعدة أشكال من العنف سواء المادي أو على الذات باستهلاك مواد ضارة.

وعليه أصبح من الضروري الاهتمام بظاهرة العنف المدرسي، كظاهرة اجتماعية مستفحلة وذلك بإجراء البحوث والدراسات عليها أولاً، ثم بعد ذلك استخلاص النتائج واقتراح الحلول لهذه الظاهرة، وكثير من الدراسات التربوية والنفسية التي أجريت حول سلوك العنف داخل المؤسسات التربوية توصلت إلى وجود علاقة قوية بين هذا السلوك ومرحلة المراهقة، وأن التخريب والاعتداءات الأكثر شيوعاً يرتكبها المراهقون. (بن إدريس، 2009، 3)

ومن المؤكد أن المراهق والتلميذ في مرحلة التعليم الثانوي بحكم المرحلة التي يعيشها يحتاج لمتنفس وجو يبرز من خلاله قدراته البدنية والنفسية والمعرفية، وكل هذا يمكن للمؤسسة التربوية أن تلعب دوراً بارزاً فيه، من خلال النشاطات الرياضية التربوية التي يقوم بتنظيمها أستاذ التربية البدنية والرياضية مثل الحصص الأسبوعية الخاصة بالمادة، وكذلك مختلف الدورات الرياضية التي تنظم على مستوى المؤسسة والتي تسمح لمعظم التلاميذ بالمشاركة في فعاليات وإبراز قدراتهم المتنوعة، بالإضافة إلى المنافسات الخارجية التي تنظم مع مختلف المؤسسات الأخرى سواء كانت رياضات فردية أو جماعية.

فللنشاط البدني الرياضي من أبرز الأساليب التي تعتمد عليه المنظومة التربوية في تكوين وتربية الأفراد والمجتمعات من مختلف النواحي المعرفية والنفسية والاجتماعية، وذلك بهدف

تطوير المجتمع وازدهاره، وذلك ما نجده في مجال النشاط البدني الرياضي التربوي خاصة إذا ما تعلّق الأمر بالفرد المتعلّم ألا وهو التلميذ، إذ يعتبر محور العملية التعليمية، حيث تتضافر الجهود لتلبية حاجياته التعليمية للسير به إلى الأفضل والحد من مختلف المشكلات النفسية والسلوكية التي يتعرض لها خاصة داخل المحيط المدرسي.

إن النشاطات الرياضية التي يمارسها التلميذ داخل المؤسسات التربوية أو في المنزل أو النادي تساعده من جميع النواحي وتكسبه مهارات وعادات ومعارف ومعلومات وسلوك اجتماعي مميز وذلك عن طريق مختلف الأنشطة الرياضية. (عضاضة، بدون سنة، 123).

وبينت بعض الدراسات الأهمية التي تلعبها الأنشطة الرياضية التربوية للتلاميذ من جميع النواحي، حيث أشارت دراسة كل من (زياني، طهير، 2018) إلى الدور الإيجابي التي تلعبه التربية البدنية والرياضية في التقليل من الضغط النفسي لدى التلاميذ المقبلين على شهادة التعليم المتوسط، وأن أستاذ التربية البدنية والرياضية له دور فعال في التقليل من الضغط النفسي لدى التلاميذ، كما أشارت دراسة (سعود، 2016) إلى دور النشاط الرياضي الموجه في الحد من الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، فضلا عن عدم وجود فروق تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

كما تطرقت بعض الدراسات إلى أهمية الأنشطة الرياضية التربوية في التقليل من السلوكيات السلبية لدى التلاميذ، وهذا ما بينته دراسة (شارف، 2011) حول الأثر الإيجابي لممارسة النشاط الرياضي الترويحي في التقليل من ظاهرة العنف المدرسي، كما أوضحت دراسة (عقيل، 2014) إلى أن درجة مظاهر السلوك العدواني خلال النشاطات الرياضية المدرسية كانت قليلة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في مظاهر السلوك العدواني بين تلاميذ المرحلة التدريسية المختلفة.

وأوضحت دراسة (شناتي، 2008) أن سلوك التلميذ بعد ممارسة حصة النشاط البدني الرياضي يتسم بالهدوء وعدم الميل لاستعمال العنف مقارنة بالتلاميذ الذين مر عليهم عدد من الأيام بعد الممارسة، كما لاحظ الأساتذة أن تصرفات التلميذ تختلف بعد الممارسة لكونها تتسم بالهدوء عكس التلاميذ الذين يبقون عدة أيام دون ممارسة النشاط الرياضي.

وعليه أصبح من الضروري أن نخوض في غمار هذه الدراسة والتي تدرس موضوع النشاطات الرياضية التربوية وعلاقتها بالتقليل من الضغوطات المدرسية وسلوكيات العنف بين التلاميذ داخل المؤسسات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي ببعض ثانويات ولاية سطيف.

وهذا ما أدى بنا إلى طرح التساؤلات التالية:

. التساؤل العام للدراسة:

ما علاقة النشاطات الرياضية التربوية بالتقليل من الضغط المدرسي وسلوكيات العنف بين تلاميذ المرحلة الثانوية داخل المؤسسات التربوية بولاية سطيف؟

ومن خلال هذا التساؤل العام يمكننا طرح الأسئلة الجزئية التالية:

. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط المدرسي بين تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية وغير الممارسين داخل المؤسسات التربوية؟

. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العنف بين تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية وغير الممارسين داخل المؤسسات التربوية؟

. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية في الضغط المدرسي داخل المؤسسات التربوية تعزى لمتغير (الجنس، المستوى، الشعبة)؟.

. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية في العنف بين التلاميذ داخل المؤسسات التربوية تعزى لمتغير (الجنس، المستوى، الشعبة)؟.

2. فرضيات الدراسة:

1.2. الفرضية الرئيسية:

للسناتات الرياضية التربوية علاقة إيجابية بالتقليل من الضغط المدرسي وسلوكيات العنف بين تلاميذ المرحلة الثانوية داخل المؤسسات التربوية.

2.2. الفرضيات الجزئية:

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط المدرسي بين تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية وغير الممارسين داخل المؤسسات التربوية لصالح المجموعة الممارسة.

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العنف بين تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية وغير الممارسين داخل المؤسسات التربوية لصالح المجموعة الممارسة.

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية في الضغط المدرسي داخل المؤسسات التربوية تعزى لمتغير (الجنس، المستوى، الشعبة).

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية في العنف بين التلاميذ داخل المؤسسات التربوية تعزى لمتغير (الجنس، المستوى، الشعبة).

3. أهمية الدراسة:

- إبراز أهمية ممارسة مختلف النشاطات الرياضية التربوية وكذا أهمية المشاركة في مختلف النشاطات المنظمة داخل المؤسسات التربوية سواء كانت نشاطات رياضية داخلية أو خارجية.
- حث وتحفيز أساتذة التربية البدنية والرياضية على أهمية تنظيم مختلف الأنشطة الرياضية التربوية داخل المؤسسات التربوية.
- مساعدة المؤسسات التربوية في تحقيق الجو الملائم للتدريس، ولعل أولى الخطوات نحو ذلك تكمن في تحديد أسباب الضغوطات المدرسية والعنف الممارس داخل المؤسسات التربوية والسعي إلى التقليل منها بمختلف الأطر والأساليب التربوية الفعالة.
- ترتبط هذه الدراسة بمرحلة دراسية مهمة وهي المرحلة الثانوية والتي تقابل مرحلة المراهقة التي يكون فيها التلميذ بحاجة لإشباع حاجاته النفسية المختلفة.
- محاولة التقليل من مختلف أشكال السلوكيات العنيفة بين التلاميذ خاصة داخل المؤسسات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي.

- محاولة الإحاطة بشكل علمي ودقيق لموضوع الضغط المدرسي وسلوكيات العنف بين التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي.

- توصيات هذه الدراسة قد تفيد في تحسين البيئة المدرسية، وبالتالي تسهيل العملية التعليمية وتحقيق مختلف الأهداف التربوية لمادة التربية البدنية والرياضية.

4. أهداف الدراسة:

في ضوء الإطار المرجعي لمشكلة الدراسة وأهميتها سنضع مجموعة من الأهداف التي يسعى للوصول إلى تحقيقها وهي كالاتي:

- . معرفة الفروق بين تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية وغير الممارسين في متغير الضغط المدرسي داخل المؤسسات التربوية.
- . معرفة الفروق بين تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية وغير الممارسين في متغير العنف بين التلاميذ داخل المؤسسات التربوية.
- . معرفة الفروق بين تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية في متغير الضغط المدرسي داخل المؤسسات التربوية حسب متغير (الجنس، المستوى، الشعبة) ولصالح من.
- . معرفة الفروق بين تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاطات الرياضية في متغير العنف بين التلاميذ داخل المؤسسات التربوية حسب متغير (الجنس، المستوى، الشعبة) ولصالح من.

5. تحديد المفاهيم والمصطلحات:

تُعدّ عملية تحديد المصطلحات عملاً علمياً منهجياً يتطلبه إنجاز أي دراسة علمية ولقد ارتأينا تعريف بعض المصطلحات الواردة في دراستنا هذه بغية نزع الغموض عنها وكشف ما هو مبهم وإبرازها للقارئ لكي يتسنى له فهمها بكل وضوح:

1.5. النشاطات الرياضية التربوية:

. **التعريف الاصطلاحي:** هي مجموع العمليات والطرق البيداغوجيا، العلمية الطبية والصحية الرياضية، التي بإتباعها يكتسب الجسم الصحة، القوة، الرشاقة واعتدال القوام. (سلامة، 1980،

• **التعريف الإجرائي للنشاطات الرياضية التربوية:** هي مجموع الأنشطة الرياضية الفردية والجماعية المقررة في مناهج التربية البدنية الرياضية، وكذا المنافسات والدورات التي تجرى ما بين الأقسام أو الجماعة التربوية داخل المؤسسة، ومختلف المنافسات الرياضية التي تشارك فيها المؤسسات التربوية التي تنظمها الرابطة الولائية للرياضة المدرسية.

2.5. تعريف درس التربية البدنية والرياضية:

• **التعريف الاصطلاحي:** يُعرّف درس التربية البدنية والرياضية على أنه الوحدة الصغيرة في البرنامج الدراسي في الخطة الشاملة لمنهاج التربية البدنية والرياضية، وهو يشمل كل أوجه الأنشطة التي يُريد المُدرّس أن يُمارسها تلاميذ هذه المدرسة، وأن يكتسبوا المهارات التي تتضمنها هذه الأنشطة بالإضافة إلى ما يُصاحب من تعليم مباشر وتعليم غير مباشر. (بسيوني، الشاطي، 1992، 94).

• **التعريف الإجرائي:** هو جزء من التربية العامة مثل المواد الأكاديمية الأخرى، يقدم من طرف أستاذ التربية البدنية والرياضية لمدة ساعتين في الأسبوع، بهدف إعداد التلميذ بصفة لائقة من الجوانب البدنية المعرفية والنفسية الاجتماعية.

3.5. النشاط الرياضي الداخلي:

• **التعريف الاصطلاحي:** هو النشاط الذي يقدم خارج أوقات الدراسة داخل المدرسة والغرض منه هو إتاحة الفرصة لكل التلاميذ لممارسة النشاط المحبب لديهم وهو كذلك تطبيق للمهارات التي تعلمها التلميذ خلال الدرس. (الخولي، الشافعي، 2011، 33)

• **التعريف الإجرائي:** النشاط الرياضي اللاصفي الداخلي هو تلك المسابقات الداخلية في المؤسسات التربوية والتي تجري بين الأقسام ويشمل الرياضات الجماعية والفردية، وهو نشاط أو مجموعة من الأنشطة يقوم بتنظيمها أستاذ التربية البدنية والرياضية وتكون بتشكيل مجموعة من الفرق داخل المؤسسة التربوية للمشاركة في رياضة معينة.

4.5. النشاط الرياضي الخارج-ي:

• **التعريف الاصطلاحي:** هو ذلك البرنامج الذي يوجه إلى فئة التلاميذ المتميزين بالمدرسة أو الكلية، إذ يتيح لكل منهم فرصة لإظهار موهبته والتقدم فيها من خلال برنامج المسابقات الرسمي والودي بين المدارس أو بين المدرسة وغيرها من مؤسسات وهيئات المجتمع...، ويعرف بأنه ذلك

النشاط الذي تنظمه المدرسة أو تشترك فيه هيئات أخرى بتنظيم مسابقات أو مباريات تشترك فيها فرق المدرسة الرياضية. (الخولي، الشافعي، 2011، 35).

• **التعريف الإجرائي:** ذلك النشاط الذي يكون في صور منافسات رسمية بين فرق المدرسة والمدارس الأخرى وللنشاط الخارجي أهمية بالغة لوقوعه في قمة البرنامج الرياضي المدرسي الذي يبدأ من الدرس اليومي ثم النشاط الداخلي لينتهي بالنشاط الخارجي.

6.5. الضغط النفسي:

لفظ الضغط النفسي "Stress" مشتق من اللفظ الفرنسي القديم "Destresse" والذي يعني الاختناق والضيق أو الشعور بالظلم. وقد تحول اللفظ في الانجليزية إلى stress ليعني التناقض، أما لفظة Distress في الانجليزية فتعني الشيء غير المرغوب فيه أو غير المحبب. (الفرماوي، 2009، 20-21)

7.5. الضغط المدرسي:

• **التعريف الإصطلاحي:** هو حالة من عدم التوازن، تنشأ لدى التلميذ عندما يقارن بين المواقف البيئية التي يتعرض لها، وبين ما يملك من إمكانيات ومصادر شخصية واجتماعية، ويصاحب تلك الحالة أعراض فسيولوجية نفسية وسلوكية سلبية. (عبد العظيم، 2006، 182)

• **التعريف الإجرائي:** حالة القلق التي يمر بها التلميذ داخل المؤسسة التربوية (الثانوية) تتدخل فيها عدة عوامل كضغط نتائج الامتحانات أو وجود مشاكل بين الزملاء، أين يحاول التلميذ المواجهة لكن إمكانياته لا تسمح مما يؤدي إلى تعرضه للضغوطات النفسية داخل المؤسسة التربوية.

كما يعبر عنه في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها تلميذ التعليم الثانوي على مقياس الضغط المدرسي "اللطفي عبد الباسط إبراهيم" المستخدم في الدراسة الحالية.

8.5. العنف:

• **لغة:** يرجع أصل كلمة "عنف" في اللغة إلى "عَفَفَ" يقال عَفَفَ به وعليه يعنف، عنفا وعنافة، لم يرفق به فهو عنيف، ويقال عنف فلاناً أي لأمه بعنف وشدة وعتب عليّ إعتف أي أخذه بعنف. (ابتهال، 2010، 89)

عرفه "سلاطنية" بكل سلوك يتضمن معاني الشدة والقسوة والتوبيخ واللوم، وعلى هذا الأساس فإن العنف قد يكون فعليا أو قوليا. (سلاطنية، 2008، 07).

كما عرف العنف في منجد اللغة الفرنسية على أنه: "صفة عنيفة تستعمل فيها القوة بطريقة تعسفية هدفها الإرغام والقهر." (larousse, 1979, 445)

• **إصطلاحاً:** هو كل فعل أو تهديد يتضمن استخدام القوة، بهدف إلحاق الأذى والضرر بالنفس أو بالآخرين أو تدمير أو تخريب ممتلكاتهم". (بن شايح ، 2004 ، 29)

ويعرفه "عصام عبد اللطيف" بأنه: مجموعة من السلوكيات تهدف إلى إلحاق الأذى بالنفس أو بالآخر، ويأتي بشكلين إما بدني مثل: الضرب، التشاجر، أو التدمير أو إتلاف الأشياء، والعنف اللفظي مثل: التهديد، الفتنة، الغمز، النكتة اللاذعة، وهو في الأخير يؤدي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى إلحاق الأذى. (سلاطنية، 2008، 08)

• **التعريف الإجرائي للعنف بين التلاميذ داخل المؤسسات التربوية:**

في هذه الدراسة عرفه الباحث بأنه كل تصرف داخل المؤسسات التربوية في المستوى الثانوي بحيث يؤدي إلى إلحاق الأذى بين التلاميذ فيما بينهم، قد يكون الأذى جسماً أو نفسياً فالسخرية والاستهزاء من الفرد وفرض الآراء بالقوة وإسماع الكلمات البذيئة جميعها أشكال مختلفة لهذه الظاهرة.

9.5. تعريف المرحلة العمرية (15-17 سنة):

• **لغة:**

المراهقة معناها النمو، نقول: "راهق الفتى وراهقت الفتاة"، بمعنى أنهما نميا نموا متواصلا ومستمرًا، والاشتقاق اللغوي يغير هذا المعنى على الاقتراب والنمو من النضج والحلم.(زهران، 1995، 323)

والمراهقة تعني: الاقتراب والنمو والنضج والاكتمال. (Male, (P), 1996, 02)

• **إصطلاحاً:**

المراهقة من الناحية الاصطلاحية هي لفظ وصفي يطلق على المرحلة التي يقترب فيها الطفل وهو الفرد غير الناضج انفعاليا، جسماً وعقليا من مرحلة البلوغ ثم الرشد ثم الرجولة

وهكذا أصبحت المراقبة بمعناها العلمي هي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد واكتمال النضج، فهي بهذا عملية بيولوجية عضوية في بدايتها وظاهرة اجتماعية في نهايتها. (تركي، 1990، 241-242)

• التعريف الإجرائي:

نقصد بالمراقبة في هذه الدراسة المرحلة العمرية الممتدة من (15- 17 سنة) أي تلاميذ المرحلة الثانوية.

6. الدراسات السابقة والمثابة:

من خلال البحث المكتبي والإلكتروني في مختلف المراجع العربية والأجنبية المتمثلة أساساً في رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه والمقالات العلمية المنشورة في المجالات، وفي حدود إمكانيات الباحث من أجل التوصل إلى أكبر قدر ممكن من الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة والمتمثلة في متغير "النشاطات الرياضية التربوية" وكذا متغير "الضغط المدرسي" و"العنف المدرسي"، وقد توصل الباحث إلى مجموعة من الدراسات التي تخدم متغيرات الدراسة، وتم تقسيم هذه الدراسات حسب متغيري الضغط المدرسي ومتغير العنف المدرسي، وتم عرضها حسب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث كما يلي:

1.6. الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير "النشاطات الرياضية والضغط النفسي" :

• **الدراسة الأولى:** دراسة الباحث (أنشل و وال Anshel and Well، 2000) بعنوان "مصادر الضغط النفسي وأساليب التكيف في الرياضات التنافسية".

حيث هدفت الدراسة إلى تحديد مصادر الضغط النفسي لدى لاعبي كرة السلة والتي تحدث أثناء ممارسة الرياضة، وتكونت العينة من 20 لاعب وعرضت عليهم خمسة عوامل تُسبب الضغط النفسي والصراع الشخصي، ومشاكل الأداء الفردي، سلوك الفريق، تأثيرات الخصم، وقرارات الحكام، وتوصلت الدراسة إلى أنّ أهم مصادر الضغط النفسي لدى اللاعبين هي الصراع الداخلي لدى اللاعب تليها قرارات الحكام ومن ثم مشاكل الأداء الفردي وتليها تأثيرات الخصم وأخيرا سلوكيات الفريق.

• **الدراسة الثانية:** دراسة الباحث (Hudd, dumlao,murrayK, and Yokozuko, 2000) بعنوان "الضغط النفسي في الجامعات".

حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الضغط النفسي عند الإناث اللواتي لا يمارسن الرياضة مقارنة مع الذكور الممارسين للرياضة، وتكونت العينة من (145) طالبا وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى أن الإناث اللواتي لا يمارسن الرياضة هنّ أكثر تعرضاً للضغوط النفسية من الذكور، وأن الضغط النفسي لدى الطلاب في الجامعات يدفعهم للقيام بسلوكيات غير صحيحة ويتعلمون عادات سيئة وبالتالي يصبح لديهم تدني في تقدير الذات.

• **الدراسة الثالثة:** دراسة الباحث "سعيد ومحمد" (2002).

والتي هدفت لمعرفة أثر كل من الضغوطات الأكاديمية وقلق الامتحان على مناعة الجسم لدى بعض طلاب الجامعة، وشملت عينة الدراسة 56 طالباً وطالبة من طلاب الجامعة، وتمّ استخدام استبيان الضغوط الأكاديمية، ومقياس قلق الامتحان، وقياس مناعة الجسم من خلال تحليل الدّم، وتوصلت الدراسة إلى أنّ الضغوطات الأكاديمية وقلق الامتحان يؤثران سلباً على كفاءة مناعة جسم طلاب الجامعة.

• **الدراسة الرابعة:** دراسة الباحث "ريتز" (2002)، عن الضغوط ووسائل التكيف معها وعلاقتها بجنس الفرد.

أجراها الباحث على عينة من طلبة السنة الأولى بجامعة "جورجيا" الأمريكيّة، حيث بلغ عددهم 209 من الطلبة والطالبات، وتوصل الباحث إلى عدم وجود فروق بين الجنسين بخصوص إدراكهم للضغوط بالإضافة إلى أنّ هناك فروق جوهريّة بين الجنسين في استخدام وسائل التكيف مع الضغوط، وتوصل أيضاً إلى أنّ اختلاف الوسائل في التكيف بين الجنسين يعود إلى الأدوار التقليدية التي تميز الذكور عن الإناث في مواجهة الضغوط.

• **الدراسة الخامسة:** دراسة الباحث "محروس" (2002) سعت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية ومستوى السواء النفسي.

وشملت عينة الدراسة 120 فرداً من الشباب، واستخدمت الدراسة "مقياس أحداث الحياة الضاغطة" و"مقياس جودة الصحة النفسية" و"مقياس عمليات تحمل الضغوط-دراسة حالة-"

وكشفت الدراسة العديد من النتائج منها وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الضغوط النفسية والسواء النفسي، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الضغوط النفسية.

. الدراسة السادسة: دراسة الباحث "العلمي" (2003)، عن "التوتر والضغط النفسي والاكتئاب ومهارات التعامل مع الضغوط".

دراسة ميدانية على عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية والأردنية حيث بلغ عددهم (696) طالباً وطالبة، استخدمت الدراسة عدة مقاييس للتوتر والاكتئاب والضغط النفسي ومهارات التعامل والضغوط، وقد خلصت الدراسة إلى تعرض الطلبة في الجامعات الفلسطينية إلى ضغوط نفسية شديدة بينما يتعرض الطلبة في الجامعات الأردنية إلى ضغوط نفسية متوسطة القوة، وبميل الطلبة في الجامعات الفلسطينية إلى استخدام مهارات التكيف بكثرة وبشدة أكثر من طلبة الجامعات الأردنية، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أنّ هناك فروقاً بين الطلاب والطالبات بالجامعات الفلسطينية في مهارات التعامل مع الضغوط لصالح الطلاب بينما لم تكشف الدراسة عن وجود فروق بين طلبة الجامعات الأردنية الذكور والإناث في استخدام مهارات التكيف.

. الدراسة السابعة: دراسة الباحث (القيسي، 2004) بعنوان: "الضغوط المدرسية عند طلبة المرحلة المتوسطة وعلاقتها بالعنف المدرسي" هدفت هذه الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين العنف المدرسي والضغوط المدرسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، تألفت العينة من (600) طالبا وطالبة موزعين بالتساوي بين الذكور والإناث تراوحت أعمارهم بين (13-15) سنة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم استخدام مقياسين الأول لقياس العنف المدرسي والثاني لقياس الضغوط المدرسية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين متغيري الضغوط المدرسية والعنف المدرسي، أي ارتفاع مستوى الضغوط المدرسية عند طلبة المرحلة المتوسطة وارتفاع مستوى العنف المدرسي الموجه نحو طلبة المرحلة المتوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الضغوط المدرسية لصالح الذكور، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العنف المدرسي لصالح الذكور، أي أن الذكور أكثر تعرضاً للعنف المدرسي من الإناث.

الدراسة الثامنة: دراسة الباحثين: " دخان وإبراهيم " (2006) بعنوان: "الضغوط النفسية ومصادرها لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقته بمستوى الصلابة النفسية لديهم".

حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الضغوط النفسية ومصادرها لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقته بالصلابة النفسية لديهم، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي على عينة بلغت (541) طالباً وطالبة، كما استخدم استبيان لقياس الضغوط النفسية، واستبيان آخر لقياس الصلابة النفسية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى الضغوط تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

. الدراسة التاسعة: دراسة الباحث "حسن وهبان" (2008) بعنوان "ضغوط الحياة وعلاقتها بالاضطرابات السلوكية في البيئة العربية (دراسة حضارية مقارنة بين الجزائر واليمن)".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين ضغوط الحياة والاضطرابات السلوكية لدى طلبة الجامعة في البيئة العربية ودلالات الفروق في ضغوط الحياة وفقاً لمتغير تحديد الاضطرابات السلوكية الأكثر انتشاراً لدى طلبة الجامعة في البيئة العربية ودلالات الفروق في الاضطرابات السلوكية وفقاً لمتغير الجنس والبلد وتكونت العينة من (823) طالباً وطالبة تم اختيارها بطريقة عشوائية، حيث تم تطبيق "مقياس ضغوط الحياة ومقياس الاضطرابات السلوكية" والتي تم بناؤها من طرف الباحث وكانت أهداف الدراسة كما يلي:

- معاناة الطلبة الجامعيين في البيئة العربية (اليمن والجزائر) من ضغوط حياتية مرتفعة فيما يخص الضغوط البيئية والدراسية والشخصية والانفعالية ووجود فروق دالة إحصائية في ضغوط الحياة وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

- معاناة الطلبة الجامعيين في البيئة العربية من انتشار واضح للاضطرابات السلوكية وعدم وجود فروق دالة إحصائية في الاضطرابات السلوكية وفقاً لمتغير البلد (الجزائر، اليمن)

حيث أسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين ضغوط الحياة والاضطرابات السلوكية لدى طلبة الجامعة مع التأكيد إلى برامج إرشادية فعالة للتخفيف من ضغوط الحياة والاضطرابات لديهم.

. الدراسة العاشرة: دراسة الباحثة "مها صبري حسن" (2008) بعنوان "علاقة الضغوط النفسية ببعض المتغيرات الوظيفية لدى الممارسات وغير الممارسات للنشاط الرياضي".

حيث هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق الموجودة بين الطالبات الممارسات وغير ممارسات للنشاط الرياضي المنتظم وكذا معرفة نوع الضغوط التي تواجه الطالبات الممارسات

وغير الممارسات للنشاط الرياضي المنتظم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، كما اختارت عينة من 40 طالبة بجامعة ديالى بالعراق، أما نتائج الدراسة فتوصلت إلى أن الطالبات الممارسات للنشاط الرياضي المنتظم يتميزون بدرجة ضغط نفسي أقل من الطالبات غير الممارسات.

. **الدراسة الحادية عشر :** دراسة الباحث " جبالي رضوان " (2009) بعنوان: "درجة الاضطرابات النفسية عند المراهقة المحجبة الممارسة للنشاط البدني الرياضي في الوسط المختلط ، دراسة مقارنة بين الوسط المختلط وغير المختلط لتلميذات السنة الثالثة ثانوي في الجزائر العاصمة."

تتمثل مشكلة الدراسة في درجة الاضطرابات النفسية عند المراهقة المحجبة أثناء ممارسة النشاطات البدنية الرياضية في الوسط المختلط وعلى هذا الأساس كان الهدف من الدراسة هو الكشف عن العلاقات المختلفة بين الاضطرابات النفسية للتلميذات المتحجبات في الوسط المختلط والوسط غير المختلط وهدفت هذه الدراسة إلى كشف العلاقة الارتباطية بين الاضطرابات النفسية للتلميذات المتحجبات وممارسة النشاط البدني في الوسط المختلط.

حيث قُدِّر حجم العينة في الدراسة بـ (240) فتاة محجبة ينقسمن إلى مجموعتين الأولى أفرادها يُمارسن النشاط البدني الرياضي في وسط مختلط والثانية في وسط غير مختلط، اتبع المنهج الوصفي المسحي، وقد اعتمد الباحث على الأدوات التالية: الاستبيان ومقياس إدراك الضغط: وضع من طرف (ليفنستين Levenstein) وآخرون لقياس إدراك الضغط.

توصلت هذه الدراسة إلى أنّ هناك فروق دالة بين الممارسات للنشاط البدني الرياضي في المحيط المختلط والممارسات في المحيط غير المختلط فيما يخص بعض الاضطرابات النفسية (القلق كسمة وحالة ، وشدة الضغط)، وكذا ظهور فروق جوهرية بين مجموعتي الدراسة: في شدة القلق لصالح المراهقات المتحجبات اللاتي يمارسن النشاط البدني الرياضي في الوسط غير المختلط ومن خلال إتباع هذه الدراسة تبين أن ممارسة النشاط البدني الرياضي في الوسط المختلط تزيد من بعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقة المحجبة وعليه تصبح ممارسة النشاط البدني الرياضي لا تحقق الأهداف المرجوة منها بل العكس.

. **الدراسة الثانية عشر:** دراسة الباحث "شحاتة" (2010) بعنوان "العلاقة بين إدارة الذات وضغوط الدراسة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية".

وتكونت عينة الدراسة من 123 طالباً وطالبة، واستخدم في الدراسة مقياس ضغوط الدراسة من إعداد عبد الباسط، ومقياس إدارة الذات لطلاب المرحلة الثانوية من إعداد الباحث، وأوضحت الدراسة وجود علاقة سالبة دالة بين إدارة الذات وضغوط الدراسة، وكذلك وجود فروق داله بين متوسطات درجات طلاب الصف الأول وطلاب الصف الثاني على مقياس ضغوط الدراسة وذلك في اتجاه طلاب الصف الأول.

. **الدراسة الثالثة عشر:** دراسة الباحثة "عبدى سميرة"، (2011) بعنوان "الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس.

حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين الضغط المدرسي الذي يتعرض له التلميذ المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي، وسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي، حيث تكونت عينة الدراسة من (364) مراهق من تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي بمدينة بجاية تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة.

واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي حيث استخدم الأدوات التالية: مقياس "الضغط المدرسي للطفى عبد الباسط إبراهيم" ومقياس سلوكيات العنف المدرسي لـ" بيار كوزلين (1997Pierre coslin) والسجلات المدرسية رصد درجات تحصيل تلاميذ أفراد العينة.

وتوصل الباحث إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي، وظهور سلوكيات العنف لدى المراهق في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

. **الدراسة الرابعة عشر:** دراسة الباحث "هيثم النادر وآخرون" (2014) بعنوان "مصادر الضغط النفسي لدى طلبة كلية الرياضة".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مصادر الضغوط النفسية لدى الطلبة وعلاقتها بكل من الجنس والمعدل الدراسي والمعدل التراكمي، حيث تم إتباع المنهج الوصفي المقارن، وقد تكونت عينة الدراسة من (198) طالباً وطالبة مقسمة (111) ذكوراً و (98) إناثاً من مختلف المستويات الدراسية ومن تخصصات مختلفة، وتم استخدام "مقياس مصادر الضغط النفسي"، وبعد تحليل البيانات توصل الباحث إلى وجود فروق بين كل من الذكور والإناث في الضغط المدرسي لصالح الذكور.

١٠. **الدراسة الخامسة عشر:** دراسة الباحثة "بن صالح هداية " (2015) بعنوان : "الضغط النفسي وتأثيره على التوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية".

وهي دراسة ميدانية بولاية تلمسان ، هدفت إلى معرفة تأثير الضغوط النفسية على التوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، تمت هذه الدراسة على عينة قوامها (200) تلميذ وتلميذة، حيث تم توزيع مقياس الضغط النفسي لعبد الحق لبوازدة - جامعة الجزائر 2 - والمكيف من طرف الباحثة على فئة المراهقين، ومقياس التوافق المدرسي للباحثة تم توزيعهما على أفراد العينة، وقد توصلت الباحثة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغط النفسي و أبعاد التوافق المدرسي (التوافق مع الأساتذة، الزملاء، المدرسة والمادة الدراسية، وكلها كانت دالة عند مستوى (0.01)، كما أسفرت الدراسة أيضاً على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث في مستوى التوافق المدرسي مع وجود علاقة ارتباطية بين التوافق المدرسي والتحصيل الدراسي.

١١. **الدراسة السادسة عشر:** دراسة "اسماعيل سعود العون" (2016) بعنوان "دور النشاط الرياضي الموجه في الحد من الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في البادية الشمالية"

هدفت الدراسة إلى معرفة دور النشاط الرياضي الموجه في الحد من الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في البادية الشمالية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الأساسية العليا في البادية الشمالية، اختار الباحثون (99) طالبا وطالبة بطريقة العينة القصدية، ولأغراض الدراسة قام الباحثون بتصميم استبان كأداة لجمع البيانات وتكونت من 20 فقرة، أظهرت الدراسة أن دور النشاط الرياضي الموجه في الحد من الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في البادية الشمالية جاء مرتفعاً بمتوسط حسابي (3.80 5.00) فضلاً عن عدم وجود فروق تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

١٢. **الدراسة السابعة عشر:** دراسة الباحثين "محمد بلقاسم والحاج شتوان " (2016) بعنوان : "الضغوط النفسية وعلاقتها بأسباب الغياب المدرسي عند تلاميذ التعليم الثانوي".

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية وأسباب الغياب المدرسي عند تلاميذ التعليم الثانوي، استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة على (120) تلميذاً وتلميذة من التخصصين العلمي والأدبي للسنة الدراسية (2015-2016)،

كما تمّ اختيار عينة الدراسة عن طريق العينة العشوائية، واستخدم الباحثان استبياناً خاصاً بأسباب الغياب المدرسي، واستبيان الضغط النفسي، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الضغط النفسي وأسباب الغياب المدرسي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير أسباب الغياب المدرسي التي تعزى لمتغير الجنس.

2.6. الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير "النشاطات الرياضية التربوية والعنف المدرسي" :

الدراسة الأولى: دراسة الباحث "سعد آل رشود" (2000) والتي كانت بعنوان: "اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العنف".

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة طاب المرحلة الثانوية نحو العنف داخل الأسرة، والوسط المدرسي، نحو العنف مع الرفاق والزملاء وكذا العنف في وسائل الإعلام، وكذا التعرف على اتجاهات طاب المرحلة الثانوية نحو العنف باختلاف خصائصهم الديموجرافية، وقد تألفت عينة الدراسة من (1100) طالب من طاب المرحلة الثانوية واستخدم الباحث أداة الاستبيان للتعرف على اتجاهات المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى أنّ أهمّ عوامل المظاهر السلوكية المتعلقة بالعنف التي تساعد على تكوين الاتجاه الموجب لدى طاب المرحلة الثانوية نحو العنف تتمثل في عدم الشعور بالندم عند صرب الآخرين، استخدام أسلوب الضرب في حالة رد الاعتداء، استخدام أسلوب الشتم في حالة رد الاعتداء، حمل الأدوات الحادة بقصد الدفاع عن النفس.

الدراسة الثانية: دراسة "عصام توفيق قمر" (2002)، بعنوان: "تفعيل دور الأنشطة التربوية الحرة بالمرحلة الثانوية في مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب هذه المرحلة".

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور الأنشطة التربوية الحرة (الاجتماعية، الرياضية والكشفية، الثقافية، الفنية) في مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب، حيث اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي كما اعتمد الباحث في الحصول على البيانات اللازمة من العينة على استبيان أعد خصيصاً لهذا الغرض، وتمّ اختيار عينة من المدارس من ثلاثة محافظات متباعدة البيئة من القاهرة، الإسكندرية، المنيا، بمجموع (220) تلميذ على شكل العينة الطبقية العمدية، ممن يتعاملون بشكل مباشر مع الطلاب ذوي المشكلات السلوكية.

وتوصل الباحث إلى أن تعدد المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية وأكثر المشكلات السلوكية شيوعاً بين الطلاب هو السلوك العدواني بين الطلاب بعضهم البعض، يليه الغياب المتكرر، ثم الكذب، ثم اعتداء الطلاب على المدرسين، كما توصل أيضاً إلى أن أهم أسباب المشكلات السلوكية التي ترجع إلى المجتمع والمدرسين هي بالترتيب، النقص الشديد في الملاعب والأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة المدرسية، وأن أهم ما يمكن أن تؤديه الأنشطة الرياضية والكشفية من دور في مواجهة المشكلات السلوكية للطلاب هو بالترتيب: إقامة المسابقات والمباريات الرياضية التي تستثمر طاقات وأوقات فراغ الطلاب وتوعية الطلاب بالعادات الضارة مثل التدخين وتعاطي المخدرات واستثمار أوقات فراغ الطلاب في ممارسة الرياضة بأنواعها المختلفة.

الدراسة الثالثة: دراسة الباحث (الزبيدي، 2003) بعنوان: "العنف المدرسي وعلاقته بجنس الطالب ومرحلته الدراسية ونوع المدرسة" حيث أجريت هذه الدراسة في الأردن واستهدفت التعرف على العنف المدرسي وعلاقته بجنس الطالب ومرحلته الدراسية ونوع المدرسة، وشملت الدراسة عينة بلغت (160) طالبا وطالبة من المدارس الحكومية والخاصة في الأردن، موزعين بالتساوي بين الذكور والإناث، وتم بناء مقياس للعنف المدرسي مكون من (24) فقرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن العلاقة بين العنف المدرسي ونوع المدرسة (حكومية، خاصة) كانت أقوى علاقة في الدراسة حيث أن العنف يمارس في المدارس الحكومية أكثر مما في المدارس الخاصة، كما أن العنف المدرسي يمارس الصف الثامن أكثر مما يمارس في الصف السادس، أما فيما يخص علاقة العنف المدرسي بالجنس فقد كانت سالبة وغير دالة إحصائياً مما يدل على أن ممارسة العنف عند الإناث كان أعلى مما هو عليه عند الذكور.

الدراسة الرابعة: دراسة الباحث "واضح أحمد الأمين" (2005)، بعنوان: "دور التربية البدنية والرياضية في خفض السلوك العدواني للتلاميذ المراهقين، دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية تيسمسيلت".

حيث هدفت هذه الدراسة إلى محاولة التحقق من صحة الفرضيات التي مفادها أن درس التربية البدنية والرياضية له دور كبير في خفض السلوك العدواني لدى التلاميذ والمتمثل في: العدوان الجسدي العدوان اللفظي، العدوان الغير مباشر والغضب.

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، كما قام بتحديد عينة بحثية قدرت بـ (111) تلميذاً يمارسون التربية البدنية والرياضية داخل المؤسسة، و (111) تلميذاً لا يمارسون التربية البدنية والرياضية في الثانويات وكان اختيار العينة بطريقة عشوائية، واستعمل الباحث الأدوات التالية: مقياس السلوك العدواني "لمحمد حسن علاوي" لقياس العدوان كسمة، وكذلك استبيان موجّه إلى الأساتذة، ووصل الباحث إلى النتائج التالية: الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد الأربعة للعدوان (جسدي، لفظي، غضب، عدوان غير مباشر) بين المجموعة الممارسة والمجموعة غير الممارسة للتربية البدنية والرياضية لصالح التلاميذ الممارسين.

الدراسة الخامسة: دراسة الباحثة "خالدي خيرة" (2007) بعنوان: "العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ: دراسة ميدانية في ثانويات مدينة الجلفة".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاختلاف بين إدراك المدرسين والتلاميذ للعنف المدرسي في ثانويات مدينة الجلفة (تكراراته أشكاله، أماكنه علاقة العنف بالجنس)، وقد استعملت الباحثة أداة الاستبيان أحدهما للمدرسين والآخر للتلاميذ مع المقابلة مع المدرسين على عينة مكونة من 100 مدرس و 100 تلميذ أخذوا عشوائياً من مؤسسة الدراسة، توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك اختلاف بين إدراك المدرسين والتلاميذ لمعظم فرضيات الدراسة، واعتباراً من النتائج المتحصل عليها اقترحت الباحثة عدة اقتراحات من بينها: إرساء ثقافة الحوار، والتشجيع والاتصالات والابتعاد عن سلوك العقاب والتهمج اللفظي داخل المؤسسات التربوية وكذا الاهتمام بالتربية الدينية والخلقية في المقررات والمعاملات.

الدراسة السادسة: دراسة الباحث "لورنيق يوسف" (2007) بعنوان "دور التربية البدنية والرياضية في تفعيل عمليتي التعاون و التنافس من خلال الأنشطة اللاصفية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية".

هدفت الدراسة لمعرفة مدى تأثير التربية البدنية والرياضية على تفعيل عمليتي التعاون والتنافس من خلال الأنشطة اللاصفية، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، كما قام الباحث بتحديد عينة بحثية قدرت بـ (160) تلميذ مأخوذين من (12) ثانوية و (40) أستاذ من بعض ثانويات العاصمة وكان اختيار العينة بطريقة عشوائية واستعمل الباحث أداة استبيان خاص للتلاميذ واستبيان خاص للأساتذة، ووصل الباحث إلى أن التربية البدنية لا تقل أهمية عن باقي المواد التعليمية الأخرى، وتم التأكيد على أن التعاون عملية ضرورية تهدف إلى تحقيق أغراض

سامية عن طريق المشاركة والمساعدة والتنظيم في كل المجالات والأنشطة الرياضية، وأن التنافس ظاهرة تلعب دوراً في إنشاء علاقات بين الأفراد وبين الجماعات وهذه العلاقات تتمثل في تماسك الجماعة والعمل التعاوني.

الدراسة السابعة: دراسة "شناتي أحمد" (2008) بعنوان: "دور النشاط البدني الرياضي في الحد من العنف المدرسي عند المراهق".

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على الدور الذي يمكن أن يلعبه النشاط البدني الرياضي في الحد من العنف المدرسي لدى المراهق، واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، كما استخدم استمارة استبيان لكل من التلاميذ وأساتذة السنة الرابعة متوسط بولاية الجزائر، وتكونت عينة الدراسة من 72 تلميذ موزعين على قسم كل قسم يحتوي على 36 تلميذ وتم اختيار العينة بالطريقة القصدية.

توصل الباحث إلى أنّ سلوك التلميذ بعد ممارسة حصة النشاط البدني الرياضي يتسم بالهدوء وعدم الميل إلى استعمال العنف مقارنة بالتلاميذ الذين مر عليهم عدد من الأيام بعد الممارسة وكذلك من خلال ملاحظات الأساتذة فقد أجمعوا على أن تصرفات التلميذ تختلف بعد الممارسة لكونها تتسم بالهدوء عكس التلاميذ الذين يبقون عدة أيام يكون الميل إلى استعمال العنف.

الدراسة الثامنة: دراسة الباحثة "صاني فتحة" (2008) بعنوان: "إقبال التلاميذ على ممارسة العنف ضد أساتذتهم دراسة ميدانية بشأنويات الأغواط".

وقد تطرقت الباحثة إلى تقديم لمحة وجيزة عن الوضعية المزرية التي يُعاني منها الأساتذة الثانويين مع التلاميذ، حيث توصلت إلى أنّ اكتظاظ القسم له دور كبير في عنف المراهق ضد الأستاذ من خلال ممارسته للعنف اللفظي والرمزي وحتى العنف الجسدي داخل القسم ، كما استنتجت بأنّها كلما كان المستوى التحصيلي لبعض التلاميذ متوسط وضعيف لئلا أدى ذلك إلى تعرض الأساتذة للعنف من خلال رغبة التلاميذ الضعفاء في المستوى التحصيلي الخروج من دائرة ضعفه بممارسة العنف ضد الأستاذ، وكلما ازداد إقبال المراهق على البرامج المروجة للعنف كلما أدى ذلك إلى تنوع العنف ضدّ الأساتذة، كما توصلت الباحثة إلى أنّ غياب النقاش والحوار من الأستاذ والتلميذ يلعب دوراً كبيراً في بروز هذا السلوك العدواني ضد الأستاذ.

الدراسة التاسعة: دراسة الباحث "بوعجلق كمال" (2009) بعنوان: "إمكانية إدراج الجيو وعلاقته في التقليل من ظاهرة العنف بثنائيات ولاية بومرداس".

حيث تمحور موضوع هذه الدراسة حول أهمية رياضة الجيو في التنمية الجسمية والعقلية والنفسية لدى التلميذ المراهق هذا من جهة ، ومن جهة أخرى إمكانية هذه الرياضة في التخفيف من ظاهرة العنف بالثنائيات ، وتم أخذ كعينة تلاميذ ثانويات ولاية بومرداس والهدف من كل هذا هو تسليط الضوء على هذا النوع من الرياضات التربوية والدفع بالمسؤولين إلى التفكير في إدراجها ضمن مقررات التربية البدنية والرياضية على مستوى مؤسساتنا التربوية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي باستعمال أداة الاستبيان على عينة من التلاميذ الممارسين للجيو والغير الممارسين لهذه الرياضة وكذا على كل أساتذة التربية البدنية على مستوى ثانويات بومرداس، وتوصل الباحث في الأخير على تأكيد الفرضية العامة للبحث وهي أن رياضة الجيو تخفف من ظاهرة العنف بالثنائيات أو بالأحرى لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

الدراسة العاشرة: دراسة الباحث "دارماون Darmawan" (2010) بعنوان: "التسلط هي المدرسة: دراسة لأشكال ودوافع العدوان في مدرستين ثانويتين في مدينة بالو".

حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى العنف لدى الطلبة في مدرستين ثانويتين في مدينة "بالو" في أندونيسيا، إضافة إلى معرفة الدافع المرتبط بالعدوان سواء كان مرتبط بالقوة أم بالحاجة للانتماء، ولتحقيق هذا اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي، واستخدم إستبيان لتقدير الذات ومقابلات خصية مع التلاميذ، وقد بلغت عينة التلاميذ 97 تلميذ و 149 تلميذة في المستويين السابع والثامن. وتوصل الباحث إلى وجود نزعة أكبر لدى الذكور في العنف أما الإناث فكان أكثر في نعت الآخرين بأسماء بذيئة، وعمل مضايقات، كما توصل الباحث إلى أن العنف موجود أكثر في الصف الثامن مقارنة بالصف السابع لدى الجنسين، وفيما يخص العدوان المرتبط بالقوة فكان أكثر لدى الإناث، أما الذكور فكان العدوان مرتبطا لديهم بالانتماء إلى المجموعة.

الدراسة الحادية عشر: دراسة الباحث "سي العربي شارف" (2011) بعنوان: "أهمية ممارسة النشاط الرياضي الترويحي في التقليل من ظاهرة العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي".

حيث هدفت الدراسة إلى معرفة الدور الذي يمكن أن يلعبه النشاط الرياضي الترويحي داخل المؤسسات التربوية في التقليل من ظاهر العنف المدرسي عند تلاميذ التعليم الثانوي، ولتحقيق هذا الغرض استعمل الباحث استبيان قدم لمجموعة من الأساتذة قوامها 33 أستاذ يعملون بثانوية علي بن أبي طالب بداءة مشرع الصفا ولاية تيارت.

واستعمل الباحث المنهج الوصفي الملائم لمثل هذه الدراسات، كما استخدم مقياس الثقة في النفس الذي أعده عادل عبد الله طبق على عينة من التلاميذ قوامها 142 تلميذ تم اختيارها بالطريقة العمدية، وتوصل الباحث إلى أن الأنشطة الترويحية التي تضمنتها حصة التربية البدنية والرياضية كان لها الأثر الإيجابي في التقليل من العنف المدرسي لدى التلاميذ، ومنه يوصي الباحث كل الفاعلين في قطاع التربية بضرورة الاهتمام بالأنشطة الرياضية والتي أصبحت وسيلة علاجية ناجحة تكسب التلميذ المراهق خبرات تساعد على التمتع بالحياة والتخلص من عقدة الشعور بنقص والإحباط، كما تساعد أيضا في تنمية الثقة بالنفس وتبعده عن كل سلوك عنيف وغير أخلاقي.

الدراسة الثانية عشر: دراسة الباحث "عقيل خليل ناصر" (2014) بعنوان: "النشاطات الرياضية المدرسية ودورها في الكشف عن مظاهر السلوك العدواني والحد منه في محافظة بابل".

حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على دور النشاطات الرياضية المدرسية في الكشف عن مظاهر السلوك العدواني بمعناه اللفظي والمادي والحد منه في محافظة بابل فضلا عن تحديد الفروق في مستوى مظاهر السلوك العدواني بينا لمتغير مكان الدراسة والمرحلة التدريسية، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، كما استخدم أداة الاستبيان لجمع البيانات والمعلومات على عينة عشوائية قوامها 120 معلما في مادة التربية الرياضية في مدارس محافظة بابل بالعراق.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة مظاهر السلوك العدواني خلال النشاطات الرياضية المدرسية في المدارس كانت قليلة، وأظهرت النتائج أيضا إلى أن السلوك العدواني اللفظي جاء في الترتيب الأول وجاء السلوك العدواني البدني في المرتبة الثانية وبدرجة أقل، ودلت النتائج على عدم وجود فروق في مظاهر السلوك العدواني تعزى لمتغير مكان الدراسة على الدرجة الكلية، في حين كانت هناك فروق في السلوك العدواني البدني بين تلاميذ مدارس القرية وطلبة

مدارس المدينة ولمصلحة مدارس المدينة، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق في مظاهر السلوك العدواني بين تلاميذ المرحلة التدريسية المختلفة.

الدراسة الثالثة عشر: دراسة الباحث "قندز علي" (2014) بعنوان: "تأثير متغيرات الممارسة للنشاط البدني الرياضي التربوي والجنس على الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاضطرابات السلوكية الموجودة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وإلى التعرف أيضاً على تأثير متغيرات الممارسة للنشاط البدني الرياضي التربوي والجنس على الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة لولاية الشلف، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما قام الباحث بإعداد استبيان مكون من 50 فقرة تم توزيعها على خمسة مجالات للدراسة وهي مجال السلوك العدواني ومجال تدني مفهوم الذات ومجال النشاط الزائد ومجال العناد والتمرد ومجال الانسحاب الاجتماعي كل مجال من 10 فقرات وتم توزيع هذا الاستبيان على عينة قوامها 885 تلميذ من الذكور والإناث للمرحلة المتوسطة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة على وجود درجة استجابة لجميع المجالات الخاصة بالاضطرابات السلوكية الموجودة لدى التلاميذ، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية من حيث تأثير متغيرات الممارسة للنشاط البدني الرياضي على الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ المتوسط لصالح التلاميذ الغير ممارسين للنشاط البدني الرياضي التربوي، كما أظهرت النتائج أيضاً على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاضطرابات السلوكية تعزي لمتغير الجنس، وذلك لظهور اختلاف في مستوى الاضطرابات السلوكية أكبر عند الذكور مقارنة بالإناث.

الدراسة الرابعة عشر: دراسة الباحثة "دباب زهية" (2015) بعنوان: "دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي، دراسة ميدانية بمدينة بسكرة".

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر من خلال التعرف على مدى أداء كل فاعل في المؤسسة التربوية بدءاً بمساهمة الأستاذ في مواجهة السلوكيات العدوانية لدى التلاميذ وكذا مستشار التربية في رصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ وكذا التعرف على مدى مساهمة مستشار التوجيه في التخفيف من السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ، بالإضافة إلى معرفة مدى مساهمة البرامج والأنشطة المدرسية في مواجهة السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ، وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، وتم

اختيار العينة بطريقة قصدية من ثلاث ثانويات بولاية بسكرة وقدرت بـ (300) تلميذ وتلميذة من كل المستويات، واستخدمت الباحثة أداة الاستبيان موجهة للتلاميذ بالإضافة إلى المقابلة مع الأساتذة والمساعدات التربويين ومديري المؤسسات ومستشاري التربية، وقد توصلت الباحثة إلى أن للمؤسسات التربوية دور في مواجهة العنف المدرسي وذلك من خلال قيام كل فاعل تربوي بدوره الفعال والمنوط به على أكمل وجه، بالإضافة إلى مساهمة البرامج والأنشطة المدرسية والأنشطة الثقافية والرياضية والمسابقات الفكرية والرحلات المدرسية في التخفيف من حدة العنف المدرسي.

الدراسة الخامسة عشر: دراسة الباحث "معن زياد نكرانه" (2015) بعنوان: "دور الرياضة في تخفيف العنف لدى طلاب النشاط الرياضي في الجامعة العربية الأمريكية في جنين فلسطين".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الرياضة في تخفيف العنف لدى طلاب النشاط الرياضي في الجامعة العربية الأمريكية بمحافظة جنين بفلسطين من وجهة نظر طلاب الجامعة، تبعاً لمتغير الجنس، الكلية التابع لها، وقد تكونت عينة الدراسة من (508) طالب، حيث تشكلت عينة الدراسة كالتالي (215) طالب من الذكور و (293) من الطالبات الإناث ممن يمارسون الأنشطة الرياضية، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لجمع بيانات الدراسة لملاءمته طبيعة أهداف ومشكلة الدراسة، وقد تم توزيع أداة الاستبيان المكونة من (10) فقرات على عينة الدراسة وتم استخدام معاملات الإحصاء المناسبة كاختبار 'ت'، وكانت أهم نتائج هذه الدراسة أن هناك أهمية دالة إحصائية للمشاركة في الأنشطة الرياضية في الجامعة في التخفيف من العنف لدى طلاب الجامعة من وجهة نظرهم، وتوصل الباحث إلى أن المشاركة في الأنشطة الرياضية لها دور كبير في تخفيض مستوى العنف وبدرجة كبيرة جداً عند طلبة الملتحقين بالنشاط الرياضي والممارسين له في الجامعة.

الدراسة السادسة عشر: دراسة الباحث "أسامة مرنيز" (2016) بعنوان "دور النشاط البدني الرياضي في الحد من العنف في الوسط المدرسي"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع النشاط البدني الرياضي في المؤسسات التربوية وتشخيص النقائص التي تعيق تحقيق الأهداف المسطرة وكذا معرفة مكانة أستاذ المادة والذي يمكن أن يلعبه في معالجة بعض السلوكيات المنحرفة داخل المؤسسات التربوية والتي منها

العنف المدرسي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب التحليلي لملاءمته البحث الميداني، وقد تكونت عينة البحث من (45) مؤسسة تربوية في التعليم الثانوي، (50) أستاذ تربية بدنية ورياضية، و(800) تلميذ في التعليم الثانوي، (30) مستشار للتربية يمثلون (30) مؤسسة تربوية، واستخدم الباحث أداة الاستبيان موجهة للأساتذة وأخرى موجهة للتلاميذ، بينما استخدم أداة المقابلة مع المستشارين، وأسفرت نتائج الدراسة إلى صعوبة تحقيق الأهداف للنشاط البدني والرياضي للحد من ظاهرة العنف في الوضعية الحالية من حيث الهياكل والوسائل التعليمية والبيداغوجية، وغياب الممارسة الفعلية من طرف التلاميذ نظرا للواقع المزري للمادة، وتدهور العلاقة التربوية بين التلاميذ والأساتذة باستعمال الأسلوب الدكتاتوري.

الدراسة السابعة عشر: دراسة الباحث 'بلخير حاشي' (2017) بعنوان "دور النشاط البدني الرياضي اللاصفي في المؤسسات التربوية كعلاج للعنف المدرسي"

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل ظاهرة العنف ومناقشة العوامل المؤدية لها في ضوء النظريات المرتبطة بالعنف، وكذا الدور الذي يلعبه النشاط الرياضي اللاصفي في التقليل من العنف المدرسي وأضراره وغيره من السلبيات الأخرى، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي على عينة من 419 تلميذا في المرحلة الثانوية وتم اختيارها بطريقة عشوائية، وتم استخدام مقياس العنف المدرسي كأداة للبحث، وقد توصل الباحث إلى وجود فروق دالة إحصائية في العنف اللفظي والعنف الجسدي والعنف ضد الممتلكات بين الممارسين وغير الممارسين لصالح الفئة الممارسة، كما توصل إلى وجود فروق دالة إحصائية حسب متغير الجنس والسن للتلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي اللاصفي وغير ممارسين له.

3.6. التعليق على الدراسات السابقة والمساهمة:

من خلال إحاطة الباحث بهذه الدراسات ومحاولته الإلمام بكل ما هو متعلق بمتغيرات الدراسة اتضح أن مجملها تناولت متغيرات الدراسة سواء من حيث الضغوط المدرسية أو سلوكيات العنف، وقد بلغت 17 دراسة سابقة بالنسبة لمتغير الضغط المدرسي، و 17 دراسة سابقة بالنسبة لمتغير سلوكيات العنف، ويمكن تحديد أهم النقاط التي توصلت إليها فيما يلي:

- من خلال الدراسات التي ذكرناها والمتعلقة بمتغير الضغط المدرسي و متغير سلوكيات العنف تتفق معظمها على التأثير السلبي للضغوط النفسية والعنف المدرسي على التلاميذ خاصة داخل المؤسسات التربوية.

- تراوحت الفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسات السابقة ما بين 2000 إلى 2017.
- معظم الدراسات أجريت في التعليم الثانوي وذلك لخصوصية هذه المرحلة التي تعرف باضطرابات جد صعبة يشعر بها التلاميذ داخل المؤسسات التربوية.
- كما أشارت بعض الدراسات إلى وجود مصادر مختلفة للضغوط النفسية لدى المراهقين خاصة التلاميذ منهم.
- معظم الدراسات التي تناولت الضغوطات المدرسية أشارت إلى أسباب الضغوطات النفسية عند التلاميذ ولم تتطرق إلى الحلول الواجب استخدامها للتقليل من هذه المشكلة.
- عالجت أغلب الدراسات السابقة المتعلقة بالعنف علاقة العنف المدرسي بمتغير الجنس السن والخلفية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للأسرة، أما هذه الدراسة فقد تم التطرق إلى علاقة الأنشطة الرياضية التربوية في التقليل من هذه السلوكيات السلبية.
- معظم الدراسات السابقة تناولت موضوع العنف المدرسي من وجهات نظر مختلفة (تلاميذ، أساتذة، مستشارين،...).
- **مجتمع وعينة الدراسة:** اختلفت الدراسات السابقة في اختيارها لمجتمع كل دراسة وعينته وطرق اختيارها ويعود ذلك لطبيعة كل دراسة وهدفها، كما يلاحظ الاختلاف أيضا في عدد العينات، فتم اختيارها من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي وطلبة الجامعات، كما كان هناك اختلاف في اختيار عينة الدراسة باستخدام الطرق العشوائية والقصدية.
- **المنهج:** أتاحت الدراسات السابقة الفرصة للباحث في اختيار المنهج الملائم للدراسة حيث استخدمت معظم الدراسات المنهج الوصفي وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتبر أنسب المناهج لإجراء مثل هذه الدراسات.
- **الأدوات المستخدمة:** معظم الدراسات السابقة والمشباهة استخدمت أدوات مقننة سواء بالنسبة لمتغير الضغوط المدرسية أو العنف بين التلاميذ، وذلك بتطبيق مقاييس واستبيانات أو مقابلة مع المفحوصين، وهذا ما ساعد الباحث في بناء استبيان العنف بين التلاميذ، في حين تم استخدام مقياس الضغط المدرسي.
- **الأدوات الإحصائية المستخدمة :** اعتمدت أغلب الدراسات على استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS واستخدمت معامل الارتباط بيرسون وأفكرونيباخ لدراسة ثبات الأدوات

الإحصائية ودراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة، كما تم استخدام اختبار "t" ستودنت للعينات المستقلة، أما في هذه الدراسة فتم استخدام معامل "ألفا كرونباخ" لحساب ثبات الاستبيان واستخدم الباحث اختبار "مان وتني" لدراسة الفروق بين العينتين واختبار "كروكسل وليس" لدراسة الفروق بين ثلاث متغيرات.

4.6. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة والمثابرة:

- من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة قام الباحث بالاستفادة من الأسئلة المطروحة التي وضعها الباحثون السابقون، وهذا ما جعل الأسئلة أكثر تميزا ودقة.
- ولعل أبرز المميزات في الاستفادة من الدراسات السابقة هو الاستفادة من الأخطاء التي وقع فيها الباحثون وتجنب الوقوع فيها.
- ساعدت الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث لدى الباحث، وأيضا إمداده كافة المعلومات التي يحتاجها في هذا الموضوع.
- اكساب الباحث الكثير من الخبرة ويجعل من موضوع البحث أكثر دقة ونظام.
- تجنب الباحث الابتعاد عن الموضوعات المتكررة، وهو ما ساعد على إجراء هذا البحث.
- الاستفادة من الأدوات المستخدمة في الدراسة من خلال أخذ بعض العبارات الخاصة بالاستبيان الخاص بالدراسة.
- ساعدت الدراسات السابقة في اختيار المنهج الذي اعتمد عليه الباحث في الدراسة لأنه الأنسب وهو المنهج الوصفي.
- كما استفاد الباحث في اختيار مجتمع وعينة البحث المناسبين لهذا الموضوع.
- من خلال الدراسات السابقة تم اختيار الأدوات الإحصائية المناسبة لحساب صدق وثبات الأدوات، وكذلك بعض الاختبارات المتعلقة بدراسة الفروق.

وہ جانب و الفخری

الفصل الأول

النشاطات الرياضية

التربوية

تمهيـد:

إنّ النشاط الرياضي ولاسيما الذي يطغى عليه البعد النفعي التربوي المتعدد الأبعاد والأهداف لا يمكن أن يمارس بدون معنى باعتباره لا يشكل غاية في حد ذاته، وإذا كان النشاط الرياضي مجرد وسيلة لخدمة النظام التربوي، وذلك من خلال تشكيله للفرد من عدة نواحي، البدنية، الاجتماعية والنفسية، فإن ذلك يؤدي بنا إلى اعتبار ظاهرة الثقافة البدنية الرياضية من بين أنجع الوسائل الفعالة في عملية تهذيب السلوك وتطهيره من الاضطرابات والانحرافات.

إنّ ممارسة الأنشطة الرياضية ليست بالأمر الجديد المستحدث إنما هي قديمة إلا أن النظر إليها اقتصر على الناحية البدنية وحدها بسبب ارتباط أنشطتها بالجانب الجسمي إلى حد كبير.

تكتسي هذه النشاطات دور رئيسي في المجتمع بكل مؤسساته وأنظمتها، حيث تعمل من خلال الأنشطة الرياضية ومختلف برامجها التي تنظم داخل المؤسسات التربوية على تنشئة التلميذ متفهمًا لأبعادها، متبنيًا اتجاهات إيجابية نحوها، مكتسبًا قدرًا ملائمًا من المهارات الحركية التي تكفل له ممارسة رياضية أو ترويحية مفيدة وممتعة خلال حياته، مما يساعد على بناء وتكامل التربية العامة، التي تهدف إلى بناء وإعداد المواطن الذي يتطلع إليه المجتمع ومن جميع النواحي البدنية، والنفسية، والاجتماعية والمعرفية أو العقلية.

كما يتكون البرنامج المدرسي الشامل للتربية البدنية والرياضية من عدد من الجوانب اختلفت المدارس العالمية في عددها، كما اختلفت كذلك في وظائفها وواجباتها، ويمكن تمييز مدرستين أساسيتين وهما المدرسة العربية ومدرسة أمريكا الشمالية (أمريكا، كندا). (الخولي، الشافعي، 2011، 32)

لذا سوف نتطرق بشيء من التفصيل والإيضاح في هذا الفصل إلى مختلف النشاطات الرياضية التربوية من خلال حصة التربية البدنية والرياضية، ثم النشاط الداخلي والنشاط الخارجي.

1.1. مفهوم التربية:

يُقصد بالتربية عملية النمو والتطور والتكيف التي تحدث للفرد منذ ولادته وطوال مراحل نموه مع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، فالتربية عملية مستمرة تحدث نتيجة ما يمر به الفرد من أحداث وما يخوضه من تجارب يكتسبها عن طريق الممارسة وطوال حياته سواء أكان ذلك في المدرسة أو المسجد أو المنزل أو العمل أو الملعب، وفي مفهوم البعض الآخر أنها تأتي عن طريق عملية التعليم والتعلم إلا أن التربية في حد ذاتها هدفها طموح الجنس البشري لتعززه وترعاه وتعمل على الارتقاء به، في الوقت الذي تحرر فيه العقول وتنمي المهارات وتشجع روح الابتكار والاختراع، وتغرس الاتجاهات السليمة من نظام وحب وتعبد حتى يصبح مواطناً صالحاً. (موهوبي، 2007، 69)

لما كان مقصود التربية ما ذكر من قبل وجب علينا أن نهتم بالطفل من كافة نواحيه من متطلبات واحتياجات طبيعية ومكتسبة للحياة الأولى ويتعاونهم مع المدرسة وغيرها من المراحل المقبلة لمباشرة أوجه النقص ومعالجتها وتكييفها وتطويرها من جميع الوجوه سواء أكانت عقلية أو جسمية أو نفسية أو فسيولوجية أو سلوك إنساني معدل حتى يصل في النهاية بالفرد إلى مستوى الكمال الممكن.

كما أن التربية عبارة عن عملية نقل مجموعة من المعارف والمهارات والقيم من الملقى إلى المتلقي. (زيان، 2008، 33)

التربية عملية متشعبة ذات نظم وأساليب متكاملة، تنبع من التصور الإيماني لحقائق الإلهية والكون والإنسان والحياة، تهدف إلى إعداد الإنسان للقيام بحق خلافة الله في الأرض عن طريق إيصاله إلى درجة كماله التي هيأه الله لها. (مذكور، 1998، 29)

2.1. النشاطات الرياضية التربوية:

هي مجموعة من الأنشطة التابعة والمكملة لحصة التربية البدنية والرياضية وتكون من تنظيم أستاذ التربية البدنية والرياضية ونقصد بها حصة التربية البدنية والرياضية والتي تكون مرة في كل أسبوع أي الحصة أو النشاط الداخلي في المؤسسة مثل الدورات الرياضية بين مختلف الفرق والأقسام في مختلف النشاطات الفردية والجماعية، وكذلك النشاط الخارجي أو الرياضة المدرسية والتي تكون من خلال المشاركة في المنافسات لتمثيل المؤسسة (الثانوية) مع مختلف المؤسسات الأخرى.

3.1. مفهوم التربية البدنية والرياضية:

إن إدراج التربية البدنية في المجال التربوي ليس وليد الصدفة، وإنما لما لها من أهمية بالغة في حياة الطفل، بكونها تعمل على بناءه بصورة شاملة وليس بناء البدن بل تعددت مهامها إلى الجوانب المعرفية العقلية، كالذكاء، الإدراك... الخ وهذا عن طريق النشاط الرياضي المنظم.

تعرف التربية البدنية اصطلاحاً على أنها: "عملية تهيئة الظروف المساعدة لنمو الشخص نمواً متكاملًا من جميع النواحي لشخصيته العقلية والخلقية والجسمية والروحية وبالتالي، فهي العمل المنسق المقصود، الهادف إلى نقل المعرفة، وخلق القابليات وتكوين الإنسان و السعي به في طريق الكمال، من جميع النواحي وعلى مدى الحياة". (جوادي، 2001، 20)

التربية البدنية والرياضة مادة دراسية تربوية أساسية تعمل على تحقيق التكامل التربوي للمتعلم، بحيث تنفذ من خلال دروس داخل الجدول الدراسي، وكأنشطة خارج الجدول (داخلية وخارجية) يمكن تقويم نتائجها على المستوى (السلوكي، الحركي، المعرفي الوجداني). (الخولي، الشافعي، 2011، 25)

وهي تربية عن طريق ممارسة النشاط الحركي، وشملت إعداد الفرد من كل النواحي من مهارات وعادات ومعارف ومعلومات وسلوك اجتماعي مميز، ذلك كله من خلال الأنشطة البدنية والألعاب الرياضية التي يمارسها الفرد سواء كان في المنزل أو المدرسة أو النادي (عضاضة، 123)

فتعبر التربية البدنية والرياضة أوسع وأعمق دلالة بالنسبة للحياة اليومية، فهي قريبة جداً من مجال التربية الشاملة، الذي تشكل التربية البدنية جزء فيه، وهي تؤدي إلى نشاط كبير للعضلات والقواعد المترتبة عليه كبيرة، وتساهم في نمو الطفل حتى يستفيد لأقصى قدر مستطاع من عملية التربية دون أن يكون هناك عائق لنموه. (بيكو، 1994، 69)

ويمكن وصف التربية البدنية والرياضية بطرق عديدة مختلفة فالبعض يراها مرادفاً لمفاهيم مثل التمرينات، اللعب، الألعاب، وقت الفراغ، الترويح عن النفس، الرياضة المسابقات الرياضية، الرقص، لكن جميعها في الواقع تعبير عن أطر وأشكال الحركة المتضمنة في المجال الأكاديمي الذي يطلق عليه اسم التربية البدنية والرياضة. (الخولي، 1998، 29)

إنّ تدريس التربية البدنية والرياضة للتلاميذ في المدارس بمراحلها المختلفة وهو موضوع رشيّق يساعد على تنمية روح المنافسة وهو عبارة عن موقف يتم فيه التفاعل بين التلاميذ والمدرس

من خلال المتعة ويجب أن تكون الدروس ممتعة ويشعر بها التلميذ بأنه يقضي أوقات سعيدة لكلا منهما المدرس والتلميذ. (ناهد، فهم، 2004، 21)

4.1. تقسيم أنشطة التربية البدنية والرياضية:

صنّف علماء التربية الرياضية أنشطتها وفق اتجاهات متباينة ووفقا لهدفها والمشاركين فيها ولنوعيتها وأدوارها ولطبيعتها أيضا. (زهران، 2003، 97)

وسنحاول أن نتناول أحد أهم أوجه التقسيمات والذي يعني بالنوعية التي من أجلها أدرجت التربية البدنية والرياضية وتتمثل فيما يلي:

- حصة التربية البدنية والرياضية (وهو نشاط صفي).

- النشاط الرياضي الداخلي. (لا صفي).

- النشاط الرياضي الخارجي. (لا صفي).

1.4.1. حصة التربية البدنية والرياضية:

1.1.4.1. تعريف درس حصة التربية البدنية والرياضية:

يُعتبر درس التربية البدنية والرياضية حجر الزاوية في برنامج التربية البدنية المدرسي وهو وحدة المنهاج التي تحمل جميع صفاته وخصائصه، وهو يكاد أن يكون الوسيلة الأكثر ضمانا لتوصيل الخبرات التربوية للتلاميذ، فهو جزء البرنامج الذي يستفيد منه جميع التلاميذ دون تفرقة، بخلاف أجزاء البرنامج الأخرى كالنشاط الداخلي أو الخارجي التي قد تعتمد في ممارستها على رغبة التلاميذ واختيارهم، أو ما يجب أن يتمتعوا به من مستوى رفيع من الأنشطة الرياضية، ومن ثم فإنّ الدرس يعتبر وجبة إجبارية يتناولها جميع التلاميذ. (متولي، 2007، 101)

يُعرّف درس التربية البدنية على أنه " الوحدة الصّغيرة في البرنامج الدّراسي في الخطة الشّاملة لمنهاج التربية البدنية والرياضية، وهي تشمل كلّ أوجه الأنشطة التي يُريد المُدرّس أن يُمارسها تلاميذ هذه المدرسة، وأن يكتسبوا المهارات التي تتضمنها هذه الأنشطة بالإضافة إلى ما يُصاحب ذلك من تعليم مباشر وتعليم غير مباشر. (بسيوني، الشاطي، 1992، 94)

كما عرفها "خالد محمد الحشوش" بأنها العملية التربوية التي تهدف إلى تحسين الأداء الإنساني من خلال وسيلة الأنشطة البدنية المختارة لتحقيق ذلك. وهي تشمل على اكتساب

وصقل المهارات الحركية، وتطوير اللياقة البدنية والمحافظة عليها من أجل أفضل مستوى صحي، ومن خلال أثار طيبة واكتساب المعارف وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو النشاط البدني. (الحشوش، 2012، 84).

يُعتبر درس التربية البدنية الرياضية "أحد أشكال المواد الأكاديمية مثل علوم الطبيعة والكيمياء واللغة، ولكنه يختلف عن هذه المواد بكونه يَمُدُّ التلاميذ ليس فقط بمهارات وخبرات حركية ولكنه يمدّهم أيضاً بالكثير من المعارف والمعلومات التي تُعطي الجوانب الصحية والنفسية والاجتماعية بالإضافة إلى المعلومات التي تُعطي الجوانب العلمية بتكوين جسم الإنسان، وذلك باستخدام الجوانب الحركية مثل التمرينات والألعاب الجماعية والفردية، وتنسّم تحت الإشراف التربوي عن طريق مربيين أعدوا لهذا الغرض. (معوض، شلتوت، 1996، 102)

فدرس التربية البدنية والرياضية هو اللبنة أو الوحدة المصغرة التي تبنى وتحقق بتتابع واتساق محتوى المنهج، وتنفيذ درس التربية البدنية أهم واجبات المدرس، ولكل درس أغراضه التعليمية من المنظور السلوكي (الحركي، المعرفي، وجداني)، وتتكون الوحدة التعليمية من عدد من دروس التربية البدنية. (الخولي، الشافعي، 2011، 18)

2.1.4.1. أهمية درس التربية البدنية والرياضية:

عرّف منذ عصور قديمة عدة أشكال للرياضة استعملها الإنسان لتقوية عضلاته وحفاظا على صحته وبنيته، أخذها بعدة أشكال كاللعب والمبارزة والفروسية وغيرها، لأنه أدرك ثمة منفعة كبيرة تعدت حدود اللياقة والصحة إلى جوانب أخرى نفسية لترقية اجتماعيا وزيادة التواصل بعلاقته الاجتماعية.

لما كانت التربية البدنية والرياضية قد عُرِفَتْ بأنها "عملية توجيه للنمو والقوام للإنسان باستخدام التمرينات البدنية والتدريبات الصعبة وبعض الأساليب الأخرى، والتي تُشارك في الأوساط التربوية بتنمية النواحي النفسية والاجتماعية والخُلقية"، فإن ذلك يعني أنّ درس التربية البدنية والرياضية كأحد أوجه الممارسات لما يُحقّق أيضاً هذه الأهداف، ولكن على مستوى المدرسة فهو يضمن النمو الشامل والمشرف للتلاميذ لتحقيق احتياجاتهم البدنية طبقاً لمراحلهم السنّية، فتُعطي الفرصة للتأبين منهم بالإشراك في أوجه النشاط داخل وخارج المدرسة. (بسيوني، الشاطي، 1992، 92)

3.1.4.1. أغراض درس التربية البدنية والرياضية:

لقد وضع الكثير من الباحثين جملة أغراض خاصة بدرس التربية البدنية والرياضية فنجد كل من " السامرائي وبسطويس" قد حدّدا عدّة أغراض لدرس التربية البدنية والرياضية كما يلي:

- تنمية الصّفات البدنية.
 - النّمو الحركي.
 - الصّفات الخلقية الحميدة.
 - الإعداد للدّفاع عن الوطن.
 - الصّحة والتعوّد على العادات الصّحيحة والسّليمة.
 - النّمو العقلي والتكّيّف الاجتماعي. (السامرائي، بسطويس، 1994، 73)
- كما أشارت "عنايات أحمد فرج" حسب "السامرائي" أنّه ينبثق من أهداف التربية البدنية العديد من الأغراض التي يسعى درس التربية البدنية والرياضية إلى تحقيقها وتشمل:
- الارتقاء بالكفاءة الوظيفيّة لأجهزة الجسم والصّفات البدنيّة.
 - اكتساب المهارات، الحركات، والقدرات الرياضية.
 - اكتساب المعارف الرياضية والصّحيّة.
 - تكوين الاتّجاهات القومية الوطنية وأساليب السلوك السويّة. (السامرائي، بسطويس، 1994، 73)

4.1.4.1. الأهداف العامة للتربية البدنية والرياضية:

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 من حيث:

1.4. تنمية الصفات البدنية:

من أهم الصفات البدنية: القوة العضلية، السرعة، المطولة، الرشاقة والمرونة، وتنبين أهمية هذه الصفات أو العناصر وتنميتها في المجال الرياضي ليس فقط من واقع علاقتها بتعلم المهارات والفعاليات الرياضية المختلفة الموجودة في المنهاج المدرسي، بل تتعدى هذه الأهمية حاجة التلميذ إليها في المجتمع. (السامرائي، بسطيوسي، 1994، 79)

يقول "حسن علاوي" في هذا الصدد وتحديداً بالنسبة للميزات النمو العقلي لفئة المراهقين "أنّ القدرات العقلية تتضج وتظهر الفروق الفردية في القدرات فتتكشف استعداداتهم الفنية الثقافية والرياضية، والاهتمام بالتفوق الرياضي واتّصاح المهارات البدنية. (علاوي، 1992، 148).

يمكن تحديد أهداف التربية البدنية من الناحية البدنية فيما يلي:

. تطوير وتحسين الصفات البدنية (عوامل التنفيذ).

. تحسين المردود الفسيولوجي.

. التحكم في نظام وتسيير المجهود وتوزيعه.

. تقدير وضبط جيد لحقل الرؤية.

. التحكم في تجنيد منابع الطاقة.

. قدرة التكيف مع الحالات والوضعيّات.

. تنسيق جيد للحركات والعمليات.

. الرفع من المردود البدني وتحسين النتائج الرياضية

. المحافظة على التوازن خلال التنفيذ. (منهاج التربيّة البدنيّة والريّضيّة، 2005، 03)

2.4. تنمية المهارات الحركية:

تُعتبر المهارات الحركية العنصر الرئيسي في التربية البدنية والرياضية سواء كانت هذه المهارات أساسية لازمة لحياة الإنسان من مشي وجري ووثب ورمي وقف، وتسلق وتعلق وزحف، أو كانت مهارات تتعلق بأدائه للأنشطة الرياضية المختلفة واتلي يستمتع الشخص من خلالها بممارسة هذه الألعاب. (متولي، 2008، 103).

والاعتناء بالمهارات الحركية وتطويرها وتحسين الأداء الحركي من خلال التمارين الرياضية المختلفة، أحد أهم الجوانب التي يوليها مدرس التربية البدنية والرياضية اهتماما بالغاً فالتنمية الشاملة للقدرات البدنية والحركية، كالقوة والسرعة والرشاقة والتحمل والمرونة، وكذلك تحسين المهارات الأساسية وما يترتب عليها من تنمية المهارات والقدرات الرياضية يعتبر المطلب الذي يجب تحقيقه في درس التربية البدنية والرياضية. (عفاف، 1993، 76)

ومن بين أهم أهداف التربية البدنية في تنمية المهارات الحركية نجد:

- امتلاك القدرة على الاشتراك في أنشطة مختلفة من النشاط الرياضي التي يمكن أن يستمتع بها الشخص خلال مراحل حياته.

- اكتساب بعض الخبرات في مجال الألعاب المختلفة (كرة السلة، كرة الطائرة، كرة اليد).

- بعض الخبرات في الإيقاع الحركي. (متولي، 2008، 103)

3.4. التنمية الاجتماعية:

يرى "عدلان جلون" أنّ الأغراض الاجتماعية تتمثل في تهيئة الجو الملائم للتكيف بنجاح في المجتمع الصالح وإتاحة الفرصة للتعبير عن النفس والابتكار وإشباع الرغبة في المخاطرة حتى ينمو الطالب نفسياً واجتماعياً. (درويش وآخرون، 1994، 30)

كما تعتبر التربية البدنية والرياضية أسهل وسيط للدعوة إلى الإخاء وأقوى وسيلة ليتعارف الناس على بعضهم، فمن خلال أوجه نشاطاتها العديدة تساعد على فهم العلاقات الاجتماعية والتكيف معها، فمعظم هذه الأنشطة التي تتجزأ بشكل جماعي تجعله التربية البدنية أحد أهم المواد التربوية التي يمكن أن تحقق تنشئة سوية للتلميذ، فهي تتسم ببراء المناخ الاجتماعي ووفرة العمليات والتفاعلات الاجتماعية، التي من شأنها إكساب الممارس للرياضة عددا كبيرا من القيم والخبرات والخصال الاجتماعية المرغوبة. (الخولي، 1996، 278)

لعلّ من أهم مظاهر التفاعل الاجتماعي إيجابية والتي يجب الاعتناء بها وتتميتها هي التعاون والمنافسة حيث يعتبران صفات الشخصية الجيدة والمتزنة، فالرياضة تسهم بشكل واقعي في خلق الشعور بالوحدة الجماعية والشعور بالانتماء. (عويس، الهليلي، 1997، 72)

يمكن تحديد الأهداف من الناحية الاجتماعية فيما يلي:

. التحكم في نزواته والسيطرة عليها، وروح المسؤولية والمبادرة البناءة.

. تقبل الآخر والتعامل معه في حدود قانون الممارسة.

. التمتع بالروح الرياضية وتقبل الهزيمة والفوز.

. التعايش ضمن الجماعة والمساهمة الفعالة لبلوغ الهدف المنشود. (مناهج التربية البدنية

والرياضية، 2005، 03)

4.4. النمو العقلي أو المعرفي:

تعمل التربية البدنية والرياضية على غرس القدرات العقلية وخاصة تلك التي يمكن

استخدامها في الوصول إلى المهارات المهنية أو البدنية. (الحشوش، 2012، 89)

ومما لا شك فيه أن حصة التربية البدنية والرياضية تعزز نمو الجانب المعرفي

فالأنشطة البدنية والرياضية تساعد التلميذ على تحسين قدراته الإدراكية والتفكير التكتيكي

خاصة أثناء الألعاب الجماعية. (مناهج التربية البدنية والرياضية، 1996، 8)

فهذه الألعاب بتتويع خططها التكتيكية تحفز العمليات الذهنية عند التلميذ من أجل

إدراك مكانه في اللعب ومكان زملائه، ما يحتم عليه كذلك وجوب معرفة القوانين والخطط

وطرق اللعب وتاريخ اللعبة والأرقام المسجلة فهذه الجوانب لها طبيعة معرفية لا تقل أهمية عن

الجوانب الحركية والبدنية في النشاط، فهذه الأبعاد المعرفية للنشاط تنمي للفرد المعرفة والفهم

والتخيل والتركيز والقدرات والمهارات الذهنية التي تساعد على التصور والإبداع. (درويش،

الخولي، 1994، 24)

يمكن تحديد أهداف التربية البدنية والرياضية من الناحية المعرفية فيما

يلي:

. معرفة تركيبية 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 وطنية ودولية.

. تجنيد قدراته لإعداد مشروع رياضي ودوليا.

. معرفة حدود مقدرته ومقدرة الغير. (مناهج التربيّة البدنيّة والرياضيّة، 2005، 03)

5.4. التنمية النفسية:

للتربية البدنية والرياضية أهمية من الناحية النفسية، فقد بينت الدراسات السيكولوجية أنها تلعب دوراً بارزاً في الصحة النفسية، وعنصراً هاماً بتكوين الشخصية الناضجة السوية كما أنها تعالج كثيراً من الانحرافات النفسية بغرض تحقيق التوازن النفسي كما أنها تربي الطفل على الجرأة والشجاعة والثقة بالنفس والصبر والتحمل، وعند الانخراط في فريق رياضي تنمو عنده روح الطاعة والإخلاص للجماعة والعمل داخل الفوج، وتحارب فيه الأنانية، وبذلك تكون التمرينات البدنية عاملاً فعالاً في تربية الشعور الاجتماعي. (الجوزي، 1980، 133)

أما "أمين أنور الخولي"، فبين أنّ اللعب ينمي عند الطفل قابليته بالتدرج نحو السيطرة على البيئة المحيطة به، وأن الإحساس بالسيادة في اللعب من خلال التعلم ينتج له التوقع بنتائج معينة سببها سلوكها في اللعب حيث يتجرد بذاته وينمو بسلوكه الحسي الأساسي ويتجرد من القيود المفروضة عليه حيث أنه إذا انخرط في مستوى أرفع من اللعب يحقق ذاته بذاته من خلال الألعاب، وهكذا تتم نفس الآليات عندما يرقى لعبه إلى مستوى المنافسة الرياضية وأيضاً عندما يتخرج من عالمه الصغير (الملعب) إلى عالمه الكبير وهو حياته الاجتماعية.

ومن أهم الأهداف التي تعمل على تحقيقها التربية البدنية في المجال النفسي نجد:

- زيادة دافعية التلاميذ نحو التدريب وممارسة الأنشطة الرياضية.
- تنمية الميل للكفاح وعدم اليأس مهما كانت النتائج المبدئية.
- الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.
- التمسك بالروح الرياضية وعدم الخروج منها.
- اكتساب الصفات الإرادية مثل: التعاون، الإيثار، الشجاعة، التواضع، التسامح، الصدق).
- تنمية عوامل الطموح الإيجابي. (متولي، 2008، 106)

6.4. التنمية الجمالية:

تتيح الخيارات الجمالية عن ممارسة النشاط الرياضي قدراً من المنفعة والبهجة كما أنها توفر فرص التذوق الجمالي والأداة الحركية المميزة في الأشكال المختلفة للموضوعات الحركية

كالرياضة والفنون الشعبية والعروض الجمالية للتمرينات والجمباز. (درويش، وآخرون، 1994، 24)

7.4. الترويج وأنشطة الفراغ:

المشاركة الترويجية من خلال الأنشطة البدنية تتيح قدراً من الخبرات والقيم النفسية والاجتماعية والجمالية التي تثري حياة الفرد وتضيف لها الأبعاد البهيجة المشرفة والنظرة المتفائلة للحياة. (درويش، وآخرون، 1994، 26)

من خلال عرض أهداف للتربية البدنية والرياضية يمكن القول بأن مدرّس التربية البدنية والرياضية يلعب دوراً إيجابياً في النمو بصورة عامّة وفي النمو العقلي للتلميذ بصفة خاصّة، لكن بشرط أن يكون على معرفة وافية على كل ما يخصّ التلميذ وعلى كل ما يطرأ عليه من تغييرات نفسية وانفعالية وبدنية، حتى تساعد على توجيه التلاميذ من خلال كفاءته ومعارفه خاصة حول المرحلة العمرية التي يقوم بتدريسها، وذلك من أجل تحقيق هذه الأغراض المختلفة سواء للتلميذ أو لدرس التربية البدنية والرياضية.

5.1.4.1. واجبات درس التربيّة البدنيّة والرياضيّة: تتمثل هذه الواجبات فيما يلي:

- رفع القابلية البدنية للتلاميذ.
- تطوير المهارات الحركية الأساسية بالإضافة إلى تعليم المهارات الرياضية.
- تربية الصفات الخلقية كالتعاون والمثابرة والتضحية والإقدام.
- تطوير وتربية الروح الجماعية والعمل على التكيف الاجتماعي.
- تطوير وتحسين القدرات العقلية، الإدراك، الذكاء، الانتباه، التخيل، وهذا عن طريق الألعاب والتمارين المدرجة وفق الطرق والمناهج العقلية. (بسطيوسي، 1994، 87)

6.1.4.1. مهام التربية البدنية والرياضية:

للتربية البدنية والرياضية مجموعة من المهام التي تساعد الفرد في حياته اليومية من جوانب عديدة نذكر منها:

1.6. المهمة الاقتصادية:

تُعتبر التربية البدنية والرياضية بمثابة استثمار غير مباشر حيث تعمل على جعل جملة الإنتاج تدور بمعدلات أكبر وفق موارد بشرية لائقة بدنيا وصحيا حيث تكون أو تنتج الكفاية الإنتاجية. (لورنيق، 2007، 28)

2.6. المهمة الاجتماعية:

تقوم الملاعب والبرامج الرياضية سواء في المدارس أو غيرها من مؤسسات المجتمع فرصا للتبعية على مقدرات ومعايير المجتمع حيث توزيع الأدوار ولعبها والتنسيق فيما بينها من خلال قواعد اللعب منضبطة الأمر، والذي يكاد يجعلها تشبه بملعب المجتمع مصغر تربوي وتمهيدي للمجتمع الأم. (لورنيق، 2007، 29)

3.6. المهمة السياسية:

يُعتبر الشباب أمل المجتمع وأداته في تحقيق التقدم والازدهار من خلال برامج التنمية والتطلع، فالشباب على المستوى البيولوجي من أفضل المراحل العمرية وطاقة ونشاطا في حياة الإنسان ولهذا فقد عمدت عدة دول متقدمة إلى رعاية الشباب من خلال أجهزة التوجيه الثقافي أو السياسي التي أصبحت مرتبطة بالنشاط الرياضي التربوي. (لورنيق، 2007، 29)

4.6. المهمة الصحية:

تتمثل الوظيفة الصحية للرياضة البدنية في اكتساب الفرد الصحة إذ تساهم في تنمية أعضاء الجسم وقيامها بوظائفها على أكمل وجه وتعمل على اكتساب الفرد القدرات والمهارات الحركية: كالقوة، السرعة، التحمل، المرونة، الرشاقة، والتوازن كما يكتسب الفرد اللياقة البدنية. (لورنيق، 2007، 29)

7.1.4.1. مظاهر التربية البدنية والرياضية:

إنّ التربية البدنية والرياضية بمفهومها تبدو في مظاهر مختلفة وأشكال متعددة ويمكن تقسيم مظاهر النشاط في التربية البدنية والرياضية إلى قسمين هما:

1.7. مظاهر فردية:

تعني الأنواع التي تمارس من طرف الشخص بمفرده دون الاستفادة من الآخرين فالملاكمة والجري والمصارعة والوثب والمبارزة والسياحة والرمي العرضي والتنس... الخ. كلها مظاهر للنوع الفردي.

2.7. مظاهر جماعية:

تتمثل في أنواع النشاطات التي تمارس في جماعات، كفرق كرة القدم، كرة السلة كرة اليد كرة الطائرة، سباحات تتابع، رياضة يشترك فيها أكثر من لاعبين اثنين.

- لكل نوع من هذين النوعين مميزاته فالأنواع الفردية لها مميزاتها وتؤثر على الأفراد بصورة خاصة وتكسبه صفات معينة وهذا بصفة عامة. (الشافعي، 1998، 09)

ومع ذلك هناك تقسيم خاص لمظاهر التربية البدنية والرياضة نجملها فيما يلي:

- الألعاب: تدخل فيها الألعاب الفردية والألعاب الزوجية.
- ألعاب القوى: يدخل فيها سباقات الميدان والمضمار.
- الرياضات المائية: السباحة- الغطس - كرة الماء - التحديق - الشراع.
- التمرينات: وتدخل فيها التمرينات الصناعية بالنسبة للنبات، الحركات الشعبية والإيقاعية.
- نشاطات الخلاء: ويدخل فيها التجول، المخيمات، المهرجانات، التطوع.

8.1.4.1. الأسس العلمية للتربية البدنية والرياضية:

إنّ الفرد الرياضي عندما يقوم بأداء حركة ما فإنما يقوم بذلك باعتباره وحدة متكاملة لا تتجزأ فكل عضو داخل الجسم يشترك في هذا الأداء ولو بدرجات متفاوتة وعندما يريد الفرد أن يتنافس مع الآخرين ويتغلب عليهم فإن عليه حشد طاقة نفسية هائلة تمكنه من ذلك وانطلاقاً من هذا فإن أي سلوك صادر عن هذا الرياضي له تفسيره العلمي وأي برنامج يوضع في مجال التربية البدنية والرياضية لابد وأن يكون له قاعدة علمية ثابتة تمكنه من تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.

1.8. الأسس البيولوجية للتربية البدنية والرياضية:

إنّ جسم الإنسان ذو ميكانيكية معقدة ولا بد أن يكون تركيبه مألوماً لكل مرب بدقة ولذلك يدرس طالب التربية البدنية جسم الإنسان بالتفصيل خلال فترة إعداده ليكون قادراً على إعطاء تفسيرات لطبيعة العضلات في أثناء كل تمرين، وكذلك كل ما يتعلق بها من أجهزة تمدّها بالوقود مثل الجهاز الدوري الدموي التنفسي والجهاز العضلي الذي تعمل أجزاؤه كروافع تحمل عليها العضلات وبالتالي فإن الطالب يكون قادراً ليس فقط على شرح هدف وتركيب التمرين

ولكنه قادراً على إعطاء تفسير لماذا أديت هذه الحركة في هذا الاتجاه؟ ولماذا هذا العدد من التكرارات؟. (بسيوني، الشاطي، 1992، 28)

2.8. الأسس النفسية للتربية البدنية والرياضية:

لما كانت التربية البدنية والرياضية تحتل منزلة كبيرة في حياة المجتمعات الحديثة فإن ذلك لا يؤثر فقط على النمو والإعداد البدني، ولكنه كذلك يشمل الصفات الخلقية والإرادية وأنواع الرياضة عديدة ومتنوعة لكنها تتطلب الاشتراك في المباريات، وكذا الانتظام في عمليات التدريب لنوع النشاط الممارس، وإعداد طرق تدريب لهذه الأنشطة ذات فعالية عالية لا يتحقق بدون دراسة وتشخيص خصائص وطبيعة النشاط الرياضي من ناحية وتشخيص خصائص الشخصية الرياضية كموضوع لهذا النشاط من ناحية أخرى وبجانب ذلك فإن معرفة الأسس النفسية يمكن أن تعطي تحليلاً لأهم النواحي للنشاط البدني والرياضي ويساهم في التحليل الدقيق للعمليات النفسية المرتبطة بالنشاط الحركي وكذلك إعداد طرق التعليم والتدريب الرياضي لكافة الأنشطة.

3.8. الأسس الاجتماعية للتربية البدنية والرياضية:

عندما تتشكل الجماعة ويزداد عددها وتزداد مهامها وتكثر مشاكلها وتتشابك العلاقات بين أفرادها وتتعدد توجهاتهم ومعتقداتهم وتتقاطع المصالح فيما بينهم فإنه لابد أن ينشأ صراع من نوع ما يهدد بقاء الجماعة واستمرارها.

لذلك تلجأ مثل هذه الجماعات للقيام بأنشطة تروحية سواء بشكل فردي أو جماعي لبعث المتعة والمرح وللتخفيف من ضغوط الحياة ومن بين هذه الأنشطة نجد الأنشطة البدنية والرياضية فهذه الأخيرة تساعد الفرد على تحقيق ذاته وتحسين سلوكه فيكون بذلك مرحاً مقبلاً على بناء علاقات أكثر إيجابية مع أفراد المجتمع. (بسيوني، الشاطي، 1992، 29)

9.1.4.1. الطبيعة التربوية لدرس التربية البدنية والرياضية:

تتمثل الطبيعة التربوية لدرس التربية البدنية والرياضية "في عملية التفاعل التي تتم بين التلاميذ في إطار القيم والروح الرياضية، حيث يكتسبون الكثير من الصفات التربوية التي تعمل على تنمية السمات المختلفة كالشعور بالصدق والمثابرة والمواظبة واقتحام الصعوبات مع الزملاء، وهذه الصفات تلعب دوراً كبيراً في بناء الشخصية الإنسانية وتكسبها طابعها المميز

وعلى هذه المُرْتكزات تبنى أهداف درس التربية البدنية والرياضية ممّا تُعطيه الطّابع التربوي. (Vanne, 1999, 13)

يُعتبر درس التربية البدنية والرياضية الوحدة المُصَغّرة في البرنامج الدّراسي فالخطة الشّاملة في منهاج التربية البدنية والرياضية بالمدرسة تشمل كلّ أوجه النشاط الذي يُريد المُدرّس أن يُمارسه لتلاميذ هذه المدرسة، وأن يكتسبوا المهارات التي تتضمّنُها هذه الأنشطة البدنية الرياضية. (بسيوني، الشاطي، 1992، 100)

10.1.4.1. الأشكال المختلفة لِحصة التربية البدنية والرياضية:

بالرغم من الاختلاف الموجود بين المدارس المعروفة في التربية البدنية والرياضية كالإتحاد السوفياتي سابقاً، والولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا في عدد أقسام الحصة إلا أنه لا يمكن اعتبار واحدة أحسن من الأخرى، أي المدرستين الشرقية والغربية وهذا بحكم النتائج التي تحقّقها المدرستين. (بسيوني، الشاطي، 1992، 96)

في نفس السياق يرى الدكتور "غسان محمد الصادق وفاطمة ياس الهاشمي" في تحليلهما لمحتوى حصة التربية البدنية والرياضية، على أنها تنقسم إلى أجزاء ما هي إلا طريقة لتمكين المعلم من تنفيذ خطة الدرس، بأسلوب أكثر اقتصاداً، أو بما يحقق مهام الحصة الموضوعية عن طريق قيام كل جزء بواجباته الخاصة والمعروفة، وعلة ذلك يقع على كل جزء مهام وواجبات تعطيه أهمية نوعية في حدود الدرس. (غسان، الهاشمي، 1988، 220)

بالرغم من عدم قبول استخدام نمط واحد للدرس كما ذكر سابقاً إضافة إلى أن جوهر حصة التربية البدنية والرياضية واحد، إلا أن هناك جدالاً حول تقسيم الدرس في الجزء الرئيسي، أو جسم الحصة كما يسمونه، حيث يشمل على النشاط التعليمي والنشاط التطبيقي.

فأمّا المدرسة الشرقية (وهي الأكثر استعمالاً في الجزائر منذ عقود طويلة) فتقسّم حصة التربية البدنية والرياضية إلى:

★ الجزء التمهيدي.

★ الجزء الرئيسي.

★ الجزء الختامي.

وأما المدرسة الأمريكية أو الغربية فتقسم حصة التربية البدنية والرياضية إلى:

★ المقدمة. ★ التمرينات "النشاط التعليمي".

★ النشاط التطبيقي. ★ الجزء الختامي.

11.1.4.1. طرق إخراج درس التربية البدنية والرياضية:

يُقصد بطرق إخراج درس التربية البدنية والرياضية "استخدام جميع الوسائل والإمكانات التي تُساعد على تنظيم التلاميذ بشكل ديناميكي والتي يُمكن من خلال ذلك الوصول إلى الهدف المرجو بطريقة سريعة وبسيطة". (نصيف، 1981، 102)

أما الطّرق الشائعة في إخراج درس التربية والرياضية فهي كما يلي:

1.11. الطريقة الجماعية:

حيث يؤدّي التلاميذ جميع الحركات والتمارين بشكل جماعي وبحمل موحد مع استخدام الوسائل المتوفرة، وهذا النوع من الإخراج للدرس يخدم المهارات الفردية كالوثب وأنواعه مثل الجري والسباحة، وكذا يُستخدم أحياناً في الألعاب الجماعية ككرة القدم وكرة السلة والكرة الطائرة... الخ.

ومن مميزات هذه الطريقة أنّها مُريحة بالنسبة للأستاذ، حيث يستطيع هذا الأخير تعليم مجموعة من التلاميذ في وقت واحد، إلا أنّ الصّعوبة تكمن في تصحيح الأخطاء، ويلعب موضع أو مكان المدرّس دوراً كبيراً في ملاحظة الأخطاء.

2.11. طريقة الأداء التتابعي:

في هذه الطّريقة يقوم التلميذ بأداء المهارات والحركات بالترتيب واحدة وراء واحدة وبدون توقّف، وهذه الطريقة تعتمد على الوسائل والإمكانات المتوفرة، ومن مميّزاتها أنّها تُتيح لنا الفرصة في معرفة الفروق الفردية عند التلاميذ إلى جانب تماسك وحدة الدّرس مع تنظيم الحمل بشكل أفضل وتُستعمل هذه الطّريقة كثيراً في الجمباز، إلا أنّ لهذه الطريقة عيب هو الوقوف الذي يقضيه التلميذ في انتظار دوره.

3.11. طريقة المناوبة:

يُؤدّي التلاميذ التمرينات بشكل متناوب، حيث ينقسمون إلى مجموعتين تقوم المجموعة الأولى بأداء التمارين ثم ترجع إلى الخلف، لتقوم المجموعة الثانية بنفس الشيء، ويُركّز استعمال هذه الطريقة في الوثب العالي والوثب الطويل...الخ.

4.11. طريقة المجاميع:

حيث يقسم المدرّس التلاميذ إلى مجموعات ليقوموا بتأدية أنواع المهارات بشكل مفصّل، يتمّ في هذه الطريقة نشاط تطبيقي عند توسيع المكان وتوفّر الأجهزة حيث تقوم كل مجموعة بأداء التمارين ثم تتناوب، ويقوم المدرّس بالمرور على المجموعات الواحدة تلو الأخرى والاستعانة بالتلاميذ الممتازين.

5.11. الطريقة الفردية:

تستعمل هذه الطريقة عند تقويم أو معرفة المستوى الذي وصل إليه التلاميذ، حيث يقوم كل تلميذ بأداء المهارات بشكل فردي، ومن خلال هذه الطريقة يستطيع الفرد اكتشاف الأخطاء إلى جانب القدرات المتوفرة لديهم. (نصيف، 1981، 102-104).

12.1.4.1. أستاذ التربية البدنية والرياضية:

إن للإنسان دور لا يستهان به في تنمية وتطوير المهارات والقدرات الشخصيّة للتلاميذ أو الرياضي فهو يلعب دور المعلم ودور الموجه في نفس الوقت وهو بحكم وظيفته ومركزه بالنسبة للتلاميذ يعتبر مصدرا رئيسيا للمعرفة ومرجعه الأول في نظرهم فهو موجه وصانع للعلم والمعرفة وكذلك أكسبه موقفه هذا قوة الاستهانة بها في التأثير على تلاميذه فهو عبارة عن دائرة معارف للسائلين وثقافة للمحتاجين وهو بهذا يؤدي رسالة شاملة لمجموع من المعارف والتجارب أمام التلاميذ. (تركي، 1990، 17)

1.12. صفاته:

لكي يكون الأستاذ موفق في عمله عليه أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط وهي كما يلي:

- يجب أن يكون هادئا.
- يجب أن يكون ميالا للتخطيط وأخذ شؤون الحياة بجدية لكي يحسن تنظيمها.

- أن لا يفعل بسهولة ويساعد التلاميذ على التحصيل الدراسي.
 - دائم النشاط والحيوية ويأخذ الأمور ببساطة ويساعد الآخرين على شخصيتهم.
 - القدرة على السيطرة والقيادة.
 - أن يكون أباً قبل أن يكون أستاذاً كما يجب أن تكون الصلة جيدة بين الأساتذة والتلاميذ ويعاملهم معاملة واحدة. (سعيد، 1981، 03)
- قد يجد الأستاذ من بين تلاميذه أو أكثر من الموهوبين ذوي القدرة الخاصة وفي هذه الحالة قد يخطئ المربي ويترك هذه النوعية من التلاميذ لإشباع مواهبهم، مما يعني إغفالا كبيرا من الأمور يجب تعلمها وبالتالي فإن القاعدة الأساسية في هذا الشأن هي أن يتيح الأستاذ فرصا كافية لهم لإظهار مواهبهم وقد يستفيد من إنتاجهم في عملية التدريس ومن ثمة فإن وظيفة الأستاذ في هذا الشأن التوجيه والصقل والتنمية بالقدر المناسب لكل تلميذ.
- إنّ الأستاذ يعمل تحت سلطات مشرفة عديدة إلا أنه يخضع بصورة مباشرة إلى حكم تلميذه، فالتلميذ هو أصلح من يحكم على أستاذه وذلك من خلال عملية التعايش التي تجري بين الطرفين طوال العام الدراسي أو أكثر. (اللقامي، 1995، 308)
- أفادت نتائج دراسة "ويلز لمجلس المدارس بإنجلترا" صفات أستاذ التربية البدنية والرياضية التي نالت أعلى ترتيب بين عينة كبيرة من المدرسين وكذلك بالترتيب إلى ما يلي:
- القدرة على كسب احترام وثقة التلاميذ.
 - القابلية في توصيل الأفكار.
 - القدرة على الإيحاء بالثقة.
 - التمكن المعرفي للمادة.
 - مستوى عالي من الأمانة و الاستقامة. (الخولي، 1996، 15)
- 2.12. حقوق الأستاذ وتأثيره - على كفاءته المهنية:**
- بعد كل الواجبات التي سبق ذكرها عن الأستاذ، وكل ما يجب أن يكرس له نفسه جسمياً وروحياً لأداء مهنته على أحسن وجه، فإنّ ذلك يستوجب الاهتمام الكامل بالأستاذ وذلك بإعطائه كل الحقوق والتي نذكر منها ما يلي:

- يجب أن يتمتع الأستاذ في مهنة التعليم بالحرية الأكاديمية في القيام بالواجبات المهنية.
- يجب أن يشارك الأساتذة في تطوير برامج وكتب ومناهج تعليمية جديدة.
- لا يجب أن تنقص هيئات التفتيش من حرية الأساتذة أو مبادراتهم أو مسؤولياتهم.
- يجب تشجيع العلاقات المقامة بين الأساتذة وأولياء التلاميذ، مع حماية الأستاذ من كل تدخل غير عادل من جانب هؤلاء، خاصة في المسائل التي تعتبر بصورة أساسية من صلاحيات الأستاذ المهنية.
- يجب توطيد دستور أخلاقي أو دستور سلوكي من جانب منظمات الأساتذة حتى تسهم هذه الأخيرة في تأكيد العمل المنجز.
- اعتبار المهنة وممارسة الواجبات المهنية وفق المبادئ المتفق عليها.
- ينبغي لرواتب الأساتذة أن تعكس أهمية الوظيفة التعليمية للمجتمع، ومن ثمة أهمية الأستاذ.
- تزويد الأساتذة بالوسائل التي تضمن مستوى معقولا من المعيشة لأنفسهم ولأسرهم وتسمح لاستثمار جزء من الرواتب في التربية الإثرائية أو في متابعة النشاط الثقافي، مما يعزز المؤهل المهني.
- يجب أن تحمي إجراءات الضمان الاجتماعي الأساتذة في جميع الظروف الطارئة التي يشتمل عليها ميثاق الضمان الاجتماعي لمنظمة العمل الدولية (1952). (بلاط، 1986، 88)
- أي الرعاية الطبية وإعانة المرضى، وإعانة الضرر أثناء الوظيفة، وإعانة الأسرة والأمومة والأكفاء بسبب المرض أو العجز وإعانة الورثة.

2.4.1. النشاط الرياضي الداخلي (اللاصفي):

1.2.4.1. مفهومه:

هو ذلك البرنامج الرياضي الذي تديره المؤسسات التربوية خارج المنهاج الدراسي لكل من تضمهم هذه المدرسة. (شلتوت، وآخرون، 1998، 126)

يُعتبر هذا النشاط امتدادا لدرس التربية البدنية والرياضية، ويتميز بالمزيد من حرية اختيار التلميذ لما يمارسه من أوجه النشاط داخل المدرسة كل حسب ميوله وقدراته واحتياجاته

كما يساعد على تدريب التلاميذ على تحمل المسؤولية وإشراكهم في الإعداد والتنظيم والتحكم والتسجيل والإعلام. (عزمي، 1996، 127)

وهو ذلك النشاط الموجه الذي يمارس داخل المدرسة وخارج درس التربية البدنية والرياضية، وهو نشاط اختياري تروحي أساساً، كما يعتبر نشاطاً تربوياً خارج الجدول الدراسي، وهو مكمل لمنهاج دروس التربية البدنية والرياضية والتي لا يتاح فيها عادة فرصة التدريب على الأنشطة المختلفة نظراً لضيق الوقت وتعدد الأنشطة. (متولي عبد الله، 2007، 293).

يُعبّر مفهوم النشاط الداخلي عن ذلك الجزء المتكامل من برنامج التربية البدنية والذي يعبر عن الأنشطة البدنية والتروحية التي تجرى داخل جدران المدرسة بهدف استكمال أهداف درس التربية البدنية.

وبهذا يمكن القول بأن النشاط الداخلي هو تلك المسابقات أو الدورات الداخلية في المؤسسات التربوية والتي تجرى بين الأقسام أو الفرق الموجودة بداخلها، وتشمل مختلف الرياضات الفردية والجماعية.

لذا يجب على مدرس التربية البدنية والرياضية الاهتمام بالنشاط الداخلي الذي يتم داخل المدرسة، حيث يؤدي هذا النشاط إلى إتاحة الفرص لحوالي 60% من المتعلمين لممارسة أنواع من الأنشطة التي يميلون إليها، وكذلك إتاحة مجال يكشفون فيه عن قدراتهم الحركية. ولكي يعمل المدرس على رفع شأن برنامج هذا النشاط يجب أن يضع في تفكيره دائماً ما يلي:

- إن هناك جزء من ميزانية النشاط البدني الرياضي التربوي يخصص للنشاط الداخلي.
- عدم جمع أموال من أفراد الفرق المشتركة في النشاط الداخلي.
- أن تتناسب المسابقات والمباريات التي سوف تقام في النشاط الداخلي مع الزمن المخصص للفسحة وكذلك مع الإمكانيات المتاحة.
- أن يشارك في النشاط الداخلي من 40% إلى 60% من عدد التلاميذ في المدرسة.
- أن تقع مسؤولية تنظيم وإدارة النشاط الداخلي على كاهل اللجان التي تشكل من التلاميذ بالمدرسة.
- إن دور المدرس في النشاط الداخلي يتمثل في توجيه اللجان والقيادة وتحديد طرق تنظيم الدورات الرياضية. (زغلول، 1999، 103)

2.2.4.1. أنواع النشاط الرياضي الداخلي:

- منافسات في الألعاب الجماعية المختلفة (كرة القدم، كرة السلة، كرة الطائرة، كرة اليد) بين الأقسام والسنوات المختلفة.
- منافسات في الأنشطة الجماعية والاجتماعية (ألعاب صغرى) بين هيئة التدريس والتلاميذ.
- منافسات في الأنشطة الفردية (تنس الطاولة، الجمباز، ألعاب القوى،... إلخ).
- منافسات في اللياقة البدنية بين الأقسام.
- مهرجانات وحفلات مدرسية بمناسبة الأعياد الوطنية والاجتماعية.
- عروض رياضية للتمرينات بين الأقسام المختلفة. (سعد وآخرون، 1998، 240)

3.2.4.1. أهمية النشاط الرياضي الداخلي:

يُعتبر النشاط الداخلي تكملة لمنهاج التربية البدنية والرياضية بالمدرسة 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 الرياضية ولا يجد الفرصة الكافية لممارسة فعالة في الدرس نفسه، ولكنه يستطيع أن يفعل ذلك في منهاج النشاط الداخلي. (شلتوت وآخرون، 1998، 26-29)

الغاية من النشاط الداخلي هو إتاحة الفرص الجيدة لكل تلميذ في المدرسة للاشتراك في جانب أكثر من هوايته الرياضية وذلك من أجل تطوير الأداء وتعلم مختلف الأنشطة التي يرغب في تنميتها.

4.2.4.1. أهداف النشاط الداخلي:

- يعتبر هذا النشاط الداخلي حقلًا لتنمية المهارات التي يتعلمها التلميذ في المدرسة.
- رفع مستوى المتعلمين في مختلف الأنشطة.
- إتاحة فرص النشاط للجميع.
- التعليم عن طريق الممارسة.
- استغلال وقت الفراغ.
- تنمية الصفات الاجتماعية (ضبط النفس، التعاون، احترام الغير وحسن المعاملة...).

- تنمية روح الجماعة.
- تنمية الصفات البدنية والحركية.
- اكتساب معلومات ذات قيمة للحياة العلمية.
- التعرف على ميول ورغبات المتعلمين لتحديد أنواع الأنشطة التي يجب التركيز عليها.
- العناية بالصحة الشخصية.
- يعتبر معمل لاكتشاف اللاعبين.
- التدريب على القيادة والتبعية.
- اكتشاف ميادين جديدة لم يسبق للتلميذ أن تطرق إليها.
- الكشف عن الاستعدادات الرياضية وصقلها ورعايتها، وتوجيهها إلى أنواع النشاط الرياضي. (الحشوش، 2012، 287)

5.2.4.1. واجبات الم-درس نج-و النشاط الرياضي الداخلي:

- وضع الجدول الزمني للمنافسات والمباريات في مكان واضح بالمدرسة.
- اختيار الأنشطة وفق الرغبات وميول وخصائص التلاميذ.
- اشتراك تلاميذ المدرسة أو هيئة التدريس في تخطيط وتنظيم وتنفيذ برامج النشاط الداخلي.
- تناسب الأنشطة والإمكانية المادية بالمدرسة.
- مراعاة أن تكون برامج النشاط الداخلي مكملات لمنهاج الدروس اليومية.
- تنويع الأنشطة وكذلك تحديد المستويات لكن اختصاص.
- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متجانسة. (متولي، 2007، 296).

6.2.4.1. تنظيم وإدارة النشاط الداخلي:

إنّ التنظيم المثالي هو أن يكون هناك قسم قائم بذاته للنشاط الداخلي، وقد يكون هناك قسم بمدرسة ثانوية كبيرة وقد يكون مكتبا فقط، ويجب أن يكون على رأس هذه الهيئة شخص مؤهل يمكنه القيام بأعباء هذا التنظيم، وقد يكون هذا الشخص متفرغا إن القسم كبيرا ولكن من الناحية العلمية يندر أن يكون هناك قسم يحتاج بمثل هذا الشخص المتفرغ وفي الغالب يكون مدير هذا

القسم مسئولاً عن نواحي أخرى بالمدرسة، وفي العادة يكون مدرس التربية البدنية والرياضية هو الشخص المسئول الذي يشرف على نشاط هذا القسم ذلك أقرب المدرسين بطبيعته، وقد يرى بعض المربين أن يتولى أمر هذا القسم لجنة مكونة من الطلبة فقط لتدريبهم على الحكم الذاتي والقيادة.

7.2.4.1. برنامج النشاط الرياضي الداخلي:

ينقسم النشاط الداخلي إلى قسمين رئيسيين:

- أنواع النشاط الرياضي والمباريات في الألعاب الجماعية والفردية والترويحية التي يمارسها التلاميذ في فترات النشاط الداخلي، ويجب أن تحدد بنفس أنواع النشاط المقرر لدروس التربية البدنية والرياضية، وإنما الواجب أن يزيد امتدادها إلى الألوان الأخرى التي تسمح بها الإمكانيات المتاحة أو يمكن توفير أدوات بديلة لممارستها للتعويض عن القصور في هذه الإمكانيات.
- لجان النشاط الداخلي: ويضم النشاط الداخلي العديد من اللجان منها:
 - لجنة الأمن والسلامة ومن مهامها: مراقبة الملاعب والمرافق لإزالة كل ما يعرض الطالب للإصابة، ومراقبة الأجهزة والأدوات الرياضية للتنبه إلى أي خلل أو كسر بها، والمحافظة على نظام خروج التلاميذ من الأقسام.
 - لجنة التوعية الصحية والإسعافات ومن مهامها دراسة الحالة الصحية للتلاميذ أثناء المنافسات، مع تدريب التلاميذ على الإسعافات الأولية وتوفير متطلباتها.
 - لجنة الإعلام الرياضي ومن مهامها استبيان رغبات وميول التلاميذ، استخدام الأجهزة المدرسية في الإعلان عن المباريات، وإعلان نتائج المباريات مع تدعيم التوعية لممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة. (الحشوش، 2012، 288 - 289).

8.2.4.1. عوامل نجاح النشاط الداخلي:

- حسن اختيار أنواع النشاط.
- إضافة اختصاصات جديدة من النشاط.
- توفير فرص الاختيار للتلاميذ.
- اشتراك مدير المدرسة جنباً إلى جنب مع التلاميذ لتدعيم العلاقات المدرسية.
- حسن اختيار القادة من التلاميذ.

- توفير الجو التربوي... (الحشوش، 2012، 289).

3.4.1. النشاط الرياضي الخارجي (لاصفي):

1.3.4.1. مفهومه:

يُعبّر مفهوم النشاط الخارجي عن مجموع الأنشطة التي تمارس خارج أسوار المدرسة ولا تقتصر هذه الأنشطة على مجرد المنافسات والبطولات التي تشترك فيها المدرسة خارج أسوارها، وإنما على أي نشاط بدني رياضي تروحي تقيمه المدرسة خارجها كالرحلات والمعسكرات والأيام الرياضية مع مدارس أخرى كما أن مفهوم النشاط الخارجي يسري على برنامج المسابقات بين المدارس الذي تنظمه الإدارة التعليمية التابع لها المدرسة . (متولي، 2007، 296)

وهو الجزء المكمل لدروس التربية البدنية والرياضية وبرنامج النشاط الداخلي لتدعيم مسيرة منهاج التربية البدنية والرياضية بالمدرسة. والنشاط الخارجي يخص الأفراد الممتازين رياضيا بالمدرسة، ولذا فإنه نشاط تنافسي يتم وضع برنامجه عن طريق توجيه التربية البدنية والرياضية بالاتحاديات والإدارات التربوية، وهو لتدعيم مسيرة التربية البدنية والرياضية لبلوغ أهدافها وخاصة رعاية المواهب الرياضية من حيث صقلها وتنميتها تنمية كاملة بدنيا ومهاريا وخلقيا واجتماعيا لتكون ذخيرة فعالة يستخدمها المجال الرياضي في القطاع الأهلي كخامات صالحة لتمثيل المؤسسات التربوية في المنافسات. (الحشوش، 2012، 290).

النشاط الخارجي هو ذلك النشاط الذي يجري في صورة منافسات رسمية بين فرق المدرسة والمدارس الأخرى، حيث يوفر الفرصة للتلاميذ ذوي المهارات العالية في مختلف الألعاب مثل كرة السلة وألعاب القوى والسباحة وكرة القدم والكرة الطائرة إلى غيرها من الرياضات الفردية والجماعية، فيكونون فريقاً يقابل وينافس فرقاً أخرى من مختلف المؤسسات التربوية، وذلك من خلال تنظيم هذه المنافسات من طرف الجمعية الرياضية للمدارس والرابطة المكلفة بالرياضات المدرسية، وكثير من المدارس تستبدل بهذه المباريات أياما رياضية وأيام لعب فيما يتعلق بالبنات.

ولقد قامت جمعية المدارس حديثا بدراسة مسحية لـ 395 مدرسة ولكي يحصل الشباب على كل القيم التربوية للنشاط الخارجي يجب أن يقوم على إدارة وتنفيذ هذا البرنامج مدرسون وموظفون من المدرسة من المهتمين أصلا برعاية التلاميذ المشتركين فيها. (بيكو، 1994، 88)

2.3.4.1. أغراض النشاط الرياضي الخارجي:

إنّ هدف النشاط الرياضي هو تنمية مختلف المهارات التي يتمتع بها بعض التلاميذ من خلال مختلف الأنشطة الفردية والجماعية وذلك بالتدرب عليها والمشاركة في مختلف المسابقات والدورات التي تقوم بها الرابطات أو الجمعيات المتخصصة في الرياضة المدرسية أما الأغراض من النشاط الخارجي فيمكن إيجازها فيما يلي:

- الارتقاء بمستوى الأداء الرياضي.
- حسن قضاء وقت الفراغ.
- تعلم قوانين الألعاب وتكتيك اللعب.
- تنمية التطبع الانفعالي.
- الاعتماد على النفس.
- اكتساب الصحة البدنية والعقلية والمحافظة عليها وتنميتها.
- تعويد التلاميذ على الأسلوب الديمقراطي في الحياة.
- تحقيق الارتقاء بمستوى الأداء الرياضي.
- التدرب على القيادة. (متولي عبد الله، 2007، 297)

3.3.4.1. أهمية النشاط الخارج-ي:

عن أهمية النشاط الخارجي يرى "هاشم الخطيب" أنه ناحية أساسية مهمة من منهاج التربية البدنية والرياضية، ودعامة قوية تتركز عليها الحركة الرياضية في المدرسة بالإضافة إلى ذلك فإنه يكمل النشاط الذي يزاول في الدروس المنهجية. (الخطيب، 1988، 89)

إنّ النشاط الخارجي هو تلك الممارسة التنافسية في الوسط المدرسي أو هو نشاطات الفرق المدرسية، هذه الفرق الرياضية التي تحتاج إلى إعداد خاص قبل الاشتراك في المنافسات وهذا من حيث انتقاء التلاميذ الرياضيين وتشكيل الفرق الرياضية المدرسية مع بداية الموسم الدراسي، وكذلك فيما يخص تدريب وإعداد هذه الفرق.

4.3.4.1. أهداف النّشـاط الخارجـي:

- إفساح المجال للفرق الرياضية للتنمية الاجتماعية والنفسية وذلك بالاحتكاك مع غيرهم من تلاميذ المؤسسات والمدارس الأخرى.
- الارتقاء بمستوى الأداء الرياضي بالنسبة للتلاميذ.
- إتاحة الفرصة لتعلم قواعد وقوانين الألعاب وكيفية تطبيقها.
- إعطاء الفرصة لتعلم القيادة والتبعية وكذا الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.
- تطوير مختلف الصفات البدنية والمهارية للمشاركين في هذا النشاط.
- خلق روح التنافس الشريف وزرع الروح الرياضية. (بسيوني، 1992، 37)

5.3.4.1. واجب المهـدرس اتّجـاه النّشـاط الخارجـي:

- يجب على المدرس أن يقوم بتدريب الفرق الرياضية بالمؤسسة التعليمية التي يعمل بها وأن يضع في تفكيره عند التدريب لأي فريق أن يقوم بعمل سجل لكل نشاط على أن يتضمن ما يلي: خطة التدريب على مدار العام الدراسي وتوزيع خطة التدريب على مدار الشهور والأسابيع، ووضع وحدات التدريب الأسبوعية وتحديد أيام ومواعيد التدريب، والسنة الدراسية للتلميذ، تاريخ ميلاد كل تلميذ، والفصل الدراسي... (زغلول، 2014، 185).
- ومن واجبات مدرس التربية البدنية والرياضية أثناء تنظيم النشاط الخارجي ما يلي:
- الإشراف على الفرق الرياضية في الأنشطة المختلفة وتدريبها.
- تبادل الزيارات مع المدارس المجاورة وبرمجة لقاءات رياضية ودورية معها.
- التصميم والتدريب والإشراف على العروض الرياضية على المستوى المدرسي.
- الاهتمام بالنشاط الكشفي وخدمة البيئة المحلية.
- الاهتمام بضرورة احترام أعضاء الفرق للقانون والروح الرياضية وللقيم التربوية.
- مراعاة المراحل السنية للتلاميذ عند اختيار الفرق الرياضية حيث أن كل نشاط يتطلب خصائص بدنية وقدرات خاصة. (متولي، 2007، 297).

6.3.4.1. معوقات النشاط الخارج-ي:

- التكليف المستمر من قبل مديرية النشاط المدرسي لمدرس التربية البدنية في أمور التحكيم والتدريب مما يجعله يترك مدرسته وفرقه بدون رعاية.
- كثرة الشواغر في المدرسة تحول دون أداء المدرس لواجبه بصورة منظمة.
- عدم صلاحية بعض المدارس وعدم وجود ساحات رياضية في المدرسة.
- قلة عدد دروس التربية البدنية والرياضية وكثرة الدروس التي بعدها مما يفوت الفرصة على التدريب الذي يعتبر مهما في إعداد الفريق.
- قلة التجهيزات الرياضية وعدم تخصيصها للمدارس يعيق أعمال المدرس.
- عدم وجود محفزات لمدرس التربية البدنية والرياضية وتكليفات عديدة من بعض الجهات تعطل الجزء الأكبر من عمل مدرس المادة. (الكاتب وآخرون، 1986، 89)

7.3.4.1. مميزات النشاط الخارج-ي:

- رعاية المواهب الرياضية المدرسية من حيث صقلها وتنميتها.
- الكشف عن الأفراد الممتازين رياضيا حتى يكونوا ذخيرة فعالة يستخدمها المجال الرياضي في القطاع الأصلي.
- كفاءات صالحة لتمثيل الدولة في المباريات المحلية والإقليمية والدولية.
- تنمية السلوك الاجتماعي لأفراد الفرق وتدعيم العلاقات بينهم وبين لاعبي الفرق الأخرى.
- تحقيق الشخصية الرياضية من الناحية البدنية والخلقية والصحية.
- الارتقاء بمستوى الأداء الرياضي للأفراد الممتازين.
- تعلم النواحي الخططية والمهارية وقوانين الألعاب المختلفة.
- خلق نوع من التضامن الشريف بين المتعلمين بالمدرسة للاشتراك الخارجي. (حلمي وآخرون، 1999، 127)

• خلاصة:

نظراً لأهمية المفاهيم النظرية لكل موضوع، قمنا بإثراء هذا الفصل من خلال التطرق إلى مجموعة من التعاريف والمعاني التي تحمل في طياتها موضوع برامج التدريب البدني والرياضي والتي تتمثل في درس التربية البدنية والرياضية وكذلك مختلف الأنشطة الأخرى التي تكون خارج أوقات الدراسة، ونقصد بها النشاط الداخلي والنشاط الخارجي والذي يعتبر كل منهما نشاط مكمل للحصة الأسبوعية.

كما قمنا بتوضيح الأهداف التربوي البدني والرياضي وأهمية تدريسها كمادة بيداغوجي قائمة بذاتها، ومن خلال كل ما جاء في هذا الفصل خلصنا إلى أن مادة التدريب البدني والرياضي ومختلف برامجها لها أهمية بالغة ودور فعال ومهم في إعداد المواطن الصالح عقلاً وبدناً، ومن ثمة يتوجب على جميع الهيئات الممثلة لهذا القطاع الاهتمام والرعاية به، والسعي وراء العمل على تطويرها من خلال العمل الجاد والفعلي للارتقاء بمادة التدريب البدني والرياضي إلى درجة تؤهله أن يكون نموذجاً يقتدي به كغيره من الدروس حتى يساهم في تحقيق الغايات والأهداف التربوي المسطرة من قبل الوزارة المعني.

الفصل الثاني

الضغط المدرسي لدى

تلاميذ التعليم الثانوي

• تمهيـد:

عاش الإنسان منذ نشأته باحثاً عن الاستقرار، والأمان، جانياً وراء الراحة التي تعطيه الاتزان، فكان دائماً ينشد الطمأنينة ويسعى لتخفيف عبء الحياة عن كاهله، ولما ازدادت الحياة تعقيداً وقوة بفعل التقدم المادي والتكنولوجي المتسارع، توسعت وازدادت مطالبها وحاجاته 1 فازدادت الضغوط الواقعة عليه لتلبية تلك المطالب.

فالضغوط بكل أنواعها هي نتاج التقدم الحضاري وسمة هذا العصر الذي تسيطر عليه العولمة، ورياح الحضارة تحمل في طياتها آفات تستهدف النفس الإنسانية، وينتج عنها زيادة في الضغوط على أجسامنا، مما ينعكس على الحالة الصحية (الجسدية-البدنية) والنفسية العقلية للإنسان.

ويرجع الاهتمام بدراسة الضغط النفسي إلى التبعات والتكاليف الباهظة التي تسببها هذه الضغوط للفرد والمجتمع على حد سواء، وعلاقتها بالأمراض الجسمية والاضطرابات النفسية والغياب عن الدراسة والتأثير على التحصيل الدراسي وغير ذلك من أشكال السلوك والمشكلات التي يتعرض لها التلميذ المراهق الذي يعاني من هذا المشكل.

من أجل الوصول إلى تكوين مفهوم شامل وواضح عن الضغوط النفسية، سوف نحاول من خلال هذا الفصل التطرق إلى الجوانب المختلفة للضغط النفسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي وكذا مختلف الاتجاهات التي تناولت مفهوم الضغوط، وأهم النظريات والنماذج المفسرة له مع تحديد أهم المصادر المسببة للضغوط.

1.2. الضغط النفسي:

1.1.2. لمحة تاريخية ح-ول الضغوط:

بدأ الاهتمام بموضوع الضغط قديماً، فكان أول من استخدم مصطلح "قرحة الضغط" العالم "سوان" عام 1823 م، ثم جاء العالم "داروين" عام 1872 بوصف ميكانزمات خوف الإنسان والحيوان، وذلك لرد الفعل أمام المواقع الصعبة، وفي عام 1928 م جاء العالم "والتر كانون" في مجال الفيزيولوجيا الذي يعتبر أول عالم اهتم بمصطلح الضغط والتوازن الداخلي 'hemeostasie' وذلك لإبراز كيف يدرك الكائن الحي الخطر في البيئة والاستجابة تكون إما الدفاع أو الهروب ، ويشير "cannon" إلى أنّ حدوث الضغط يؤدي إلى انعدام توازن الكائن الحي، وبالتالي يستشعر الجسم ويحفز بواسطة الجهاز العصبي السمبثاوي والغدد الصماء . (الغريز، 2009، 22)

ففي عام 1966 أكد "لازاروس" إلى وجود تداخل بين الضغط النفسي والقلق الذي يعتبر كنتاج للضغط النفسي، إذ أنّ هناك علاقة ثنائية بين الفرد والبيئة، فالبنسبة له الضغط، عبارة عن نتاج لعملية تقييم المواقف المهددة. (Boudarene, 2005, 02)

2.1.2. تعريف الضّغ-ط النفسي:

ليس من السهل أن نجد تعريفاً عاماً شاملاً متفق عليه للضغط النفسي ... فالمصطلح قد تناوله الأفراد والجماعات والمهنيون بمعان مختلفة تبعاً لتخصصاتهم ومجالات حياتهم الاجتماعية والمهنية. (الفرماوي، 2009، 20).

وفي هذا الصدد تظهر العديد من التعاريف التي حاولت إبراز مفهوم الضّغط النفسي من مختلف الزوايا ونذكر منها ما يلي:

تُعرّف (زينب، 2002، 166) الضغط النفسي بأنّه " مجموعة من المصادر الخارجية والداخلية الضاغطة التي يتعرض لها الفرد في حياته، وينتج عنها ضعف قدرته على إحداث الاستجابة المناسبة وما يصاحب ذلك من اضطرابات انفعالية تؤثر على جوانب شخصية الفرد". كما يعرفه أيضاً (أبو غالي، عطا ف ، 2012، 625) بأنّها: "استجابة الفرد لمجموعة من الأحداث الحياتية التي تواجهه في حياته اليومية، وتشكل له خبرات غير توافقية تعوق سير حياته الطبيعية في كافة مجالات الحياة".

في حين يرى كل من (القصبي، العربي، 2014، 146) بأن الضغط النفسي هو كل ما يواجهه الفرد في حياته من عوائق وصعوبات ومواقف وأحداث حياتية ضاغطة تفوق طاقته على احتمالها، ويعجز عن إيجاد الحلول المناسبة لها، الأمر الذي يشعره بحالة من الإجهاد وعدم الارتياح النفسي وقد يؤدي ذلك إلى اعتلال صحته الجسمية والنفسية".

والضغط النفسي هو كذلك حسب (Morawski, 2005, 314) «أي خبرة يختبرها الفرد نتيجة تعامله مع البيئة المحيطة، والتي يدرك من خلالها وجود فجوة بين ما يتطلبه الموقف من قدرات توافقية من جهة وما يملكه من قدرات توافقية يمكن أن يتم استخدامها في ذلك الموقف من جهة أخرى».

ويختلف مفهوم الضغط وتعريفه لدى المهتمين بالصحة النفسية والبدنية من حيث أنه ليس شيء ملموسا واضح المعاني من السهل قياسه وملاحظته، بالرغم من ذلك حاول "ماك جراث" منذ 1970 تعريف الضغط النفسي بكونه: «عدم التوازن الواضح بين المتطلبات (بدنية، نفسية) والمقدرة على الاستجابة تحت ظروف ما، عندما يكون الفشل في الاستجابة لتلك المتطلبات يمثل نتائج هامة». (راتب، 2000، 210)

وحدد "جراث" أربعة جوانب لدراسة الضغط النفسي كعملية نفسية اجتماعية هي:

- البيئة البدنية والاجتماعية التي تقدم للفرد المطلب الموضوعي (المثير).
- إدراك الفرد للمطلب الموضوعي، والقرار الذي سيتخذه بشأن كيفية الاستجابة لهذا المطلب.
- الاستجابة الحقيقية للفرد لهذا المطلب المدرك.

نلاحظ من خلال التعاريف السابقة للضغط النفسي أن معظم الباحثين يرون بأنه هناك مجموعة من العوامل والمسببات التي تؤدي إلى حدوث الضغط النفسي لدى الفرد مما تؤثر عليه بشكل سلبي خاصة في حياته اليومية.

وعليه يمكن القول بأن الضغوط النفسية هي تلك المواقف والصعوبات والمشاكل التي يتعرض لها الفرد مما يجعله غير قادر على إيجاد الحلول المناسبة لها، وهذا ما يؤدي به إلى الشعور بحالة من الإحباط والقلق ومختلف المشاكل النفسية التي تؤثر على شخصيته.

3.1.2. أسباب الضَّغ-ط النفس-ي:

مما لا شكَّ فيه أنَّ هناك العديد من الأسباب التي تؤدي بالفرد إلى الشعور بالضغط النفسي وقد حاول الباحثين والمهتمين إلى تحديد العديد من الأسباب نذكر منها:

1. **الأسباب البيئية:** يمكن أن تكون سببا من أسباب حدوث الضغط مثل: الغلاف الجوي، درجة الحرارة والبرودة، الضجيج والأضواء، كما يمكن أن تكون الأماكن الضيقة عاملا من عوامل حدوث الضغط النفسي عند الفرد. (شيخاني، 2003، 26).

2. **الأسباب النفسية:** وتتمثل في الإحباطات والصراعات اللاشعورية داخل شخصية الفرد، ونقص تقدير الذات، كما أن القلق والاكتئاب يعتبر من مصادر الضغط. (حسين، 2006، 39).

3. **الأسباب الاجتماعية:** وهي الخلافات الأسرية التي تكون عند الفرد كالطلاق أو فقدان أحد أفراد العائلة، أو الصراعات الاجتماعية بين الأفراد. (عبد المنعم، 2006، 60).

4. **الأسباب الثقافية:** وهي الانفتاح على الثقافات الهدامة، دون مراعاة الأطر الثقافية والاجتماعية القائمة في المجتمع، كما يمكن أن يكون سوء التكيف مع السياق الثقافي الجديد مصدرا لحدوث الضغط كصعوبة التأقلم مع اللغة، العادات والتقاليد. (عبيدي، 2011، 44).

4.1.2. أنواع الضَّغ-ط النفس-ي:

تُشكّل الضَّغْطُ النفسيّ الأساس الرئيسي التي تبنى عليه بقية الضغوط الأخرى، وهو يعد العامل المشترك في جميع أنواع الضغوط الأخرى مثل: الضغوط الاجتماعية، وضغوط العمل (المهنية)، والضغوط الاقتصادية، والضغوط الأسرية.

إنَّ القاسم المشترك الذي يجمع كل الضغوط هو الجانب النفسي، ففي الضغوط الناجمة عن إرهاق العمل ومتاعبه في الصناعة، أولى نتائجها الجوانب النفسية المتمثلة في حالات التعب والملل اللذين يؤديان إلى القلق النفسي حسب شدة أو ضعف الضغط الواقع على الفرد، وآثار تلك النتائج هي التكيف في العمل والإنتاج فإذا استفحل هذا الإحساس لدى العامل في عمله، فسوف تكون النتائج هي التأثير على كمية الإنتاج أو نوعيته أو ساعات العمل، مما يؤدي إلى تدهور صحته الجسدية والنفسية خاصة.

ومن بين أنواع الضغط النفسي نذكر منها:

1. الضَّغْطُ الإيجابي (التَّكْيِّفي):

تُشير "عبدي سميرة" نقلاً عن "سي موسى" إلى أنَّ الضَّغْطَ الإيجابي يجعل الجسم في استعداد للفعل، هذا إضافة إلى قدراته العقلية التي يتم توجيهها نحو تقييم الخطر وتقويمه وكذا تسخير الإمكانيات لمواجهتها. (عبيدي، 2011، 45).

وبضيف "محمد قاسم" بقوله أنَّ الضَّغْطَ البسيطة تساعد الفرد على الأداء والانجاز وزيادة الكفاءة، لأنَّها بمثابة حافز للنشاط، فللضَّغْط دور فعال في جعل الإنسان يبدع ويخترع مع القيام بأفعال مفيدة. (قاسم، 2001، 115).

إذاً الضَّغْط النفسي الإيجابي يمثل قدرة الفرد في التحكم في مصادر الضَّغْط فيوجد درجة من الضَّغْط والتوتر، يعمل الفرد بشكل منتج، ويساعده هذا على حل المشكلات.

2. الضَّغْط السَّلبِي:

هو الضَّغْط الذي يسبب للفرد ألماً و حُزناً، وهو سبب في ظهور اضطراب في الاتزان النفسي، كما هو عامل من عوامل ظهور اضطرابات أخرى، كالاضطرابات الهضمية، أو جلدية. (شيخاني، 2003، 13).

فالضغوط مهما كانت مصادرها، فهي تهدد صحة الفرد، وتخلق له اختلال على جميع المستويات.

وم-ن بين أنواع الضَّغْط أَيْضاً:

- الضغوط الانفعالية والنفسية (القلق والاكتئاب، المخاوف المرضية).
- الضغوط الأسرية بما فيها الصراعات الأسرية والانفصال، والطلاق وتربية الأطفال ...إلخ.
- الضغوط الاجتماعية كالتفاعل مع الآخرين، وكثرة اللقاءات أو قتلها، والانصراف في التزاور مع الحفلات...
- ضغوطات العمل كالصراعات مع الرؤساء، وضغوط الانتقال كالسفر، والهجرة والإساءة في استخدام العقاقير والكحول ... (عبد المجيد، 2005، 105).

5.1.2. نظريات الضَّغْط النفسيّة:

تُعتبر النظريات من الوسائل الهامة التي تساعدنا على معرفة وتوضيح العلاقات الموجودة بين الأشياء أو الظواهر المختلفة، وتعمل على شرح أو تفسير عملية يستدل عليها من

السلوك الظاهر، أي أننا نرى بعض الأحداث، ونحاول أن نفهم مغزى هذه الأحداث، وذلك بافتراض أن هناك أشياء أو عمليات معينة إذا وقعت فإن الأحداث أو الظاهرة التي نلاحظها سوف تحدث.

وقد اختلفت النظريات التي اهتمت بدراسة وتفسير الضغوط النفسية طبقاً لاختلاف الأطراف النظرية التي تبنتها وانطلقت منها على أساس أطر فيسيولوجية أو نفسية أو اجتماعية، كما تعد من الظواهر الإنسانية التي فسرت وفقاً لاتجاهات مختلفة تبنى فيها كل اتجاه أساساً ومبدءاً معيناً في تفسيره لهذه الظاهرة، وقدمت في مجالها الكثير من القواعد والمبادئ النظرية التي بينت طبيعتها وديناميكياتها والآثار والنتائج التي تنتج عنها، وعلى هذا الأساس تعددت واختلفت النظريات المفسرة للضغوط النفسية، ومن أهم النظريات التي حاولت تفسير الضغوط نذكر منها:

1.5.1.2. النظرية الفسيولوجية:

1. نظرية "والتر كانون" سنة 1935:

يُشير "والتر كانون" في دراسته إلى أن مصادر الضغط ترجع إلى الوظائف الفسيولوجية وذلك بسبب التغيرات في إفرازات عدد من الهرمونات أبرزها هرمون "الأدرينالين" الذي يُهيء الجسم لمواجهة المواقف الطارئة، كما أولى لها اهتماماً كبيراً لدور الجهاز العصبي السمبثاوي كأحد أقسام الجهاز العصبي الذاتي لدوره الهام في تهيئة الجسم لمواجهة المواقف الضاغطة ولتمكينه من خلق التوازن. (عسكر، 2003، 33-34).

2. نظرية "هانز سيللي":

جاءت أعمال سيللي (1929-1936) لتؤكد مفهوم التوازن الحيوي فمن خلال أبحاثه التجريبية التي كان الهدف من ورائها أولاً دراسة الهرمونات الجنسية وتوصل "سيللي" إلى ما أسماه **التناذر العام للتكيف** فقد لاحظ عند تعريض مجموعة من الفئران لوضعية ضاغطة (الحقن أو تقييد الحركة أو الجوع...) تظهر مجموعة من ردود الأفعال الفسيولوجية غير المتخصصة (ضمور للغدة التيموسية، زيادة إفراز الأدرينالين وظهور قرحة معدية) ووجد أن هذه الاستجابات تظهر مع مصادر ضغط أخرى كالحرارة والبرودة والجروح والتعرض للأشعة X... إلخ. (عسكر، 2003، 43).

حسب "سيللي" ليس المهم أن يكون مصدر الضغط فيزيقيا أو نفسيا لأن هذه الاستجابات غير متخصصة لا تتعلق بطبيعة العامل المهدد فهي تنشأ من تفاعل الجهاز العصبي الودي ومراكز الهيپوتالاموس والجهاز الغددي من أجل تحقيق التكيف وإكساب الفرد القدرة على التحمل. (graziani, Swendsen, 2004, 20)

يُقسّم "سيللي" استجابة الفرد للضغط أو أزمة التكيف العام إلى ثلاثة مراحل لثما يلي:

• المرحلة الأولى: مرحلة الإنذار:

مرحلة سريعة تترجم استجابات الفرد لتهديد مدرك حيث يقوم الجهاز العصبي الودي والغدة الأدرينالينية بتعبئة أجهزة دفاع الجسم كما تعرف هذه المرحلة بمرحلة الصدمة- الصدمة المضادة.

أ. مرحلة الصدمة:

ويطلق على هذه المرحلة مرحلة الإزعاج، وتبدأ هذه المرحلة بالانتباه لوجود حدث ضاغط وهذا الانتباه يولد تغيرات فسيولوجية نتيجة لاستثارة الجهاز العصبي، وتظهر تغيرات فسيولوجية للجسم نتيجة للتعرض للحدث الضاغط ويتمثل في سرعة خفقان القلب، ونقص في حيوية العضلات، وانخفاض في حرارة الجسم، وازدياد ضغط الدم، ونقص الحموضة في المعدة، وانخفاض في عدد الكريات البيضاء، وارتفاع عابر في نسبة السكر في الدم يصاحب ذلك استجابات انفعالية حادة، مثل الغضب، الخوف، التوتر، والاهتياج. (مسعودي، 2010، 53)

ب. المرحلة المضادة للصدمة:

في هذه المرحلة يتحول الجسم لمواجهة الحدث الضاغط، حيث يتلقى المخ إشارة بوجود إثارة من خارج الجسم فيرسل رسائل كيميائية إلى جميع أجهزة الجسم لإعلان حالة الطوارئ، فيرتفع ضغط الدم وتتسع حدقة العين ويحدث الشد العضلي ومن ثم يجهز الجسم نفسه لمواجهة التهديد الذي يواجهه، وذلك عن طريق إفراز الهرمونات من الغدد الصماء مما يترتب عن ذلك سرعة نبضات القلب وارتفاع ضغط الدم وهذا استعدادا لمواجهة الحدث الضاغط وينتج عن ذلك تغيرات في الجسم مثل انخفاض السكر في الدم بسبب إفراغ الأدرينالين من لب الكظر، مما يزيد من مقاومة الجسم، فإذا صار الضغط مخففا عاد الجسم إلى حالته الطبيعية، أما إذا استمر أو ازدادت شدته فإن العضوية تنتقل إلى المرحلة الموالية لمرحلة المقاومة ، وفي حال

كان الضاغط من الشدة بدرجة كبيرة جداً فإن المقاومة تتهار، ويتعرض الفرد للأمراض إذ أن معظم أمراض الضغط مرتبطة بهذه المرحلة أو تحدث الوفاة. (حسين، 2006، 122)

• المرحلة الثانية: مرحلة المقاومة:

في هذه المرحلة يستخدم الفرد مصادره إلى حد ما لمواجهة الحدث الضاغط أو التكيف معه حيث تخفّي التغيرات التي حدثت في المرحلة السابقة ويتجه الجسم نحو المقاومة، فيحاول الجسم التكيف مع المطالب الفسيولوجية التي تقع على كاهله، وذلك بتحريكه لمجموعة من أجهزة الدماغ ضد العامل الضاغط حيث ينال الدور الرئيسي للهيپوثلاموس والغدة النخامية، الشيء الذي يسمح بازدياد حجم الغدة الكظرية وتنامي نشاطها (لوكي، بن زروال، 2006، 74)، وسرعة في الغدة الصعترية وسائر الأعضاء اللمفاوية، وتزداد مقاومة المثريات بفضل الهرمونات القشرية (الكورتيزول، الكورتيزون) التي تؤثر على تمثيل السكر والبروتين وتمنع التفاعلات الالتهابية والحساسية، وإذا نجحت المقاومة فإن الجسم يعود لحالته الطبيعية وعندئذ يشعر الفرد بأنه قد تغلب على الضغط، لكن إذا استمر تعرض الفرد للضغط لمدة طويلة فإن طاقة الجسم على التكيف تصبح منهكة ومجهددة ومن ثمة تفشل المقاومة ويدخل الفرد في الحالة الثالثة. (ستورا، 1997، 183)

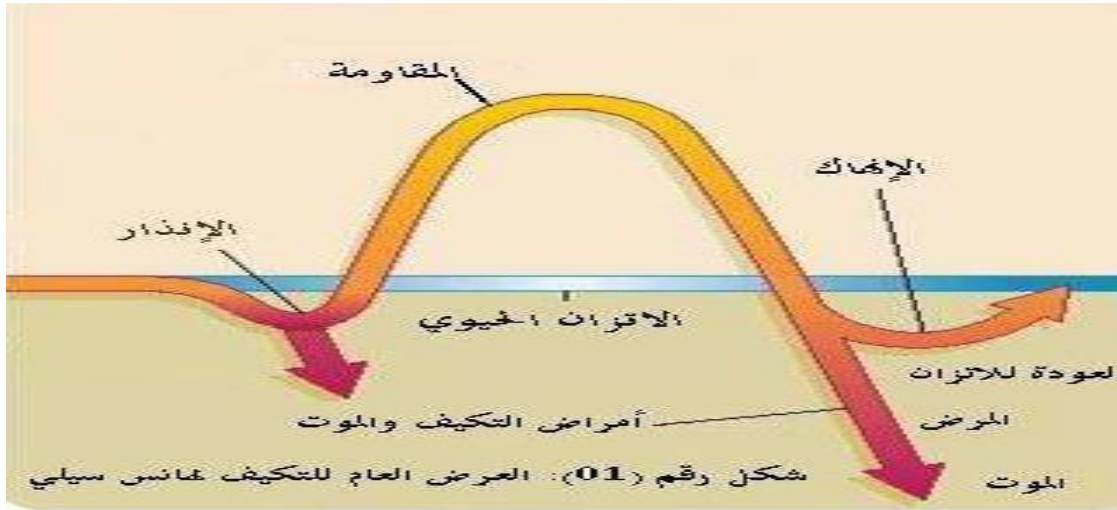
• المرحلة الثالثة: مرحلة الإنهـاك:

هذه المرحلة تكون نتيجة لاستمرار تأثير الحوادث الضاغطة حيث تزداد المقاومة ضدها بفضل الهرمونات القشرية حتى يستنفذ الجسم طاقته اللازمة للتكيف (لوكية، بن زروال، 2006، 77)، وتبدأ العمليات الجسمية في الانهيار ويؤدي استمرار الاستجابات الدفاعية إلى ما أسماه "سيللي" بأمراض التكيف مثل الأمراض السيكوسوماتية والإجهاد الذي يليه الاحتراق، وإذا استمر الضغط دون مواجهة فإن ذلك يؤدي إلى الوفاة مثل الكثير من الأمراض (حسين، 2006، 83)، فعلى سبيل المثال مع أن الجسم لديه القدرة على التكيف مع ضغط الدم العالي إلا أن استمرار زيادته يؤدي إلى المساهمة في إتلاف الكبد والقلب وقد يؤدي إلى الوفاة. (عسكر، 2000، 123)

من خلال هذا العرض لنموذج "سيللي" للضغوط النفسية نلاحظ أنه ركز بشكل كبير على الجانب الفسيولوجي فقط وأهمل الجانب المعرفي وبعض الجوانب الأخرى في تفسيره

بالإضافة لإهماله للآثار النفسية الناجمة عن الضغط، فدراسة الضغط عند الحيوان تركز على السلوك عكس الاستجابة الإنسانية التي تكون أكثر تعقيد (Bugard,1974,p98).

لكن رغم أن أعمال "سيلي" ركزت على الجانب الفسيولوجي إلا أنه كان لها الدور الكبير في تطوير البحث في مجال الضغوط النفسية وفتح المجال للباحثين لدراسة مختلف الجوانب المتعلقة به.



2.5.1.2. النظرية المعرفية:

1. نظرية "لازروس" سنة 1981:

تركز نظرية "لازروس" على دور التفاعل بين الفرد والمحيط، وعلى التداخل بين كل العوامل المتعلقة بالظاهرة، بالإضافة إلى العمليات العقلية والمعرفية التي يستعملها للفهم والتحكم في الظاهرة، وتحديد المؤثرات والأساليب التي يجب استعمالها. (عسكر، 2003، 37).

فحسب "لازروس" يتعامل الفرد مع وضعية الضغط من خلال ما يسمى التقدير المعرفي، إذ يقدر الفرد من خلاله الطريقة التي يستطيع بها الفرد مواجهة الموقف الضاغط، فنجد الشخص عند تعرضه لأي ضغط يقوم بتقييم أولي سريع، وبعد التقييم الأولي يقوم بالتقييم الثانوي أين يقارن المنتظر من الوضعية، ثم درجة ونوع المجهود اللازم لمواجهة الموقف. (السيد، 2001، 100)

ولقد أشار "لازروس" إلى أن كل هذه العمليات تتأثر بمجموعة من العوامل والمتمثلة في طبيعة المنبه نفسه، خصائص الفرد الشخصية، الخبرة السابقة بالمنبه، ذكاء الفرد، المستوى الثقافي للفرد، وتقويم الفرد لإمكاناته.

ويتم تقييم الفرد حسب هذا النموذج عبر مستويين:

• **التقييم الأولي:** يكون تلقائياً وسريعاً حيث تحدد المعطيات الأولية إن كان الموقف يشكل تهديداً أو خطراً أو تحد.

• **التقييم الثانوي:** يقيم الفرد إمكانياته وقدراته ويوجه الطاقات اللازمة لمواجهة الوضعية الضاغطة (المواجهة).

هذان التقييمان يتمان بسرعة كبيرة ويولدان انفعالات وأحاسيس والتي تصاحب بدورها وتؤثر على التقدير المعرفي في إطار ساسلة مترابطة. (Piquemal-vieu l,2001, 86)

ويطلق "لازروس" مصطلح المواجهة على مجموعة العمليات والجهود المعرفية والسلوكية التي يستعملها الفرد للتخفيف أو التحكم أو السيطرة على المطالب الداخلية والخارجية التي تتجاوز قدراته.

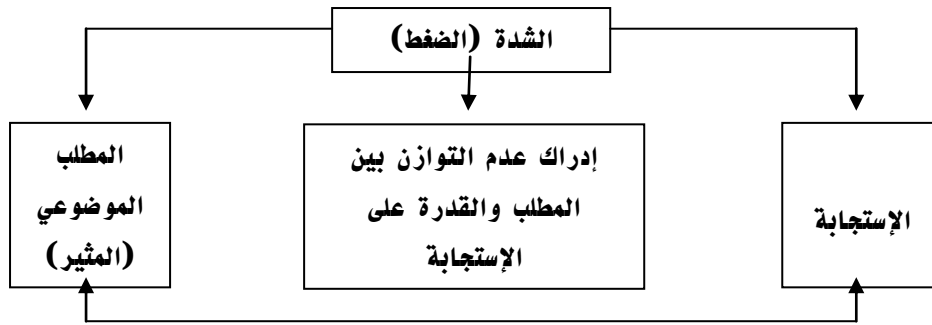
3.5.1.2. نظرية "إي-س" و "بداك":

يؤكد "باك" أن سلوك الفرد يتحدد بالطريقة التي يدرك بها الواقع والمحيط وأن ردود الفعل الإنفعالية ناتجة عن النظام المعرفي الداخلي وأن عدم الاتفاق بين الداخل والخارج يؤدي الاضطرابات النفسية، أما "إليس" فيقر أن سلوك الفرد يتحدد بالاعتقادات والأفكار غير المنطقية، استناداً لتعليم خاطئ يلقيه إياه الوالدين والمحيط. (عبيدي، 2011، 49)

4.5.1.2. النظرية النفسية الاجتماعية:

من روادها "هولمس" و "ريتشارد" وهما يُقرّان بالتفاعل القائم بين الفرد والبيئة، ذلك كون البيئة عنصر فعال قد يؤدي إلى حدوث اضطرابات نفسية، ومن هذا المنطلق يبين كل منهما أن المرض يتفاقم من خلال أوقات التغيرات العنيفة للشخص، وهذا ما يؤكدّه أيضاً "مستيرتا" بقوله إن الضغط النفسي الحاد يكون نتيجة للأحداث المفاجئة في حياة الفرد مما يحدث أزمة، ينتج عنها آثار عديدة. (زهرا، 2002، 37-38)

والشكل التالي يوضّح العملية:



شكل رقم (02): الضغط كعملية نفسية - اجتماعية، (ماك جراث، 1970).

5.5.1.2. النظرية السلوكية:

يؤكد أنصار المدرسة السلوكية التقليدية على عملية التعلم، إذ يركزون جل اهتمامهم على دور البيئة في تشكيل شخصية الفرد، ومن رواد هذه النظرية "باندورا" و "سكينر" حيث يرى هذا الأخير أن التعلم أحد المكونات الرئيسية في حياة الإنسان، فحينما تفوق شدة الضغوط قدرتهم على المواجهة فإنهم يشعرون بتأثيرات تلك الضغوط. (حسين، 2000، 63)

أما السلوكيون الجدد أمثال "باترسون" و "هرولد" فيقران أن الضغط يحدث نتيجة دافع متعلم أو نتيجة لأساليب التنشئة الاجتماعية، كما يؤكدان على أثر التعلم سواء الثقافي أم الاجتماعي، على نمو الفرد واستجاباتهم للمواقف الضاغطة. (ملحم، 2000، 136)

نستنتج من هذا أن هناك تعدد في التوجهات بين المدارس، حيث أن كل نظرية حاولت تحديد مفهوم الضغط النفسي حسب ميولها واهتماماتها، فنجد النظرية الفسيولوجية تهتم بالاستثارة الفسيولوجية، أما النظرية النفسية الاجتماعية فهي تؤمن بفكرة أن الفرد يعيش في بيئة ويؤدي التفاعل بين الفرد والبيئة إلى حدوث اضطرابات نفسية، في حين النظرية المعرفية تؤكد على مدى قدرة الفرد على استخدامه لاستراتيجياته المعرفية للتخلص من الضغوط النفسية، وحاول التوفيق بين مستويات الاستجابة (الفسيولوجية والمعرفية) كما أنه ابتعد عن الفكرة المبسطة (مثير - استجابة)، أما النظرية السلوكية فتعطي الأهمية الكبرى لتعلم الفرد واستجاباته السلوكية.

6.1.2. أساليب التعامل مع الضغوط:

يسعى الفرد الذي يكون تحت الضغط دائماً إلى خفض شدة الضغط التي يتعرض لها حفاظاً على صحته النفسية والبدنية ويساعده في ذلك إمكانية التعبير في البيئة وكذا اختيار الأسلوب الأنسب لتخفيف ذلك.

ويتضمن التعامل الجيد والذي ربما يتطور إلى التحكم تبني أفكار واستجابات سلوكية هدفها تحديد مصادر الضغوط أو مساعدة الفرد على التمكن من المقاومة واكتساب مناعة ضد هذه المصادر وضد ما يترتب عليها في حالة الفشل. (عسكر، 2003، 25)

ويمكن تقسيم الأساليب المختلفة للتعامل مع الضغوط إلى:

1. أساليب معرفية (Techniques Cognitive):

تستند الأساليب المعرفية إلى أنّ وقوع الضغط يكون نتيجة تقييم الفرد المعرفي للموقف ورد فعله اتجاهه، وبذلك بتركيز التحكم في عملية التقييم ومحاولة جعل التفكير الإيجابي يسيطر عليه.

ويمثل الاتجاه والوعي الذي يغلب عليهما الطابع المعرفي الخطوة الأساسية والقوة الدافعة لاتخاذ خطوات عملية في مواجهة المواقف غير السارة والمزعجة (مصادر الضغوط)...

ولعل أهم اتجاه ننميه هو عدم الاندفاع والتعامل مع كل مشكلة أو مصدر ضغط حسب الأولويات، وكأننا ندعو إلى تغيير ردود فعلنا للأحداث لتتماشى مع السلوك المرتبط بنمط (ب) من الشخصية، ونذكر من بين هذه الأساليب المعرفية:

. التطعيم الإنفعالي:

فكما في عملية التطعيم التي تهدف إلى إكساب الجسم قدرة ومناعة ضد الأمراض، فإنّ بعض الباحثين يدعوا إلى تطبيق الفكرة نفسها لإيجاد مناعة عند الفرد ضد الضغوط النفسية، يتم ذلك من خلال المعاشية الذهنية من جانب الفرد للموقف الذي يسبب القلق والانزعاج، وذلك من خلال:

- جمع معلومات واقعية وكاملة عن الموقف.
- جمع معلومات عن المصادر الخارجية المتوفرة والتي بإمكانها مساعدتك للتعامل بفعالية مع المشكلة.

• تشجيع النفس على تبني خطط لمواجهة الموقف، مع الاعتراف الشخصي بوجود الضغوط ووجوب مواجهتها. (عسكر، 2003، 25)

وأسلوب التدريب على التطعيم (S.T.I) (Stress Inoculation Training) (Meichenbaum) يعمل بنفس المبدأ حيث أن تغيير إدراك الموقف الضاغط يستلزم تعليم الفرد كيف يسير هذا الضغط، حيث نعرضه للضغط ليتعلم كيف يواجهه مع تطعيمه بالتصرف والأفكار وإستثارات متزايدة تدريجياً. (Raymond, 1994, 86)

• إغ-أدة البرمج-ة الذهنيّة:

ويُقصد بها التعامل مع المواقف الضاغطة من خلال:

• التوقف عن الاسترسال في الأفكار السلبية التي تخالج الفرد.

• إعادة التفكير، أي التحول إلى التفكير المنطقي الإيجابي بإتباع مدخل حل المشكلة التي تتضمن إجراءات منتظمة يتمكن من خلالها الفرد من حل المشكلة التي تواجهه. (عسكر، 2003، 25)

• التصوّر الذهني:

وهو نوع من إعادة البرمجة الذهنية يساعد على مواجهة المواقف الضاغطة ضمن إطار تغيير الوعي والاتجاه نحو المواقف، ويتضمن التصور الذهني عمليات مثل التوقع والتخطيط لمواجهة مصادر الضغوط، ويشترط لنجاح هذه العملية العقلية أن يقوم به الفرد بصورة يومية وهو في حالة استرخاء، ويشمل التصور الخطوات التالية:

• الوعي بالوقف الذي يسبب الضيق.

• احتضان الموقف لإعطاء الفرصة للمعالجة الموضوعية للموقف.

• تخيل الطرق التي تساهم في المواجهة الناجحة وأنت في حالة الاسترخاء العميق.

وهذا ما يسمح بتوليد أفكار مساعدة على تجنب المواقف الضاغطة أو التقليل من آثارها السلبية لاحقاً.

ومن خلال هذا يؤكد (علي عسكر نقلاً عن ماتيسون وإفانسفيتش، 1987) أن "العقل هو أكثر مصادر الضغوط التي يمكن التحكم فيها من منطلق أن النظرة التي يوليها الفرد للموقف المضايق هي السبب الرئيسي للشعور السلبي".

ويساعد في التعامل الفعال مع الضغوط كأساليب تعتمد على التفكير المنطقي والعقلاني عدّة عوامل، وهي كما يلي:

. التقييم الذهني:

ويتمّ ذلك من خلال وضع الموقف غير السار في منظور واقعي يتيح رؤية صحيحة لجوانبه ونتائجه على الفرد من خلال توجيه الفرد أسئلة لنفسه ومحاولة الإجابة عليها. وبالتالي وضع الأمور في موقعها الصحيح وتوقع إمكانية إيجابيتها، مما يجعل المواقف أقل ضغطاً.

. إ-أداة ترتيب الأفكار:

يُعتبر التحكم في الاعتقاد أن الآخرين والأحداث الخارجية هي المسؤولة عن ردود أفعالنا الخطوة الأولى للتحكم في الضغوط من خلال إعادة التفكير في الافتراضات الشخصية وعدم تحمل المسؤولية في مكان الغير وبالتالي التأثير على سلوكياتنا الفردية، ونقصد بإعادة ترتيب الأفكار الفصل بين المسؤوليات والمهام ومحاولة التحكم في الأمور التي تخصنا مباشرة.

. التّدريب أو الإ-أداة:

هذا الأسلوب يساعد الفرد على مواجهة المواقف الضاغطة من خلال القيام بتصوّر ذهني في جو هادئ للمواقف الهامة التي سيقبل عليها... ويمكن اعتبار هذه العملية نوعاً من السيناريو الذهني، حيث يتم تكرار الموقف محور الاهتمام عدة مرات حتى يشعر الفرد بحالة من الراحة النفسية. (عسكر، 2003، 25)

2. الأساليب الذهنيّة البدنيّة:

تستخدم هذه الأساليب للوصول إلى حالة الاسترخاء البدني والذهني أو ما يسمى الاسترخاء العميق من خلال تحقيق التوازن بين الراحة النشاط وتمكين الجسم من استعادة حيويته لمواجهة الحياة ومن بين وأهم هذه الأساليب:

. التأمل:

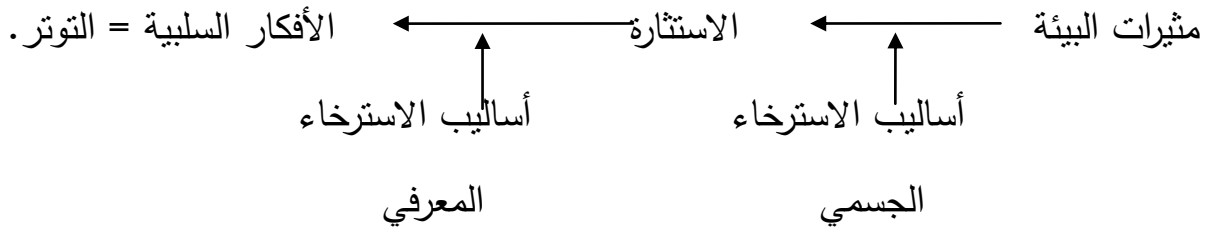
هو عبارة عن التفكير المكثف العميق، والاستغراق في شيء أو فكرة ويتحقق بالتركيز على شيء واحد وإزالة كافة العوامل التي تشتت الانتباه سواء الخارجية (صوت، ضوضاء) أو الداخلية (الجسدية والانفعالية، وأي توتر آخر)، والتأمل أسلوب للتدريب النفسي، يكتسب أشكالاً مختلفة تتوقف على البيئة التاريخية والثقافية.

وفي القرن العشرين صيغت أساليب التأمل في بعض مدارس التحليل النفسي، وخاصة علم النفس التحليلي كنظام للتدريب الجسدي النفسي الذي يهدف إلى التأثير العلاجي ولا يرتبط بأية أفكار دينية صوفية.

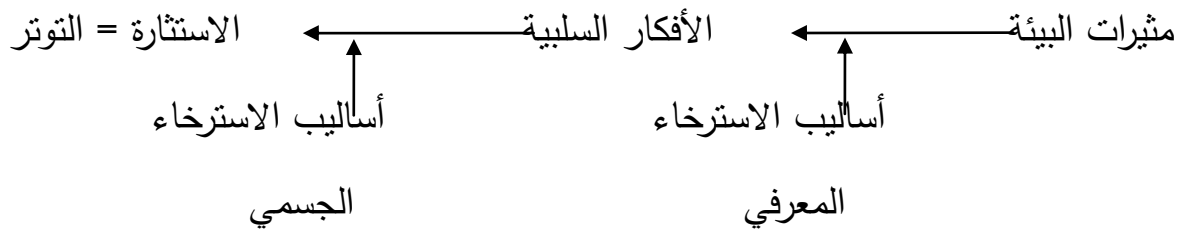
والتأمل يؤدي إلى خفض عمل الجهاز اللاإرادي إلى أدنى حد ممكن، ويتناقص الأيض وتراجع كهرباء الدماغ من "ألفا" إلى "بيتا" وتصل حتى إلى "جاما" أو "دلتا" مما يؤدي إلى انخفاض التوتر والقلق ويجعل الفرد نشطاً وذو طاقة عالية. (عثمان، 2001، 103)

. الاسترخاء:

هو انسحاب مؤقت ومتعمد من النشاط يسمح بإعادة الشحن والاستفادة الكاملة من الطاقات البدنية والعقلية والانفعالية، ويتميز الاسترخاء بغياب النشاط والتوتر، فهي فترة من السكون وانفصال الحواس، واختيار الأسلوب الأنسب (استرخاء جسدي **somatique**، استرخاء معرفي **cognitive**) يكون مبنياً على معرفة صيغة التوتر لدى الفرد كما هو موضح في الشكلين المواليين. (راتب، 2000، 210)



شكل رقم (03): صيغة التوتر (1).



شكل رقم (04): صيغة التوتر (2).

ويظهر في الشكلين أهمية أسلوب الاسترخاء وفقاً لتسلسل الاستجابات، حيث ارتفاع الاستثارة كاستجابة شرطية للموقف تستلزم أسلوب الاسترخاء الجسدي الذي يحقق الاسترخاء ويمنع تأثير الأفكار السلبية.

بينما سيطرة الأفكار السلبية قبل زيادة الاستثارة كما في الصيغة (2) يناسبها أسلوب الاسترخاء المعرفي لإيقاف الأفكار السلبية وإعادة التقييم الذهني لمنع ازدياد الاستثارة، ونميز بين أساليب الاسترخاء الجسمي:

- . الاسترخاء التخيلي.
- . الاسترخاء الذاتي.
- . الاسترخاء التدريجي.
- . استرخاء التغذية الراجعة (Bio feed-back)
- . الاسترخاء التخيلي: (R. imaginaire)

هو تخيل الفرد لنفسه في بيئة أو مكان يشعر فيه بالاسترخاء والراحة الكاملين أي يعمل على تغيير البيئة في تصوره الذهني للتخلص من التوتر وأعراض الضغط.

. الاسترخاء الذاتي:

ويرتبط هذا الأسلوب بـ (Johanes Schultz) ويدعى أيضاً الإيحاء الذاتي، وهو صورة مختصرة للاسترخاء التدريجي ولكن يعتمد على الشعور المرتبط بأطراف الجسم وعضلاته، وعموماً فهو في أبسط صورته يتكون من سلسلة مترابطة من التمرينات العضلية المصممة لإحداث حالتين بدنيتين هما الشعور بثقل الأطراف نتيجة النقص الكلي للتوتر العضلي والشعور بدفء الجسم بسبب اتساع الأوردة الدموية ووصول الدم. (الخيكاني، 2011، 360)

. الاسترخاء التدريجي:

كانت بدايات هذه الطريقة من قبل (Jacobson, 1938) الذي يؤكد أنه من الصعوبة أن يكون الفرد عصيباً حال استرخاء جزء من أجزاء جسمه إسترخاءً تاماً، بمعنى أن العصبية وتوتر العضلات والأعضاء غير الإرادية يمكن خفضه إذا كانت العضلات الهيكلية المرتبطة في حالة استرخاء، أي لا يوجد عقل قلق في جسم مسترخٍ. (الخيكاني، 2011، 360).

ويعتمد هذا الأسلوب على سلسلة من التقلصات والشد العضلي يتبعه استرخاء لمساعدة الفرد على الإحساس بالفرق بين الإحساس بالتوتر (الانقباض العضلي) والإحساس بالاسترخاء العضلي ويطلق عليه الاسترخاء التدريجي لأنه يتدرج من مجموعة عضلية إلى أخرى.

. إسترخاء التغذية الراجعة الحيوية:

وهو أسلوب يهدف إلى تعليم وتدريب الفرد على الاستجابات الفسيولوجية الذاتية باستعمال وسائل التحكم في استجابات الجهاز العصبي المستقل من خلال تزويده بالمعلومات

والحقائق عن بعض التغيرات البيولوجية غير الإرادية مثل (معدل النبض، معدل التنفس) التي يحاول الفرد التحكم فيها وخفضها مما يزيد الاسترخاء ويقلل الاستثارة ، ويمكن تعريف التغذية الرجعية الحيوية على أنها العملية التي من خلالها يعطى الفرد معلومات بيولوجية عن وظائف الأجهزة الفسيولوجية، ومن خلال مساعدة هذه المعلومات يصبح الفرد قادراً على تعلم التنظيم الذاتي لهذه الأجهزة الفسيولوجية.(العربي، 1996، 195)

7.1.2. أع-راض الضّغ-ط النفس-ي:

أضحى الضغط النفسي جزءاً في حياتنا اليومية في هذا العصر، وأغلب الناس قد تكيفوا مع الضغوطات اليومية لدرجة أصبح خارج نطاق وعيهم، إن ذلك لا يعني أن الضغوط النفسية لا تتراكم في نفس الإنسان وشخصيته، فالكثير منا يعاني تأثيراته المباشرة، كما تظهر في علامات وأعراض نفسية وعضوية متنوعة والبعض مما لا يظهر عليه ذلك مباشرة، فإن يتعرض لآثاره المخربة والمدمرة بشكل تدريجي، إنه يخرب أجهزة الجسم ولو غابت عن الشخص مشاعر الإحباط والقلق المرافقة له، وقد يجد الطبيب صعوبة في كشف سبب ارتفاع الضغط عند بعض المرضى، أو الصداع مع ما يرافق ذلك من أعراض نفسية كقرط التهيج وضعف التركيز والعصبية. إن هذه الأعراض هي بعض العلامات الذاتية النفسية والعضوية لاضطرابات الضغط النفسي.(قاسم، 2001، 114)

1. الأع-راض الجسديّة:

تتعدد المظاهر الجسدية للضغط النفسي، فعلى مستوى الرأس والعنق تظهر الأعراض على شكل جفاف الحنجرة والفم، وصداع، واصطكاك الأسنان، وآلام جبهية، وآلام في الفك والعنق وتوتر العضلات في الرقبة والظهر والإحساس باهتزازات في الأذن.

وعلى مستوى التنفس، قد تتأب الفرد آلام صدرية، وعسر التنفس، وضيق تنفسي وقطع النفس، أما على مستوى الجهاز الهضمي تتمثل الأعراض في فقدان الشهية، وحموضة المعدة والغثيان، والغازات وألم بطني تشنجي، والبراز المتكرر، والمغص والتشنج، والإمساك والإسهال، وعسر الهضم وانتفاخ البطن.

بينما على المستوى القلبي الوعائي تظهر الأعراض على شكل تسرع القلب القلب، وضربات غير منتظمة واضطرابات قلبية دورانية، كما يعاني الفرد بآلام أثناء البول، والبول

المكرر وآلام في الحوض، وحيض مؤلم، ودورة شهرية غير منتظمة أو غائبة، وانخفاض الرغبة الجنسية والعجز الجنسي وذلك على المستوى البولي- التناسلي.

بالإضافة إلى ذلك قد تظهر أعراض أخرى عصبية كالعرق الزائد، والإحسان بالبرودة والحرارة والارتجاف، والجلجة، وبرودة الأطراف والدوار وأعراض جلدية على شكل التهابات جلدية وطفح جلدي، وقد تمس أيضا عادة نوم الفرد كعدم الانتظام في النوم، والأرق، والنوم الزائد والاستيقاظ المبكر على غير العادة، وكوابيس وأحلام مزعجة.

2. الأعراض النفسية:

كما تتعدد المظاهر النفسية للضغط النفسي، فقد تظهر على شكل إحساسات بالضيق والكآبة، والحزن، وفقدان الاهتمام، وفرط التهيج، وفرط النشاط، وعدم الاستقرار، وفقدان الصبر والغضب، وصعوبات الكلام، والملل، والخمول، والتعب ومراقبة الذات. (قاسم، 2001، 118)

أضف إلى ذلك أعراض أخرى مثل العدوانية، وقلق خاص أو عام، وعدم الرضا في الحياة، والوحدة، والحيرة، وانخفاض تقدير الذات، والإحباط، والتوتر، واليأس، والحاجة إلى البكاء، وعدم القدرة على التعبير الانفعالي، وانشغال البال، وسرعة الانفعال والإثارة، واللوم والعتاب، وانخفاض الأداء، والاندفاعية، وتقلب في المزاج، وأخذ وإدمان المواد السامة، والأدوية والكحول. (عسكر، 2003، 45)

3. الأعراض الفكرية والذهنية:

تتجلى هذه الأعراض في النسيان، والصعوبة في التركيز، والصعوبة في اتخاذ القرارات والاضطراب في التفكير، وذاكرة ضعيفة أو الصعوبة في استرجاع الأحداث، واستحواذ فكرة واحدة على الفرد، وتزايد عدد الأخطاء و إصدار أحكام غير صائبة. (عسكر، 2003، 45)

4. الأعراض الخاصة بالعلاقات الاجتماعية:

تتمثل في عدم الثقة غير المبررة بالآخرين، ونسيان المواعيد أو إلغائها قبل فترة وجيزة، والتهمك والسخرية من الآخرين، وتبني سلوك واتجاه دفاعي في العلاقات مع الآخرين، والتفاعل مع الآخرين أي تفاعل يكتنفه البرود وصعوبات في الاتصال. (عسكر، 2003، 45)

8.1.2. مصادر الضَّغ-ط النفسِي:

1.8.1.2. المص-ادر الداخليّة للضغ-ط النفسِي:

هي نابعة من طبيعة الفرد في حد ذاته، وكيفية تفاعله وتعامله مع الظروف المحيطة به ومدى مهارته وقدراته في مواجهة الضغوط وفقا لنمط شخصيته وتكوينها، وهي على هذا تنقسم مصادر الضغط الداخلية إلى:

1. نم-ط الشَّخصِيّة:

تُعدّ الشخصية من بين أهم مصادر الضغط النفسي للفرد، وقد حاول الباحثون وضع وصف لشخصية الأفراد الذين يقعون في الضغوط، ومن بين أهم وأبرز ما قدم في هذا المجال ما قام به كل من "فريدمان" و"روزرمان" وهما طبيبان أمريكيان مختصان بأمراض القلب، حيث لاحظوا أن مرضاهم المصابين بالقلب يتشاطرون سمات وخصائص في الشخصية متماثلة، وعقب فحص معمق اكتشفا علاقة بين بعض الأنماط السلوكية المعتادة والمرض المتعلق بالضغط النفسي يهدف إلى التنبؤ بالآزمات القلبية، وقد أطلقا على هذا البناء تسمية نمط (أ) من السلوك، والنمط المضاد له نمط (ب)، والشخص الذي يصنف ضمن النمط (أ) يتصف بما يلي:

- القيام بأكثر عمل في وقت واحد.
- السباق ضد الوقت.
- شخصية عدوانية
- درجة عالية من العدوانية.
- درجة عالية من روح التنافس.
- النظرة للحياة كميدان تنافس حتى خلال مزاولته للأنشطة الترويحية.
- رغبة عالية في الانجاز وإن كان في بعض الأحيان بدون أهداف محددة.
- تحريك الذراع بشكل ملحوظ أثناء الحديث.
- عدم إظهار اهتمام بالبعد الجمالي للبيئة المحيطة به.
- يعتقد بقوة الشعار القائل "إذا أردت إنجاز عمل بصورة جيدة فقم به بنفسك".

- يدفع الآخرين للإسراع في حديثهم.

- ضيق الصدر أو قليل الاحتمال. (زرماني، 2011، 97)

2. تأثيرات الطفولة والمعاملة الوالدية:

إن الطفولة المصابة يحتمل أن تؤدي إلى مستويات أكبر من الضغط النفسي عندما يصبح الطفل راشداً، والطفولة العسيرة من المحتمل أن تؤدي إلى تدني اعتبار الذات، وتوكيد ذاتي منخفض وصعوبة في التعبير عن الاعتقادات الشخصية والمواقف والمشاعر، والنزعة إلى الاعتماد على الآخرين لتوفير إحساس بالرفاهية العاطفية والجدارة الذاتية، إن فرط الاعتماد على الآخرين يؤدي إلى الإحباط، فكثيراً ما تؤدي أساليب المعاملة الوالدية غير السوية والتي تتصف بالنبذ والحرمان أو الإهمال إلى ظهور مشاعر سلبية لدى الأبناء والشعور بالإحباط والعدوان والانطواء، وعلى ذلك تكون اتجاهات الأبناء أنفسهم نحو المدرسة والمجتمع بوجه عام سلبية، وقد تصل ببعض المراهقين إلى الشعور باليأس، حيث ينظرون لأنفسهم بأنهم فاشلون ومنبوذون ومن ثم يسهل انخراطهم مع رفقاء السوء. (الشيخاني، 2000، 151-152)

فالقسوة والعقاب والرفض وغيرها من الأساليب الوالدية غير السوية تزيد من احتمال تعرض الأبناء للضغط، حيث لا تكون الفرصة مواتية أمامهم في ظل هذه المعاملة الوالدية السيئة إلى التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، بل أنهم يحاولون تجنب التفاعل مع الأبناء، بينما نجد أن أساليب المعاملة السوية التي تتضمن التقبل والحب والدفع، وإتاحة الفرصة أمامهم على التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم وتؤثر إيجابياً على الصحة النفسية والتوافق لديهم. (حسين، 2006، 183-184)

3. المشكلات الصحية:

تعتبر الإصابة بالأمراض خاصة المزمنة منها مصدر رئيسي للإصابة بالضغط النفسي، وقد أعد "لازاروس" قائمة لقياس المنغصات اليومية أدرج فيها في المرتبة الثانية المنغصات الصحية.

2.8.1.2. المصادر الخارجية للضغط النفسي:

وهي نابعة من مواقف الحياة اليومية التي يتعرض لها الفرد والتي تكون مصدراً للضغط النفسي لديه، وتنقسم بدورها إلى:

1. الضغوط البيئية:

إن ظروف الإسكان غير مناسب والضجيج والازدحام تحدث جميعا أشكالا للضغط النفسي وتؤثر هذه العوامل في كيفية حياتنا وعملنا، وهذا الشق من الضغط سببه الإنسان في حد ذاته بسبب إهماله وعدم احترامه لحاجات أخيه الإنسان في الراحة وفي البيت والشارع والعمل والحافلة فكلها أماكن قد تكون مصدرا للضغط، فالبيت الضيق، أو الذي لا يدخله إضاءة كافية بالإضافة لاختيار الألوان الذي له الأثر الكبير في أمزجتنا (شيخاني، 2003، 28)

وفي الشق الثاني من الضغط البيئي نجد ضغوط بيئية خاصة بالطبيعة والمناخ والبرودة والزلازل والبراكين والأعاصير.

2. الضغوط الاجتماعية:

تتعدد الضغوط الاجتماعية بحسب العلاقات ذاتها، فالفرد الذي لديه صداقات كثيرة يختلف عن الذي صداقاته محدودة، فالأسرة قد تكون مصدرا للضغوط النفسية نتيجة للخلافات الأسرية أو حالات الطلاق أو مرض أحد أفرادها أو فقدان شخص عزيز. (عبيد، 2008، 30)

3. ضغوط اقتصادية:

وتتمثل في الفقر والبطالة والتفاوت الطبقي كلها تعتبر من مصادر الضغط النفسي التي تلقي عبئاً على رب الأسرة خاصة وأفراد الأسرة بشكل عام. (عبيد، 2008، 30)

4. ضغوط ثقافية:

وتتمثل في استيراد الثقافات والانفتاح على ثقافات هدامة دون مراعاة للأطر الثقافية والاجتماعية القائمة للمجتمع، كما أن هناك نوع آخر من الضغوط الثقافية وهو ضغط التأقلم ويشير هذا المفهوم إلى الضغوط التي تواجه التلاميذ الذين يدرسون بعبيدين وذلك في سبيل التكيف مع السياق الجديد ومع الحياة الجديدة.

2.2. الضغط المدرسي:

1.2.2. مفهوم الضغط المدرسي:

هو مجموعة من القوى الخارجية أو المشكلات التي تتبع من بيئة التلميذ الخارجية، أسرية كانت أم مدرسية، يخلق نتيجة لعدم قدرة التلميذ على مواجهة هذه المشاكل. (عبيدي، 2011، 51).

أما "طه عبد العظيم حسين" فيرى أن الضغط المدرسي هو حالة من عدم التوازن، وتنشأ لدى التلميذ عندما يقارن بين المواقف البيئية التي يتعرض لها، وبين ما يملك من إمكانيات ومصادر شخصية واجتماعية، يصاحب تلك الحالة أعراض فسيولوجية نفسية سلوكية سلبية. (عبد العظيم، 2006، 182)

وتعرفه "عبيدي سميرة" نقلا عن "أحمد نايل الغرير" بأنه هو التفاوت الموجود بين مطالب التلميذ؛ فهو مطالب بأن يحقق النجاح في الدراسة لإرضاء طموحها الشخصي أولاً، ورد الجميل لأسرته وللمدرسة ثانياً، وقدراته على تحقيق ذلك. (عبيدي، 2011، 51)

وبشير الباحث الفرنسي "بيلي" إلى أن الضغط المدرسي يعتبر حالة القلق العابرة، التي يمر بها التلميذ داخل المتوسطة أو الثانوية إثر وقوع حادث داخل هذه المؤسسات، ك وفاة أحد التلاميذ أو العاملين فيها، أو وجود مشكلات علائقية بين التلاميذ فيما بينهم، أين يحاول التلميذ المواجهة، لكن إمكانياته لا تسمح. (pilet, 2009, 11)

كما يعرف الضغط المدرسي بأنه عبارة عن ظاهرة سيكولوجية متعددة الأبعاد تنتج عن مختلف العلاقات النفس اجتماعية والظروف البيئية التي يتفاعل معها التلميذ ويدركها على أنها مصدر للتوتر والقلق النفسي. (إبراهيم، 2009، 03).

من خلال ما سبق يمكن أن نستنتج بأن الضغط النفسي هو عبارة عن حالة من التوتر والقلق والضيق وعدم التوازن، يتعرض لها التلميذ في مختلف المراحل الدراسية نتيجة لمجموعة من العوامل الخارجية، وذلك لعدم ملائمة مطالب المحيط الذي يعيش فيه هؤلاء التلاميذ وقدراتهم وإمكانياتهم.

2.2.2. أسباب الضغوط المدرسية:

1. **ضغوط البيئة المدرسية:** يقصد بها مدى إحساس الطالب بالضيق من قلة توافر الإمكانيات المادية في البناء المدرسي وزيادة أعداد الطلاب مع ضيق الأقسام، وضعف التهوية والإضاءة، وكثرة الصخب والضوضاء، وقلة المعامل والوسائل التعليمية.
2. **ضغوط العلاقات الاجتماعية:** تعني شعور الطالب بعدم الارتياح نتيجة الإحباطات التي يسببها المعلم، وكذلك مدى إدراك الطالب لتأثير الرفاق السلبي المتمثل في إزعاجهم المستمر له، والتأثير السلبي على استذكاره، والسخرية منه عند قيامه بأداء عمل جيد، ومضايقتهم له في القسم أو المدرسة من خلال التشاجر والشغب وعدم مراعاة الآداب العامة والقواعد المدرسية. (محي الدين، 2005، 6)
3. **ضغوط المناهج الدراسية:** تعني مدى إحساس الطالب بالمعاناة والضيق في استخدام الكتاب المدرسي، لضعف عرض مادته أثناء الاستذكار، والشعور بجمود المناهج وانفصالها عن الواقع وضعف الاستفادة الشخصية منها، وقلة الأنشطة المصاحبة لها، والشعور بأنها طويلة ومملة مع فقدان الجدوى منها واعتمادها الكلي على الحفظ. كما أن صعوبة المناهج وعدم مراعاتها لمبدأ الفردية بين التلاميذ إلى جانب طرائق التدريس التقليدية وكذلك نظم الامتحانات والتقويم سبب في زيادة الضغط المدرسي لدى التلاميذ. (الغريز، 2009، 31)
4. **ضغوط الواجبات اليومية والأنشطة المصاحبة:** تعكس مدى الشعور بكثرة الأعباء الملقاة على عاتق الطالب، والضيق منها لإهدارها للوقت واعتمادها على التكرار الآلي لما ورد في المنهج والكتاب، والشعور بعدم جدواها في قدرة الطالب على الإتقان.
5. **ضغوط الاختبارات:** يقصد بها الشعور بالضيق والتهديد والاضطراب لما تسببه الاختبارات من عدم التنوع في أساليبها، وتركيزها على الحفظ، والخوف من عمليات تصحيحها، والإحساس بأنها وسيلة للتهديد والرغبة، حيث يتوقف المستقبل على نتائجها، مع الإحساس بالقلق مع نظام المراقبة، وتركيز الاختبارات على أنها هدف وغاية في حد ذاتها. (الأهواني، 2005، 177)

3.2.2. الضغط النفسي والمراهقة:

لقد أصبح موضوع الضغط النفسي لدى المراهقين مجال اهتمام كثير من العاملين في مجال التربية للآثار السلبية المترتبة على هذه الضغوط، وتشهد فترة المراهقة حدوث تغيرات جسمية ومعرفية واجتماعية وانفعالية وأكاديمية، وقد يعاني المراهقون مستويات مرتفعة من الضغوط ويتوقف تأثير الضغوط على المراهقين على عدة متغيرات. (حسين، 2006، 181)

المهمة الرئيسية المرتبطة بهذه المرحلة هي تطور هوية الذات، واكتشاف من هو وتقبل هذا في حين أننا في نفس الوقت نشعر بأنه تتجاوزنا بيئات من اتجاهات مختلفة التي هي سبب للضغط النفسي عند المراهق العادي.

واحدى التأثيرات الغامرة في هذه المرحلة من التطور هو النضج، وهو مصطلح بيولوجي يستخدم لوصف عدد واحد من الأحداث البيولوجية التي تسهم بها هذه المرحلة، ويميل الراشدون غالبا إلى تجنب الحديث عن النضج الجنسي، لكن الصورة العلمية الصحيحة أن يتم توجيه هذه الطاقة التي تسبب لهم ضغوط بين رغباتهم وقوانين المجتمع، وأن يتم توجيهها إلى مساعي ومطالب أخرى كالعمل المدرسي، الرياضة، أمور اجتماعية.

وتعد المدرسة مسبب للضغط النفسي عند المراهق ولفهم هذا التأثير يمكن أن ننظر لها على أنها مكان تدخل الضغوط من أجل النجاح الأكاديمي والرياضي والاجتماعي إلى ذهن الفرد. (الغريز، 2009، 84)

مما لا شك ففه أن هذه الفترة التي ينتقل فيها الفرد من مرحلة الطفولة المتأخرة إلى مرحلة المراهقة قد تكون حساسة في حياته، حيث يترك عالم الطفولة ويبقى في المرحلة الانتقالية لا هو ينتمي لعالم الأطفال ولا هو ينتمي لعالم الكبار، مع التغيرات التي تصاحبه في هذه المرحلة منها تغيرات فسيولوجية، ومرفولوجية ونفسية، وما يتبعها من انفعالات واضطرابات في السلوك وفي التفكير، ولعل الفتاة تكون عرضة لما يبدو من تغيرات مرفولوجية ظاهرة للعيان كخروج الصدر إخفائه عن الناظرين وبداية العادة الشهرية التي تواجهها بمفردها خوفا من الطابوهات مع غياب النصائح مما يخلق لديها بعض الانفعالات والاضطرابات النفسية، التي قد تؤدي بها إلى الانطواء والعزلة وحتى ظهور ظاهرة الفوبيا في بعض الأحيان.

(parker،33،1992)

كما تترك التغيرات الجسمية لمرحلة المراهقة آثاراً على نفسية المراهق فينشأ في ذلك فقدان التوازن والاتزان كما يبدو عليه قلق واضطراب ولعلّ هذا الواقع هو الذي حمل علماء النفس على تسمية هذه الفترة بفترة الارتباك والقلق. (سليم، 2002، 403).

4.2.2. إدارة الضغوط المدرسية للتلاميذ:

هناك أساليب عديدة تساعد على تخفيض الضغوط لدى التلاميذ سواء في البيئة المدرسية أو الأسرية، ونلخصها فيما يلي:

- تشجيع التلاميذ على تكوين علاقات إيجابية وسارة وبعضهم مع البعض ومع المعلمين.
- تشجيع التلاميذ على التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم بطريقة إيجابية، من خلال توفير بيئة صافية آمنة.
- التفاعل الإيجابي لكل من المعلم والمتعلم، فاتجاهات المعلم اتجاه المتعلم لا يجب أن تكون عقابية وصارمة، بل إيجابية، وذلك كون العلاقات الإيجابية تساعد التلاميذ على استغلال قدراتهم الشخصية وتساعدهم على التعلم الجيد. (عبد العظيم حسيني، 2006، 204)
- كما يمكن للأسرة أن تساعد وتحمي التلميذ من التعرض للمواقف الضاغطة وذلك عن طريق تنمية الثقة بالنفس، وتوفير بيئة أسرية تدعيمية، مما يستدعي ضرورة اهتمام الأولياء بأبنائهم.

خلاصة:

ترتبط الضغوط بالأحداث اليومية، فنحن بلا استثناء نتعرض لها يومياً ومن مصادر مختلفة، فالضغوط الخارجية تلاحقنا في البيت أو الشارع أو العمل أو الدراسة أو الرياضة، وتسبب لنا بعض الأحيان أزمات نقف عاجزين أمام حلها، ولكن نضطر لأن نبحث عن سبيل لحلها بحثاً عن الراحة والتوازن، وفي كثير من الأحيان يكون الطموح والمطلب اكبر من القدرة والإمكانات فننقف عاجزين عن إيجاد الحل والحصول على الراحة.

واستمرار تعرض الفرد للضغط النفسي والفشل في إيجاد سبل للمواجهة في حدود إمكانياته يمكن أن تصل إلى الاحتراق النفسي والانعزال عن الحياة أو الإصابة ببعض الأمراض العضوية والنفسية، وأن عجز الفرد عن واجهة الضغوط وتجنب التصدي لها وفضل الإبقاء عليها دون حل فإنها ستزداد صعوبة وسوء.

الفصل الثالث

العتف بين قلاميد

التعليم الثانوي

تمهيد :

تعد مشكلة العنف من أكثر المشاكل تعقيدا، وأكثرها خطورة على الفرد والمجتمع، فهي ظاهرة مثيرة للاهتمام خاصة وأنها أصبحت في الآونة الأخيرة في تزايد مستمر ومست كل فئات المجتمع الكبير والصغير، وهي ظاهرة مستفحلة وخاصة داخل المؤسسات التربوية.

يعتبر سلوك العنف داخل المؤسسات التربوية وخاصة لدى تلاميذ التعليم الثانوي ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار، وهو سلوك ذو أبعاد نفسية، واجتماعية، واقتصادية، حيث يظهر داخل هذه المؤسسات على شكل تخريب للأثاث المدرسي، وعدم احترام القانون الداخلي للمؤسسة وغيرها من السلوكيات السلبية التي تؤثر على العملية التعليمية التعلّمية بالنسبة للتلاميذ، حيث تعمل على إثارة الفوضى وعدم خلق جو مناسب للتعليم داخل المؤسسة.

لما كان العنف المدرسي من أهم العوامل التي تعرقل عملية التعلم والدراسة، فسوف نتطرق في هذا الفصل إلى إعطاء مفهوم عام وبعض التعريفات الاصطلاحية حول العنف وأسبابه وأنواع العنف، والفرق بين العنف والعدوان، ثم نتطرق إلى عرض مفصل لمفهوم العنف المدرسي، والذي تناولنا فيه تعريفات العنف المدرسي، ثم أسبابه ثم نتطرق إلى الاستراتيجيات الوقائية من هذه الظاهرة والتي من شأنها تخفيف حدة هذا السلوك.

1.3. العنف

1.1.3. لمحة تاريخية ع-ن العنف:

وجد العنف منذ وجود الإنسان على الأرض، فقد وجد منذ أول حدث للصراع بين البشر، والمتمثل في الخلاف بين "هابيل وقابيل" وشهدت البشرية أحداثاً كثيراً تميزت بالعنف. فالعنف إذاً سمة من سمات الطبيعة البشرية، وعلى مدى التاريخ نجد إثباتات وشواهد تدل على لجوء الإنسان إلى العنف استجابة لانفعالاته من الغضب.

يؤكد الباحث "محمد نجيب" أن المصدر الأساسي للعنف في تاريخ البشرية كان محاولة للتسلط، والتي جاءت بأشكال متعددة، سواءً تسلط الفرد على الآخر أو تسلط طبقة على مجتمع، وكذلك تسلط مجتمع أو إقليم على مجتمع آخر. (الخولي، 2006، 19)

بذلك فإن التسلط من أجل السيطرة أصل العنف ومصدره. ففي عام (1600) أخذت الكلمة معنى القوة الصارمة، وبعدها استعملت بمعنى تعنيف الذات وذلك في عام (1662). ثم عام (1748) استعملت وأصبحت بمعنى الاغتصاب.

2.1.3. تعريف العنف:

لقد اهتم الباحثون في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية بتحديد مفهوم العنف، وقد انتهى كل فريق إلى تحديد المفهوم وفقاً لتوجهه النظري، وسوف نعرض بعض التعريفات فيما يلي:

عرفته منظمة الصحة العالمية سنة (2002) الاستعمال المتعمد للقوة الفيزيائية (المادية) أو القدرة، سواءً بالتهديد أو الاستعمال المادي الحقيقي ضد الذات أو ضد شخص آخر أو ضد مجموعة أو مجتمع، بحيث يؤدي إلى حدوث (أو رجحان حدوث) إصابة أو موت أو إصابة نفسية أو سوء النماء أو الحرمان. (منظمة الصحة العالمية، 2002، 4)

العنف من سمات الطبيعة البشرية يتسم به الفرد والجماعة ويكون حيث يكف العقل عن قدرة الإقناع أو الاقتناع فيلجأ الإنسان لتأكيد الذات، فالعنف ضغط جسدي أو معنوي ذو طابع فردي أو جماعي فينزله الإنسان بقصد السيطرة عليه أو تدميره. (بطرش، 2010، 258)

يعني العنف عند "رشاد علي عبد العزيز موسى": إيذاء الآخرين بالقول أو الفعل سواء كان هذا الآخر فرداً أو جماعة. (رشاد، 2009، 19)

من ثمة يمكننا تحديد العنف بأنه استجابة سلوكية تتميز بطبيعة انفعالية شديدة قد تتطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير.

من خلال عرض التعريفات المختلفة، نستنتج أن كلها تلتقي في أن العنف عبارة عن إلحاق الأذى بالفرد أو جماعة ما، مهما كان نوعه بدني أو مادي أو لفظي، فهو سلوك إيذائي وهو يلحق الضرر بالآخرين أو الممتلكات.

3.1.3. الفرق بين العدوان والعنف:

اختلف كثير من الباحثين في إعطاء مفهوم دقيق لكل من العنف والعدوان وذلك من خلال اقتران العنف بالعدوان، ومن حيث التفرقة بينهما.

يوضح "خليفة والهولي" حسب "عبد الله أبو عواد الشهري" أن مفهوم العنف يندرج تحت مفهوم العدوان وأن العنف جزء من العدوان وشكل من أشكاله، سواء كان ذلك العدوان على الأفراد أو على الممتلكات أم المجتمع، لكن العنف يظهر جلياً بأنه سلوك عدواني مستمر. (الشهري، 2008، 84)

كما يعرف العدوان على أنه سلوك يهدف لإحداث جروح للأشخاص أو إتلاف الممتلكات سواء كان جماعياً أو فردياً مهما اختلفت البواعث والمقاصد. (Yves, 1988, 07)

أما بالتفرقة بين العنف والعدوان، فقد قام الباحثين بالتمييز بينهما لتقادي الغموض حول المفهومين، وقد اعتمدوا في ذلك على أن العنف له طابع مادي بحت، في حين أن العدوان يشمل على المظاهر المادية والمعنوية معاً.

كما أن العنف استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة قد ينطوي على انخفاض التفكير وعلى ذلك فليس من الضروري أن يكون العنف مرادفاً للعدوان، وليس من الضروري أن يكون العنف مرادفاً للتدمير. (آل رشود، 2006، 42)

في حين يميز الباحث "مولارو" بين العنف والعدوان في كون أن العدوان يقصد به دائماً الإضرار الجسدي أو الرمزي، بينما العنف لا يقتضي بالضرورة إرادة الاعتداء (فقد يقصد به

التربية مثلاً)، منه فوق هذا الرأي فإن القصد في الإضرار يساعد في التمييز بين هذين المفهومين. (عبدي، 2011، 86)

من كل ما سبق، يمكن القول بأنه من الصعب التفرقة بين هذين المصطلحين العنف والعدوان، ورغم الفرق الموضوعي والنوعي بينهما، فلا يوجد عنف دون عدوان مسبق سواء أكان هذا الشعور ظاهراً أو مستتراً.

4.1.3. أشكال العنف:

للعنف أشكال عديدة يمكن تصنيفها حسب العدد، الفعل، الأصل والنوع والاتجاه والمشروعية:

1. العنف حسب الفعل:

من هنا فالعنف الجسدي هو استعمال القوة العضلية وحدها أو الاستعانة بوسيلة أخرى كالسيوف، والسكاكين، الحجارة... إلخ، وهدفه هو إيذاء الآخر عن طريق الإصابة الجسمانية عند الضحية. فالعنف الجسدي هو التسبب في الجروح أو الكسور أو الحرق...، نتيجة الرفس أو اللطم. (بركات، 2000، 21)

. **العنف الجسدي:** على ضوء ما جاء في قاموس "روبار" فالعنف الجسدي هو كل فعل فيه أذى أو تعدي ويكون التعدي باستعمال القوة العضلية كما أنه يعني الظلم والاضطهاد الموجه من شخص لآخر باستخدام القسوة في المعاملة والعقاب الجسدي.

يقصد به السلوك الجسدي المؤذي، والذي يحدث إيذاء جسدي عن عمد على نحو يحدث ضرراً أو أذى وما يقتضي من سوء معاملة النفس أو الغير. (بطرش، 2010، 258)

. **العنف المعنوي:** يتمثل في العنف اللفظي والرمزي.

. **العنف اللفظي:** يقف هذا النوع من العنف عند حدود الكلام، كالشتم والسخرية والتهديد، وغالباً ما يرافق هذا الكلام مظاهر غضب وتهديد، يمثل أكثر الأنواع انتشاراً في المجتمعات.

كما يتضح من تسميته فإن هذا العنف يكون عن طريق استعمال اللفظ، فوسيلة العنف هنا هي الكلام، ويهدف هذا النوع من العنف إلى التعدي على حقوق الآخرين بإيذائهم عن طريق

الكلام والألفاظ الغليظة النابية، وعادة ما يسبق العنف اللفظي العنف الفعلي. (الطاهر، 1997، 02)

. **العنف الرم-زي:** فالعنف الرمزي يتمثل في التعبير بطرق غير لفظية عند احتقار الآخرين وتوجيه الإهانة لهم وتجاهلهم والإيماءات والسخرية والتهكم وتعبيرات وجيئة متهجمة وجحوظ العينين وتتطلب الحاجبين وخطب القدمين على الأرض. (بالعربي، 2005، 36)

2. العنف حسب الأصل:

. **العنف الفطري:** تقرر بعض النظريات أن السلوك العنيف هو سلوك فطري يولد به الإنسان، أي أنه عند ولادته يحمل هذه الصفة معه، حيث أن هناك من العلماء من أقر على هذا الاتجاه منهم "لامبروزو" عالم الإجرام إذ يقول: "إن المجرم بالولادة يعني أن العنف هو سلوك فطري لدى بعض الناس، إذ أنهم يولدون وهم مزودون بخصائص شخصية معينة تتضمن ميولات إجرامية وعدوانية". (عبد الستار، 1985، 39)

إذ يمكن القول بأن أصحاب هذا الاتجاه يرون أن العنف فطري أي ناتج عن الفطرة ومن الطبيعة الإنسانية.

. **العنف المكتسب:** هناك فريق من العلماء يرجعون العنف إلى عوامل أخرى تلعب دورا هاما في ظهور العنف لدى الأفراد وتتمثل في الظروف المحيطة بالفرد، وما يكتسبه من البيئة التي يعيش فيها وأثناء التفاعل معها ومع المجتمع، وهذا ما نادت به النظريات التي ترجع العنف إلى السلوك المكتسب، وأن نشأته يعود إلى التقليد والتعلم من البيئة المحيطة به. (السيد ، 1997 ، 185)

3. العنف حسب النوع:

. **عنف رم-زي:** أخطر أنواع العنف، حيث يتخذ سلوكا يرمز إلى احتقار الطرف الآخر، أو التجاهل إلى حد العزل الذي يمارسه المراهق العنيف اتجاه الآخرين، وكما يظهر في هذا النوع من العنف اللوم، وفي هذا النوع يخفف الشخص من المظاهر الداخلية حينما يعلنوها على الناس في استجابات عصبية مثل الإهانة والاحتقار. (السيد، 1997، 263)

. **عنف تعبوي:** قد يكظم المرء غضبه ويخبي ما يحتدم بالصدر من الغيظ حدة الثورة الدفينة في عبوس الوجه وتهجمه، وهذا لا يعني أن الفرد لم يخرج تلك الثورة النفسية في داخله

عن طريق الضرب أو عن طريق الشتم فإنه يبقيا داخله، ويظهر ذلك على جسمه ووجهه، خاصة اصفرار الوجه وغيرها من العلامات. (السيد، 1997، 263)

. **عنف اختياري:** عن شعوري أو بدني لكشف القدرات الشخصية للفرد في الجماعة، وهذا قبل الشروع في المناقشة والصراع معه وغالبا ما يظهر هذا العنف بين جماعات اللعب عند الأطفال. (صيفي، 2006، 20)

. **عنف تسلط-ي:** يكون على الآخرين لإحداث نتائج اقتصادية، نفسية، اجتماعية، ويشترط لتوفير هذا النوع من العنف وجود النية لإحداث النتائج الضارة. (صيفي، 2006، 19)

4. العنف حسب الاتجاه:

. **عنف داخل-ي:** هذا النوع من العنف ذاتي يتضح في الاعتداء على الذات بالجرح العمدي للجسم أو إلحاق الضرر بالجسم مثل محاولة الانتحار. (السيد، 1997، 236)

تدعى في بعض الدول أيضا "الانتحار التظاهري" وإما الانتهاك الذاتي بالمقابل فيشمل أعمالا أخرى كالتشويه الذاتي. (عياش، 2009، 34)

. **عنف خارج-ي:** نوع من أنواع العنف الأكثر صراحة من حيث توجيهه ضد المتسلط كالتعدي على ممتلكات الغير بالسرقة أو تخريب الممتلكات العامة كالطاولات والأشجار والسيارات ومختلف الأشياء. (جابر، 1993، 32)

5. العنف حسب المشروعية:

. **العنف المشروع:** يعتبر الشكل الذي يستخدمه صاحبه بحق النظام والقانون كالصنف الذي يستخدمه رجال الشرطة في القبض على المجرمين وعنف بعض الرياضات، كالملاكمة والمصارعة والعنف الذي يستخدمه الجندي أثناء القتال، ويستخدم بدرجات متفاوتة وفق حق التأديب والضبط. (العبدلي، 2001، 264)

. **العنف اللامشروع:** يتمثل في العنف الذي يخالف المعايير الاجتماعية والقانونية، وهذا العنف قد يكون عنف بدني أو شفوي لإحداث أضرار بمصالح الآخرين.

وهو استعمال القوة للاحتفاظ بحق مزعوم أو لانتزاع حق يمكن الحصول عليه بالعنف. (العبدلي، 2001، 264)

7. العنف على أساس المؤسسات:

هو العنف يمارس في إطار المؤسسات الاجتماعية ومن مظاهرها ما يلي:

. **العنف العائلي أو الأسري:** العنف يمارس على أفراد في إطار العائلة أو الأسرة، ومن أوجه ذلك العنف الممارس من طرف الآباء على الأبناء أو عكسه، والعنف الممارس من طرف الأزواج على الزوجات والعكس... الخ.

. **العنف الأسود:** العنف شهدته الولايات المتحدة الأمريكية في سنة 1967 وسنة 1968، من طرف سكانها السود الذين أغرقوا كثيرا من المدن الكبرى في بحار من الحرائق والتخريب والدم وأفرزته الرغبة في التحرر من الظلم الاجتماعي والاستغلال الاقتصادي العنصري، الذي كان يمارسه السكان البيض على السكان السود.

. **العنف الطلابي:** العنف يكون من طرف مجموعة من الطلبة ويتعلق باضطرابات واحتجاجات وإضرابات وانتفاضات الطلبة الجامعيين، يعبرون من خلاله على تدمرهم ورفضهم لأوضاع تربوية أو اجتماعية أو سياسية في بلدهم أو جامعاتهم أو في بلد آخر أو جامعة أخرى تضامنا معهم.

. **العنف الرياضي:** العنف يمارس من طرف الشباب عموما في الأندية الرياضية والملاعب... الخ. ويطلق بعض الباحثين العنف في الرياضة مصطلح "الحرب من دون سلاح"، ومن مظاهره صور الشغب التي يقوم بها الشباب أثناء إجراء المباريات الرياضية ضمن مناصرتهم لفريق رياضي في مقابل فريق رياضي آخر، ومن صورته أيضا الضرب والحرق العشوائي وإلحاق الأذى بكل شيء مما يعبر عن غضب الشباب في حالة خسران فريقهم... الخ.

. **العنف المدرسي:** العنف يكون في إطار مؤسسة المدرسة، ومن أوجه العنف الممارس من طرف المعلمين على التلاميذ وعلى المعلمين، ومن طرف إدارة المؤسسة على التلاميذ والمعلمين أو العكس أو التلاميذ مع بعضهم البعض... الخ. (نوار، 2004، 185)

5.1.3. أسباب العنف:

من أهم الأسباب التي تؤدي إلى العنف كثيرة منها، الأسباب الفسيولوجية، والاجتماعية والاقتصادية، والسياسية، وعند فهم الأسباب المؤدية للعنف يمكن الوقاية منه.

1.5.1.3. الأسباب الفسيولوجية:

لا توجد أدلة كافية تؤكد صحة التصور القائل بوجود علاقة مباشرة بين العوامل الفسيولوجية والبيولوجية للعنف، إلا أنها توصلت إلى نتائج تشير إلى وجود علاقة غير مباشرة بينهما، بمعنى أن تلك العوامل تجعل الفرد أكثر استجابة للمثيرات العنيفة، ثم يزيد ارتكابه للسلوك العنيف.

تعتبر العوامل البيولوجية العنصر المؤثر الأساسي الذي يصيب الدماغ، ومن ذلك تلف بعض خلايا المخ لسبب أو لآخر، فقد وجد أن 70% ممن يعانون من صدمات أصابت منهم الدماغ يستجيبون بعنف لأتفه الأسباب. (حمودة، 1993، 221)

إن أي عطب يصيب الدماغ يؤثر في وظائف الفصوص الأمامية من الدماغ وهي المناطق التي تتحكم بالمنطق والحكم العقلي وبالانفعالات والغضب والهيجان.

أ. الاختلالات الهرمونية: تشير بعض الدراسات التجريبية إلى أن زيادة هرمون التستوستيرون لدى الذكور ونقص هرمون البروجسترون لدى الإناث تزيد من القابلية للاستثارة ومن العنف لديهم يضاف إلى ذلك أن استعداد المرأة للاستجابة العنيفة يرتفع بشكل واضح أثناء الدورة الشهرية، وهي فترة تحدث فيها اختلالات هرمونية لديها كما هو معروف.

ب. تأثير الم-واد النفسية في الجه-از العصبي: تنبه العقاقير المنشطة للجهاز العصبي وتجعله أكثر تهيئاً للاستجابة بصورة عنيفة، فعلى سبيل المثال يكف الخمر وظائف التحكم في المراكز المسؤولة عن ضبط العنف الموجودة في المخ، ومن ثم يصبح الفرد أكثر استعداداً لممارسة العنف، فكل الجرائم يكون مرتكبها تحت تأثير المواد المخدرة أو العقاقير المنشطة أو الكحول والخمر. (حمودة، 1993، 222)

2.5.1.3. الأسباب النفسية:

إنّ العوامل النفسية وما يصاحبها من عدم إشباع حاجات الفرد الأساسية، وعجزه عن التكيف الاجتماعي السوي، تؤدي بالتدرج إلى قيام الصراعات النفسية، أو نوع من انعدام الأمن الداخلي، فيؤدي بالفرد إلى عدم الشعور بالاطمئنان والعزلة والوحدة وتدفعه كل هذه العوامل إلى ممارسة العنف ضد أقرب الناس إليه، وهي أسرته والتي قد تكون في حد ذاتها عامل أساسي

يدفع الفرد إلى ممارسة هذا النوع من السلوك، نتيجة وجود اضطرابات داخل الأسرة نفسها. (بلعربي، 2005، 38)

كما تعود أسباب العنف إلى عوامل شخصية مرتبطة بالفرد كالإحباط، القلق الدائم، وهذا ما أكدته بعض الدراسات التي أجريت على أفراد شديدي وأكثر عنفا لوحظ ارتباط العوامل الآتية لحاجاتهم: (حمودة، 1993، 224)

- أنهم مارسوا العنف مبكرا.
 - تعرضوا لإيذاء في الطفولة.
 - غياب النموذج الوالدي أو ضعفه.
 - الشعور بالتعاسة والإحباط والتعبير عن الرفض الداخلي.
 - عدم الاستقرار الأسري والازدحام السكاني داخل الأسرة نفسها.
- . الصدمات النفسية:**

الصدمات النفسية المبكرة والإعداد غير السليم لوضع الأفراد، والنشاط الجسمي وعدم القدرة على تحقيق الرغبات، كل ذلك يزيد من انفعالاته الناتجة عن عدم الانتظام في الإفرازات الهرمونية لخلايا الجسم وذلك بدوره يؤدي إلى العنف. (نعيمة، 2002، 15)

. الإحباط:

يرى بعض الباحثين أن الإحباط سبب يؤدي إلى شكل من أشكال العنف، وقد عرفوا الإحباط على أنه تلك الحالة التي تظهر لدى الفرد عند إعاقة تحقيق الهدف، فالإحباط يبين الاستجابات التي تتراوح بين الاستشارة والعنف، ولقد أثارت مسألة الإحباط اهتمام علماء النفس منذ سنوات، وقد ذهبوا إلى القول أن الإحباط يؤدي إلى العنف، ففشل الفرد في الحصول على ما يريد، يشير الإحباط لديه، وأن الطاقة التي يولدها الإحباط تدفعه إلى الاعتداء على هذا العائق أو المعيق. (بالعربي، 2005، 39)

3.5.1.3. الأسباب الاجتماعية:

تتمثل هذه الأسباب الاجتماعية في العوامل المتعلقة بالأسرة والقهر والتهميش الاجتماعي وكذا التقليد.

. العوامل الأسرية:

إن أغلب طاقات المجتمع الفردية أو الجماعية تتبع التركيب الأسري السليم، فكلما كانت التربية والمعاملة الأسرية مبنية على أسس سليمة وبناءة، كلما أنتجت من الكفاءات ما يدعم

المجتمع بعوامل القوة والنجاح، غير أن وجود ظاهرة عدم التوافق الاجتماعي في الأسرة هو أخطر العوامل المؤدية إلى بروز العنف عند بعض الأفراد، غالبا ما يشكل الآباء الطرف المؤثر في هذه المعاملة الاجتماعية والتي تؤدي إلى هدم الكيان الأسري ومن ثمة نشوء جيل من الأبناء المشوشين فكريا، معطلي الطاقات، والذين قد يعبرون عن رفضهم للحالة المعيشية. فسلوك الآباء العنيف سيرسم للطفل منهجا يسير عليه في حياته لميزة التقليد التي يتوارثها من الآباء. (أبو جبل، 2000، 214)

. القدر والتهمة-ش الاجتماع-ي:

يعتبران من أهم الأسباب المؤدية للعنف، إذ أن مسألة السخرية والاستهزاء بالشخصية أو حتى في الأسرة الواحدة كفيلة لتثير في الفرد روح العنف والحقد والكراهية واستخدام القوة للرد، إذ تشير الكثير من الدراسات أن أكثر المشاكل العنيفة بين الأفراد كانت بسبب السخرية والاستهزاء، بل يتعدى ليأخذ أشكالا أخرى متعددة كعدم المساواة بين الأفراد والنبذ الاجتماعي واغتصاب الحقوق وعدم العدالة. (الهاشمي، 1984، 234)

. التقليد:

يعتبر من العوامل المؤدية للعنف، حيث يتأثر الأفراد بما يشاهدونه في المجتمع أو الأسرة من سلوكيات عنيفة فيحاول البعض تقليد السلوكيات عندما تواجههم عراقيل وإحباطات إلى توجيه عنفهم إلى الطرف الذي يكون سببا في إحباطهم "ولقد أثبتت ذلك العديد من الدراسات خاصة دراسة "باندرو" عام 1969 خاصة بالسلوك العنيف عند الأطفال الذين يشاهدون مشاهد عنيفة والذين لا يشاهدون توصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة السلوك العنيف عند الأطفال الذين يشاهدون أفعالا ومشاهدة عنيفة، كما وجد الباحث أن السلوك العنيف يتم تعلمه من خلال أسلوب السلوك العنيف من خلال تعامل الآباء مع الأبناء. (رزق، 1999، 201)

4.5.1.3. الأسباب الاقتصادية:

إنّ الحرمان المادي وتدني مستوى الدخل والوضعية الاقتصادية للأسرة يحولان دون إشباع حاجات أفرادها، وفي نفس الوقت يشكلان مصدر التهديد لشخصيته والتقليل من قيمتها وتعرض الذات للاضطرابات والقلق والتوتر، والفرد الذي ينتمي إلى هذه الأسرة يحس بأنه أقل من أبناء الأسر الأخرى لانتسابه إلى بيئة جغرافية اجتماعية معينة ترتبط بها ارتباطا وثيق ويتحدد مستواها بالمستوى الاقتصادي لهذه العائلة. (عبد الخالق، 2000، 208)

6.1.3. النظريات المفسرة لظاهرة العنف:

بما أن العنف يعتبر من أهم الظواهر النفسية وذلك لما يترتب عنه من آثار سلبية على الفرد والمجتمع، فقد قام العديد من الباحثين والعلماء بالاهتمام بهذه الظاهرة وحاولوا تفسيرها وذلك رغم اختلاف مدارسهم وتوجهاتهم، وقد تعددت النظريات المفسرة لظاهرة العنف وذلك بتعدد المدارس التي انبثقت عنها تلك النظريات ومن أهم هذه النظريات نجد ما يلي:

1.6.1.3. المنظور الإسلامي:

نهى الإسلام عن الاعتداء على حقوق الآخرين وعدم التعدي على النفس وعلى الآخرين. كما أرسى مجموعة من القيم والقواعد الأخلاقية التي تدعو إلى الحفاظ على حقوق الآخرين. وتحقيق الخير للفرد والجماعة على حد سواء. (عياش، 2009، 66)

قد ورد في (القرآن الكريم) العديد من الآيات التي تحرم الاعتداء على النفس أو الآخرين. وتدعو إلى مكارم الأخلاق ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَلَا تَقْرَبُوا الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطْنَ ۖ وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ ۚ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (الأنعام/ 151). وفيها دعوة إلى رعاية حرمة الأعراس والنهي عن التعدي عنها. وقوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ لَا يَدْعُونَ مَعَ اللَّهِ إِلَهًا آخَرَ وَلَا يَقْتُلُونَ النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ وَلَا يَزْنُونَ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ يَلْقَ أَثَامًا ۖ﴾ (الفرقان/ 68). وقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِّنْ قَوْمٍ عَسَىٰ أَن يَكُونُوا خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِّنْ نِّسَاءٍ عَسَىٰ أَن يَكُنَّ خَيْرًا مِّنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنْفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الْأَسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَنْ لَّمْ يَتُبْ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ﴾ (الحجرات/ 11)، وفيها دعوى إلى الاستهزاء بالآخرين وعدم السخرية منهم.

وقوله تعالى: ﴿لَا يُحِبُّ اللَّهُ الْجَهْرَ بِالسُّوءِ مِنَ الْقَوْلِ إِلَّا مَنْ ظَلَمَ وَكَانَ اللَّهُ سَمِيعًا عَلِيمًا﴾. (النساء/ 148). وفيها إن الله لا يحب الجهر بالسوء من القول، أي يبيغض ذلك ويمقتة ويعاقب عليه ويشمل ذلك، جميع الأقوال السيئة التي تسوء وتحزن، كالشتم والقذف والسب ونحو ذلك، فإن ذلك كله من المنهي عنه الذي يعضه الله، ويدل مفهومها أنه يحب الحسن من القول كالذكر والكلام والطيب اللين. (عياش، 2009، 67)

مما سبق يتضح أن الإسلام يحرم العنف، أي كان نوعه، وينهي عنه، ليس هذا فحسب بل أن الإسلام يدعو إلى نقيض العنف أي إلى التحلي بالأخلاق السامية الحسنة من الرفق والعطف والتسامح ومقابلة السيئة بالحسنة. كما في قول رسول الله صلى الله عليه وسلم (صل من قطعك، وأحسن إلى من أساء إليك، وقل الحق ولو على نفسك، عد من لا يعودك وأهد من

لا يهدى لك) وقال أيضا (اتق الله حيثما كنت واتبع السيئة الحسنة تمحوها وخالق الناس بخلق حسن). (عياش، 2009، 67)

2.6.1.3. النظرية البيولوجية:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن العنف يرجع إلى أسباب بيولوجية، وقد أثبتت الدراسات التي أجريت في هذا المجال وجود ارتباط بين هرمون الرجولة "الأندروجين" وهو السبب المباشر لوقوع العنف. (كامل، 1987، 98)

هناك ارتباط كبير بين زيادة هرمون الذكورة "التستسترون" وبين العدوانية، خاصة في حالات الاغتصاب الجنسي. (العقاد، 2001، 108)

أثبت أصحاب ورواد هذه النظرية أن العنف غريزة فطرية، وهذا ما أدى بالعالمين "كونارد" و"أندري" هذا المفهوم، ويريان بأن الغريزة العدوانية فطرية في الجنس البشري وتندرج فكرة الارتقاء والتطور وراء هذه النظرية كما يرى الباحثان أن الحيوانات العدوانية تستمر في البقاء بسبب الغريزة العدوانية بينما الأقل عدوانا تنقرض. (رشاد، 2009، 80)

فالغريزة حينما تواجه نوعا من الاضطراب والاختلال تؤدي إلى نوع من السلوك الذي قد يكون السلوك العنيف تعبيرا عن الخلل والاضطراب خاصة عندما تستثار هذه الغريزة. (عياش، 2009، 79)

وقد ذكر "جاكوب" ورفاقه أن الأفراد الذين لديهم كروموزوم (Y) زائدا بدلا من (XY) لديهم نزعات للعنف، وكثير منهم أودع في السجون وهذا النوع من الخلل في الكروموزومات يمثل نسبة قليلة لا تتجاوز (1/1000) مولود ويكون لهؤلاء نزعة وميل إلى العنف الذي يمكن أن يكون وراثي المنشأ. (سلاطينية، 2008، 18)

1. نظرية النقص العقلي:

تعددت تفسيرات العنف المرتبطة بالوضع العقلي لمرتكب العنف وكانت أولى هذه التفسيرات نظرية النقص العقلي، حيث فسّر أصحاب هذه النظرية سلوك العنف على أنه نتيجة عيوب ونقائص تصيب العقل البشري. (عياش، 2009، 70)

قد ظهرت وجهة نظر أخرى ترد العنف إلى ما يلحق بأدمغة البشر من أضرار وما تتميز به عقولهم من خصائص مرضية. وقد أطلق على وجهة النظر هذه مصطلح "بيولوجيا العنف" إلا أنها تتعلق كلها بالنقص العقلي، وكيمياء الدماغ بحيث يمكن القول إن ثمرة ردة إلى نظريات النقص العقلي. (عياش، 2009، 71)

2. النظرية الوراثية:

يرى علماء الوراثة أن هناك صفات أساسية في الفرد، تأتيه من أبويه وأجداده عن طريق الوراثة، فينقل السلوك الجانح عن طريقه، فالأطفال كما يشبهون آباءهم من الناحية الجسمية والعقلية فإنهم يشبهونهم سلوكيا وعاطفيا، وذلك ما بينته الدراسات التي أقيمت على التوائم المتماثلة. (عبد الله، 2005، 21)

3.6.1.3. النظرية التحليلية:

تعد نظرية التحليل النفسي ونظرية الإحباط أهم النظريات التي اهتمت بتفسير سلوك العنف البشري.

1. نظرية التحليل النفسي:

أكد بعض العلماء على أثر الغرائز والعواطف والاختلالات التي تحدث داخل الإنسان في بروز السلوكيات الشاذة والمنحرفة، فضلا عن العقد النفسية والأمراض النفسية المختلفة وأثرها في ذلك. (عياش، 2009، 76)

كما أسهم "فرويد" في تفسير هذه النظرية حيث يرى أن "حينما يكون الإنسان صالحا بطبيعته تكون العدوانية ثمرة للخطيئة، الخطيئة الفردية والجماعية".

يساهم التكوين النفسي في حدوث السلوك العنيف عند الأفراد، إذ أنه يشير إلى مجموعة من العوامل الداخلية للإنسان وأثرها في تكيف الفرد مع المحيط الذي يعيش فيه ومن ذلك العوامل الوراثية والعمر والتكوين العضوي أو النفسي فضلا عن الأمراض النفسية والظروف التي يمر بها الفرد داخلية كانت أم خارجية وتتصل بالمجتمع والوسط الاجتماعي. (عياش، 2009، 77)

بحسب "فرويد" كذلك فإن الشخصية الإنسانية تتطوي أساسا على عناصر ثلاثة متصارعة ومتناقضة وهي:

- ال(هو) أو (هي): وتعني الدوافع القوية التي تبحث عن الإشباع بأي طريقة.
- الأنا العليا: وهي عبارة عن الصور المثالية والفضائل الأخلاقية التي نتعلمها في الصغر وهي بمثابة الوازع المثالي الذي يؤدي إلى الضبط الداخلي.
- الأنا: وهي الذات في صورها العاقلة التي تكبح جماح الأنا العليا في الإسراف في المثالية من ناحية، وال(هو/هي) والأنا العليا، وقع الإنسان في صراع داخلي، وفي هذا الصراع إما أن تتغلب الأنا العليا، فيتجه الفرد إلى الزهد والتعبد، وإما أن تتغلب ال(هو/هي) وبذلك يتجه الفرد إلى السلوكيات المنحرفة العدوانية. (أحسن، 2002، 91-92)

يضيف "فرويد" أن العنف يحدث نتيجة الصراع بين الإنسان ونفسه، وبين معطيات العالم المحسوس الذي يعيش فيه، فعندما يريد تحقيق رغبة من رغباته، يصطدم عائق من العوائق فإنه يحدث صراع نفسي والذي بدوره يحدث سلوك العنف. (رشاد، 2009، 41)

2. نظرية الإحباط:

من أشهر رواد هذه النظرية نجد "دولار" وزملاؤه "نيل ميلر"، "روبرت سينرر"، وقد صاغ "دولار" المبدأ العام الخاص بالإحباط والعنف من كتابات "فرويد" الأولى هذه، وطبق نظريته على إحدى مجتمعات الولايات المتحدة الأمريكية، وقام بتحليل استجابة طبقة الملونين للإحباط الذي تفرضه الجماعات البيضاء، وهذا أمكنه من الكشف عن التأثيرات النفسية للتركيب الاجتماعي على تنظيم الشخصية والسلوك. (الديدي، 1995، 231)

يذهب "دولار" وزملاؤه إلى وجود ثلاثة عوامل أساسية من شأنها تقوى الحافز العدواني الذي تثيره خبرة الإحباط، وهي أهمية المنبه المحيط بالفرد، ودرجة ما يشعر به من إحباط وعدد عواقب أو توابع الاستجابة العنيفة أو العدوانية. (معتر سيد عبد الله، 2005، 25)

فالعنف يمثل وسيلة من وسائل التعبير عن الإحباط الذي يشعر به الإنسان. (Mbanzoulou, 2007, 46)

خلاصة القول أن هذه النظرية اعتبرت أن الإحباط سبب العنف، وأنه تزداد حدته كلما اشتد الشعور بالإحباط وأن الظروف الخارجية التي تحدث الإحباط هي التي تقجر العنف وتولده، سواء كان عدوانا مباشرا في مواجهة العامل المحيط أو الغير مباشر في صورة انتقامية أخرى. كما يرى "رايش" أن العدوانية وغيرة التدمير هدفاً دفاعيا يتمثل في الحفاظ على الحياة، فالتدمير في وضعيات الخطر ينبع من الرغبة في الحياة، حيث أن التدمير والعدوان هما في خدمة إرادة الحياة، حيث تقوم نظرية "رايش" على المبادئ التالية:

- كل توتر عدواني ينتج عن الإحباط.
- شدة العدوانية تتناسب مع شدة الإحباط من ناحية، وقوة الحاجة المحبطة من ناحية أخرى ويزداد العدوان مع نمو عناصر الإحباط.
- تزداد العدوانية الموجهة نحو الذات عندما يصعب توجيهها نحو الخارج، وحيث يستمر منع تصرفها الخارجي. (سلاطينية، 2008، 38)

لقد تعرضت نظرية الإحباط إلى عدة انتقادات، وذلك لأنه ليس بالضرورة أن تكون كل صور العدوان هي نتائج للإحباط، وأنه مما لا شك فيه أن العدوان غالبا ما يكون نتاجا للعديد

من العوامل الأخرى غير الإحباط، فالعدوان قد يكون كسلوك أدائي حيث يوجه أساسا نحو تحقيق هدف معين ويمكن تفسير الدفع إلى العدوان في هذه الحالة من واقع الحصول على إثابة معينة أو إشباع الميول والحاجات التي يريدها الفرد.

3. نظرية الاتجـاه -نحـو الـذات:

أعدّ هذه النظرية "كابلين وكابلين"، وهي تشير إلى أنّ العنف يحدث عندما يسعى الفرد ويناضل من أجل التغلب على الاتجاهات السلبية نحو الذات لديه، والتي لديهم نقص في تقدير الذات يميلون إلى تبني أنماط سلوكية منحرفة كوسيلة يحظى من خلالها باهتمام الآخرين له. (حسين، 2007، 110)

3.6.1.4. النظريات الاجتماعية:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الظروف والمتغيرات التي عرفها المجتمع هي التي أدت بالفرد إلى استعمال العنف، وتعتبر نظرية الضبط الاجتماعي ونظرية البيئة أهم هذه النظريات:

1. نظرية التعلم الاجتماعي:

إنّ جميع أصحاب نظريات التعلم ابتداء من "واطسن، وبافلوف، وثورندايك"، وحتى كشري. يعدون جميع المتعلّقات الإنسانية ومنها سلوك العنف مهما اختلفت أشكالها وصيغ التعبير عنها واختلفت مصادرها فإنها متعلّمة وتأتي نتيجة وجود استجابة استثيرت بمؤثر معين. ولهذا سميت هذه النظرية بنظريات المثير والاستجابة، وحتى مسألة العدوان يرون أنه سلوك ناتج عن تراكم لعادات تعلّمية تعلمها الطفل منذ الصغر وأصبحت جزءا من كيانه التعليمي الشامل. (عياش، 2009، 86)

في حين نجد الرأي الحديث المنطلق أيضا من بعد تعليمي إلا أنه يأخذ منحى اجتماعيا وهو ما جاء به "باندورا" الذي يرى "أن النمذجة هي أساس السلوك، إذ أن الطفل يتعلم بمشاهدته للآخرين واحتكاكه بهم، وتبدأ النمذجة للطفل أولا في أسرته وبالذات والديه وأخوته، ثم الحلقة الأكبر من حوله من منطقته ثم مدرسته ومدينته. (معمرية، 2004، 17)

كما أشار "باندورا" أن السلوك العنيف كثيرا ما يتعلم عن طريق تقليد نماذج عدوانية كالآباء والمدرسين والأفراد المعجب بهم، لكن تعلم هذا السلوك يتوقف على ما يترتب عليه من ثواب أو عقاب. وقد أجريت دراسات عديدة على العدوان عند الأطفال خاصة، وتوصلت أن مشاهدة أفلام العنف تساهم في تشكيل صورة ونمط السلوك العدواني، ويقل الشعور بالذنب إزاء الأفعال العدوانية نتيجة المشاهدة المستمرة لأفلام العنف.

يؤكد "باندورا" أيضا أن التفسير الاجتماعي والبيولوجي، لا قيمة له أمام التغيرات التاريخية الاجتماعية المتمثلة في ظهور وسائل الاتصال الكثيرة والمتعددة والمرعبة والتي قدمت نماذج لاسيما في التلفزيون، علمت الأطفال على العنف والسلوك الجمعي الهائج وهو يؤكد أن البعد التاريخي الاجتماعي غير الهنود الحمر في أمريكا إلى أناس مسالمين. (عياش، 2009، 86)

2. نظرية الضبط الاجتماعي:

يذهب رواد هذه النظرية إلى القول بأن العنف غريزة داخلية في الإنسان يتم التعبير عنها عندما يفشل المجتمع في وضع قيود وضوابط محكمة على الأفراد، وتقر هذه النظرية كذلك إلى أن خط الدفاع الأول للمجتمع هي تلك المجموعات التي تشجع العنف، أما أولئك الذين لا تسيطر عليهم أسرهم فيتم ضبطهم والسيطرة عليهم عن طريق الشرطة والقانون. باختصار تدور نظرية الضبط الاجتماعي حول افتراض مفاده، أن الدافع للانحراف شيء طبيعي يوجد لدى جميع الأفراد، لكن الطاعة والامتثال هما الشيء الذي يجب أن يتعلمه الفرد. (رشاد، 2009، 54)

3. نظرية التفكك الاجتماعي:

يرى بعض علماء الاجتماع أن التفكك هو السبب الرئيسي لحدوث سلوك العنف، فعوامل التغير السكاني والظروف السكنية والفقر كلها ترتبط ارتباطا وثيقا بالعنف، أضف إلى ذلك صراع الأدوار الاجتماعية.

يلعب التفكك الاجتماعي دورا هاما في نمو ظاهرة السلوك المنحرف، باعتبار أن الفرد يرتبط بمجموعة من الوحدات والنظم، ولكل وحدة مجموعة من المعايير التي تنظم السلوك، فإذا كانت تلك المعايير واحدة بالنسبة لكل الوحدات المتمثلة للثقافة في المجتمع حينئذ لا توجد مشكلة، لكن تختلف هذه الوحدات في المعايير التي تنظم السلوك لتظهر المشكلة. (الطيّار، 2005، 88)

4. نظرية الصراع:

يرى أصحاب نظرية الصراع أن العنف وسيلة للصراع بين النوعين (الجنسين) إذ يعدّ العنف وسيلة أساسية لفرض سيطرة الرجل وتميزه على المرأة، وقد أصبح العنف وسيلة للتأكيد من عدم المساواة بين النوعين، والإنقاص من مكانة المرأة. (الخولي، 2006، 109)

5.6.1.3. النظرية السلوكية:

يعتقد السلوكيون أن السلوك العنيف كغيره من أنماط السلوك الإنساني محكوم بتوابعه أي أن السلوك العنيف تزداد احتمالات حدوثه عندما تكون نتائجه إيجابية أو معززة ومدعمة وتقل احتمالات حدوثه عندما تكون نتائجه سلبية أو عقابية، ويعد هذا حجر الأساس في مفهوم الاشتراط الإجرامي الذي طوره العالم الأمريكي "سكينر" ويتم علاج السلوكيات العنيفة بناء على تفسير هذه النظرية من خلال أساليب تعديل سلوكيات مختلفة كالتعزيز العقاب، والتصحيح، وغيرها. (الخطيب، 1988، 71)

فالسلوك الحديث حسب النظرية السلوكية هو سلوك متعلم إذا ارتبط بالتعزيز، فإذا اعتدى الأخ الأكبر على أخيه الأصغر وحصل على ما يريد، فإن احتمال تكرار السلوك العنيف يزداد، فالسلوك العنيف لا يحدث صدفة، بل يخضع لقوانين كبقية أنماط السلوك الإنساني الأخرى، أي أن تحليل السلوك العنيف يتطلب منا اكتشاف القوانين التي يخضع لها. (Huesman, 1983, 93)

6.6.1.3. النظرية المعرفية البنويّة:

إنّ أكثر من تحدث عن ظاهرة العنف والعدوان من أصحاب المدرسة المعرفية هما "ليفين" والثاني "فايكوتسكي". ورغم اختلاف منطلقاتهم الفكرية، إلا أن "ليفين" يرى في العدوان سلوك أقدام اجتماعي، يلجأ إليه الفرد أو الجماعة إذا لم يتمكنوا من الوصول إلى تحقيق أهدافهم بصورة عقلانية. وحينما يدركون أن الحراك الاجتماعي الهائج سيحقق الهدف وعلى الأقل يحقق نتائج أفضل من حالة الركود. أما تفسير "فايكوتسكي" فيرى أن الصراع بكل أشكاله كان تاريخيا هو المحرك الأساسي لعملية التغيير... وأن المرحلة التاريخية الاجتماعية والظروف البيئية هي التي تحدد الصراع ونوع الصراع. (عياش، 2009، 87)

كما تناول بعض علماء النفس المعرفي سلوك العنف لدى الإنسان بهدف علاجه وقد ركزوا في معظم دراستهم وبحوثهم حول الكيفية التي يدرك بها العقل الإنساني وقائع أحداث معينة في المجال الإدراكي أو الحيز الحيوي للإنسان، كما يتمثل في مختلف المواقف الاجتماعية المعاشة وانعكاسها على الحياة اليومية للإنسان، مما يكون لديه مشاعر الغضب والكراهية، وكيف هذه المشاعر تتحول إلى إدراك داخلي يقود صاحبه إلى ممارسة السلوك العدواني. (الشهري، 2009، 18)

من خلال ما تم التطرق إليه في النظريات المتعلقة بالعنف يمكن القول بأن سلوك العنف له أسباب متعددة قد تكون عوامل وراثية بيولوجية، أو أفكار غير عقلانية ناجمة عن خطأ في إدراك ومعالجة معلومات غريبة وما إلى ذلك من عوامل معرفية. وقد تكون خبرات غير سعيدة عنيفة ترجع إلى مرحلة الطفولة وقد تكون مؤلمة أو خبرات غير مناسبة حدثت على وفق قوانين الاشتراط. وأنها لا تعمل بشكل منفصل بل بصيغة تفاعلية. وتبعا للحالة الواحدة من حيث التكوين الوراثي للفرد وحالته النفسية وقدراته المعرفية، وظروفه الأسرية والاجتماعية.

3.2. العنف داخل المؤسسات التربوية:

نواجه في الآونة الأخيرة ازدياد في حجم أعمال العنف وفي تنوع أساليب العنف التي يستخدمها الطلاب داخل المدرسة، فلم تعد هذه الظاهرة على شكلها القديم أي العنف من الأستاذ على التلاميذ ولكن امتدت لتصبح باتجاهات وأشكال متعددة ومختلفة، وأصبحت عدة ظواهر جديدة داخل المؤسسات التعليمية مثل القتل، الهجوم المسلح ضد الطلاب، الشتم، وهذا ضد المعلمين والمتعلمين على حد سواء.

فالمؤسسات التربوية تمثل أهمية كبرى في حياة التلميذ، فهي مؤسسة رسمية لها دورها في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد كما سبق بيانه ولكنها قد تخفق في أداء هذا الدور لأسباب متعددة.

3.2.1. تعريف العنف داخل المؤسسات التربوية:

تعددت واختلفت التعريفات والأدبيات التربوية والاجتماعية التي حاولت إعطاء تعريف موحد للعنف المدرسي، ويعود هذا الاختلاف إلى الاتجاه الذي ينتمي إليه كل فريق. يعرف العنف المدرسي حسب الباحثة "فاطمة فوزي" على أنه عبارة عن تعدي التلميذ أو عدد من التلاميذ، على غيره من التلاميذ أو أحد العاملين بالمدرسة بالقول أو الفعل، أو سلب الممتلكات الشخصية.

تعرف "تبداني خديجة" العنف المدرسي على أنه السلوك الذي يمارسه التلميذ في مدرسته سواء ضد زملائه أم أستاذه أو ضد ممتلكات المدرسة، والقائمين عليها وهو مظهر من مظاهر سوء التكيف المدرسي. (تبداني، 2004، 78)

أما "العريني" فقد عرفه بكونه كل ما يصدر عن التلميذ من سلوك أو فعل يتضمن إيذاء الآخرين، ويتمثل في الاعتداء بالضرب والسب، أو إتلاف الممتلكات العامة أو الخاصة، ويكون هدف الفعل هو تحقيق مصلحة. (الشهري، 2009، 14)

أما "ألان بوي" فعرفه "بكونه سلوكا أو تصرفا يصدر من التلميذ داخل المدرسة، سواء أكان هذا السلوك جسما أو رمزيا، يهدف بإلحاق الأذى والضرر بممتلكات المدرسة. (Bauer, 2010, 09)

إذا فالسلوك العنيف يظهر من طرف مجموعة من التلاميذ أو عمال أو أساتذة داخل المؤسسة التربوية عن طريق الفعل أو استعمال وسائل أخرى كاللفظ أو الرمز أو التعدي على الممتلكات الخاصة بالمؤسسة، وهذا لتحقيق غايات وأهداف شخصية أو جماعية وقد يكون مباشر أو غير مباشر.

2.2.3. مظاهر العنف داخل المؤسسات التربوية:

للعنف المدرسي عدة مظاهر وأشكال ومن أهم ما يمكن ملاحظته من مظاهر سلوكية مضادة للمجتمع هي تلك الموجهة ضد الذات كالغياب عن الحصص أو التأخر الدراسي أو العنف الموجه ضد النظام المدرسي مثل إتلاف الأثاث وزجاج النوافذ والمقاعد والكتابة على الجدران أو الموجه ضد المجتمع بشكل عام مثل الجنوح وكسر الأنظمة والقوانين والعبث بالممتلكات العامة. (القرالة، 2011، 50)

ومن أهم مظاهر العنف داخل المؤسسات التربوية ولخصها فيما يلي:

1. من طالب لطالب آخر: - الضرب : باليد - بالدفع - بأداة - بالقدم وعادة ما يكون الطفل المعتدى عليه ضعيف لا يقدر على المواجهة وبالذات لو اجتمع عليه أكثر من طفل. - التخويف : ويكون عن طريق التهديد بالضرب المباشر نتيجة لأنه أكثر منه قوة أو التهديد بشلة الأصدقاء أو الأقرباء.
- التحقير من الشأن: لكونه غريبا عن المنطقة أو لأنه أضعف جسما أو لأنه يعاني مرضا وإعاقة أو السمعة السيئة لأحد أقاربه.
- نعته بألقاب معينة لها علاقة بالجسم كالطول أو القصر أو غير ذلك، أولها علاقة بالأصل (قرية - قبيلة).
- السب والشتم
2. من طالب على الأثاث المدرسي: - تكسير الشبائيك والأبواب ومقاعد الدراسة.
- الحفر على الجدران. - تكسير وتخريب الحمامات.
- تمزيق الكتب وتمزيق الصور والوسائل التعليمية والستائر.
3. من طالب على المعلم أو الإدارة المدرسية:
- تحطيم أو تخريب متعلقات خاصة بالمعلم أو المدير. - التهديد والوعيد.

- الاعتداء المباشر . - الشتم أو التهديد في غياب المعلم أو المدير .

4. من المعلم أو المدير على الطلبة:

- العقاب الجماعي (عندما يقوم المعلم بعقاب جماعي للفصل سواء بالضرب والشتم، لأن طالب أو مجموعة من الطلبة يثيرون الفوضى).

- الاستهزاء أو السخرية من طالب أو مجموعة من الطلبة.

- الاضطهاد والتفرقة في المعاملة.

- عدم السماح بمخالفته الرأي حتى ولو كان الطالب على صواب والتهميش.

- التجهم والنظرة القاسية والتهديد المادي أو التهديد بالرسوب.

- إشعار الطالب بالفشل الدائم. (القرالة، 2011، 51)

3.2.3. تأثير العنف على التلاميذ:

أ. في المجال السلوكي: يؤدي العنف على التلاميذ إلى مجموعة من التأثيرات السلبية عليهم داخل المؤسسات التربوية، ومن أهم هذه المشاكل: التأثير على الناحية السلوكية حيث يصبح التلميذ لا يبالي بأمور مهمة، كما يصبح يتميز بعصبية زائدة ومخاوف غير مبررة، ويتعرض أيضا لمشاكل الانضباط وعدم القدرة على التركيز وتشتت الانتباه، وسلوكيات ضارة مثل شرب الكحول والمخدرات، وتصل حتى إلى محاولة الانتحار، كما يتعدى ذلك إلى تحطيم الأثاث والممتلكات المدرسية وإشعال النيران وحتى التتكيل بالحيوانات واستعمال الكلام البذيء.

ب. المجال التعليمي: كما يؤثر العنف على التلاميذ بشكل كبير من الناحية التعليمية، حيث يصبح التلميذ ذو تحصيل متوسط إلى ضعيف كما يترتب عنه التأخر عن المدرسة وغيابات متكررة وعدم المشاركة في الأنشطة الخاصة بالمادة، ويزداد التسرب المدرسي بشكل دائم أو منقطع.

ج. المجال الاجتماعي: من أهم تأثيرات العنف على التلاميذ في هذا المجال، أنه يصبح التلميذ في انعزالية عن الناس ويقطع العلاقات مع الآخرين، وعدم المشاركة في نشاطات جماعية، ويصبح هذا التلميذ يؤثر ويعطل النشاطات الجماعية، ويصبح عدواني على الآخرين.

د- المجال الانفعالي: يؤثر العنف على التلاميذ من الناحية الانفعالية من خلال انخفاض الثقة بالنفس والشعور بالاكنتاب وردود فعل سريعة من طرف التلميذ الذي يتعرض للعنف، كما يصبح التوتر لديه دائم والهجومية والدفاعية في المواقف، وشعور بالخوف وعدم الأمان، وعدم الهدوء والاستقرار النفسي.

4.2.3. أسباب ظاهرة العنف داخل المؤسسات التربوية:

العملية التربوية مبنية على التفاعل الدائم والمتبادل بين الطلاب ومدرسيهم، حيث أن سلوك الواحد يؤثر على الآخر وكلاهما يتأثر بالخلفية البيئية، ولذا فإننا عندما نحاول أن نقيم أي ظاهرة في إطار المدرسة فمن الخطأ بمكان أن نفصلها عن المركبات المختلفة المكونة لها حيث أن للبيئة جزءاً كبيراً من هذه المركبات. ومن أهم الأسباب التي تقف خلف ظاهرة العنف ما يلي:

1. الأسباب الفردية:

وهي ترتبط بالتلميذ ذاته، وبطبيعته البيولوجية، ومما لاشك فيه أن الانتقال من مرحلة التعليم الأساسي إلى التعليم الثانوي تتزامن مع مرحلة المراهقة، وهي مرحلة تغيرات في مختلف الجوانب، عقلية، فسيولوجية، انفعالية. مما يؤدي إلى ظهور مشاكل سلوكية، وتشير بعض الدراسات إلى أن البناء النفسي الانفعالي وخصائص الشخصية لديه ومن بين هذه الخصائص الاندفاعية، مما يولد السلوك العنيف، خاصة في مرحلة المراهقة. (حسين، 2007، 265)

كل التغيرات التي تطرأ على التلميذ المراهق يمكنها أن تسبب له ضيقاً وتوتراً، مما يجعله يسلك سلوكيات غير تربوية كالعنف داخل المؤسسات التربوية.

يضيف الدكتور "طه عبد العظيم حسين" أن عدم القدرة على التعامل مع الغضب يلعب دوراً مهماً في زيادة حوادث العنف داخل المدرسة، إذ يعد الغضب من العوامل القوية التي تساهم حدوث العنف داخل المدرسة، فالتلميذ الغير قادر على تحمل الضغوط يظهر سلوك الغضب، وبالتالي يسلكون سلوك العنف. (حسين، 2007، 287)

إذن يمكن القول بأن المراهقة يمكن أن تكون سبباً في ظهور السلوكيات العنيفة وذلك من خلال مختلف التغيرات التي تحدث للتلميذ المراهق في هذه المرحلة مما قد تسبب له عدم التوافق، والذي يجعله يعاني من مجموعة من المشاكل النفسية والانفعالية والاجتماعية، قد تؤثر على سلوكياته وتصرفاته فيلجأ في أغلب الأوقات إلى العنف.

2. جماعة الرفاق:

تعد جماعة الرفاق من الجماعات الأولية التي لها تأثير مباشر على شخصية الفرد بعد الأسرة والمدرسة، وما يقوي هذه الجماعة هو التشابه والتجانس بين أفرادها من حيث العمر الأهداف والاتجاهات، إذ نجد أنه وتحت تأثير الجماعة يقل التفكير المنطقي وتضعف عملية الضبط الذاتي، ومن ثم تظهر الاندفاعات العدوانية، ويرجع البحث "عبد العزيز الطيار" أسباب

العنف لدى جماعة الرفاق إلى النزوع إلى السيطرة على الآخرين، والشعور بالرفض من طرف الرفاق. (الطيّار، 2005، 48-49)

كما تتدخل هناك بعض الأسباب في سلوك العنف والتي ترجع إلى الرفاق وذلك من خلال مخالطة رفقاء السوء، النزعة إلى السيطرة على الغير، الشعور بالفشل في مسابقة الرفاق الهروب المتكرر من المدرسة، الشعور بالرفض من قبل الرفاق. (بطرش، 2010، 265)

3. الأسرة- طبيعة المجتمع الأبوي والسلطوي:

تؤدي الأسرة دوراً هاماً في تشكيل السلوك السوي والسلوك الغير سوي للفرد ويعتبر السياق الأسري أحد العوامل الهامة التي تساهم في ظهور العنف داخل المدرسة فهي التي تحدد تصرفات أعضائها. تعد الأسرة الجماعة الأولى التي تكسب الفرد الثقافة، القيم، العادات والتقاليد السائدة في المجتمع، ومنها يتعلم الفرد فكرة الصحيح والصواب ويتعلم الأساليب السلوكية التي سوف يتخذها أسلوباً في سلوكه، ويتعلم ما عليه من واجبات وما له من حقوق. (Devauchelle, 2003, 23)

إنّ جذور المجتمع مبنية على السلطة الأبوية، وعلى سبيل المثال نرى استخدام العنف من قبل الأخ الكبير أو المدرس هو أمر مباح ويعتبر في إطار المعايير الاجتماعية السليمة وحسب النظرية الاجتماعية النفسية، فإن الإنسان يكون عنيفاً عندما يتواجد في مجتمع يعتبر العنف سلوكاً ممكناً مسموحاً به ومتفقاً عليه.

بناءً على ذلك تعتبر المدرسة هي المصب لجميع الضغوط الخارجية فيأتي الطلاب المعنفون من قبل الأهل والمجتمع المحيط بهم إلى المدرسة ليفرغوا الكبت القاتم بسلوكيات عدوانية عنيفة يقابلهم طلاب آخرون يشابهونهم الوضع بسلوكيات مماثلة وبهذه الطريقة تتطور حدة العنف ويزداد انتشارها، ... إذا كانت البيئة خارج المدرسة عنيفة فإن المدرسة ستكون عنيفة. (البشير، 2004، 86)

كما تتدخل بعض العوامل الأخرى المؤدية إلى ظهور سلوك العنف ومنها أسلوب الحماية الزائدة وذلك بالميل المفرط لدى الأبوين لحماية أطفالهما بدنياً ونفسياً، بحيث يفشل الطفل بالاستقلال بنفسه. فنجد أن المراهق ينمو بشخصية ضعيفة غير مستقلة تعتمد على غير في قيادتها وتوجيهها، وغالباً ما يسهل استثارته، ولا شك أن للحماية الزائدة نتائج سلبية في تكوين الطفل حيث لا يتحمل الاحباطات المستمرة ويضطرب سلوكه وعلاقته الاجتماعية.

تشير هذه النظرية إلى أن الطالب في بيئته خارج المدرسة يتأثر بثلاث مركبات وهي العائلة، المجتمع، والإعلام وبالتالي يكون العنف المدرسي هو نتاج للثقافة المجتمعية العنيفة.

4. المجتمع التحصيلي:

في كثير من الأحيان نحترم الطالب الناجح فقط ولا نعطي أهمية وكيانا للطالب الفاشل تعليميا. الطالب الذي لا يتجاوب معنا حسب نظرية الدوافع، فالإحباط هو الدافع الرئيسي وراء العنف، إذ أنه بواسطة العنف يتمكن الفرد الذي يشعر بالعجز أن يثبت قدراته الخاصة. فكثيرا ما نجد أن العنف ناتج عن المنافسة والغيرة. كذلك فإن الطالب الذي يعاقب من قبل معلمه باستمرار يفتش عن موضوع شخصي يمكنه أن يصب غضبه عليه.

5. العنف المدرسي هو نتاج التجربة المدرسية (سلوكيات المدرسة):

هذا التوجه يحمل المسؤولية للمدرسة من ناحية خلق المشكلة وطبعاً من ناحية ضرورة التصدي لها ووضع الخطط لمواجهتها والحد منه، فيشار إلى أن نظام المدرسة بكامله من طاقم المعلمين والأخصائيين والإدارة، يوجد هناك علاقات متوترة طوال الوقت، مما يؤكد أن السلوكيات العنيفة هي نتاج المدرسة. ويمكن تقسيمها إلى ثلاث مواضيع وهي: علاقة متوترة وتغيرات مفاجئة داخل المدرسة، إحباط، وكبت وقمع للطلاب، والجو التربوي. وتوجد بعض الأسباب والتي يكون طرفها المدرس وذلك من خلال غياب القدوة الحسنة، عدم الاهتمام بمشكلات التلاميذ، غياب التوجيه والإرشاد من طرف المدرسين، ضعف الثقة في المدرسين، ممارسة اللوم المستمر من قبل المدرسين.

كما يلعب مجتمع المدرسة دور كبير في ظهور العنف داخل المؤسسات التربوية وذلك من خلال ضعف اللوائح المدرسية، عدم كفاية الأنشطة المدرسية، وكذلك زيادة كثافة الفصول الدراسية والاكتظاظ داخل مختلف الأقسام. (بطرش، 2010، 265)

فالتلميذ في المدرسة لا يتوفر على قسط كبير من الحرية والشعور بالمسؤولية، ومثل هذا المناخ المدرسي السلبي الذي يجعل التلميذ يشعر بالضيق والتوتر، ما يجره أحيانا إلى سلوك العنف. (الشهري، 2003، 86)

بهذا يمكن القول بأن المدرسة تلعب دورا هاما في تربية النشء جنبا إلى جنب مع الأسرة وذلك بتكوين شخصية وتوجيهه إلى اكتساب سلوكيات سوية أم غير سوية، فهي قد تكون سببا من أسباب انحراف الفرد، مما يؤدي به إلى ممارسة سلوك العنف.

6. **أسباب أمنية :** كعدم وجود رجال الأمن داخل المؤسسات التربوية أو نقص كفاءتهم في التعامل مع التلاميذ، أو عدم كفايتهم مقارنة بحجم المؤسسة وعدد التلاميذ، لأن بعض المؤسسات تضم عدد كبير من التلاميذ ولكن من ناحية أخرى نقص في رجال الأمن.
7. **الأسباب المرتبطة بالإدارة:**

تلعب الإدارة المدرسية دوراً كبيراً في سلوكيات التلاميذ فالقانون الداخلي للمؤسسة التربوية ونظامها والنمط الذي تسير به المؤسسة يؤثر على التلاميذ سواء بالإيجاب أو بالسلب ومن أهم الأسباب التي تؤدي بالتلاميذ لاستعمال العنف داخل المؤسسات التربوية نجد:

. النمط التسلطي للإدارة: وهذا النمط يقوم على الاستبداد بالرأي والتعصب، والهيمنة على جميع الأدوار والعمليات الإدارية، ويستخدم أساليب الفرض والإرغام والتخويف، ولا يسمح بأي نقاش أو تفاهم، ففرض هذا الأسلوب الصارم يؤدي إلى نفور التلاميذ من الدراسة والهروب منها حيث لا تتوفر لهم قسط من الحرية، والشعور بالمسؤولية، فمثل هذا الجو يصيبهم الملل والإحساس بالإخفاق والقلق والقصور والنزوح إلى بعض الإهمال غير الاجتماعية لإثبات ذاتهم والتعويض عن قصورهم كتهريب ممتلكاتهم المدرسية وتكوين العصابات داخل المدرسة، ومخالفة القوانين والهروب والغياب المتكرر والقيام بسلوك يثير الاشمئزاز. (دحدي، 2012، 59)

. النمط التسببي للإدارة: نمط من القيادة يترك الحرية للآخرين، دون التدخل في شؤونهم وترك التلاميذ دون قيد يذكر، وهذا النوع من النظام أقل الأنواع من حيث ناتج العمل، ولا يبعث على الاحترام وكثيراً ما يشعر أفرادها بالضياع وعدم القدرة على التصرف، وكثيراً ما يجد التلاميذ أنفسهم في المواقف التي تتطلب النصح والتوجيه من جانب الإدارة، ومما يكون له في الغالب آثار سلبية على شخصياتهم وعلى علاقاتهم بالإدارة المدرسية. (دحدي، 2012، 59)

. قلة النشاطات المدرسية: حسب "دحدي إسماعيل" نقلاً عن "خليل وديع شكور" فإن قلة أو انعدام النشاطات المدرسية، يؤدي إلى استثمار وقت الفراغ في سلوكيات غير لائقة، فقلة النشاطات كالرياضة مثلاً والتي تستنفذ وقت فراغ المراهق وطاقته الانفعالية، وعدم تناسب هذه النشاطات مع قدرات التلميذ وميوله ورغباته التي يترتب عليها زيادة شحنات سلبية لديه. هذه الشحنات السالبة تؤدي إلى اكتسابه عادات سيئة كالاكتفاء على حقوق الغير والاستجابة للنزوات الضارة كالتدخين، والتهريج داخل الفصل، وممارسة العنف، وإيذاء الآخرين في المجتمع المدرسي. (دحدي، 2012، 60)

8. الفشل الدراسي:

تسهم المدارس بشكل عام في بناء الصحة العقلية لتلاميذها، لذلك هناك بعض المدارس تتسبب في تشكيل السلوك الغير سوي لبعض التلاميذ، وخاصة ذات المستوى الضعيف في طاقمها التربوي الإداري، وهذا ما يتسبب في خلق هوة بينها وبين التلاميذ، مما يؤدي بهم إلى فقدان الرغبة في الدراسة، فيلجأ بعض التلاميذ إلى الهروب من المدرسة أو ارتكاب سلوكيات غير سوية. ولقد أثبتت الكثير من الدراسات وجود علاقة بين سوء التحصيل الدراسي والعنف، وأن معظم التلاميذ الذين يتصفون بتحصيل مدرسي منخفض يكون احتمال ارتكابهم أو مشاركتهم بالعنف كبيرة وان المشاكل المدرسية التي يواجهها التلاميذ في المدرسة تؤثر على عملية تكيفهم فيها. (دحدي، 2012، 61)

9. الأسباب المرتبطة بالمدرس:

فحسب "موقف عبد العزيز حسناوي" أن المعلم "مكانة خاصة في العملية التربوية ودون المعلم لا يتم نجاح هذه العملية، فالمعلم وما يتصف به من كفاءات، وما يتمتع به من رغبة واتجاهات إيجابية نحو التدريس يساعد الطالب على التعلم ويهيئه لاكتساب خبرات تربوية مناسبة. (الحسناوي، 2010، 08)

10. طرائق التدريس:

تسهم الأساليب التي يستخدمها المدرسون في معالجة السلوكيات الطلابية في ازدياد نسبة حدوثها بدلا من التقليل منها أو القضاء عليها، ويرى "لويس ولوفيغروف" بأن كثير من المعلمين بحاجة إلى أن يعملوا على تعديل أساليبهم وسلوكياتهم في إدارة القسم الدراسي والتخلي عما يعتقدون بأنها أساليب فعالة للتحكم في سلوكيات التلاميذ، هنا يضيف ما يطرحه "ماك دانيل" من أن أغلب المشاكل الصفية والسلوكية نتيجة للتوجيه الضعيف والغامض الذي يستخدمه المدرسون في توجيه تلاميذهم نحو واجباتهم، إن لمثل هذه الأساليب أثرها على سلوكيات التلاميذ، وهو الأمر الذي تبينه لنا الأمثلة الواقعية التي نراها في الميدان والذي تكشفه لنا التطورات السلوكية لبعض التلاميذ الناتجة عن هذه الأساليب الخاطئة التي تؤدي ببعض التلاميذ إلى ترك مقاعد الدراسة واللجوء إلى الانحراف. (الدويك وآخرون، 1998، 296-297)

كما أن استعمال أساليب تربوية غير مناسبة، وتطبيق مناهج ومقررات دراسية قديمة لا تفي بمطالب العصر، وعدم وجود لجان تربوية لمتابعة التلاميذ ونقص البرامج الثقافية والترفيهية، وكذلك مجموعة أسباب تنظيمية كعدم وجود لجان لتأديب التلاميذ وعدم توفر التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور. بالإضافة إلى مجموعة الأسباب القانونية كعدم وجود

قوانين واضحة تحكم العمل داخل المؤسسات التربوية، وعدم معالجة ما قد ينشعب من خلافات بين عناصر العملية التعليمية وهم: الأساتذة، التلاميذ، الإدارة المدرسية. (العيسوي، 2007، 38)

11. وسائل الإعلام:

لوسائل الإعلام دوراً بارزاً في ظاهرة العنف لدى التلاميذ المراهقين، فالبرامج الإعلامية وخصوصاً التلفزيونية من حيث أنها تقدم لهم عينة من التصرفات الخاطئة والأعمال الشنيعة والتي يشاهدها المراهق لمجرد التسلية والإثارة، قد ترجع عليه بالسلب.

فإذا كانت وسائل الإعلام نافذة مفتوحة على العالم للمعرفة، والاتصال والترفيه ولكنها تؤثر إما بالإيجاب أو بالسلب، فمشاهدة القنوات الأوروبية واستهلاك ساعات من الإشهار والأفلام، يثير رغبات وحاجات عديدة (أكل متنوع، ألبسة فاخرة، سيارات)، لا يمكن للأب أن يوفرها لأبنائه مما يخلق الإحباط عند الأطفال. (ميموني، 2005، 247)

من خلال هذه الأسباب تجعل الطلاب يشعرون بالإحباط وغياب فرص التعبير عن حاجاتهم وإحساسهم بالقيود أو التحرر أحياناً، الأمر الذي يجعلهم ينحرفون عن القيم الاجتماعية التي قد يدركونها على أنها مكبلة لهم وعليهم تجاوزها باستعمال القوة والعنف. (قريشي، عبد الفتاح، 2004، 24)

12. الأسباب الاقتصادية:

نقصد بالعوامل الاقتصادية الواقع الذي تعيشه الأسرة من حيث المداخيل والمصاريف وما نلاحظه في الواقع أن هناك أسر تتعطف إما نحو الفقر والاحتياج، وإما نحو التوسط والغنى، وكل هذه الانعطافات لها آثارها العميقة على سلوك المراهقين المتمدرسين تبعاً لاختلاف المستويات المختلفة للأسرة لأن لكل فئة من فئات المجتمع أسلوباً معيناً في الحياة ونمط خاص في السلوك. (الطبي، 1989، 126)

يعتبر الجانب الاقتصادي من أهم الجوانب التي تؤثر على مستوى توازن شخصية الفرد، فقد يترك ضعف المستوى الاقتصادي آثاره السلبية على المراهقين، فعدم تلبية بعض متطلبات الأسرة الأساسية، كتوفير المواد الغذائية الأولية، والألبسة المدرسية...، يجعلهم يعيشون حالة من القلق وعدم الارتياح والاطمئنان لظروفهم الاقتصادية، وقد يؤدي هذا الحرمان إلى كثرة التوتر والقلق، فليجأ ذلك إلى محاولة رد الاعتبار بشتى الطرق والوسائل فنجد أنه يلجأ إلى إتباع أسلوب القسوة في سلوكه مع الآخرين سواء مع التلاميذ أو المدرسين أو مع الهياكل والوسائل البيداغوجية الخاصة بالمدرسة، فيظهر ذلك في انتقامه عن طريق السب، الشتم، التهكم التحطيم، التخريب... الخ.

3.3. العنف لدى التلميذ المراهق:

1.3.3. المراهق المتمدرس وسلوكيات العنف:

يعتبر الدخول في مرحلة المراهقة مرحلة هامة للغاية، فالمراهق يجد نفسه في عالم آخر، وهو عالم الكبار، فنجد أنه يلجأ لسلوكيات جديدة قصد التكيف، وعادة ما تكون سلوكيات عنيفة خاصة في المجال المدرسي. (jean-francois, 2003, 42).

في هذه المرحلة تبدأ الغرائز الجنسية العنيفة بالنمو، ففي وجهة نظر التحليل النفسي هذه الغرائز الجنسية تخلق صراعات وضغوطات. (coslin, 2000, 42)

المراهق في هذه المرحلة يتعرض لإحباطات عديدة، وذلك لإشباع حاجاته، فإذا كانت الحاجة بيولوجية ظل في حالة عدم التوازن، أما إذا كانت الحاجة نفسية فنجد أن المراهق في محاولته التعايش معها يلجأ إلى استعمال ميكانيزمات دفاعية مختلفة، ويمكن أن يكون العدوان أحدها. (عوض، 2006، 145)

فالمراهق إذا في هذه المرحلة يحاول إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية والبيولوجية والانفعالية من خلال مختلف السلوكيات التي يقوم بها مثل العنف والعدوان.

أوضحت دراسة أن مرحلة المراهقة تعتبر من أكثر المراحل عرضة للاضطرابات السلوكية عند التلاميذ المتمدرسين، وللمؤسسات التربوية دورا هاما في حدوث ذلك. وفي هذا الصدد يشير "كازدين" إلى وجود عوامل تساعد على حدوث الاضطرابات السلوكية للمراهقين منها العوامل المدرسية، والتي تعد من أبرز العوامل التي تزيد من تعرض هذه الفئة لهذه الانحرافات.

ففي هذه المرحلة يزداد لدى الفرد الوعي الاجتماعي والميل إلى العنف، ومحاولة تحقيق مزيد من الاستقلال الاجتماعي، ورغبته في مقاومة السلطة. (الحارثي، 2008، 86)

2.3.3. أسباب ودافع ممارسة المراهقين للعنف:

تقتضي النظرة العلمية لظاهرة العنف الإطلاع على كل الإسهامات العلمية التي قدمت في هذا الإطار، والنظر إليها نظرة شمولية متكاملة، لاسيما وأن هذه الظاهرة كانت ومازالت محور اهتمام البحث في الكثير من العلوم، كما أنها قد حظيت بالكثير من الرؤى والتصورات التي قدمت تفسيرات متعددة لأسباب ودوافع الممارسات العنيفة، وكل إسهام جاء

ليضيف جديد ويستثير الاهتمامات لإضافة الجديد، فالتفسيرات البيولوجية الفسيولوجية التي ربطت أسباب العنف بالسياق العنصري والتكويني جاءت فأثرت وساهمت في بروز التفسيرات الاجتماعية والنفسية التي ربطت بين أسباب العنف والسياق النفسي والاجتماعي للإنسان وانطلاقاً من ذلك فإن النظرة العلمية تقتضي أن ننظر للعنف نظرة شاملة ومتكاملة تؤثر في حدوثه العوامل البيولوجية والفسيولوجية والاجتماعية والنفسية، وهذه النظرة التكاملية تقتضي أن نتعامل معه إرشادياً باتجاه يناسب حقيقة العنف.(البشري، 2004، 87)

3.3.3. العلاج والوقاية من ظاهرة العنف داخل المؤسسات التربوية:

- إن علاج ظاهرة العنف في المؤسسات التربوية يتطلب ضرورة العمل على معالجة وتقادي الأسباب المذكورة سلفاً التي كانت وراء حدوث الظاهرة، ويمكن الإسهام في القليل من العنف والوقاية منه إذا تم تطبيق بعض العمليات التالية:
- ضرورة تضافر جهود الجميع كالأُسرة المدرسية والإعلام للحد من ظاهرة العنف والعمل على تحقيق مؤسسات تعليمية تعيش في كنف المودة والاحترام المتبادل.
- وضع نصوص قانونية واضحة تحدد العلاقة بين الأفراد داخل المؤسسات التعليمية بهدف محاربة الانحرافات والتجاوزات الخطيرة بداخلها.
- التأكيد على فهم المدرس لطبيعة المرحلة التي عبر بها التلاميذ في فترة المراهقة، مع إقامة تربصات تكوينية تهدف أكثر إلى التركيز على دراسة علم النفس النمو للطفل المراهق ودراسة بيداغوجية التدريس.
- تعيين أخصائيين نفسانيين بالمؤسسات التعليمية ولا سيما في الثانويات.
- تنظيم أيام إعلامية وتحسيسية لفائدة الطاقم الإداري والتربوي والمؤسسات التعليمية حول العلاج والوقاية من ظاهرة العنف في المدارس.
- التفهم وتعزيز الروابط بين مختلف أفراد الجماعة المدرسية (تلاميذ، أساتذة، إدارة، أولياء) وتعزيز التفاعلات الإيجابية.
- تكثيف الأنشطة الثقافية والرياضية لصالح هيئة التدريس والتلاميذ بهدف تقريبهم من بعضهم البعض.
- التكثيف من الحصص التحسيسية في المدرسة من شأنها المساعدة على توعية التلاميذ في الوقاية والعلاج من ظاهرة العنف داخل المؤسسات.(كروم، 2005، 94)

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه في الفصل السابق، يمكن القول بأن العنف المدرسي ظاهرة سلوكية تهدد التلاميذ داخل المؤسسات التربوية وهي منتشرة في كل المؤسسات، وهي تعتبر من أهم المشاكل التي تؤثر في عملية التعليم والتعلم في مجال التربية، خاصة في الآونة الأخيرة.

لذا فإن الأسرة، والمدرسة، ووسائل الإعلام وجماعة الرفاق، بالإضافة إلى العوامل المتعلقة بالتلميذ نفسه تلعب دور في تنامي وازدياد هذه الظاهرة.

فالعديد من الباحثين وعلماء التربية اهتموا بدراسة هذه الظاهرة من خلال التعرف على مختلف الأسباب المؤدية إلى عملية العنف عامة والعنف المدرسي بصفة خاصة، فرغم الاختلاف في أوجه النظر في الأسباب التي تؤدي إلى هذا السلوك الغير سوي إلا أنهم يعملون كلهم إلى إيجاد مختلف الحلول لظاهرة العنف داخل المؤسسات التربوية، وذلك بإجراء بعض الدراسات المتعلقة بالعنف بكل أنواعه.

والمجانِب والطَّيِّفِي

الفصل الأول

الاجبر والاداء والمنهجية

للدراسة والتحليل

1.1. الدراسة الاستطلاعية:

حيث تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى تعرّف الباحث على الظاهرة التي يرغب في دراستها، وجمع البيانات عنها، مع استطلاع الظروف التي تجرى فيها الدراسة مع صياغة مشكلة الدراسة صياغة دقيقة، كما تهدف كذلك إلى التعرف على أهم الفروض التي يمكن إخضاعها للتحقيق العلمي. (إبراهيم، 2000، 39)

قبل الشروع في الإجراءات الميدانية لهذه الدراسة قام الباحث بالاطلاع على مختلف المصادر والمراجع الجزائرية والأجنبية بهدف ضبط إشكالية الدراسة التي يجب أن تتسم بصفتي الأصالة والابتكار وبعد تحديد المجتمع الأصلي الذي تشمله الدراسة المتمثل في تلاميذ التعليم الثانوي ببعض ثانويات ولاية سطيف ، وقبل الشروع في الدراسة الرئيسية قام الباحث بالاتصال بثانويات مقاطعة عين الكبيرة ال تي تشمل المجتمع المتاح للدراسة، كما قام الباحث بدراسة استطلاعية من خلال توزيع أداتي الدراسة على عينة استطلاعية متمثلة في 15 تلميذ بغرض التأكد من ملائمة المقياس والاستبيان من حيث الأسئلة، وكذا حساب ثبات وصدق الأدوات.

1.1.1. أهدافها:

يمكن تلخيص أهداف الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للمشكلة التي اخترناها فيما يلي:

- التعرف على الجوانب المختلفة لموضوع الدراسة.
- إيجاد مرتكز وقدر من المعرفة يمكّننا من التعرف على الجوانب المختلفة لموضوع الدراسة الأساسي، وخاصة بعد الاطلاع على جهود الباحثين السابقين.
- استطلاع الظروف المحيطة بالمشكلة التي نود دراستها.
- تحديد جوانب القصور في إجراءات تطبيق منهج وأدوات جمع بيانات الدراسة بحيث يمكن تعديل تعليماتها في ضوء ما تفسر عليه الدراسة الاستطلاعية.
- التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحث في الدراسة المستقبلية وكيفية حلها.
- استشارة ذوي الخبرة العلمية والعملية في موضوع الدراسة.

- تقدير ما يمكن أن تستغرقه الدراسة الميدانية من وقت.

2.1.1. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث، يمكن استخلاص بعض النتائج الخاصة بالدراسة الاستطلاعية فيما يلي:

- معظم المؤسسات التربوية يوجد بها عنف ممارس من طرف عناصر العملية التعليمية التعليمية خاصة بين التلاميذ.

- تنوع أشكال العنف الممارس بين التلاميذ فيما بينهم.

- أن ممارسة النشاطات الرياضية المختلفة تقلل من العنف الممارس بين التلاميذ فيما بينهم.

- التلاميذ غير الممارسين لمختلف الأنشطة يتميزون ببعض من العنف.

- معظم الأساتذة يرون بأن التقليل من العنف داخل المؤسسات التربوية يجب أن يكون بتنظيم مختلف الأنشطة الرياضية والثقافية لكي يتم امتصاص مختلف السلوكيات الغير سوية.

- تميز بعض التلاميذ بالضغوط المدرسية نتيجة لمجموعة من العوامل التي تؤثر عليهم داخل المؤسسات التربوية.

- عزوف بعض التلاميذ على ممارسة الأنشطة الرياضية اللاصفية.

- معرفة أفراد العينة التي تطبق عليها الدراسة الرئيسية.

2.1. المنهج المتبع في الدراسة:

المنهج يعني مجموعة من القواعد العامة التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم، والمناهج أو طرق البحث عن الحقيقة تختلف باختلاف المواضيع. (بوحوش، 2002، 29)

بما أنه يغلب على هذه الدراسة الطابع التربوي، قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يراه مناسباً للدراسة والذي يستند إلى أسس منهجية ، والذي يسعى إلى "تحديد العلاقة بين متغيرين أو أكثر قابلين للقياس، والغرض منه هو معرفة وجود علاقة أو عدمها

بغرض التنبؤ والتعميم حيث تخضع للدراسة السببية المقارنة للمتغيرات التي لها ارتباط بالمتغير الرئيسي" (عليان، 2008، 122)

3.1. مجالات الدراسة:

1.1.3.1. المجال الزمني:

استغرق الباحث في إنجاز الجانب النظري من هذه الدراسة فترة زمنية امتدت من منتصف شهر سبتمبر إلى نهاية شهر جانفي خلال الموسم الجاري 2019/2015.

أما الجانب التطبيقي من الدراسة فقد استغرق معظم فترة إنجاز البحث حيث امتدت من بداية شهر فيفري 2018 إلى غاية نهاية شهر جوان من سنة 2020.

2.1.3.1. المجال المكاني:

تم إجراء هذه الدراسة ببعض ثانويات ولاية سطيف وذلك في كل من:

- ثانوية تيزي نبشار.
- ثانوية الإخوة رحال عموشة.
- ثانوية مرزوقي علاوة عين الكبيرة.

4.1. مجتمع وعينة الدراسة:

تمثل المجتمع الأصلي على (1536) تلميذ وتلميذة بين ممارسين للنشاطات الرياضية التربوية وغير الممارسين من شعب (آداب وفلسفة، علوم تجريبية، رياضيات)، يدرسون بكل من ثانويات تيزي نبشار، عموشة، وعين الكبيرة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (01) يوضح توزيع مجتمع الدراسة على حسب الثانويات.

عدد التلاميذ	الثانويات
669	ثانوية المجاهد المرحوم محمد الشريف أمقران تيزي نبشار
381	ثانوية الإخوة رحال عموشة
486	ثانوية مرزوقي علاوة عين الكبيرة
1536	المجموع

بما أن الدراسة يغلب عليها الطابع التربوي فسيتم اختيار عينة التلاميذ بالطرق الإحصائية المعروفة من الوسط التربوي وتحديدًا من الثانويات المشار إليها في الجدول رقم (01).

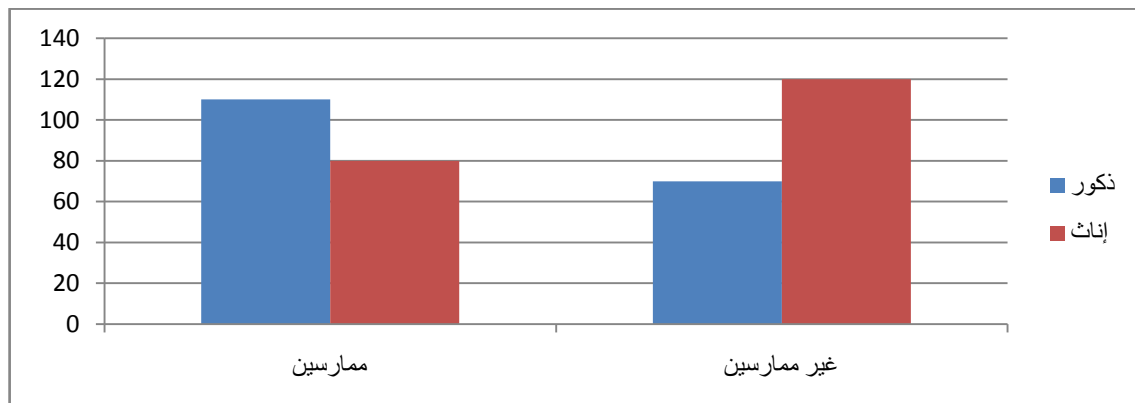
أما فيما يخص العينة فتمثلت في (380) تلميذ من المجتمع الأصلي للدراسة (190) ممارسين للنشاطات الرياضية التربوية و (190) غير ممارسين للنشاطات الرياضية التربوية موزعين بالتساوي (80 تلميذ ممارس و 80 تلميذ غير ممارس لحصة التربية البدنية والرياضية، 70 تلميذ ممارس و 70 تلميذ غير ممارس للنشاط الرياضي الداخلي، و 40 تلميذ ممارس و 40 تلميذ غير ممارس للنشاط الرياضي الخارجي)، وتم اختيار العينة بطريقة قصدية بالنسبة لعينة التلاميذ غير الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية والتلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي، بينما عينة التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية والنشاط الرياضي الداخلي فتم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية، وبالطبع لا بدّ من الاستشارة الدائمة والمستمرّة للمشرف على الدراسة، وذلك عبر مجرياتها خطوة بخطوة خاصّة في مرحلة الدّراسة الميدانية.

جدول رقم (02) يوضح توزيع أفراد العينة على حسب متغير الجنس وممارسة الأنشطة.

الأنشطة الرياضية التربوية				
غير الممارسين		الممارسين		الممارسة
إناث	ذكور	إناث	ذكور	الجنس
120	70	80	110	عدد التلاميذ
%63.15	%36.85	%42.10	%57.90	النسبة المئوية
190		190		المجموع

يتضح من خلال الجدول أن عدد التلاميذ ذكور الممارسين لمختلف النشاطات الرياضية التربوية يفوق عدد الإناث حيث قدر عدد الذكور بـ 110 تلميذ بنسبة قدرها 57.90%، في حين أن الإناث قدر عددهن بـ 80 تلميذة وبنسبة قدرها 42.10%، أما عدد التلاميذ غير الممارسين للأنشطة فقد كان 70 ذكور بنسبة 36.85%، أما الإناث فقد بلغن 120 تلميذة بنسبة 63.15%، هذا ما يدل على أن الذكور أكثر مشاركة في مختلف الأنشطة الرياضية داخل المؤسسات التربوية مقارنة بالإناث اللواتي لهن بعض العزوف في المشاركة خاصة في الأنشطة الخارجية

وهذا راجع إلى ثقافة هذه المنطقة التي لا تشجع الإناث على ممارسة الأنشطة الرياضية خارج المؤسسة.

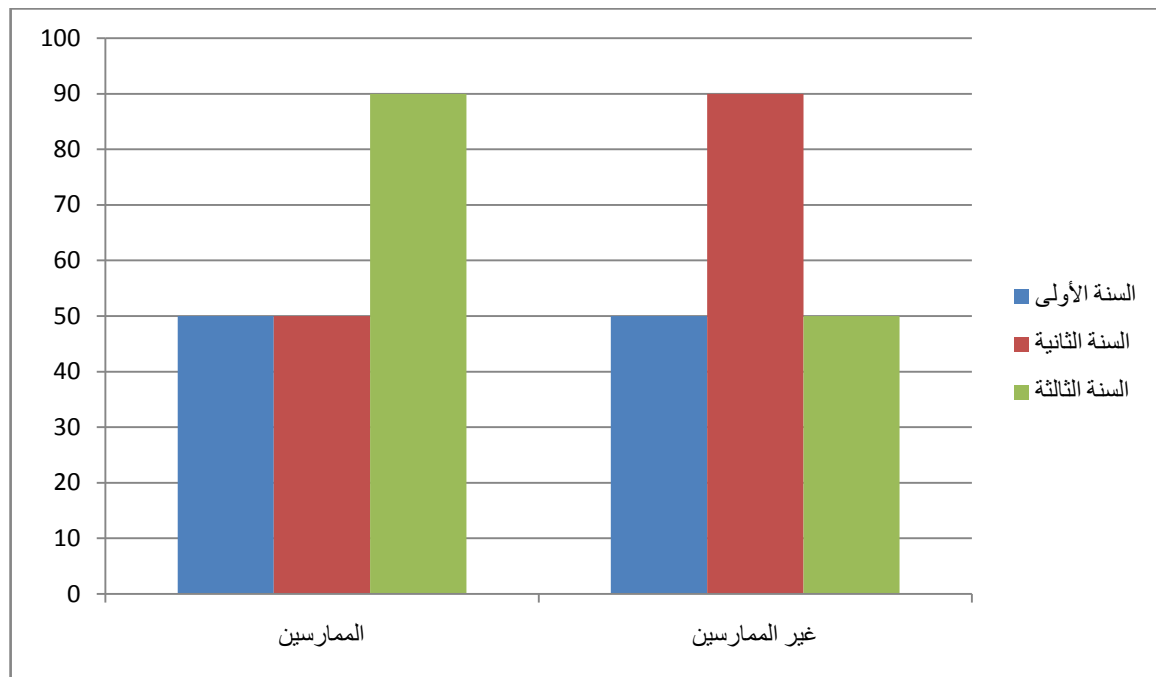


شكل رقم (05) يوضح توزيع أفراد العينة على حسب متغير الجنس.

جدول رقم (03) يوضح توزيع أفراد العينة على حسب متغير المستوى وممارسة الأنشطة.

الأنشطة الرياضية التربوية						
غير الممارسين			الممارسين			الممارسة
السنة الثالثة	السنة الثانية	السنة الأولى	السنة الثالثة	السنة الثانية	السنة الأولى	المستوى
50	86	54	90	50	50	عدد التلاميذ
%26.31	%45.26	%28.43	%47.38	%26.31	%26.31	النسبة المئوية
190			190			المجموع

من خلال الأرقام الواردة في الجدول أعلاه نلاحظ أن عدد تلاميذ السنة الثالثة الممارسين للأنشطة الرياضية أكبر مما عليه في السنوات الأخرى حيث بلغ عددهم بـ 90 تلميذ ونسبة 47 %، أما السنوات الأولى والثانية فكان عددهم 50 تلميذ لكل مستوى ونسبة 26.31 %، أما فيما يخص التلاميذ الغير ممارسين للأنشطة الرياضية فقد كان 86 تلميذ بالنسبة للسنة الثانية ونسبة 45.26 %، أما السنة الأولى فكان عددهم 54 تلميذ بنسبة 28.43 % أما السنة الثالثة فكان عددهم 50 تلميذ ونسبة 26.31 %.

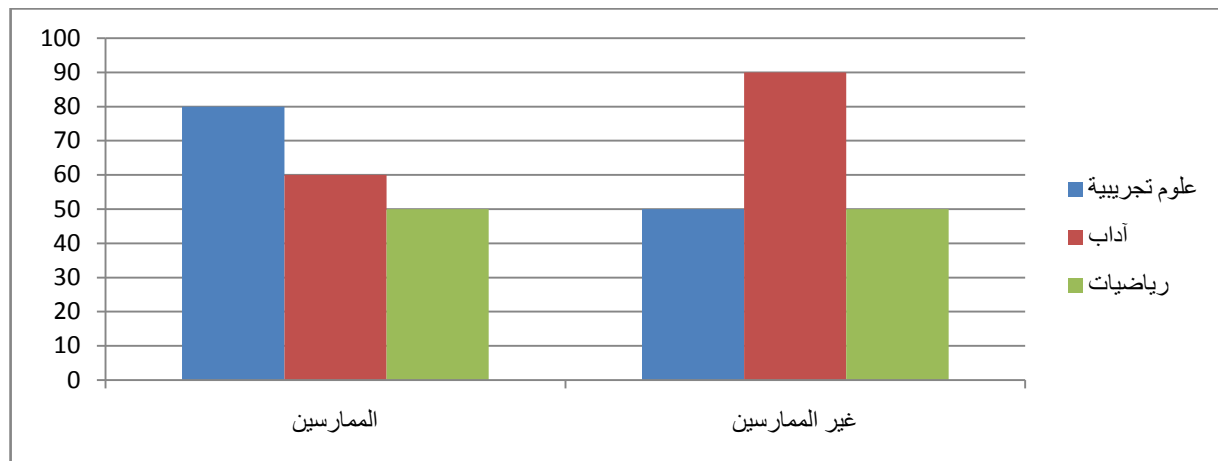


شكل رقم (06) يوضح توزيع أفراد العينة على حسب متغير المستوى.

جدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد العينة على حسب متغير الشعبة وممارسة الأنشطة.

الأنشطة الرياضية التربوية						
غير الممارسين			الممارسين			الممارسة
رياضيات	آداب وفلسفة	علوم تجريبية	رياضيات	آداب وفلسفة	علوم تجريبية	الشعبة
50	90	50	50	60	80	عدد التلاميذ
%26.31	%47.38	%26.31	%26.31	%31.58	%42.11	النسبة المئوية
190			190			المجموع

من خلال الجدول المبين أعلاه نلاحظ أن عدد تلاميذ الممارسين للأنشطة الرياضية التربوية بلغ 190 تلميذ وتلميذة مقسمين على حسب الشعبة إلى 80 تلميذ شعبة علوم تجريبية بنسبة 42.11%، و 60 تلميذ شعبة آداب وفلسفة بنسبة 31.58%، و 50 تلميذ شعبة رياضيات بنسبة 26.31%، في حين بلغ عدد التلاميذ غير الممارسين للأنشطة الرياضية التربوية 190 تلميذ أيضاً مقسمين إلى 50 تلميذ شعبة علوم تجريبية بنسبة 26.31%، و 90 تلميذ شعبة آداب وفلسفة بنسبة 47.38%، و 50 تلميذ شعبة رياضيات بنسبة 26.31%.



شكل رقم (07) يوضح توزيع أفراد العينة على حسب متغير الشعبة.

5.1. أدوات الدراسة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على أدوات مناسبة وذلك لطبيعة الدراسة والتي تتمحور حول النشاطات الرياضية التربوية وعلاقتها في التقليل من الضغط المدرسي وسلوكيات العنف بين التلاميذ داخل المؤسسات التربوية، ومن هذه الأدوات التي يعتمد عليها الباحث في هذه الدراسة نجد:

1.5.1 مقياس الضغط المدرسي: المقياس من إعداد "لطفى عبد الباسط إبراهيم" (2009) وهو مجموعة من العبارات التي يرى بأنها تمثل مصدرًا، لضغوط الدراسة للتلاميذ، يتكون المقياس من 55 عبارة موزعين على تسعة أبعاد وهي:

1.1.5.1 أبعاد المقياس: يتكون مقياس الضغط المدرسي من (09) أبعاد مقسمة في الجدول الآتي:

جدول رقم (05) يبين أبعاد وعبارات مقياس الضغط المدرسي لـ "لطفى عبد الباسط إبراهيم".

الأبعاد	العبارات
1- طبيعة العلاقة بين التلميذ والزملاء	32،27،19،10،1
2- طبيعة العلاقة بين التلميذ والمدرس	48،42،34،33،28،20،11،2
3- التلميذ والمقررات الدراسية	49،43،35،21،12،3
4- التلميذ وأساليب التقويم	50،22،13،5،4
5- التلميذ وبيئة الصف	55،52،51،44،36،23،14

53،45،40،37،15،6	6- التلميذ وبيئة المدرسة
54،46،41،38،29،24،16،7	7- التلميذ والجو الأسري
31،26،18،9	8- التلميذ والتفكير في المستقبل
47،39،30،25،17،8	9- التلميذ والتأييد الاجتماعي.

2.1.5.1. تنقيط المقياس :

يتضمن المقياس في صورته النهائية على (55) عبارة موزعة على تسعة أبعاد متضمنة عبارات موجبة وأخرى سالبة، تشير الدرجة المرتفعة إلى ضغوط دراسية عالية يأخذ التلميذ درجة 1 عندما يضع علامة (x) في خانة " موافق إلى حد ما " ودرجة 2 عندما يضع علامة (x) في الخانة " موافق بصفة عامة"، ودرجة 3 عندما يضع علامة (x) تحت خانة "موافق تمامًا"، وذلك بالنسبة للعبارات الإيجابية، في حين تأخذ العبارات السلبية عكس نمط الإجابة في العبارات الإيجابية، أي يأخذ التلميذ درجة (3) عندما يضع علامة (x) في خانة "موافق إلى حد ما" ودرجة (2) عندما يضع علامة (x) في الخانة "موافق بصفة عامة"، ودرجة (1) عندما يضع علامة (x) تحت خانة "موافق تمامًا".

2.5.1 استبيان العنف بي-ن التلاميذ: والذي يعتبر من الأدوات المنهجية والخاصة بجمع

البيانات في المنهج الوصفي ويكون من خلال استمارة تعطى للتلاميذ للإجابة على مختلف الأسئلة.

الاستبيان عبارة عن " استمارة مكتوبة عليها مجموعة من الأسئلة مرتبطة بطريقة منهجية ودقيقة حسب موضوع الدراسة، يحضرها الباحث مسبقاً ويقدمها للمبحوثين (المستجوبين) بهدف تحصيل معلومات قد تثبت أو تنفي فرضيات الدراسة المقترحة من طرف الباحث..." (بن مرسل، 2005، 33)

وقد اعتمد الباحث على استبيان العنف بين التلاميذ يتكون هذا المقياس من ثلاثة أبعاد وهم (العنف اللفظي، العنف المادي، العنف الجسدي) حيث يحتوي كل بعد على مجموعة من العبارات وقد كان الاستبيان على الشكل التالي:

- العنف اللفظي: ويتمثل في العبارات من 01-12.

- العنف الجسدي: ويتمثل في العبارات من 13-24.

- العنف المادي: ويتمثل في العبارات من 25-35.

6.1. صدق وثبات أدوات الدراسة:

1.6.1. صدق المحتوى (المحكمين):

قام الباحث بعرض مقياس الضغط المدرسي "للطفي عبد الباسط إبراهيم" واستبيان العنف بين التلاميذ على مجموعة من المختصين والخبراء في مجال علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية (05 خبراء) لمعرفة مدى مناسبة عبارة المقياس والاستبيان لما يقيس ولمن يطبق عليهم، ومدى علاقتها بالمحور الذي تنتمي إليه، وأخذ وجهات نظرهم والاستفادة من آرائهم في تعديله والتحقق من مدى ملائمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى سلامة ودقة الصياغة اللغوية والعلمية لعبارات المقياس، وكذا مدى شموله لمشكلة الدراسة وتحقيق أهدافها. (ملحق رقم 03)

2.6.1. دراسة ثبات مقياس الضغط المدرسي باستخ-دام معامل ألفا كرونباخ: لقياس

ثبات (مقياس الضغط المدرسي) استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ) على عينة استطلاعية مكونة من (15) تلميذ، والجدول رقم (06) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة:

جدول رقم (06) يمثل معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس الضغط المدرسي.

المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
1- طبيعة العلاقة بين التلميذ والزملاء	05	0.82
2- طبيعة العلاقة بين التلميذ والمدرس	08	0.81
3- التلميذ والمقررات الدراسية	06	0.79
4- التلميذ وأساليب التقويم	05	0.79
5- التلميذ وبيئة الصف	07	0.84
6- التلميذ وبيئة المدرسة	06	0.72
7- التلميذ والجو الأسري	08	0.82
8- التلميذ والتفكير في المستقبل	04	0.72
9- التلميذ والتأييد الاجتماعي.	06	0.73
الثبات العام للمقياس	55	0.89

يتضح من الجدول رقم (06) أن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة مرتفع حيث بلغ (0.89) فيما تراوحت ثبات المحاور ما بين (0.720) كحد أدنى وبين (0.84) كحد أعلى.

وهذا ما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

3.6.1. صدق الاتساق الداخلي لمقياس الضغط-ط المدرسي:

ويقصد بصدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان :مدى اتساق جميع فقرات الاستبيان مع المحور الذي تنتمي إليه الفقرة أي أن العبارة تقيس ما وضعت لقياسه ولا تقيس شيء آخر . جدول رقم (07) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحاور الضغط المدرسي.

رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون (r)	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون
فقرات المحور الأول		فقرات المحور الرابع		فقرات المحور السابع	
01	0.77**	04	0.68**	07	0.76**
10	0.90**	05	0.72**	16	0.71**
19	0.68**	13	0.89**	24	0.51*
27	0.77**	22	0.77**	29	0.77**
32	0.75**	50	0.67**	54	0.54*
فقرات المحور الثاني		فقرات المحور الخامس			
02	0.59*	14	0.64**	46	0.79**
11	0.66**	23	0.74**	38	0.64*
20	0.76**	36	0.62*	فقرات المحور الثامن	
28	0.72**	44	0.64**	09	0.73**
33	0.85**	51	0.75**	18	0.78**
34	0.64**	52	0.80**	26	0.65**
42	0.58*	55	0.87**	31	0.79**
48	0.56*	فقرات المحور السادس		فقرات المحور التاسع	
فقرات المحور الثالث		06	0.58*	08	0.62*
03	0.87**	15	0.65**	17	0.59*
12	0.55*	37	0.71**	25	0.55*
21	0.70**	53	0.63*	47	0.74**

0.59*	39	0.84**	45	0.71**	35
0.82**	30	0.54*	40	0.87**	43
				0.58*	49

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 * دال عند مستوى الدلالة 0.05

من خلال نتائج الجدول نجد أن جميع معاملات ارتباط 'بيرسون' بين فقرات محاور المقياس والدرجة الكلية لكل محور دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05)، حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (0.54) فيما كان الحد الأعلى (0.90). وعليه فإن جميع فقرات المحاور التسعة متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي له مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات كل المحاور.

4.6.1. دراسة ثبات استبيان العنف بين التلاميذ باستعمال معامل ألفا كرونباخ:

لقياس مدى ثبات أداة الاستبيان، حيث استخدم الباحث معامل 'ألفا كرونباخ' للتأكد من ثبات أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (15) تلميذ وقد تم استبعادها من عينة الدراسة الرئيسية والجدول رقم (14) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (08) يمثل معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات استبيان العنف بين التلاميذ.

المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
العنف اللفظي	12	0.85
العنف الجسدي	12	0.83
العنف المادي	11	0.81
المحور ككل	35	0.90

يتضح من الجدول رقم (08) أن معامل الثبات العام لمحاور الاستبيان مرتفع حيث بلغ (0.90) لإجمالي فقرات الاستبيان الخامسة والثلاثين، فيما تراوحت ثبات المحاور ما بين (0.81، 0.83، 0.85).

وهذا ما يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

6.6.1. حساب الاتساق الداخلي لاستبيان العنف بين التلاميذ:

جدول رقم (09): يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمحاور الاستبيان

عبارات المحور الأول	معامل الارتباط بيرسون r	عبارات المحور الثاني	معامل الارتباط بيرسون r	عبارات المحور الثالث	معامل الارتباط بيرسون r
01	0.55*	13	0.60*	25	0.54*
02	0.63*	14	0.66*	26	0.66**
03	0.60*	15	0.61*	27	0.60*
04	0.53*	16	0.62*	28	0.55*
05	0.61*	17	0.61*	29	0.56*
06	0.57*	18	0.51*	30	0.68**
07	0.69**	19	0.63*	31	0.58*
08	0.65**	20	0.60*	32	0.65**
09	0.60*	21	0.56*	33	0.58*
10	0.66**	22	0.62*	34	0.53*
11	0.65**	23	0.58*	35	0.53*
12	0.70**	24	0.56*		

* دال عند مستوى الدلالة 0.05 ** دال عند مستوى الدلالة 0.01

من خلال نتائج الجدول نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور الأول والدرجة الكلية للمحور الأول دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05)، وكان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (0.53) فيما كان الحد الأعلى (0.70).

كما نلاحظ أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور الثاني دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وكان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (0.51) فيما كان الحد الأعلى (0.66).

ومن نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات ارتباط " بيرسون " بين فقرات المحور الثالث والدرجة الكلية للمحور الثالث دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) و (0.05)، وكان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط (0.53) فيما كان الحد الأعلى (0.68).

وعليه فإن جميع فقرات المحاور الثلاث متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي له مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان ككل.

7.1. الأدوات الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام برنامج الإحصاء (spss20) "وهو برنامج يقوم بالتحليلات الإحصائية البسيطة والمعقدة للبيانات، خاصة في حالة العينة الكبيرة". (الزغبى، 2006، 12).

كما قام الباحث باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية لتحليل نتائج الدراسة وكذلك حساب صدق وثبات أدوات الدراسة ومن بينها:

- تم استخراج الإحصاءات الوصفية (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية)
- تم استخدام النسب المئوية لحساب نسبة التلاميذ حسب متغير الجنس المستوى والشعبة.
- استخدام معامل ارتباط " بيرسون" لقياس ثبات الاختبارات ، على عينة غير عينة الدراسة الأصلية (15 تلميذ).
- استخدام معامل ارتباط " بيرسون" للبحث عن العلاقات بين أبعاد متغيرات الدراسة.
- استخدام معامل ألفا كرونباخ لدراسة ثبات أدوات الدراسة.

* وقبل اختيار المعادلات الإحصائية للتحليل والمناقشة قام الطالب الباحث التأكد من طبيعة التوزيع الذي تتبعه البيانات باستخدام اختبار كولوموگروف واختبار ليفني، ومن ثم اختيار الاختبارات المناسبة المعلمية أو اللامعلمية، وكانت النتائج كما في الجدول الموالي:

جدول رقم (10) يبين التوزيع الطبيعي وتجانس العينة في أبعاد مقياس الضغط المدرسي في متغير ممارسة حصة التربية البدنية والرياضية.

الأبعاد	اختبار التجانس levene	اختبار التوزيع الطبيعي kolmogorov	اختبار التوزيع الطبيعي wilk shapiro-
البعد الأول	0.01	0.00	0.00
البعد الثاني	0.56	0.00	0.00
البعد الثالث	1.52	0.00	0.00
البعد الرابع	10.12	0.00	0.00

0.00	0.00	0.37	البعد الخامس
0.00	0.00	0.44	البعد السادس
0.00	0.00	0.02	البعد السابع
0.00	0.00	0.75	البعد الثامن
0.00	0.00	6.34	البعد التاسع

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ بأن كل بيانات العينة في الأبعاد الخاصة بمقياس الضغط المدرسي لا تتوزع توزيعاً طبيعياً، حيث بلغت نسبة الدلالة عند كل أبعاد المقياس (0.00) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

أما فيما يخص تجانس العينة في أبعاد المقياس فدللت البيانات أن العينة متجانسة في معظم الأبعاد إلا في البعد الأول والسابع حيث بلغت قيمة الدلالة بـ (0.01، و 0.02) على التوالي وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

جدول رقم (11) يبين التوزيع الطبيعي وتجانس العينة في محاور العنف بين التلاميذ في متغير ممارسة حصة التربية البدنية والرياضية.

المحاور	اختبار التجانس levene	اختبار التوزيع الطبيعي kolmogorov	اختبار التوزيع الطبيعي wilk shapiro-
العنف اللفظي	0.60	0.00	0.00
العنف الجسدي	0.01	0.00	0.00
العنف المادي	0.61	0.00	0.00

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ بأن بيانات العينة في محاور الاستبيان تتوزع توزيعاً طبيعياً في محور العنف اللفظي ومحور العنف المادي، حيث بلغت نسبة الدلالة عند كل محور الاستبيان بين (0.00، و 0.00) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

أما فيما يخص تجانس العينة في محاور استبيان العنف بين التلاميذ فدللت البيانات أن العينة متجانسة في المحور الأول والثالث حيث بلغت نسبة الدلالة بـ (0.60، 0.61) وهي قيمة أكبر من (0.05)، بينما في المحور الثاني دلت النتائج على عدم وجود تجانس حيث بلغت نسبة الدلالة (0.01) وهي قيمة دالة إحصائية لأنها أقل من (0.05).

وهذا ما أدى بالباحث إلى اختيار الاختبار اللابارميري "مان ويتي" لحساب الفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين ، واختيار اختبار "كروكسال وليس" لحساب الفروق بين متوسطات ثلاث مجموعات مستقلة، وذلك لعدم توفر شرط التوزيع الطبيعي وتجانس العينة.

أما فيما يخص البيانات الخاصة بالفرضيات المتبقية والمتعلقة بالتوزيع الطبيعي والتجانس فهي في الملحق رقم (05).

الفصل الثاني

عرض وخليد

فناج الدرر

1.2. عرض نتائج الدراسة:

1.1.2 عرض نتائج الفرضية الأولى:

للتحقق من صحة الفرضية التي تنص على: . توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط المدرسي بين تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية وغير الممارسين داخل المؤسسات التربوية لصالح المجموعة الممارسة ، حيث تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري باستخدام اختبار "مان وتتي" كما هو موضح في الجداول التالية:

. فروق الضغط المدرسي لدى التلاميذ الممارسين وغير الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية.

جدول رقم (12): يوضح الفروق بين الممارسين وغير الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في أبعاد مقياس الضغط المدرسي وأبعاده على أفراد العينة.

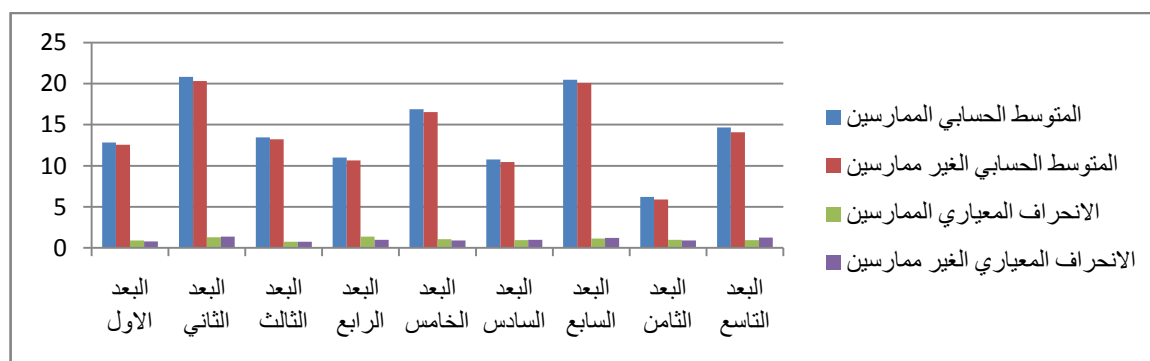
أبعاد المقياس	الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة U	الدلالة
البعد الأول	الممارسين	12.83	0.88	2658	0.04
	غير الممارسين	12.56	0.77		
البعد الثاني	الممارسين	20.84	1.27	2554	0.02
	غير الممارسين	20.33	1.36		
البعد الثالث	الممارسين	13.46	0.76	2640.5	0.03
	غير الممارسين	13.21	0.74		
البعد الرابع	الممارسين	11	1.38	2405	0.00
	غير الممارسين	10.65	0.96		
البعد الخامس	الممارسين	16.90	1.05	2583	0.02
	غير الممارسين	16.53	0.90		
البعد السادس	الممارسين	10.76	0.93	2630	0.04
	غير الممارسين	10.46	0.99		
البعد السابع	الممارسين	20.48	1.15	2632	0.04
	غير الممارسين	20.08	1.22		
البعد الثامن	الممارسين	6.19	0.98		

0.04	2645	0.91	5.89	غير الممارسين	
0.00	2367	0.92	14.66	الممارسين	البعد التاسع
		1.26	14.09	غير الممارسين	

نلاحظ من خلال نتائج بيانات المعالجة الإحصائية الخاصة بأبعاد مقياس الضغط

المدرسي على متغير حصة التربية البدنية والرياضية والمبين في الجدول رقم (18) أن المتوسط الحسابي لدى عينة الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية تراوح ما بين (6.19) كحد أدنى و(20.84) كحد أعلى، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعينة غير الممارسين ما بين (5.89) و(20.33)، كما بلغ الانحراف المعياري لدى عينة الممارسين ما بين (0.76) و(1.38) في حين بلغ الانحراف المعياري لدى عينة التلاميذ غير الممارسين ما بين (0.74) و(1.36)، وقيمة مستوى الدلالة ما بين (0.00) و(0.04) وهي قيمة أقل من $< (0.05)$.

ومنه فإننا نرفض الفرضية الصفرية H_0 ، ونقبل الفرضية البديلة H_1 والتي تقر بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية وغير ممارسين في متغير الضغط المدرسي لصالح العينة الممارسة.



شكل رقم (08) رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين وغير الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في مقياس الضغط المدرسي.

. فروق الضغط المدرسي لدى التلاميذ الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي.

جدول رقم (13) يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في مقياس الضغط المدرسي وأبعاده على أفراد العينة.

أبعاد المقياس	الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة U	الدلالة
البعد الأول	الممارسين	12.80	0.89	1970	0.03
	غير الممارسين	12.50	0.79		
البعد الثاني	الممارسين	20.77	1.31	2021	0.06
	غير الممارسين	20.31	1.41		
البعد الثالث	الممارسين	13.33	0.79	1952.5	0.02
	غير الممارسين	13.00	0.81		
البعد الرابع	الممارسين	11.03	0.90	2010.5	0.05
	غير الممارسين	10.70	0.99		
البعد الخامس	الممارسين	16.87	1.03	1980	0.04
	غير الممارسين	16.50	0.94		
البعد السادس	الممارسين	10.79	0.86	1907.5	0.01
	غير الممارسين	10.46	0.92		
البعد السابع	الممارسين	20.33	1.13	1994	0.05
	غير الممارسين	19.89	1.23		
البعد الثامن	الممارسين	6.36	1.06	1985	0.04
	غير الممارسين	6	1		
البعد التاسع	الممارسين	14.79	0.88	1999	0.05
	غير الممارسين	14.37	1.24		

نلاحظ من خلال نتائج بيانات المعالجة الإحصائية الخاصة بأبعاد مقياس الضغط

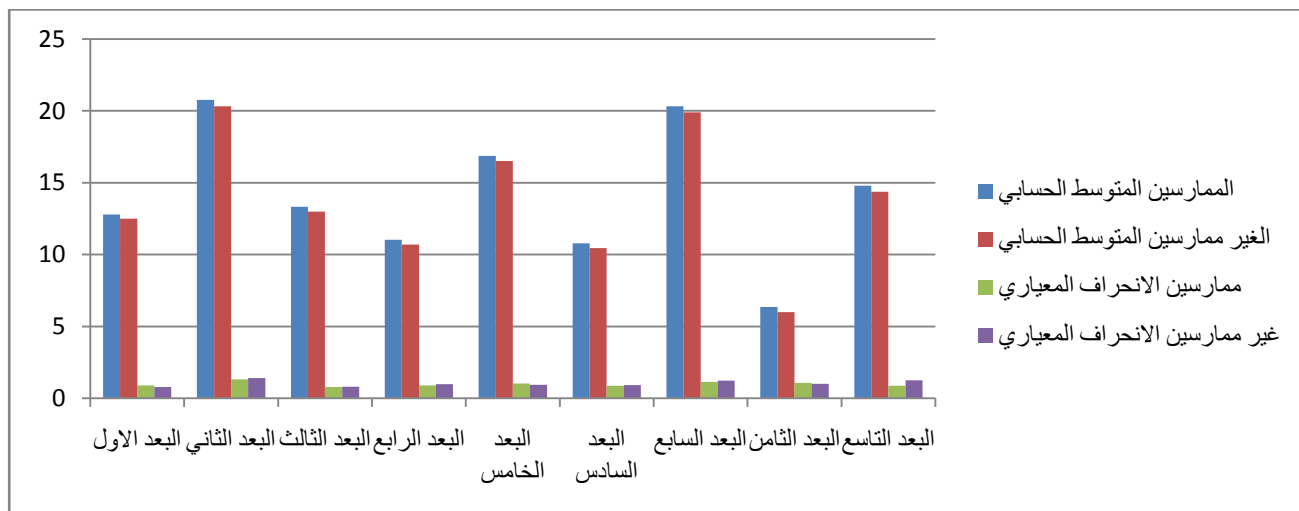
المدرسي على متغير النشاط الرياضي الداخلي والمبين في الجدول رقم (19) أن المتوسط

الحسابي لدى عينة الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي تراوح ما بين (6.36) كحد أدنى

و(20.77) كحد أعلى، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعينة غير الممارسين ما بين (06)

كحد أدنى و (20.31) كحد أعلى، كما بلغ الانحراف المعياري لدى عينة الممارسين ما بين (1.31) كحد أدنى و (0.79) كحد أعلى، في حين بلغ الانحراف المعياري لدى عينة التلاميذ غير الممارسين ما بين (0.79) كحد أدنى و (1.41) كحد أعلى، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة ما بين (0.01) و (0.05) وهي قيمة أقل من $(0.05) <$ ، بينما البعد الثاني والتاسع المتعلق بطبيعة العلاقة بين التلميذ والمدرس وبعد التلميذ والتأييد الاجتماعي فقد كانت قيمة مستوى الدلالة (0.06) و (0.051) على التوالي وهي قيمة أكبر من $(0.05) >$.

ومنه فإننا نرفض الفرضية الصفرية H_0 ، ونقبل الفرضية البديلة H_1 والتي تقر بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي والغير ممارسين في متغير الضغط المدرسي لصالح العينة الممارسة ما عدا في متغير طبيعة العلاقة بين التلميذ والمدرس والتلميذ والتأييد الاجتماعي.



شكل (09) رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في مقياس الضغط المدرسي.

. فروق الضغط المدرسي لدى التلاميذ الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي.

جدول رقم (14) يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في مقياس الضغط المدرسي وأبعاده على أفراد العينة.

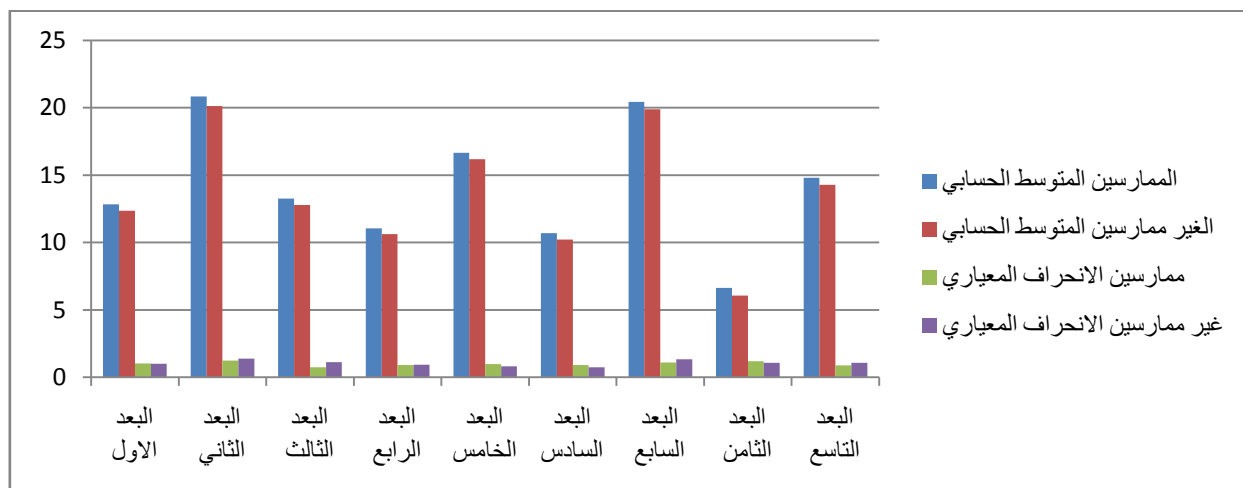
أبعاد المقياس	الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة U	الدلالة
البعد الأول	الممارسين	12.83	1.03	561.5	0.07
	غير الممارسين	12.35	1.001		
البعد الثاني	الممارسين	20.85	1.23	561.5	0.01
	غير الممارسين	20.13	1.38		
البعد الثالث	الممارسين	13.25	0.74	622.5	0.07
	غير الممارسين	12.78	1.12		
البعد الرابع	الممارسين	11.05	0.90	595.5	0.03
	غير الممارسين	10.63	0.92		
البعد الخامس	الممارسين	16.65	0.97	586	0.02
	غير الممارسين	16.18	0.81		
البعد السادس	الممارسين	10.70	0.91	566	0.01
	غير الممارسين	10.23	0.76		
البعد السابع	الممارسين	20.43	1.10	618	0.07
	غير الممارسين	19.88	1.32		
البعد الثامن	الممارسين	6.63	1.19	583	0.03
	غير الممارسين	6.05	1.06		
البعد التاسع	الممارسين	14.80	0.88	584	0.03
	غير الممارسين	14.28	1.08		

نلاحظ من خلال نتائج بيانات المعالجة الإحصائية الخاصة بأبعاد مقياس الضغط

المدرسي على متغير النشاط الرياضي الخارجي والمبين في الجدول رقم (19) أن المتوسط الحسابي لدى عينة الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي تراوح ما بين (6.63) كحد أدنى و (20.85) كحد أعلى، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعينة غير الممارسين ما بين (6.05)

كحد أدنى و (20.13) كحد أعلى، كما بلغ الانحراف المعياري لدى عينة الممارسين ما بين (0.74) كحد أدنى و (1.23) كحد أعلى، في حين بلغ الانحراف المعياري لدى عينة التلاميذ غير الممارسين ما بين (0.76) كحد أدنى و (1.38) كحد أعلى، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة ما بين (0.01) و (0.03) وهي قيمة أقل من (0.05) ، بينما البعد الأول والثالث والسابع فقد بلغت قيمة الدلالة ب (0.07) وهي قيمة أكبر (0.05) .

ومنه فإننا نرفض الفرضية الصفرية H_0 ، ونقبل الفرضية البديلة H_1 والتي تقر بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي والغير ممارسين في متغير الضغط المدرسي لصالح العينة الممارسة ما عدا في البعد الأول والثالث والسابع.



شكل (10) رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في مقياس الضغط المدرسي.

2.1.2. عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على ما يلي: . توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العنف بين تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية وغير الممارسين داخل المؤسسات التربوية لصالح المجموعة الممارسة.

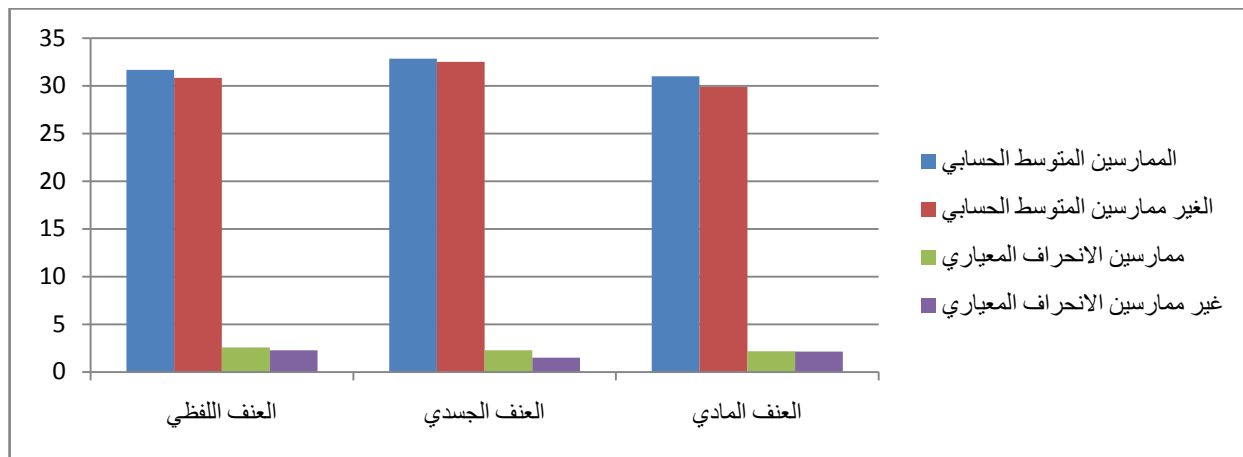
. فروق العنف بين التلاميذ الممارسين وغير الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية.

جدول رقم (15) يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية وغير الممارسين في بعد العنف بين التلاميذ ومحاوره على أفراد العينة.

المحاور	الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة u	الدلالة
العنف اللفظي	ممارسين	31.69	2.59	2390	0.05
	غير ممارسين	30.85	2.27		
العنف الجسدي	ممارسين	32.86	2.29	2634.5	0.04
	غير ممارسين	32.53	1.50		
العنف المادي	ممارسين	31.06	2.17	2139.5	0.00
	غير ممارسين	29.90	2.16		

نلاحظ من خلال نتائج بيانات المعالجة الإحصائية الخاصة بمحاور استبيان العنف بين التلاميذ على متغير حصة التربية البدنية والرياضية والمبين في الجدول رقم (19) والشكل رقم (07) أن المتوسط الحسابي لدى عينة الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية تراوح ما بين (31.06) كحد أدنى و (32.86) كحد أعلى، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعينة غير الممارسين ما بين (29.90) كحد أدنى و (32.53) كحد أعلى، كما بلغ الانحراف المعياري لدى عينة الممارسين ما بين (2.17) كحد أدنى و (2.59) كحد أعلى، في حين بلغ الانحراف المعياري لدى عينة التلاميذ غير الممارسين ما بين (1.50) كحد أدنى و (2.27) كحد أعلى، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة ما بين (0.00) و (0.05) وهي قيمة أقل من (0.05) ،

ومنه فإننا نرفض الفرضية الصفرية H_0 ، ونقبل الفرضية البديلة H_1 والتي تقر بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية وغير ممارسين في متغير العنف بين التلاميذ لصالح العينة الممارسة.



شكل رقم (11) رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين وغير الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في متغير العنف بين التلاميذ.

. فروق العنف بين التلاميذ الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي.

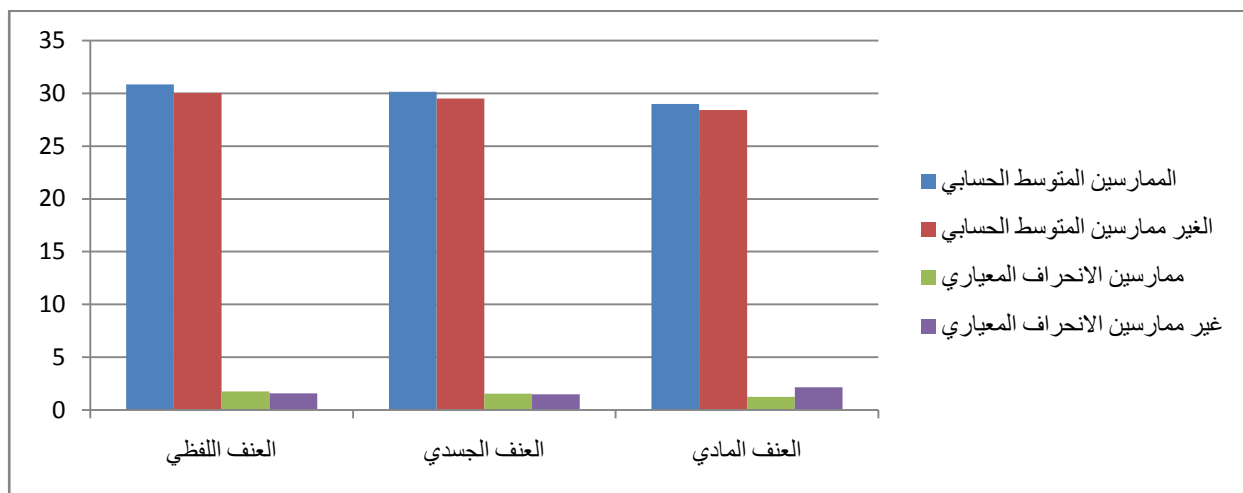
جدول رقم (16) يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي وغير الممارسين في بعد العنف بين التلاميذ.

المحاور	الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة U	الدلالة
العنف اللفظي	ممارسين	30.83	1.76	1629.5	0.00
	غير ممارسين	30.03	1.57		
العنف الجسدي	ممارسين	30.16	1.55	1794	0.005
	غير ممارسين	29.50	1.50		
العنف المادي	ممارسين	29	1.25	1837	0.008
	غير ممارسين	28.41	1.26		

نلاحظ من خلال نتائج بيانات المعالجة الإحصائية الخاصة بمحاور استبيان العنف بين التلاميذ على متغير النشاط الرياضي الداخلي والمبين في الجدول رقم (19) أن المتوسط الحسابي لدى عينة الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي تراوح ما بين (29) كحد أدنى و(30.83) كحد أعلى، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعينة غير الممارسين ما بين (28.41) كحد أدنى و(30.03) كحد أعلى، كما بلغ الانحراف المعياري لدى عينة الممارسين

ما بين (1.25) كحد أدنى و (1.76) كحد أعلى، في حين بلغ الانحراف المعياري لدى عينة التلاميذ غير الممارسين ما بين (1.26) كحد أدنى و (1.57) كحد أعلى، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة ما بين (0.00) و (0.008) وهي قيمة أقل من $< (0.05)$.

ومنه فإننا نرفض الفرضية الصفرية H_0 ، ونقبل الفرضية البديلة H_1 والتي تقر بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية والغير ممارسين في متغير العنف المادي بين التلاميذ لصالح العينة الممارسة.



شكل رقم (12) رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في متغير العنف بين التلاميذ.

. فروق العنف بين التلاميذ الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي.

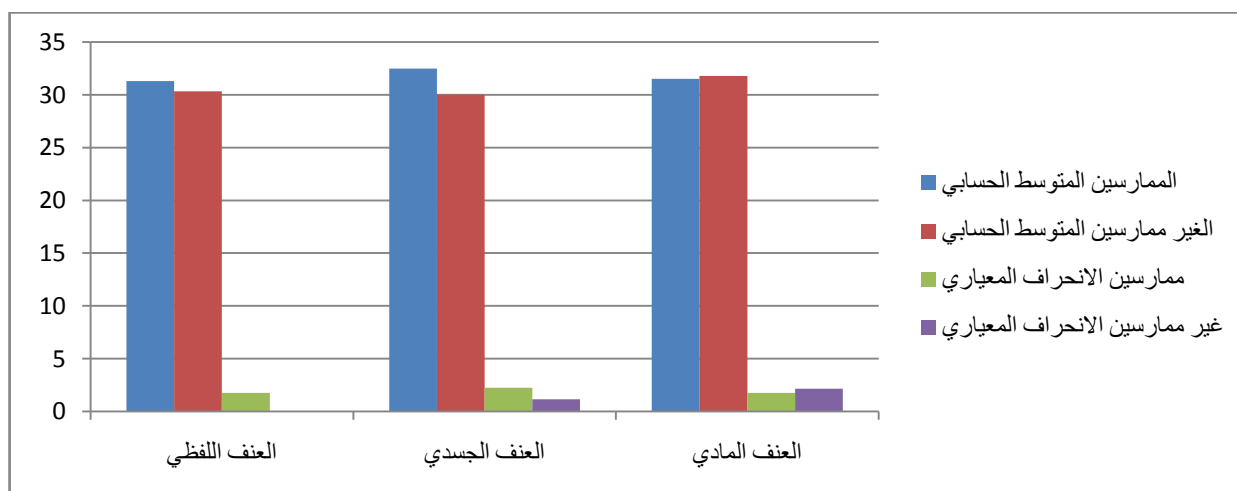
جدول رقم (17) يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي وغير الممارسين في بعد العنف بين التلاميذ ومحاوره على أفراد العينة.

المحاور	الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة u	الدلالة
العنف اللفظي	ممارسين	31.50	1.76	530	0.008
	غير ممارسين	30.33	1.57		
العنف الجسدي	ممارسين	32.48	1.75	571	0.02
	غير ممارسين	31.78	1.14		

0.003	495	2.24	31.30	ممارسين	العنف
		2.14	30.03	غير ممارسين	المادي

نلاحظ من خلال نتائج بيانات المعالجة الإحصائية الخاصة بمحاور استبيان العنف بين التلاميذ على متغير النشاط الرياضي الخارجي والمبين في الجدول رقم (19) أن المتوسط الحسابي لدى عينة الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي تراوح ما بين (31.30) كحد أدنى و(32.48) كحد أعلى، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعينة غير الممارسين ما بين (30.03) كحد أدنى و(31.78) كحد أعلى، كما بلغ الانحراف المعياري لدى عينة الممارسين ما بين (1.75) كحد أدنى و(2.24) كحد أعلى، في حين بلغ الانحراف المعياري لدى عينة التلاميذ غير الممارسين ما بين (1.14) كحد أدنى و(2.14) كحد أعلى، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة ما بين (0.003) و(0.02) وهي قيمة أقل من (0.05) .

ومنه فإننا نرفض الفرضية الصفرية H_0 ، ونقبل الفرضية البديلة H_1 والتي تقر بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي وغير الممارسين في متغير العنف بين التلاميذ لصالح العينة الممارسة.



شكل رقم (13) رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في متغير العنف بين التلاميذ.

3.1.2. عرض نتائج الفرضية الثالثة:

للتحقق من صحة الفرضية التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية في الضغط المدرسي داخل المؤسسات التربوية تعزى لمتغير (الجنس، المستوى، الشعبة) ،حيث قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واستخدام اختبار "مان وتي" بالنسبة لمتغير الجنس واختبار "كروكسال واليس" بالنسبة لمتغير المستوى والشعبة، كما هو موضح في الجداول التالية:

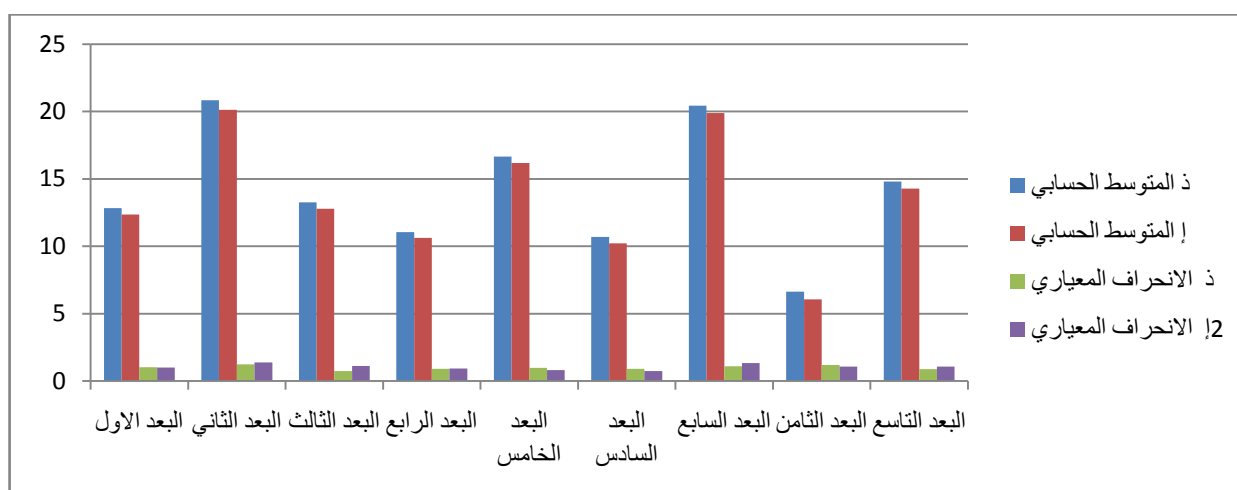
. فروق الضغط المدرسي بين التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية حسب متغير الجنس.

جدول رقم (18): يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في أبعاد مقياس الضغط المدرسي على حسب متغير الجنس.

الأبعاد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة U	الدلالة
البعد الأول	ذكور	12.32	0.99	471	0.00
	إناث	11.67	0.92		
البعد الثاني	ذكور	21.12	1.22	542	0.03
	إناث	20.50	1.28		
البعد الثالث	ذكور	13.60	0.75	537	0.02
	إناث	13.10	1.06		
البعد الرابع	ذكور	11.20	0.90	449	0.00
	إناث	10.50	0.90		
البعد الخامس	ذكور	16.96	1	512	0.01
	إناث	16.27	1.28		
البعد السادس	ذكور	10.84	0.86	551	0.03
	إناث	10.33	0.80		
البعد السابع	ذكور	20.58	1.24	531	0.02
	إناث	19.87	1.22		
البعد الثامن	ذكور	6.18	1	559	0.04
	إناث	5.73	0.74		

0.04	558.5	0.96	14.82	ذكور	البعد التاسع
		0.85	14.40	إناث	

من خلال نتائج الجدول نلاحظ بأن قيمة الدلالة لدى جميع أبعاد المقياس تراوحت ما بين (0.00، و 0.04) و هي قيمة أقل من (0.05)، وهو ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل أبعاد مقياس الضغط المدرسي بين الذكور والإناث الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية لصالح عينة الذكور.



شكل رقم (14) رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في الضغط المدرسي حسب متغير الجنس.

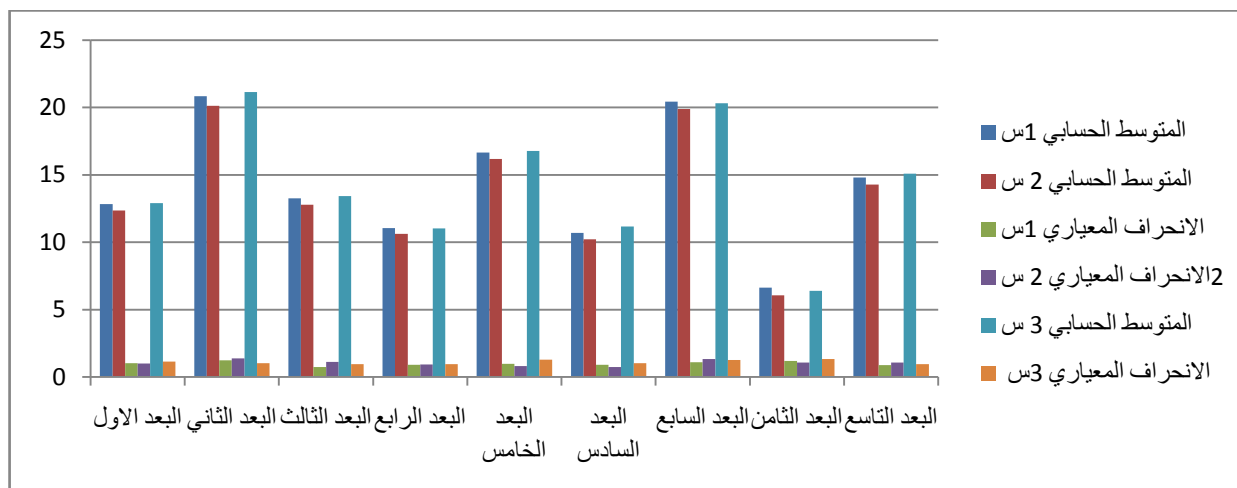
. فروق الضغط المدرسي بين التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية حسب متغير المستوى.

جدول رقم (19): يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في أبعاد مقياس الضغط المدرسي على حسب متغير المستوى.

الأبعاد	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا ²	الدلالة
البعد الأول	الأولى	11.88	0.95	8.21	0.02
	الثانية	12.05	0.88		
	الثالثة	12.63	1.17		
البعد الثاني	الأولى	20.55	1.39	9.14	0.00
	الثانية	21.70	0.97		
	الثالثة	21.15	1.02		

0.03	6.85	0.81	13.35	الأولى	البعد الثالث
		0.48	12.85	الثانية	
		0.95	13.43	الثالثة	
0.03	8.20	1.056	10.80	الأولى	البعد الرابع
		0.786	10.25	الثانية	
		0.947	11.03	الثالثة	
0.02	7.33	0.889	16.50	الأولى	البعد الخامس
		0.759	15.95	الثانية	
		1,291	16.78	الثالثة	
0.17	6.61	1.005	10.80	الأولى	البعد السادس
		0.834	10.80	الثانية	
		1.012	11.27	الثالثة	
0.03	6.83	1.317	20.05	الأولى	البعد السابع
		0.945	19.45	الثانية	
		1.269	20.33	الثالثة	
0.01	13.26	1.076	6.00	الأولى	البعد الثامن
		0.513	5.50	الثانية	
		0.900	6.40	الثالثة	
0.01	7.60	0.979	14.70	الأولى	البعد التاسع
		0.940	14.40	الثانية	
		0.955	15.10	الثالثة	

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أن قيمة الدلالة لأبعاد المقياس دالة إحصائياً في جميع أبعاد المقياس، ما عدا في بعد التلميذ وبيئة المدرسة حيث بلغت قيمة الدلالة (0.17) وهي قيمة أكبر (0.05)، بينما القيم الدالة إحصائياً فتراوحت بين (0.00 ، و 0.03) وهي أقل من (0.05) ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات المرحلة الثانوية الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية لصالح تلاميذ السنة الثالثة ما عدا في بعد التلميذ وبيئة المدرسة.



شكل رقم (15) رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في الضغط المدرسي حسب متغير المستوى.

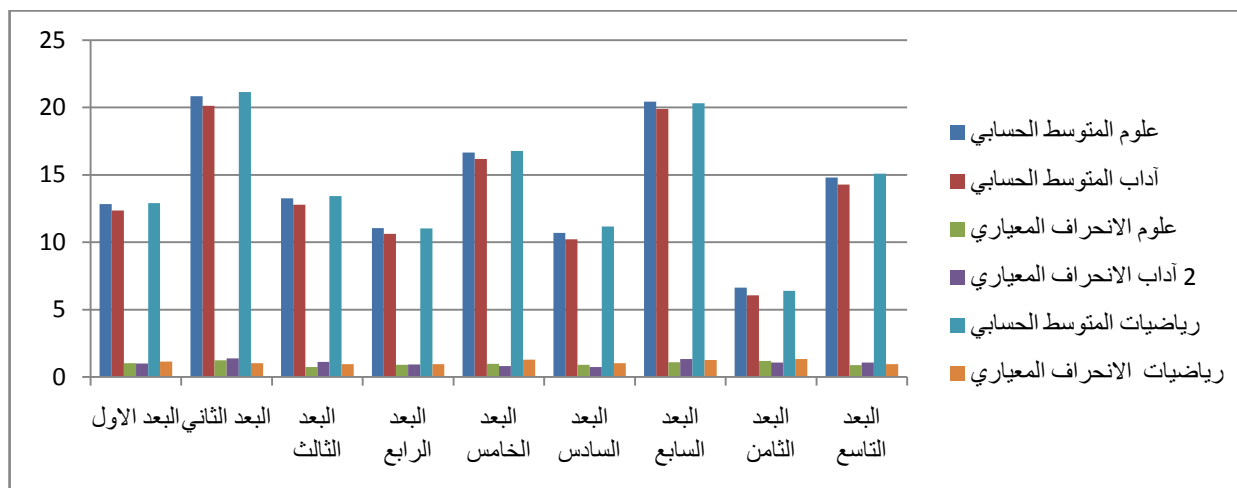
. فروق الضغط المدرسي بين التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية حسب متغير الشعبة.

جدول رقم (20): يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في أبعاد مقياس الضغط المدرسي على حسب متغير الشعبة.

الأبعاد	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا ²	الدلالة
البعد الأول	علوم	12.63	0.93	5.24	0.07
	آداب	12.05	0.88		
	رياضيات	11.85	1.17		
البعد الثاني	علوم	21.70	1.39	3.48	0.17
	آداب	20.55	0.97		
	رياضيات	21.08	1.07		
البعد الثالث	علوم	13.48	0.88	7.58	0.02
	آداب	12.85	0.48		
	رياضيات	13.45	0.98		
البعد الرابع	علوم	10.93	0.87	9.07	0.01
	آداب	10.35	0.81		
	رياضيات	10.65	0.85		
البعد	علوم	16.78	0.75	7.78	0.02

		0.75	15.95	آداب	الخامس
		1.29	16.60	رياضيات	
0.01	8.16	0.96	10.80	علوم	البعد السادس
		0.83	10.75	آداب	
		1	11.23	رياضيات	
0.04	6.14	1.31	20.33	علوم	البعد السابع
		0.87	19.65	آداب	
		1.26	20.05	رياضيات	
0.13	4	1.07	5.90	علوم	البعد الثامن
		0.51	5.45	آداب	
		0.87	5.90	رياضيات	
0.05	6.01	0.88	14.95	علوم	البعد التاسع
		0.94	14.40	آداب	
		0.95	14.50	رياضيات	

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن معظم أبعاد المقياس دالة إحصائياً وكانت نسبة الدلالة ما بين (0.01، و 0.05) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، بينما نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة في بعد (طبيعة العلاقة بين التلميذ والمدرس، وبعد طبيعة العلاقة بين التلميذ والزملاء، وبعد التلميذ والتفكير في المستقبل) حيث كانت قيمة الدلالة (0.07، 0.17، 0.13) وهي أكبر من (0.05) ومنه نستنتج بوجود فروق بين تلاميذ شعب العلوم التجريبية والآداب وفلسفة وشعبة الرياضيات لصالح تلاميذ شعبة العلوم التجريبية ماعدا في الأبعاد الثلاثة التي لم يكن لها فروق.



شكل رقم (16) رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في الضغط المدرسي حسب متغير الشعبة.

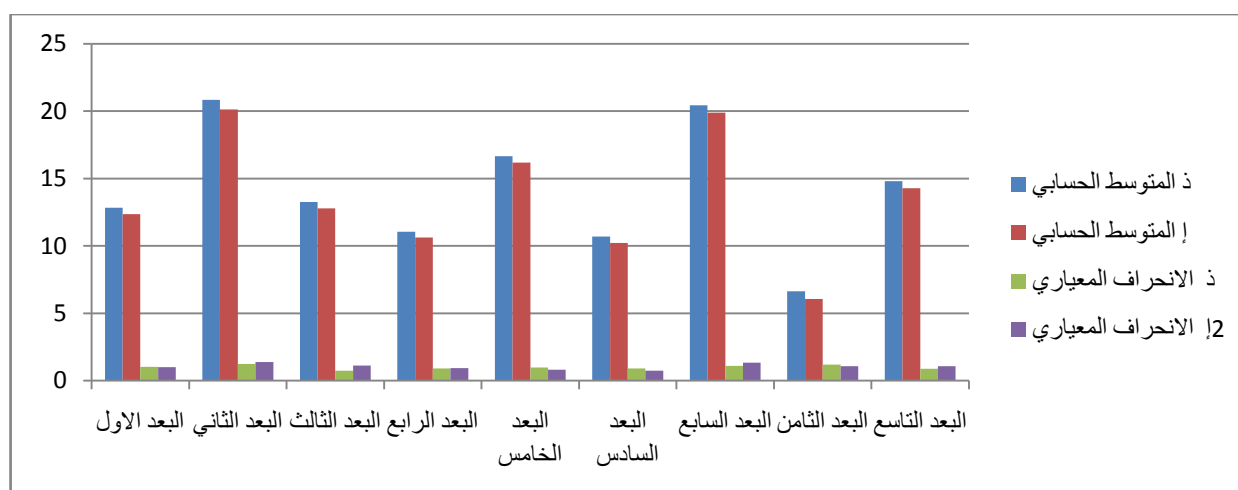
. فروق الضغط المدرسي بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي حسب متغير الجنس.

جدول رقم (21): يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في أبعاد مقياس الضغط المدرسي على حسب متغير الجنس.

الأبعاد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة U	الدلالة
البعد الأول	ذكور	12.43	1	396	0.01
	إناث	11.83	0.98		
البعد الثاني	ذكور	20.83	1.28	386	0.00
	إناث	20.05	1.23		
البعد الثالث	ذكور	13.37	0.89	335	0.00
	إناث	12.65	0.97		
البعد الرابع	ذكور	11.13	0.93	423	0.02
	إناث	10.55	1.08		
البعد الخامس	ذكور	16.80	0.92	306	0.00
	إناث	15.85	1.21		
البعد السادس	ذكور	10.83	0.79	337	0.00
	إناث	10.08	0.88		
البعد التاسع	ذكور	20.53	1.19	496	0.20

السابع	إناث	20.10	1.27		
البعد الثامن	ذكور	6.10	0.96	422	0.22
	إناث	5.88	0.93		
البعد التاسع	ذكور	14.97	0.99	503	0.02
	إناث	14.48	0.87		

من خلال نتائج الجدول نلاحظ بأن قيمة الدلالة لدى معظم أبعاد المقياس تراوحت ما بين (0.00، و 0.02) وهي قيمة أقل من (0.05) وهو ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي لصالح فئة الذكور في هذه الأبعاد، أما البعدين المتبقين وهما (التلميذ والجو الأسري، والتلميذ والتفكير في المستقبل) فكانت قيمة الدلالة على التوالي (0.20، و 0.22) وهي قيمة أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في هذين البعدين.



شكل رقم (17) رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في الضغط المدرسي حسب متغير الجنس.

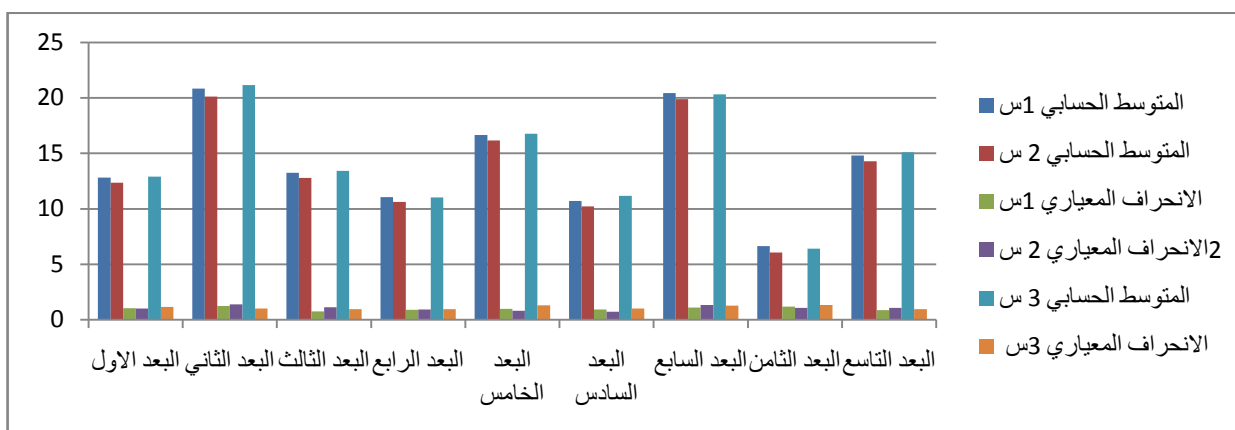
. فروق الضغط المدرسي بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي حسب متغير المستوى.

جدول رقم (22): يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في أبعاد مقياس الضغط المدرسي على حسب متغير المستوى.

الأبعاد	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا ²	الدلالة
البعد الأول	الأولى	11.80	0.83	6.72	0.03
	الثانية	12.20	0.95		
	الثالثة	12.63	1.18		
البعد الثاني	الأولى	20.50	1.27	10.35	0.00
	الثانية	21.75	0.91		
	الثالثة	21.07	1.11		
البعد الثالث	الأولى	12.50	0.76	6.67	0.03
	الثانية	12.75	0.85		
	الثالثة	13.17	0.98		
البعد الرابع	الأولى	10.55	1.05	4.32	0.11
	الثانية	10.45	0.94		
	الثالثة	11.03	0.99		
البعد الخامس	الأولى	16.30	0.92	2.65	0.26
	الثانية	16.15	1.04		
	الثالثة	16.63	1.21		
البعد السادس	الأولى	10.65	0.87	13.09	0.00
	الثانية	10.75	0.91		
	الثالثة	11.47	0.93		
البعد السابع	الأولى	19.85	1.34	7.67	0.02
	الثانية	19.55	1.09		
	الثالثة	20.63	1.45		
البعد الثامن	الأولى	5.90	1.07	9.52	0.00
	الثانية	5.55	0.60		
	الثالثة	6.37	0.92		

0.02	7.26	1.15	14.20	الأولى	البعد التاسع
		1	14.50	الثانية	
		0.94	15	الثالثة	

من خلال نتائج الجدول نلاحظ بأن قيمة الدلالة لدى معظم أبعاد المقياس تراوحت ما بين (0.00، و 0.03) وهي قيمة أقل من (0.05) وهو ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى السنة الأولى والثانية والثالثة الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي لصالح السنة الثالثة، أما البعدين الرابع والخامس المتعلق بـ (التلميذ وأساليب التقويم، والتلميذ وبيئة الصف) فكانت قيمة الدلالة على التوالي (0.11، و 0.26) وهي قيمة أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق بين المستويات الثلاث في هذين البعدين.



شكل رقم (18) رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في الضغط المدرسي حسب متغير المستوى.

. فروق الضغط المدرسي بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي حسب متغير الشعبة.

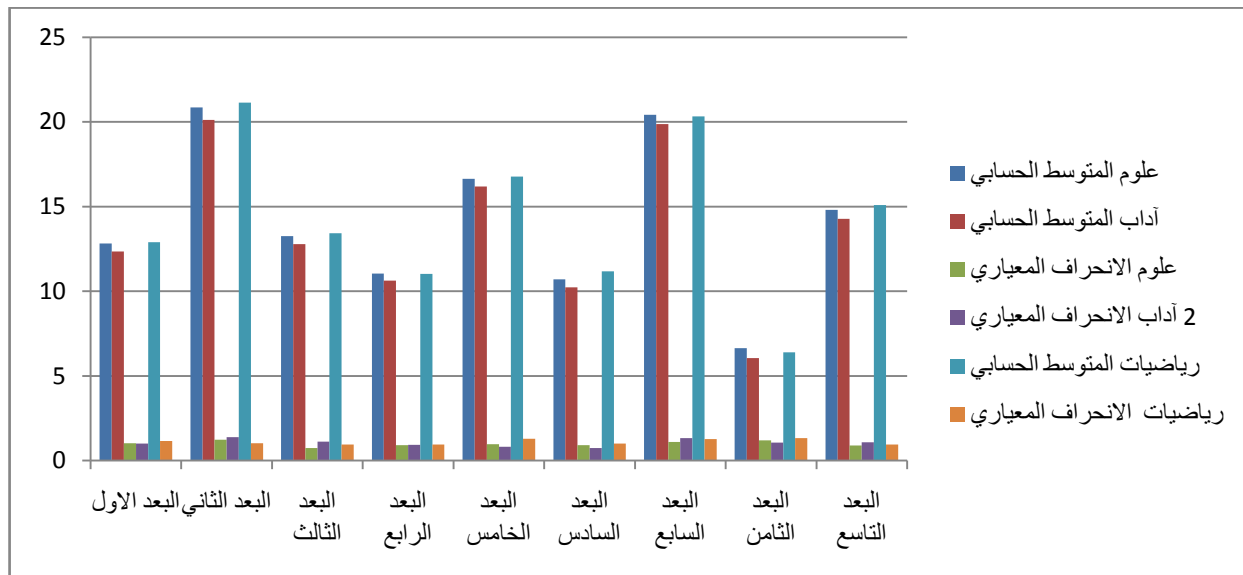
جدول رقم (23): يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في أبعاد مقياس الضغط المدرسي على حسب متغير الشعبة.

الأبعاد	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا ²	الدلالة
البعد الأول	علوم	12.05	0.99	6.04	0.04
	آداب	11.90	0.44		
	رياضيات	12.63	1.18		

0.02	7.84	1.27	20.50	علوم	البعد الثاني
		1.09	21.60	آداب	
		1.11	21.07	رياضيات	
0.55	1.17	0.99	13.40	علوم	البعد الثالث
		0.71	13.10	آداب	
		0.99	13.33	رياضيات	
0.20	3.14	0.88	10.60	علوم	البعد الرابع
		0.82	10.45	آداب	
		0.90	10.93	رياضيات	
0.24	2.83	0.82	16.40	علوم	البعد الخامس
		1.25	16.15	آداب	
		1.21	16.63	رياضيات	
0.00	14.84	0.82	10.60	علوم	البعد السادس
		1.04	10.55	آداب	
		0.93	11.43	رياضيات	
0.10	4.55	1.25	20.17	علوم	البعد السابع
		0.93	19.60	آداب	
		1.02	20	رياضيات	
0.47	1.50	1.04	5.85	علوم	البعد الثامن
		0.60	5.50	آداب	
		0.81	5.77	رياضيات	
0.02	7.72	0.93	14.73	علوم	البعد التاسع
		0.71	14.10	آداب	
		0.90	14.65	رياضيات	

من خلال نتائج الجدول نلاحظ بأن قيمة الدلالة لدى معظم أبعاد المقياس تراوحت ما بين (0.05، 0.10، 0.20، 0.24، 0.47، 0.55) و هي قيمة أكبر من (0.05) وهو ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ شعب العلوم التجريبية والآداب والرياضيات الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في هذه الأبعاد أما الأبعاد الأخرى (علاقة التلميذ

بالمدرس، علاقة التلميذ بالزملاء، التلميذ وبيئة المدرسة، التلميذ والتأييد الاجتماعي) فكانت قيمة الدلالة ما بين (0.00، و 0.04) وهي قيمة أقل من (0.05) مما يدل على وجود فروق بين تلاميذ هذه الشعب الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في الأربع أبعاد المتعلقة بالضغط المدرسي.



شكل رقم (19) رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في الضغط المدرسي حسب متغير الشعبة.

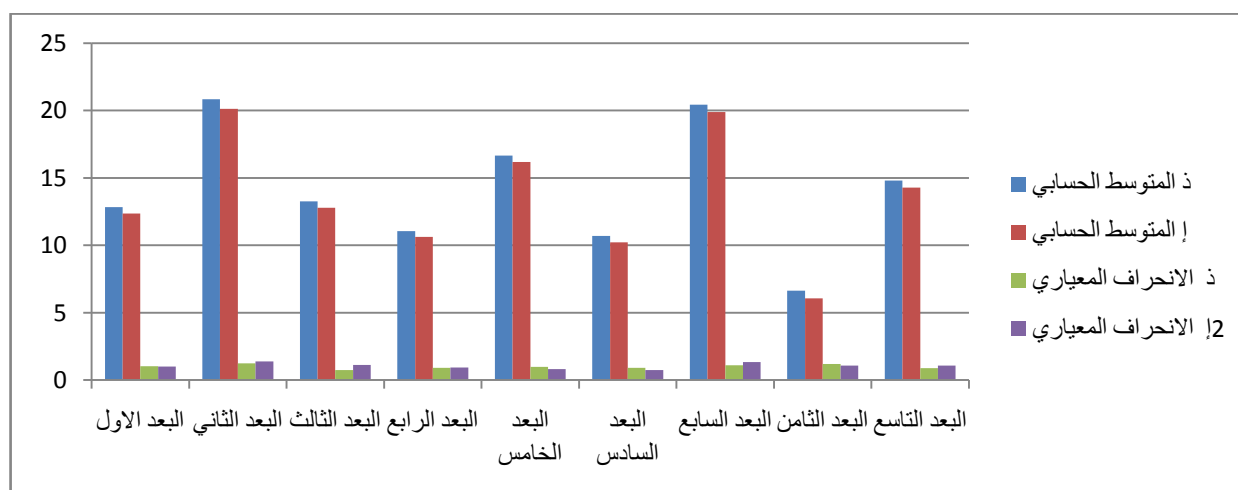
. فروق الضغط المدرسي بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي حسب متغير الجنس.

جدول رقم (24): يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في أبعاد مقياس الضغط المدرسي على حسب متغير الجنس.

الأبعاد	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة U	الدلالة
البعد الأول	ذكور	12.40	0.96	62	0.00
	إناث	11.40	0.51		
البعد الثاني	ذكور	20.57	1.43	78	0.02
	إناث	19.40	0.51		
البعد الثالث	ذكور	13.17	1.02	76.5	0.02
	إناث	12.30	0.67		

0.02	77.5	1.15	10.80	ذكور	البعد الرابع
		0.91	9.80	إناث	
0.00	55	1.02	16.10	ذكور	البعد الخامس
		14.25	15	إناث	
0.04	85	0.80	10.63	ذكور	البعد السادس
		0.87	9.90	إناث	
0.00	48.5	1.18	20.37	ذكور	البعد السابع
		1.31	18.80	إناث	
0.00	66.5	0.85	6.40	ذكور	البعد الثامن
		0.70	5.50	إناث	
0.08	95	0.89	15.03	ذكور	البعد التاسع
		0.85	14.50	إناث	

من خلال نتائج الجدول نلاحظ بأن قيمة الدلالة لدى معظم أبعاد المقياس تراوحت ما بين (0.00، و 0.04) وهي قيمة أقل من (0.05) وهو ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الأبعاد بين الذكور والإناث الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي لصالح فئة الذكور، أما البعد المتبقي (التلميذ والتأييد الاجتماعي) فكانت قيمة الدلالة (0.08) وهي قيمة أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في هذا البعد.



شكل رقم (20) رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في الضغط المدرسي حسب متغير الجنس.

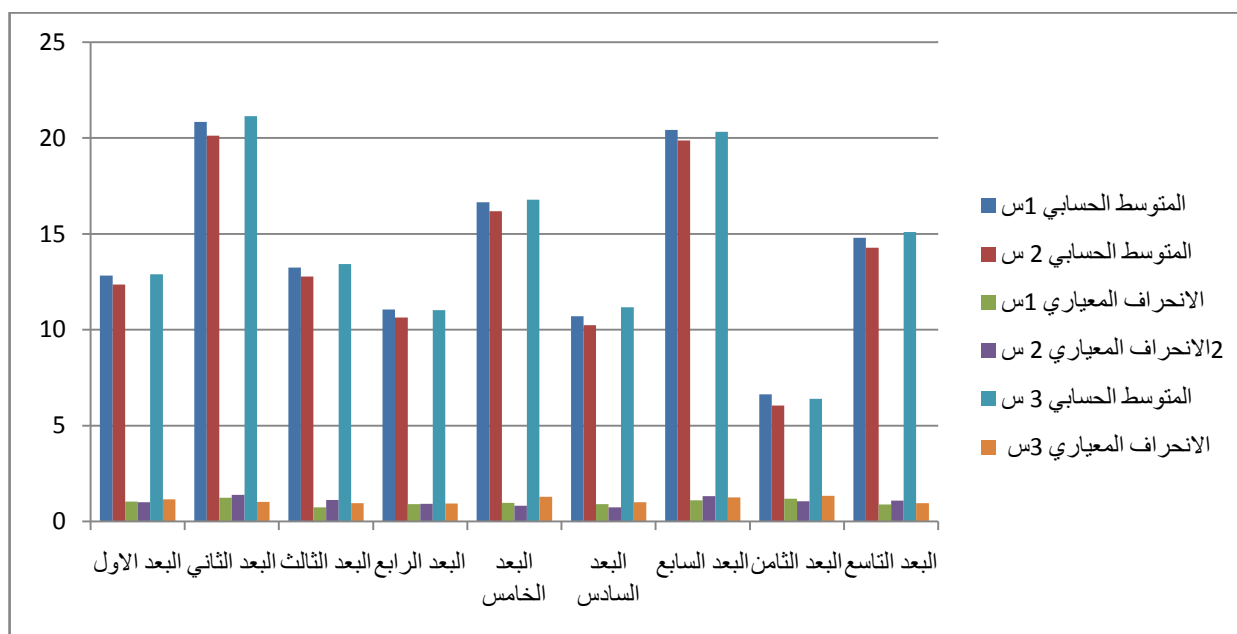
. فروق الضغط المدرسي بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي حسب متغير المستوى.

جدول رقم (25): يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في أبعاد مقياس الضغط المدرسي على حسب متغير المستوى.

الأبعاد	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا ²	الدلالة
البعد الأول	الأولى	11.70	0.67	7.83	0.02
	الثانية	0.84	0.84		
	الثالثة	12.75	1.02		
البعد الثاني	الأولى	19.60	0.96	10.53	0.00
	الثانية	21.60	1.07		
	الثالثة	21.15	1.42		
البعد الثالث	الأولى	12.20	0.63	8.68	0.01
	الثانية	12.80	1.03		
	الثالثة	13.15	0.87		
البعد الرابع	الأولى	10.20	0.91	8.84	0.01
	الثانية	11.60	0.69		
	الثالثة	10.70	1.17		
البعد الخامس	الأولى	15.10	0.31	13.92	0.00
	الثانية	16.20	1.22		
	الثالثة	16.70	1.08		
البعد السادس	الأولى	10.70	0.94	7.94	0.01
	الثانية	10.70	0.67		
	الثالثة	11.45	0.94		
البعد السابع	الأولى	18.60	0.69	10.62	0.005
	الثانية	19.30	1.16		
	الثالثة	19.95	1.14		
البعد	الأولى	5.40	0.69	6.90	0.03

		0.63	5.80	الثانية	الثامن
		0.92	6.30	الثالثة	
0.01	8.08	0.69	13.60	الأولى	البعد التاسع
		0.94	14.70	الثانية	
		0.99	14.60	الثالثة	

من خلال نتائج الجدول نلاحظ بأن قيمة الدلالة لدى أبعاد مقياس الضغط المدرسي المطبق على مستوى السنوات الأولى والثانية والثالثة تراوحت ما بين (0.00، و 0.03) وهي قيمة أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المستويات الثلاث (سنة أولى، سنة ثانية، وسنة ثالثة) الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي لصالح تلاميذ السنة الثالثة.



شكل رقم (21) رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في الضغط المدرسي حسب متغير المستوى.

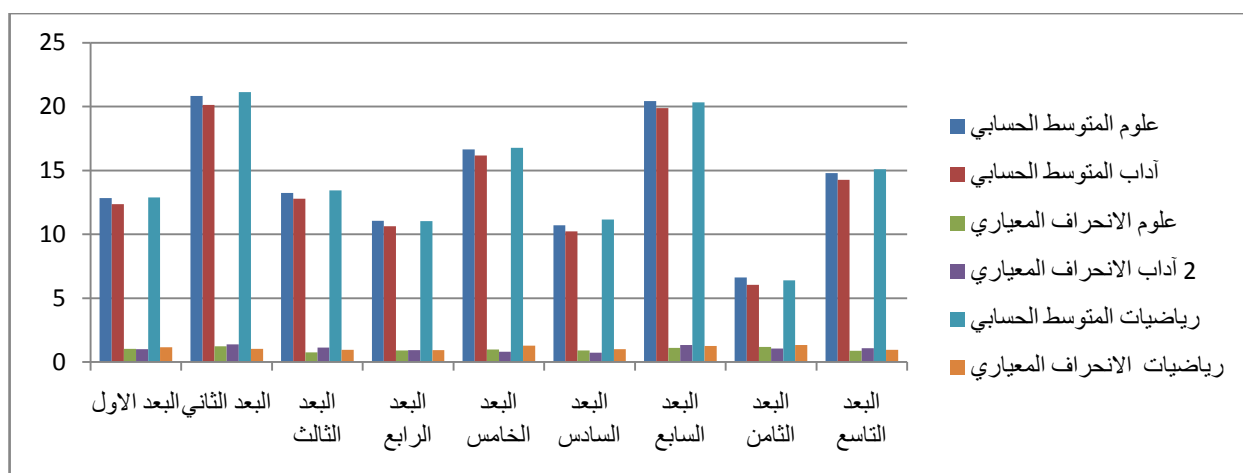
. فروق الضغط المدرسي بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي حسب متغير الشعبة.

جدول رقم (26): يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في أبعاد مقياس الضغط المدرسي على حسب متغير الشعبة.

الأبعاد	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا ²	الدلالة
البعد الأول	علوم	11.90	0.73	3.68	0.15
	آداب	12.40	0.84		
	رياضيات	12.60	1.04		
البعد الثاني	علوم	19.50	0.97	12.13	0.00
	آداب	21.60	1.07		
	رياضيات	21.15	1.34		
البعد الثالث	علوم	12.20	0.63	9.79	0.00
	آداب	12.60	0.69		
	رياضيات	13.20	0.95		
البعد الرابع	علوم	10.30	0.82	8.11	0.01
	آداب	11.60	0.96		
	رياضيات	10.55	1.09		
البعد الخامس	علوم	15.20	0.42	12.35	0.00
	آداب	16.20	1.22		
	رياضيات	16.70	1.08		
البعد السادس	علوم	11	0.81	1.14	0.56
	آداب	10.90	0.73		
	رياضيات	11.15	1.08		
البعد السابع	علوم	18.70	0.82	6.73	0.03
	آداب	19.50	1.08		
	رياضيات	19.85	1.22		
البعد الثامن	علوم	5.70	0.94	2.43	0.29
	آداب	5.90	0.73		
	رياضيات	6.25	0.91		

البعد التاسع	علوم	13.70	0.82	7.54	0.02
	آداب	14.80	0.91		
	رياضيات	14.65	0.93		

من خلال نتائج الجدول نلاحظ بأن قيمة الدلالة لدى معظم أبعاد المقياس تراوحت ما بين (0.00، و 0.03) وهي قيمة أقل من (0.05) وهو ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الشعب (العلوم التجريبية، الآداب وفلسفة، الرياضيات) الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي لصالح شعبة الرياضيات، أما الأبعاد المتبقية وهي (التلميذ وعلاقته بالمدرس، التلميذ وبيئة المدرسة، والتلميذ والتفكير في المستقبل) فكانت قيمة الدلالة على التوالي (0.15، و 0.56، 0.29) وهي قيم أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق بين تلاميذ الشعب الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي.



شكل رقم (22) رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في الضغط المدرسي حسب متغير الشعبة.

4.1.2. عرض نتائج الفرضية الرابعة:

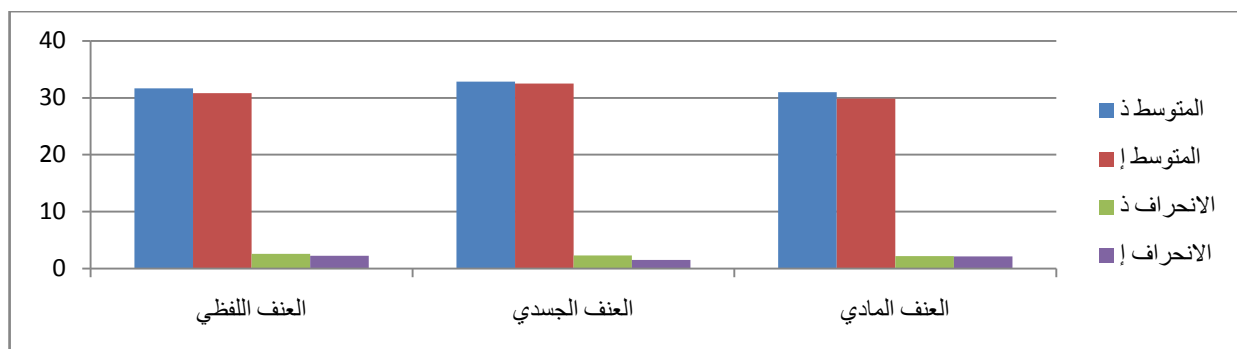
للتحقق من صحة الفرضية التي تنص على: . توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية في العنف بين التلاميذ داخل المؤسسات التربوية تعزى لمتغير (الجنس، المستوى، الشعبة) ، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري باستخدام اختبار "مان وتتي" كما هو موضح في الجداول التالية:

. فروق العنف بين التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية حسب متغير الجنس.

جدول رقم (27): يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في محاور استبيان العنف بين التلاميذ حسب متغير الجنس.

المحاور	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة U	الدلالة
العنف اللفظي	ذكور	32.12	2.23	531	0.01
	إناث	30.80	2.80		
العنف الجسدي	ذكور	32.70	2.40	533	0.02
	إناث	32	1.94		
العنف المادي	ذكور	31.44	1.78	556	0.01
	إناث	30.53	2.03		

من خلال نتائج الجدول نلاحظ بأن قيمة الدلالة لدى محاور استبيان العنف بين التلاميذ المطبق على الذكور والإناث تراوحت ما بين (0.01، و 0.02) وهي قيمة أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية لصالح الذكور.



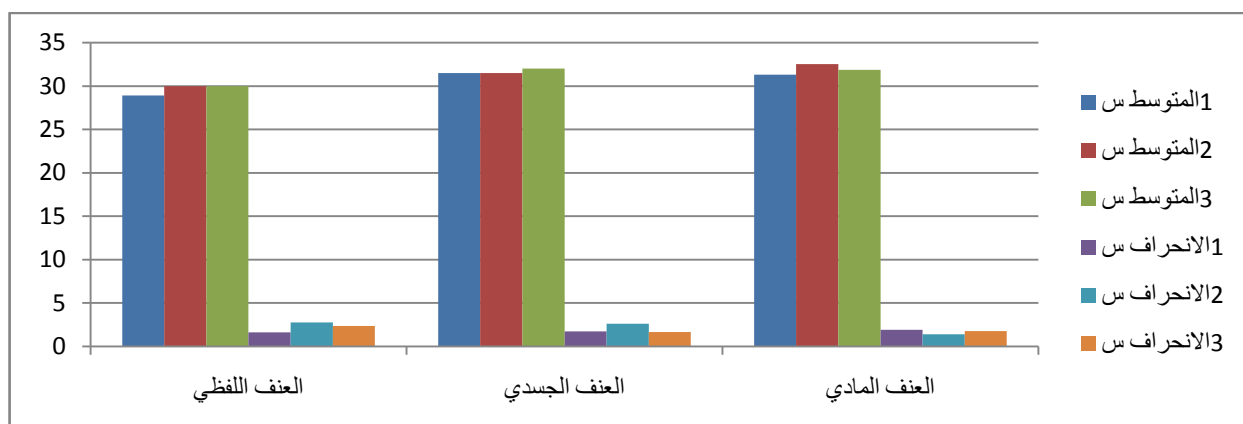
شكل رقم (23) رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في العنف بين التلاميذ حسب متغير الجنس.

. فروق العنف بين التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية حسب متغير المستوى.

جدول رقم (28): يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في محاور استبيان العنف بين التلاميذ على حسب متغير المستوى.

المحاور	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا ²	الدلالة
البعد الأول	الأولى	30.75	1.99	6.71	0.03
	الثانية	30.40	2.70		
	الثالثة	31.87	2.76		
البعد الثاني	الأولى	31.10	1.07	13.57	0.00
	الثانية	32.20	1.79		
	الثالثة	32.53	1.87		
البعد الثالث	الأولى	31.90	1.65	8.97	0.01
	الثانية	30.70	2.13		
	الثالثة	32.23	1.30		

من خلال نتائج الجدول نلاحظ بأن قيمة الدلالة لدى محاور استبيان العنف بين التلاميذ المطبق على تلاميذ السنوات الثلاثة تراوحت ما بين (0.00، و 0.03) وهي قيمة أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية لصالح السنة الثالثة.



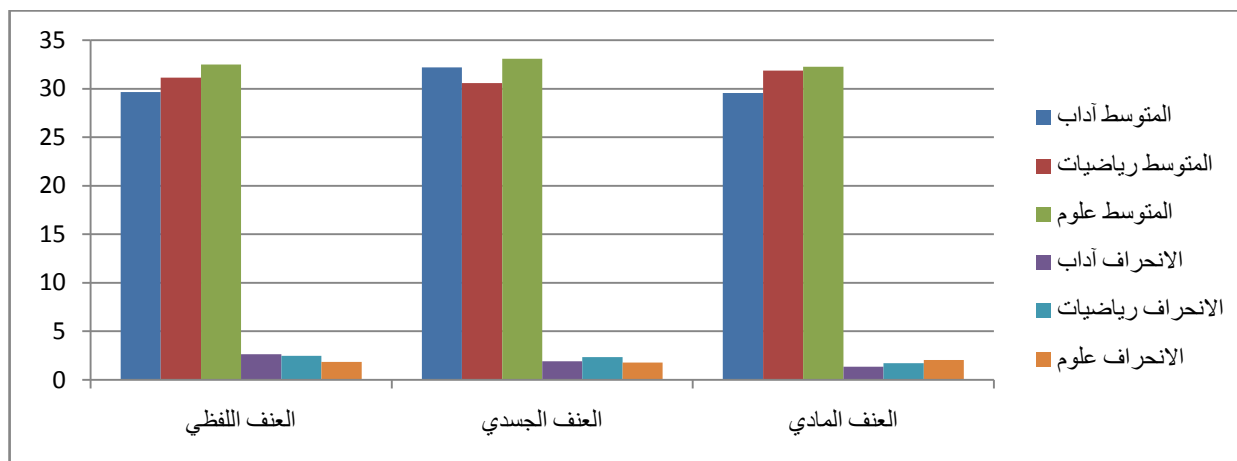
شكل رقم (24) رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في العنف بين التلاميذ حسب متغير المستوى.

. فروق العنف بين التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية حسب متغير الشعبة.

جدول رقم (29): يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في محاور استبيان العنف بين التلاميذ على حسب متغير الشعبة.

المحاور	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا ²	الدلالة
العنف اللفظي	علوم	32.28	2.50	8.59	0.01
	آداب	31.45	2.50		
	رياضيات	30.20	2.50		
العنف الجسدي	علوم	33.40	1.95	10.72	0.00
	آداب	31.45	2.21		
	رياضيات	32.57	2.65		
العنف المادي	علوم	31.70	2.09	7.33	0.02
	آداب	30.50	1.65		
	رياضيات	31.68	1.62		

من خلال نتائج الجدول نلاحظ بأن قيمة الدلالة لدى محاور استبيان العنف بين التلاميذ المطبق على تلاميذ شعب (العلوم التجريبية، الآداب والفلسفة، الرياضيات) تراوحت ما بين (0.00، و0.02) وهي قيمة أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الشعب الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية لصالح تلاميذ شعبة العلوم التجريبية.



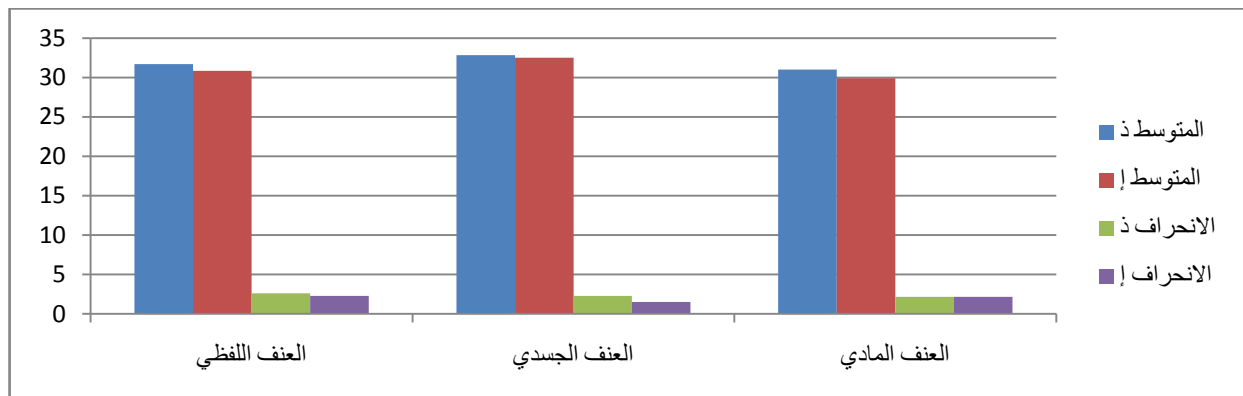
شكل رقم (25) رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية في العنف بين التلاميذ حسب متغير الشعبة.

. فروق العنف بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي حسب متغير الجنس.

جدول رقم (30): يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في محاور استبيان العنف بين التلاميذ حسب متغير الجنس.

المحاور	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة U	الدلالة
العنف اللفظي	ذكور	32.37	1.99	433	0.04
	إناث	31.20	2.56		
العنف الجسدي	ذكور	32.80	2.23	419	0.02
	إناث	31.83	1.89		
العنف المادي	ذكور	31.87	1.54	423	0.03
	إناث	30.90	1.99		

من خلال نتائج الجدول نلاحظ بأن قيمة الدلالة لدى محاور استبيان العنف بين التلاميذ المطبق على الذكور والإناث تراوحت ما بين (0.02، و 0.04) وهي قيمة أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي لصالح الذكور.



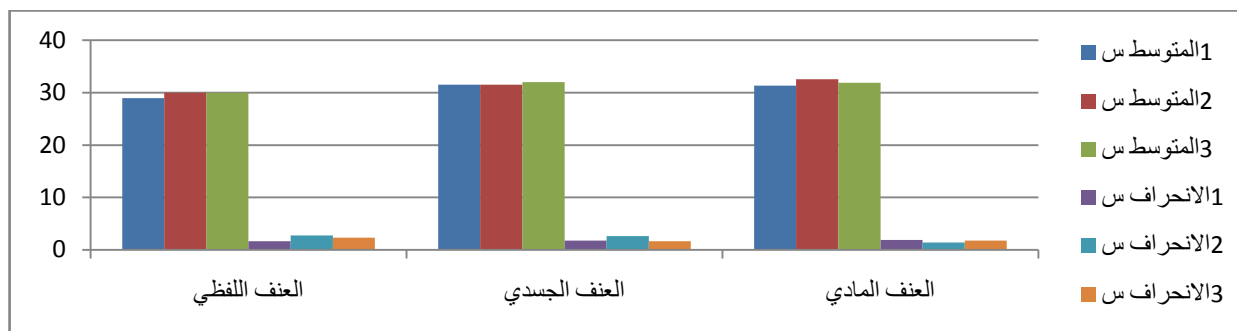
شكل رقم (26) رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في العنف بين التلاميذ حسب متغير الجنس.

. فروق العنف بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي حسب متغير المستوى.

جدول رقم (31): يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في محاور استبيان العنف بين التلاميذ على حسب متغير المستوى.

المحاور	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا ²	الدلالة
البعد الأول	الأولى	30.70	2.08	5.99	0.05
	الثانية	32.10	2.80		
	الثالثة	32.10	2.15		
البعد الثاني	الأولى	30.75	2.19	6.84	0.03
	الثانية	32.35	2.23		
	الثالثة	32.30	1.91		
البعد الثالث	الأولى	29.65	2	6.40	0.04
	الثانية	31.15	2.05		
	الثالثة	31.13	1.99		

من خلال نتائج الجدول نلاحظ بأن قيمة الدلالة لدى محاور استبيان العنف بين التلاميذ المطبق على تلاميذ مستويات المرحلة الثانوية تراوحت ما بين (0.03، و 0.05) وهي قيمة أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الممارسين لحصة للنشاط الرياضي الداخلي لصالح تلاميذ السنة الثانية.



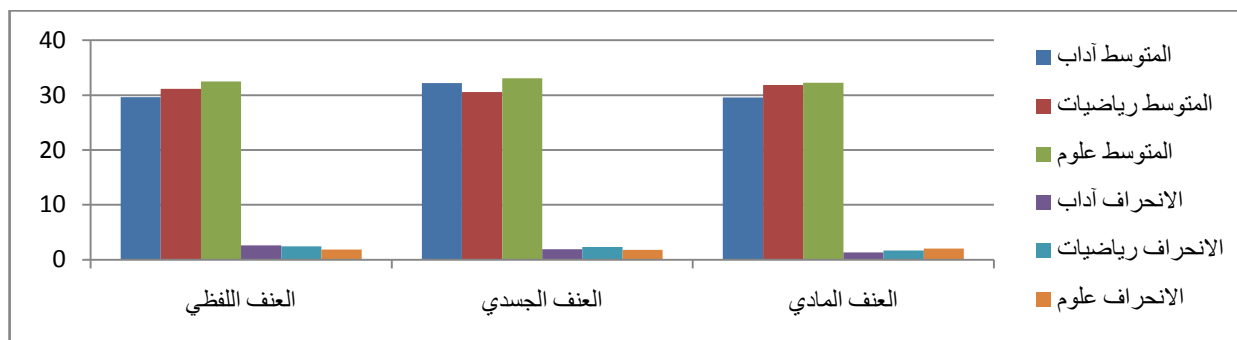
شكل رقم (27) رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في العنف بين التلاميذ حسب متغير المستوى.

. فروق العنف بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي حسب متغير الشعبة.

جدول رقم (32): يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الداخلي في محاور استبيان العنف بين التلاميذ على حسب متغير الشعبة.

المحاور	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا ²	الدلالة
العنف اللفظي	علوم	32.28	2.50	8.59	0.01
	آداب	31.45	2.50		
	رياضيات	30.20	2.50		
العنف الجسدي	علوم	33.40	1.95	10.72	0.00
	آداب	31.45	2.21		
	رياضيات	32.57	2.65		
العنف المادي	علوم	31.70	2.09	7.33	0.02
	آداب	30.50	1.65		
	رياضيات	31.68	1.62		

من خلال نتائج الجدول نلاحظ بأن قيمة الدلالة لدى محاور استبيان العنف بين التلاميذ المطبق على مختلف الشعب (علوم تجريبية، آداب وفلسفة رياضيات) تراوحت ما بين (0.00، و0.02) وهي قيمة أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي لصالح تلاميذ شعبة العلوم التجريبية.



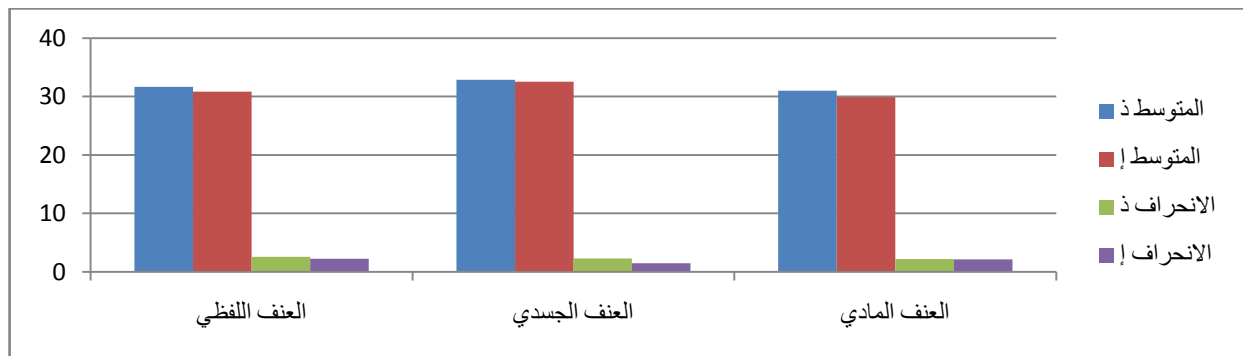
شكل رقم (28) رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين للنشاط الرياضي الداخلي في العنف بين التلاميذ حسب متغير الشعبة.

. فروق العنف بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي حسب متغير الجنس.

جدول رقم (33): يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في محاور استبيان العنف بين التلاميذ حسب متغير الجنس.

المحاور	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة U	الدلالة
العنف اللفظي	ذكور	32.50	2.33	84	0.00
	إناث	30.14	2.14		
العنف الجسدي	ذكور	33.06	2.55	121	0.03
	إناث	31.91	2.02		
العنف المادي	ذكور	32.17	1.29	161.5	0.32
	إناث	31.68	1.75		

من خلال نتائج الجدول نلاحظ بأن قيمة الدلالة لدى محاور استبيان العنف بين التلاميذ المطبق على الذكور والإناث تراوحت (0.00، و 0.03) بالنسبة لمتغير العنف اللفظي والعنف الجسدي، وهي قيمة أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي لصالح الذكور، بينما بلغت قيمة الدلالة بالنسبة لمتغير العنف المادي بـ (0.32) وهي قيمة أكبر من (0.05) أي لا توجد فروق بين الذكور والإناث الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في متغير العنف المادي.



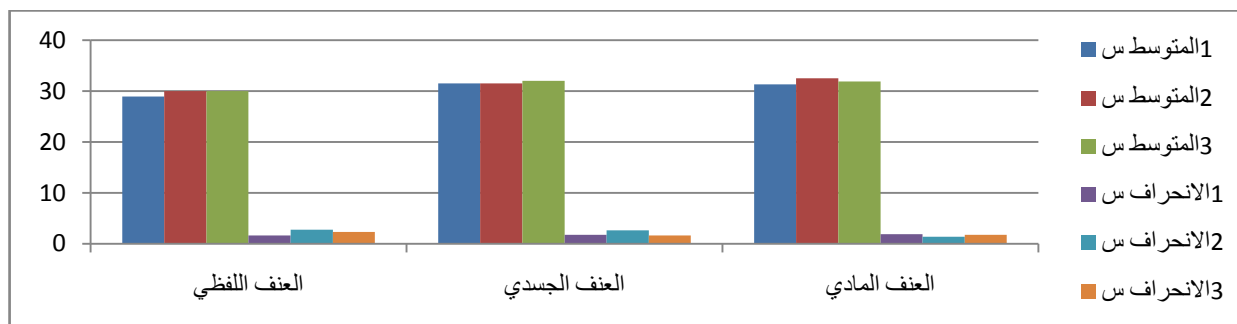
شكل رقم (29) رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في العنف بين التلاميذ حسب متغير الجنس.

. فروق العنف بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي حسب متغير المستوى.

جدول رقم (34): يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في محاور استبيان العنف بين التلاميذ على حسب متغير المستوى.

المحاور	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا ²	الدلالة
البعد الأول	الأولى	28.92	1.62	7.10	0.02
	الثانية	31.50	2.75		
	الثالثة	31.31	2.35		
البعد الثاني	الأولى	30	1.75	9.46	0.00
	الثانية	31.50	2.63		
	الثالثة	32.54	1.66		
البعد الثالث	الأولى	30	1.90	6.77	0.03
	الثانية	32	1.41		
	الثالثة	31.85	1.77		

من خلال نتائج الجدول نلاحظ بأن قيمة الدلالة لدى محاور استبيان العنف بين التلاميذ المطبق على تلاميذ المستويات الثلاث تراوحت ما بين (0.00، و 0.03) وهي قيمة أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي لصالح تلاميذ السنة الثالثة.



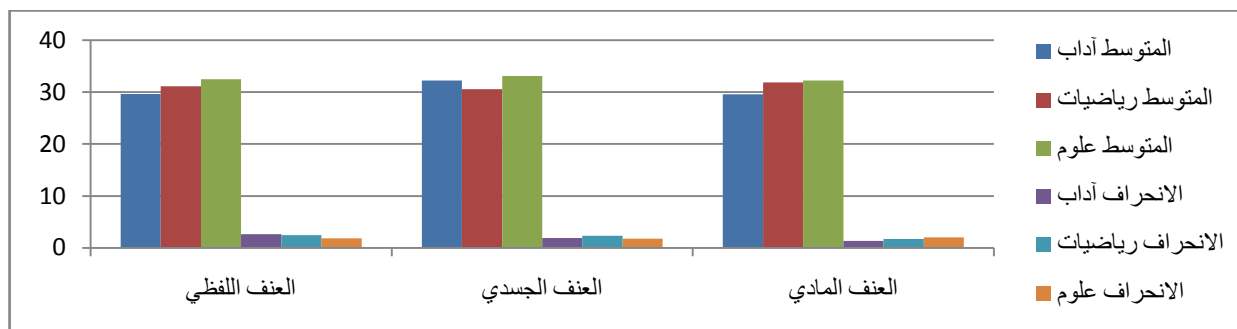
شكل رقم (30) رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في الغف بين التلاميذ حسب متغير المستوى.

. فروق الغف بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي حسب متغير الشعبة.

جدول رقم (35): يوضح الفروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في محاور استبيان الغف بين التلاميذ على حسب متغير الشعبة.

المحاور	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة كا ²	الدلالة
الغف اللفظي	علوم	32.50	1.86	7.46	0.02
	آداب	29.64	2.64		
	رياضيات	31.14	2.47		
الغف الجسدي	علوم	33.08	1.78	11.15	0.00
	آداب	32.21	1.92		
	رياضيات	30.57	2.35		
الغف المادي	علوم	32.25	2.06	9.11	0.01
	آداب	29.57	1.35		
	رياضيات	31.86	1.70		

من خلال نتائج الجدول نلاحظ بأن قيمة الدلالة لدى محاور استبيان الغف بين التلاميذ المطبق على تلاميذ شعب المرحلة الثانوية تراوحت ما بين (0.00، و0.02) وهي قيمة أقل من (0.05)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي لصالح تلاميذ شعبة العلوم التجريبية.



شكل رقم (31) رسم بياني يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في العنف بين التلاميذ حسب متغير الشعبة.

الفصل الثالث

مناقشة النتائج

الاستنتاجات والفرص

1.3. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط المدرسي بين تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية وغير الممارسين داخل المؤسسات التربوية لصالح المجموعة الممارسة.

تبعاً لنتائج دراسة الفروق بين عيّنتين مستقلتين وهما الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية وغير الممارسين في متغير الضغط المدرسي، ومن خلال نتائج اختبار "مان ويتي" الذي طبق على جميع محاور مقياس الضغط المدرسي توصل الباحث إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية وغير الممارسين في معظم محاور المقياس.

هذا ما يدل على أهمية ممارسة هذه الأنشطة في التقليل من الضغوط المدرسية لدى تلاميذ التعليم الثانوي، وقد بينت الدراسات السيكولوجية أن حصة التربية البدنية والرياضية تلعب دوراً بارزاً في الصحة النفسية، وعنصراً هاماً في تكوين الشخصية الناضجة السوية كما أنها تعالج كثيراً من الانحرافات النفسية بغرض تحقيق التوازن النفسي، كما أنها تربي الطفل على الجرأة والشجاعة والثقة بالنفس والصبر والتحمل، وعند الانخراط في فريق رياضي تنمو عنده روح الطاعة والإخلاص للجماعة والعمل داخل الفوج، وتحارب فيه الأنانية، وبذلك تكون التمرينات البدنية عاملاً فعالاً في تربية الشعور الاجتماعي. (الجوزي، 1980، 133).

كما توصلت نتائج دراسة (صبري، 2008) إلى أن الطالبات الممارسات للنشاط الرياضي المنتظم يتميزن بدرجة ضغط نفسي أقل من الطالبات غير الممارسات، وذلك نظراً لإسهامات النشاطات الرياضية التربوية من الناحية النفسية في تقدير الذات والثقة بالنفس، مما تجعل التلميذ متحكماً في نفسه وقادراً على مواجهة الضغوط التي تواجهه داخل الوسط المدرسي خاصة.

كما بينت دراسة (بوفريدة، 2015) أن النشاط البدني الرياضي الترويحي يساهم في التخفيف من ظاهرة التوتر النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ومن خلال هذه الاستخلاصات نستنتج أن للنشاط البدني الرياضي الترويحي دور فعال في التقليل من الضغوط النفسية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (العون، 2016) حيث أظهرت الدور الفعال للنشاط الرياضي الموجه في الحد من الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، هذا ما يبرز أهمية تنظيم مختلف الأنشطة الرياضية (كالدورات الرياضية) داخل المؤسسات التربوية للتقليل من بعض المشكلات التي يعاني منها التلميذ كالضغط المدرسي الذي سيؤثر عليه بالسلب في التحصيل الدراسي عامة ونفسية التلميذ خاصة، فالتلميذ الذي لا يمارس الأنشطة الرياضية داخل المؤسسة تكون لديه بعض الضغوط جراء الإحساس بالضيق من قلة توافر الإمكانيات المادية في البناء المدرسي وزيادة أعداد التلاميذ مع ضيق الأقسام، وضعف التهوية والإضاءة، وكثرة الصخب والضوضاء، وقلة المعامل والوسائل التعليمية.

فممارسة هذا النشاط يشجع التلاميذ على التعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم بطريقة إيجابية من خلال الاحتكاك مع تلاميذ المؤسسات التربوية الأخرى، مما يزيد من تفاعلهم الاجتماعي والتعرف على ثقافة الآخر والتنافس الشريف وفق الروح الرياضية التي يغرسها أستاذ التربية البدنية والرياضية لدى التلاميذ الممارسين لهذا النشاط، فاتجاهات المدرس اتجاه التلاميذ لا يجب أن تكون عقابية وصارمة، بل إيجابية، وذلك كون العلاقات الإيجابية تساعد التلميذ على استغلال قدراتهم الشخصية وتساعدتهم على التعلم الجيد، من خلال توفير بيئة صفية آمنة خالية من الضغوط أثناء المنافسات الرياضية (حسني، 2006، 204).

كما أظهرت نتائج الدراسة بعدم وجود دلالة إحصائية في متغير النشاط الرياضي الداخلي في محور (طبيعة العلاقة بين التلميذ والمدرس، والتلميذ والتأيد الاجتماعي)، ويرى الباحث سبب عدم وجود فروق في البعدين أن بعض الأساليب التي يستخدمها الأستاذ أثناء

التدريس تؤثر بشكل سلبي على التلاميذ خاصة من الناحية النفسية، وأن ممارسة أو عدم ممارسة النشاط الرياضي يبقي التلميذ حبيس تلك الفكرة التي تتنابه جراء الأسلوب المستخدم من طرف الأستاذ، وقد تؤدي به إلى الشعور بعدم الارتياح نتيجة الإحباط الذي يسببه المعلم مثل السخرية منه ولومه على عدم القيام بالواجبات. (محي الدين، 2005، 6)

أما فيما يخص محور التلميذ والتأيد الاجتماعي فنلاحظ عدم وجود فروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الداخلي وغير الممارسين وهذا راجع إلى أن التلميذ في هذه المرحلة يعتمد على نفسه كونه يشعر بتقدير الذات مثلا أو الثقة بالنفس ولا يحتاج كثيرا للآخرين، و أن تعدد الضغوط الاجتماعية بحسب العلاقات ذاتها، والفرد الذي لديه صداقات كثيرة يختلف عن الفرد الذي صداقاته محدودة، فالأسرة قد تكون مصدرا للضغوط النفسية نتيجة للخلافات الأسرية أو حالات الطلاق أو مرض أحد أفرادها أو فقدان شخص عزيز. (ماجدة، 2008، 30).

بينما المحاور الثلاثة المتبقية (طبيعة التلميذ والزملاء، التلميذ المقررات الدراسية، التلميذ والجو الأسري) في متغير ممارسة النشاط الرياضي الخارجي فهي غير دالة إحصائيا وتدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين الممارسة وغير ممارسة للنشاط الرياضي الرياضي الخارجي في هذه المحاور، ويرجع هذا إلى مدى إدراك الطالب لتأثير الرفاق السلبي المتمثل في إزعاجهم المستمر له، والتأثير السلبي على استذكاره، والسخرية عند قيامه بأداء عمل جيد، ومضايقتهم له في القسم أو المدرسة من خلال التشاجر والشغب وعدم مراعاة الآداب العامة والقواعد المدرسية. (محي الدين، 2005، 6).

كما يمكن للمقررات الدراسية أن تؤثر على التلميذ عن طريق الشعور بكثرة الأعباء الملقاة على عاتق الطالب، والضيق منها لإهدارها للوقت واعتمادها على التكرار الآلي لما ورد في المنهج والكتاب، كما تسبب الاختبارات مجموعة من الضغوط بسبب عدم التنوع في أساليبها، وتركيزها على الحفظ، والخوف من عمليات تصحيحها، والإحساس بأنها وسيلة للتهديد والرغبة، حيث يتوقف المستقبل على نتائجها، مع الإحساس بالقلق مع نظام المراقبة، وتركيز

الاختبارات على أنها هدف وغاية في حد ذاتها (الأهواني، 2005، 177)، في حين يمكن للجو الأسري التأثير على التلميذ من خلال بعض الضغوطات التي يمارسها الوالدين على التلميذ من أجل تحقيق نتائج مرضية أثناء الدراسة، خاصة إذا كان هذا التلميذ ضعيف المستوى وإمكانياته محدودة مما قد يسبب له ضغوط نفسية تؤثر عليه بالسلب في باقي مساره الدراسي.

من خلال ما سبق يمكن أن نقر بتحقيق الفرضية الجزئية الأولى والتي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية وغير الممارسين في متغير الضغط المدرسي ببعض ثانويات ولاية سطيف لصالح الفئة الممارسة عند مستوى الدلالة (0.05).

3. 2. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العنف بين تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية وغير الممارسين داخل المؤسسات التربوية لصالح المجموعة الممارسة.

تبعاً لنتائج دراسة الفروق بين عينتين مستقلتين وهما الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية وغير الممارسين في متغير العنف بين التلاميذ، ومن خلال نتائج اختبار "مان ويتي" الذي طبق على محاور استبيان العنف بين التلاميذ توصل الباحث إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الممارسين لحصة التربية البدنية وغير الممارسين في جميع محاور الاستبيان (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف المادي) وهو ما يؤكد الأهمية التي تلعبها حصة التربية البدنية والرياضية في التقليل من سلوكيات العنف بكل أشكاله خاصة بين التلاميذ داخل المؤسسات التربوية في بعض ثانويات ولاية سطيف.

حيث أشارت بعض الدراسات إلى أهمية ممارسة الأنشطة الرياضية التربوية داخل المؤسسات التربوية في التقليل من بعض السلوكيات السلبية ومنها العنف، وهو ما أشار إليه

الباحث (قندز، 2014) حيث أكد على وجود درجة استجابة لجميع المجالات الخاصة بالاضطرابات السلوكية الموجودة لدى التلاميذ، وأظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية من حيث تأثير الممارسة للنشاط البدني الرياضي على الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ ولصالح التلاميذ الغير ممارسين، وهو ما يظهر أهمية ممارسة حصة التربية البدنية داخل المؤسسات التربوية في التقليل من السلوكيات العنيفة بين التلاميذ مقارنة بغير الممارسين.

كما بينت دراسة (شناتي، 2012) إلى أنّ سلوك التلميذ بعد ممارسة حصة التربية البدنية والرياضية يتسم بالهدوء وعدم الميل إلى استعمال العنف مقارنة بالتلاميذ الذين مر عليهم عدد من الأيام بعد الممارسة وكذلك من خلال ملاحظات الأساتذة فقد أجمعوا على أن تصرفات التلميذ تختلف بعد الممارسة لكونها تتسم بالهدوء عكس التلاميذ الذين يبقون عدة أيام يكون الميل إلى استعمال العنف.

وتوصلت نتائج دراسة (واضح، 2016) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأبعاد الأربعة للعدوان (جسدي، لفظي، غضب، عدوان غير مباشر) بين المجموعة الممارسة والمجموعة غير الممارسة للتربية البدنية والرياضية لصالح التلاميذ الممارسين، هذا نتيجة للدور الذي تلعبه حصة التربية البدنية والرياضية داخل المؤسسات التربوية حيث تعمل على إفادة الطالب من الجانب الحسي الحركي والجانب المعرفي وكذلك الجانب الاجتماعي العاطفي مما يحسن من العلاقات بين التلاميذ في ظل الروح الرياضية التي يجب أن يغرسها الأستاذ بين التلاميذ خاصة أثناء الحصة، لتكون ثقافة ترسخ في التلميذ سواء مع زملائه أو حتى في المحيط الذي يعيش فيه.

كما أقرت دراسة (شارف، 2011) إلى أن الأنشطة الترويحية ومن بينها النشاط الرياضي الداخلي كان لها الأثر الإيجابي في التقليل من السلوكيات العنيفة داخل المؤسسات التربوية، لذا وجب الاهتمام بتنظيم الأنشطة الرياضية خاصة الداخلية والتي أصبحت وسيلة

علاجية تكسب التلميذ المراهق خبرات تساعد على التمتع بالحياة والتخلص من عقدة الشعور بالإحباط، كما تساعد على إبراز قدراته وتبعده عن السلوك العنيف والغير أخلاقي.

في حين أوضحت دراسة الباحثة (دباب، 2015) أن للمؤسسات التربوية دور في مواجهة العنف المدرسي وذلك من خلال قيام كل فاعل تربوي بدوره الفعال والمنوط به على أكمل وجه، بالإضافة إلى مساهمة البرامج والأنشطة المدرسية والأنشطة الثقافية والرياضية والمسابقات الفكرية والرحلات المدرسية في التخفيف من حدة العنف المدرسي.

كما أشارت دراسة (نكرانه، 2015) أن هناك أهمية للمشاركة في الأنشطة الرياضية الجامعية في التخفيف من العنف لدى الطلاب، وذلك من وجهة نظرهم، كما توصل الباحث إلى أن المشاركة في الأنشطة الرياضية لها دور كبير في تخفيض مستوى العنف وبدرجة كبيرة جدا عند الطلبة الملتحقين بالنشاط الرياضي والممارسين له في الجامعة، وهو ما يبرز أهمية المشاركة في النشاطات الرياضية داخل المؤسسات التربوية، وهذا من خلال تشجيع التلاميذ للمشاركة في مختلف الرياضات التي تسمح لهم بالبروز فيها.

كما أكدت دراسة (ناصر، 2014) أن درجة مظاهر السلوك العدواني خلال النشاطات الرياضية المدرسية في المدارس كانت قليلة مقارنة بالتلاميذ الغير ممارسين حيث كان يبدا عليهم بعض السلوكيات العدوانية وهذا ما يتطلب تنظيم مختلف المسابقات خاصة الخارجية لخلق جو رياضي تسوده الروح الرياضية بين التلاميذ.

أما دراسة (بوعنجا، 2009) فتوصلت إلى أن ممارسة رياضة الجودو داخل المؤسسات التربوية والمشاركة في النشاطات الرياضية تساهم بشكل كبير في التخفيف من ظاهرة العنف داخل المؤسسات التربوية الثانوية أو بالأحرى بين التلاميذ، لما لهذه الرياضة من أهداف خاصة من الناحية السلوكية للممارس حيث يتسم هذا الأخير بتحمل المسؤولية والثقة بالنفس والتحكم في الانفعالات خاصة أثناء المنافسة وذلك لكونها رياضة فردية تتطلب كل هذه الصفات.

من خلال ما سبق يمكن أن نقر بتحقيق الفرضية الجزئية الثانية والتي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين التلاميذ الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية وغير الممارسين في متغير العنف بين التلاميذ ببعض ثانويات ولاية سطيف لصالح المجموعة الممارسة.

3.3. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

تتص الفرضية الجزئية الثالثة على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية في الضغط المدرسي داخل المؤسسات التربوية تعزى لمتغير (الجنس، المستوى، الشعبة).

تبعاً لنتائج الفروق بين عينتين مستقلتين وهما الذكور والإناث الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية في متغير الضغط المدرسي، ومن خلال نتائج الفروق بين المتوسطات الذي طبق على جميع محاور مقياس الضغط المدرسي توصل الباحث إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية والنشاط الرياضي الداخلي والنشاط الرياضي الخارجي لصالح الذكور في جميع محاور المقياس ما عدا في بعض الأبعاد التي دلت على عدم وجود فروق.

هذا ما أشارت إليه دراسة (العلمي، 2003) حول التوتر والضغط النفسي والاكتئاب ومهارات التعامل مع الضغوط حيث توصل إلى أنّ هناك فروقاً بين الطلاب والطالبات بالجامعات الفلسطينية في مهارات التعامل مع الضغوط لصالح الطلاب الذكور.

كما بينت دراسة قام بها الباحثان (دخان وإبراهيم، 2006) حول الضغوط ومصادرها لدى الطلاب إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الضغوط المدرسية لصالح الذكور.

هذا وتوصلت دراسة (النادر، 2014) حول مصادر الضغط النفسي لدى طلبة كلية الرياضة وعلاقتها بالجنس إلى وجود فروق بين كل من الذكور والإناث في الضغط المدرسي لصالح الذكور.

ويرجع الباحث عدم وجود فروق بين الذكور والإناث الممارسين للنشاطات الرياضية في بعض الأبعاد الخاصة بمقياس الضغط المدرسي إلى كون الجنسين يدرسون في نفس المحيط المدرسي، وأعمارهم متقاربة، وجميعهم يعيشون مرحلة المراهقة التي تتميز بالعديد من الخصائص المؤثرة على التلاميذ من الناحية الجسمية، والنفسية والصحية، وبالتالي تكون مشاكلهم متقاربة ويعيشون نفس الوضعية، ويتعرضون للضغوط نفسها، أضف إلى ذلك تغير المعايير الاجتماعية للمجتمع، إذ أصبحت أكثر تفتحا على العالم، وأعطت الحقوق للمرأة مثل الرجل خصوصا حق الدراسة، الأمر الذي ساعدها على رفع قدراتها لتكون عنصرا فاعلا في المجتمع. (عبيدي، 184، 2011)

كما أقرت دراسة (ريتز، 2002) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين بخصوص إدراكهم للضغوط بالإضافة إلى أنّ هناك فروق جوهرية بين الجنسين في استخدام وسائل التكيف مع الضغوط، وتوصل أيضاً إلى أنّ اختلاف الوسائل في التكيف بين الجنسين يعود إلى الأدوار التقليدية التي تميز الذكور عن الإناث في مواجهة الضغوط.

كما توصل الباحث إلى وجود فروق في الضغط المدرسي بين التلاميذ الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية في متغير المستوى لصالح السنة الثالثة، ويرجع الباحث سبب وجود هذه الفروق إلى أن تلاميذ السنة الثالثة يتميزون ببعض الضغوط تختلف وتتوعد مصادرها وأسبابها ومدة وجودها ومدى إمكانية التصدي لها، خاصة وأن تلاميذ هذا المستوى مقبلين على امتحان مهم وهو شهادة البكالوريا مما يجعلهم يتميزون بالضغوط النفسية.

كما توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية حسب متغير الشعبة لصالح العلوم التجريبية ويمكن تفسير هذه

النتيجة بكون العلميين مطالبون بالاجتهاد أكثر وذلك لاعتقادهم بصعوبة التخصص، ما يدفعهم إلى بذل مجهود أكبر لنيل أعلى معدل، فتلاميذ الأقسام العلمية يحتاجون للمواضبة والمثابرة، وذلك انطلاقاً من فكرة أن المواد العلمية كالرياضيات والفيزياء والكيمياء، تحتاج إلى قدرات تفكير عالية ويكون لهم استعدادات كبيرة، وفي هذا السياق أكدت عدة دراسات ومنها دراسة (بلحسيني، 2000) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين في الشعور بالضغط المدرسي.

كما بينت نتائج الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق بين شعب العلميين والأدبيين والرياضيات في مستوى الضغط المدرسي لدى بعض أبعاد الضغط المدرسي، ويرجع الباحث هذا السبب إلى الضغوط التي يعاني منها التلاميذ جراء كثافة الواجبات والقانون الداخلي للمؤسسة وكثافة المقررات الدراسية بالإضافة إلى التفكير في المستقبل وأساليب التقويم المعتمدة مما أثر على التلاميذ من الناحية السلبية، وقد أكدت بعض الدراسات على عدم وجود فروق في الضغوط المدرسية بين تلاميذ مختلف الشعب وهذا من خلال نتائج دراسة (العناني، 2008)، ودراسة (سليمات، 2008).

من خلال ما سبق يمكن أن نقر بتحقيق الفرضية الجزئية الثالثة والتي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية في الضغط المدرسي داخل المؤسسات التربوية تعزى لمتغير (الجنس، المستوى، الشعبة) لصالح الذكور، السنة الثالثة، شعبة العلوم التجريبية.

4.3. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

تتنص الفرضية الجزئية الرابعة على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية في العنف بين التلاميذ داخل المؤسسات التربوية تعزى لمتغير (الجنس، المستوى، الشعبة).

تبعاً لنتائج الفروق بين عينتين مستقلتين وهما الذكور والإناث الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية في متغير العنف بين التلاميذ، ومن خلال نتائج الفروق بين المتوسطات الذي طبق على جميع محاور الاستبيان، توصل الباحث إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية والنشاط الرياضي الداخلي والنشاط الرياضي الخارجي في جميع محاور الاستبيان ما عدا في بعض الأبعاد التي دلت على عدم وجود فروق بين التلاميذ الممارسين للنشاط الرياضي الخارجي في متغير العنف المادي حسب متغير الجنس.

هذا ما أشارت إليه دراسة (القيسي، 2004) حيث أكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العنف المدرسي لصالح الذكور، وهذا راجع لعدة عوامل من بينها إعطاء حرية أكبر للذكور في التعبير عن أحاسيسهم والتي تأخذ أحيانا أشكالا من السلوك العني، سواء داخل الأسرة أو في المدرسة، على عكس الإناث فهي لا تستطيع التعبير عن مشاعرها بحرية ما يجعلها تتحكم في غضبها ولا تسلك السلوك العنيف.

كما نجد أن التلاميذ الذكور يستخدمون العنف الجسدي داخل المدرسة أو خارجها ويقومون بالتهديد ومهاجمة الآخرين، وهذا ما يؤكد (باندورا) أن الذكور أكثر عنفا من الإناث وذلك كون الإطار الاجتماعي أكثر تسامحا من الذكور في سلوكهم العنيف منه عند الإناث، فعندما يصدر السلوك العنيف من الإناث يواجه بالرفض أحيانا أو العقاب أحيانا أخرى. (عبد الله، 2005، 262).

كما أكدت دراسة (عبدي، 2011) وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في مختلف أشكال العنف اللفظي، الرمزي والجسدي، وهذا ما يدل على أن الذكور أكثر استخداما للعنف داخل المؤسسات التربوية خاصة بين التلاميذ.

كما توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ مختلف المستويات (السنة الأولى السنة الثانية والسنة الثالثة) الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية لصالح تلاميذ

السنة الثالثة، فالتلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا لديهم ضغط التحصيل والخوف من نتائج الامتحان، كما أن كثافة الدروس والدروس الخصوصية التي أصبحت في الآونة الأخيرة تؤثر سلبا على التلاميذ مما تجعل سلوكياتهم عنيفة، وهذا ما أشارت إليه دراسة (ناصر، 2014) على وجود فروق في مظاهر السلوك العدواني بين تلاميذ المراحل التدريسية المختلفة.

كما بينت الدراسة أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير العنف لصالح السنة الأولى في بعض الأبعاد وذلك نظرا لأن بعض تلاميذ هذا المستوى لم تسند لهم رغباتهم أثناء النجاح في شهادة التعليم المتوسط مما أدى بهم إلى انتهاجهم لبعض السلوكيات العنيفة، وذلك بسبب عدم التكيف مع المرحلة الثانوية وهذا ما أشارت إليه دراسة عبيدي نقلا عن (بيرني وآخرون).

أما فيما يخص متغير الشعبة فدللت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية (حصة التربية البدنية والرياضية، النشاط الرياضي الداخلي والنشاط الرياضي الخارجي) لصالح شعبة العلوم وذلك من خلال النتائج المحصل عليها في الفروق بين المتوسطات والتي كانت كلها دالة إحصائيا.

وهذا ما يدل على أن تلاميذ شعبة العلوم أكثر استخداما لأشكال العنف (اللفظي الجسدي والمادي) مقارنة بشعبي الآداب والفلسفة والرياضيات، وهذا نظرا لكثرة المقررات الدراسية والحجم الساعي الكثيف، والقانون الداخلي والاحتفاظ إلى غير ذلك من الأسباب.

نستنتج مما سبق تحقق الفرضية الجزئية الرابعة التي تشير إلى وجود فروق بين التلاميذ الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية في العنف تعزى لمتغير (الجنس، المستوى، الشعبة) لصالح الذكور، السنة الثالثة، العلوم.

5.3. الاستنتاج العام للدراسة:

من خلال الدراسة النظرية التطبيقية توصل الباحث إلى النتائج التالية:

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط المدرسي بين تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية وغير الممارسين داخل المؤسسات التربوية لصالح المجموعة الممارسة.

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العنف بين تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية وغير الممارسين داخل المؤسسات التربوية لصالح المجموعة الممارسة.

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية في الضغط المدرسي داخل المؤسسات التربوية تعزى لمتغير (الجنس، المستوى، الشعبة) ولصالح الذكور، السنة الثالثة، شعبة العلوم التجريبية.

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحلة الثانوية الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية في العنف بين التلاميذ داخل المؤسسات التربوية تعزى لمتغير (الجنس، المستوى، الشعبة) ولصالح الذكور، السنة الثالثة، شعبة العلوم التجريبية.

وهو ما يؤكد تحقق الفرضية العامة والتي مفادها للنشاطات الرياضية التربوية علاقة إيجابية في التقليل من الضغط المدرسي وسلوكيات العنف بين تلاميذ المرحلة الثانوية داخل المؤسسات التربوية.

هذا ما يؤكد أهمية ممارسة التلاميذ لمختلف النشاطات الرياضية التربوية داخل المؤسسات، نظرا لمساهمتها في التنفيس وإخراج الطاقة السلبية الكامنة بداخلهم خاصة في مرحلة المراهقة التي تعرف العديد من التغيرات ذهنية وعضوية ونفسية، مع وجوب إدراك الأساتذة لأهمية تنظيم مختلف الأنشطة الرياضية سواء كانت داخلية أو خارجية من أجل إشراك التلميذ وصقل موهبته الرياضية وإكسابه مختلف السلوكيات داخل المؤسسة أو في حياته اليومية.

6.3. التوصيات والاقتراحات:

- في نهاية هذه الدراسة ارتأى الباحث أن يقدم بعض الاقتراحات فيما يخص التوسع في موضوع هذه الدراسة أو القيام بدراسته وفق أبعاد أخرى، لكون البحث العلمي يكمل بعضه بعضا ومن جملة الاقتراحات التي يتم تقديمها ما يلي:
- ضرورة إدراك أساتذة التربية البدنية والرياضية أهمية تنظيم مختلف النشاطات الرياضية داخل المؤسسات التربوية وذلك من خلال تنظيم دورات تكوينية قصد إرشادهم وتوعيتهم لفوائد ممارسة التلاميذ لهذه الأنشطة (الداخلية والخارجية).
 - حث أساتذة التربية البدنية والرياضية على تطوير أساليب وطرق تعليم الأنشطة البدنية والرياضية وذلك لتنمية الجوانب المختلفة للتلميذ.
 - توعية التلاميذ لأهمية ممارسة الأنشطة الرياضية الداخلية والخارجية.
 - تحسيس التلاميذ داخل المؤسسات التربوية بمخاطر استخدام السلوك العنيف على التلاميذ وعناصر العملية التعليمية.
 - تنويع الأنشطة داخل المؤسسات التربوية حيث يجب ألا تقتصر على الرياضات الجماعية فقط.
 - دراسة علاقة مستوى الضغوط النفسية وعلاقته بزيادة الممارسات العنيفة لدى تلاميذ في التعليم الثانوي.
 - إجراء دراسات مماثلة حول دور النشاطات الرياضية التربوية وعلاقتها بمختلف المتغيرات المتعلقة بالضغط المدرسي.
 - القيام بدراسة مسحية شاملة تخص جميع المؤسسات التربوية الجزائرية، للوقوف على واقع ممارسة الأنشطة الرياضية داخل المؤسسات التربوية، ومدى تحقيقها للأهداف التربوية.

- إجراء المزيد من الدراسات حول علاقة النشاطات الرياضية التربوية بخفض بعض السلوكيات السلبية، كالقلق التوتر العنف بكل أشكاله بمختلف الثانويات عبر الوطن.
- محاولة القيام بدراسة حول موضوع دراسة الباحث، وذلك بتنوع أدوات البحث من استبيان ومقابلة ومقاييس بهدف التحقق من العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث المختلفة ونتائج هذه الأدوات.

فائزہ المراد بی

والصاوری

قائمة المراجع والمصادر

1- المصادر:

* القرآن الكريم.

2- قائمة الكتب:

- 1- إبراهيم محمد سلامة، اللياقة البدنية والتدريب، دار المعارف القاهرة، 1980.
- 2- أحمد بن مرسل، مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005.
- 3- أحمد حسين اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، ط4، القاهرة، 1995.
- 4- أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة، العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
- 5- أحمد عضاضة، التربية العلمية التطبيقية في المدارس العلمية التطبيقية، ط3، مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر، بيروت، بدون سنة.
- 6- أحمد محمد عبد الخالق، أسس علم النفس، دار المعارف، القاهرة، 2000.
- 7- أحمد نايل الغرير، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، التعامل مع الضغوط النفسية، ط1، دار النشر والتوزيع، الأردن، 2009.
- 8- أسامة كامل راتب، تدريب المهارات النفسية تطبيقات في المجال الرياضي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
- 9- إسماعيل علي سعيد، المدخل إلى علوم التربية، عالم الكتاب، ط1، القاهرة، 1981.
- 10- الهاشمي لوكية، بن زروال فتحة، الإجهاد الفردي والتنظيمي واستراتيجيات مواجهته، ط1، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان، 2016.
- 11- أمين أنور الخولي، أصول التربية البدنية والرياضية، دار الفكر العربي، ط2، مصر، 1998.
- 12- أمين أنور الخولي، التربية البدنية والرياضية المهنة الإعداد المهني النظام الأكاديمي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1996.
- 13- أمين أنور الخولي، جمال الدين الشافعي، مناهج التربية البدنية المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، 2011.
- 14- أنطوان الجوزي، طالب الكفاءة التربوية، المؤسسة الكبرى للطباعة، ط1، بيروت، 1980.
- 15- بدرة معتصم ميموني، الاضطرابات النفسية والعقلية عند الطفل والمراهق، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005.
- 16- بطرش حافظ بطرش، المشكلات النفسية وعلاجها، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2010.

- 17- بلال محمد الزغبى، عباس الطلافحة ، النظام الإحصائي spss فهم وتحليل البيانات الإحصائية ، ط3، دار وائل للنشر، الأردن، 2006.
- 18- بلقاسم سلاطنية، العنف والفقر في المجتمع الجزائري، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2008.
- 19- تشارلز بيكو، أسس التربية البدنية، ترجمة حسن معوض وكمال صالح عبده، المكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1994.
- 20- تيسير الدويك وآخرون، أسس الإدارة التربوية والإشراف التربوي، ط2، دار الفكر والنشر والتوزيع، عمان، 1998.
- 21- جان بنجمان ستورا، الإجهاد أسبابه وعلاجه، ترجمة أنطوان، إ. الهاشم، ط1، منشورات عويدات، بيروت، 1997.
- 22- حامد عبد السلام زهران، الطفولة والمراهقة، عالم الكتاب، ط1، 1995.
- 23- حسن أحمد الشافعي، تاريخ التربية البدنية في المجتمع العربي والدولي، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1998.
- 24- حسن شلتوت، وآخرون، التنظيم والإدارة في التربية الرياضية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.
- 25- حسن معوض، حسن شلتوت، التنظيم والإدارة في التربية الرياضية، دار المعارف، القاهرة، 1996.
- 26- حسين طه عبد العظيم ، إستراتيجية إدارة الضغوط التربوية النفسية، ط1، دار الفكر العربي، عمان، 2006.
- 27- حسين طه عبد العظيم ، سيكولوجية العنف العائلي و المدرسي، ط1، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية، 2007.
- 28- حمدي علي الفرماوي، رضا عبد الله ، الضغوط النفسية في مجال العمل والحياة ، ط1، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2009.
- 29- خالد محمد الحشوش، طرق تدريس التربية الرياضية الحديثة، ط1، مكتبة المجمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، 2012.
- 30- خديجة تباداني وآخرون، الأسرة والمدرسة سوء التكيف المدرسي بين الإشكالية والواقع ، ط1، دار قرطبة للنشر والتوزيع الجزائر، 2004.
- 31- خير الدين علي عويس، عصام الهليلي، علم الاجتماع الرياضي، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1997.
- 32- رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 1990.
- 33- ربحي مصطفى عليان، أساليب البحث العلمي، ط2، دار الصفاء، عمان، 2008.
- 34- زينب شقير ، الشخصية السوية والمضطربة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 2002.
- 35- سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة ، 2000.
- 36- سمير شيخاني ، الضغط النفسي طبيعته أسبابه المساعدة الذاتية، دار الفكر العربي لبنان، 2003.
- 37- عاطف عدلي العبدلي، صورة المعلم في وسائل الإعلام، ط2، دار الفكر العربي، الأردن، 2001.

- 38- عامر سعيد الخيكاني، سيكولوجية كرة القدم، مكتبة المجتمع العربي، الأردن 2011.
- 39- عباس أحمد السامرائي، بسطويسي أحمد بسطويسي، طرق التدريس في التربية الرياضية، جامعة بغداد، 1994.
- 40- عبد الحميد الهاشمي، المرشد في علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984.
- 41- عبد الرحمن العيسوي، سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2007.
- 42- عبد العزيز عبد المجيد محمد، سيكولوجية مواجهة الضغوط النفسية في المجال الرياضي ، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2005.
- 43- عبد الغاني الديدي، ظواهر المراهقة وخفاياها، دار الفكر اللبناني، ط1، لبنان، 1995.
- 44- عبد الكريم قريشي، وأبي مولود عبد الفتاح، العنف في المؤسسات التربوية، دار هومة، الجزائر، 2004.
- 45- عبد اللطيف العقاد، سيكولوجية العدوانية وترويضها منحى علاجي معرفي جديد ، ط1، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة 2001.
- 46- عبد اللطيف نصيف، الخطة الحديثة في التربية البدنية والرياضية، مطبعة الميناء، بغداد، 1981.
- 47- عثمان فاروق السيد، القلق و إدارة الضغوط النفسية، ط1، دار الفكر العربي ، مصر ، 2001.
- 48- عدلان درويش جلون وآخرون، التربية الرياضية المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994.
- 49- عصام الدين متولي عبد الله، طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق ، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، 2007.
- 50- عصام الدين متولي عبد الله، كيفية إعداد بحث أو دراسة في مجال التربية البدنية والرياضية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، 2008.
- 51- عفاف عبد الكريم، طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1993.
- 52- عقيل عبد الله الكاتب وآخرون، الإدارة والتنظيم في التربية الرياضية، بغداد، 1986.
- 53- علي أحمد مذكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقها، ط10، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998.
- 54- علي عبد العزيز موسى رشاد ، سيكولوجية العنف ضد الأطفال، دار الكتاب، القاهرة، 2009.
- 55- علي عبد القادر القرالة، مواجهة ظاهرة العنف في المدارس والجامعات ، ط1، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2011.
- 56- علي عسكر ، ضغوط الحياة و أساليب مواجهتها، ط2 ، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2003 .
- 57- علي عسكر ، ضغوطات الحياة وأساليب مواجهتها ، الصحة النفسية، البدنية في عصر التوتر والقلق، دار الكتاب الحديث، ط2، الكويت، 2000.
- 58- عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، الجزائر، 2002.

- 59- فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، ط1، دار الفكر العربي، مصر، 1997.
- 60- فؤاد محمد أبو الجبل، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، 2000.
- 61- فوزية عبد الستار، مبادئ علوم الإجرام والعقاب، دار النهضة العربية، بيروت، 1985.
- 62- فوزي أحمد بن ديري، العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2007.
- 62- لطفي عبد الباسط إبراهيم، مقياس ضغوط الدراسة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2009.
- 63- ليث محمد عياش، سلوك العنف وعلاقته بالشعور بالندم، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
- 64- ليلي عبد العزيز زهران، المناهج والبرامج في التربية الرياضية، ط4، دار زهران، القاهرة، 2003.
- 65- ماجدة بهاء الدين السيد عبيد، الضغط النفسي مشكلاته وأثره على الصحة النفسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2008.
- 66- محمد الصادق غسان ، فاطمة ياس الهاشمي ، الاتجاهات الحديثة في طرق تدريس التربية الرياضية ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل العراق، 1988.
- 67- محمد العربي، التدريب العقلي في المجال الرياضي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة ، 1996
- 68- محمد حسن علاوي، علم النفس الرياضي، دار المعارف، ط8، القاهرة، 1992.
- 69- محمد سعد زغول، الرياضة المدرسية في ظل منظومة الجودة الشاملة، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2014.
- 70- محمد سعيد عزمي، أساليب تطوير وتنفيذ درس التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الأساسي، 1996.
- 71- محمد عبد المنعم أمال، الإرشاد النفسي ومواجهة الضغوط النفسية لدى الأسر المتخلفين عقليا ، مكتبة الزهراء، الشرق، 2009.
- 72- محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي، نظرية وطرق التربية البدنية، ديوان المطبوعات الجامعية ، ط2، الجزائر، 1992.
- 73- محمد نعيمة، التنشئة الاجتماعية وسمات الشخصية، دار الثقافة العلمية، الإسكندرية، 2002.
- 74- محمود سعيد إبراهيم الخولي، العنف في الحياة اليومية، ط1، دار الإسراء للطبع والتوزيع، القاهرة، 2006.
- 75- محمود عبد الرحمن حمودة، الطفولة والمراهقة، المشكلات النفسية والعلاج، دار النشر الجديدة، مصر، 1996.
- 76- مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، 2000.
- 77- مريم سليم، علم النفس النمو، ط1، دار النهضة العربية، لبنان، 2002.
- 78- مكارم خلم، أبو محمد سعد زغول، مناهج التربية البدنية والرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 1999.

- 79- مليكة لويس كامل، علم النفس الإكلينيكي، الهيئة العامة للكتاب، الجزء الأول، 1987.
- 80- منظمة الصحة العالمية، التقرير العالمي حول العنف والصحة، المكتب الإقليمي للشرق الأوسط، القاهرة، 2002
- 81- منهاج التربية البدنية والرياضية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2005.
- 82- منهاج التربية البدنية والرياضية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 1998.
- 83- ناهد محمود السعد، نيلا رمزي فهم، طرق التدريس في التربية الرياضية، ط2، مركز الكتاب للنشر، مصر، 2004.
- 84- وجدي عزيز إبراهيم، تنظيمات حديثة للمناهج التربوية، مكتبة الأنجلو المصرية، 2003.

3- قائمة المذكرات والاطروحات:

- 85- أحمد الأمين واضح ، دور التربية البدنية والرياضية في خفض السلوك العدواني للتلاميذ المراهقين ، مذكرة ماجستير ، جامعة الجزائر، 2005.
- 86- إسماعيل دحدي ، مؤشرات العنف في الوسط المدرسي، مذكرة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة تيزي وزو، 2012.
- 87- الزبيدي، علي جاسم، العنف المدرسي وعلاقته بجنس الطالب ومرحلته الدراسية ونوع المدرسة، رسالة ماجستير، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، 2003.
- 88- الشهري علي عبد الرحمن، العنف في المدرسة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة ، دراسة تطبيقية في مدينة الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، قسم العلوم الاجتماعية، الرياض، 2003.
- 89- الطاهر حسين محمد، الأساليب الطلابية في التعامل مع ظاهرة العنف الطلابي، القاهرة، 1997.
- 90- القيسي، سهى شفيق، الضغوط المدرسية عند مرحلة المتوسطة وعلاقتها بالعنف المدرسي ، رسالة ماجستير كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد، 2004.
- 91- إيهاب سيد محمود شحاتة، العلاقة بين إدارة الذات وضغوط الدراسة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية الازهرية ، جامعة عين الشمس القاهرة، 2010.
- 92- بوعجناق كمال، إمكانية إدراج الجودو وعلاقته في التقليل من ظاهرة العنف بثانويات بومرداس ، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، 2013.
- 93- جمال الخطيب ، السلوك العدواني: برامج في تعديل السلوك الإرشادي التربوي والصحة النفسية ، جمعية عمال المطابع الوطنية الأردن، 1988.
- 94- جموعي بالعربي، العنف في المحيط المدرسي ، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة، 2005.

- 95- جوزيف بلاط، جيمينو، ريكاردو مارين إيبانيز، إعداد معلمي المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية، إدارة التربية للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986.
- 96- حسن بن إدريس عبده الصميلي، فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس، تخصص إرشاد نفسي، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2009.
- 97- خالد جوادي ، العلاقات الاجتماعية داخل حصة التربية البدنية والرياضية، مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم التربية البدنية، دالي إبراهيم، جامعة الجزائر، 2001.
- 98- خميسي كروم ، الضغط النفسي وعلاقته بالعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات ، مذكرة ماجستير في علم النفس الاجتماعي جامعة قسنطينة، 2005.
- 99- خيرة خالدي، العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ ، دراسة ميدانية في ثانويات مدينة الجلفة، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2007.
- 100- رضا مسعودي، بناء برنامج معرفي سلوكي لخفض الضغوط النفسية لدى المعلمين ، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر 2، 2010.
- 101- رضوان جبالي ، درجة الاضطرابات النفسية عند المراقبة المحببة الممارسة للنشاط البدني الرياضي في الوسط المختلط دراسة مقارنة بين الوسط المختلط و الوسط غير المختلط، جامعة الجزائر 3، 2013.
- 102- زهية دباب، دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي، دراسة ميدانية بمدينة بسكرة ، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2015.
- 103- زيد عبد الزايد أحمد الحارثي، إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية ، بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري وكلاء المدارس والمشرفين التربويين، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط المملكة العربية السعودية، 2008.
- 104- سعد بن محمد آل رشود ، اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف ، رسالة ماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، 2000.
- 105- سميرة صيفي ، العنف على الأبناء من خلال العلاقة بين الزوجين ، رسالة ماجستير غير منشورة في علم الاجتماع الثقافي، معهد العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر، 2006.
- 106- سميرة عدي ، الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس ، مذكرة ماجستير جامعة تيزي وزو، 2011.
- 107- سي العربي شارف، أهمية النشاط الرياضي التربوي في التقليل من ظاهرة العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي ، رسالة ماجستير منشورة، سيدي عبد الله جامعة الجزائر 3، 2011.

- 108- شارف خوجة مليكة، مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين الجزائريين ، دراسة مقارنة في المراحل التعليمية الثلاث، (ابتدائي، متوسط، ثانوي) جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2011.
- 109- عامر بن شايح بن محمد البشري، دور المرشد الطلابي في الحد من العنف في المدارس، من وجهة نظر المرشدين الطلابيين تطبيقاً، على منطقة عسير التعليمية، رسالة منشورة لنيل شهادة الماجستير، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية 2004.
- 110- عبد الغاني علالي ، استراتيجيات مقاومة الضغط النفسي (coping) لدى الرياضيين وعلاقتها بالدافعية لديهم، مذكرة دكتوراه، جامعة الجزائر 3، 2015.
- 111- علي حسن وهبان، ضغوط الحياة وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية لدى طلبة الجامعة في البيئة العربية اليمن - (الجزائر) ، أطروحة دكتوراه ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية - قسم علم النفس ، جامعة الجزائر. 2008.
- 112- علي نوح عبد الرحمن الشهري، العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ظل بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة، رسالة منشورة لنيل شهادة الماجستير في الإرشاد النفسي، المملكة العربية السعودية، 2009.
- 113- عيسى موهوبي ، الإصابات الرياضية التي يتعرض إليها التلاميذ أثناء إجراء إمتحان التربية البدنية والرياضية ، جامعة الجزائر، 2007.
- 114- فتيحة صاني ، إقبال التلاميذ على ممارسة العنف ضد أساتذتهم دراسة ميدانية بثانويات الأغواط ، جامعة الجزائر، 2008.
- 115- فهد بن عبد العزيز الطيار، العوامل الاجتماعية المؤدية إلى العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية ، دراسة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية، 2009.
- 116- كمال بوطورة، مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية ، دراسة ميدانية بثانويات الشريعة تبسة، أطروحة دكتوراه، جامعة بسكرة، 2017.
- 117- ناصر الدين جابر، علاقة الرفض الأبوي النفس الاجتماعي للمراهق، رسالة ماجستير غير منشورة في علم الاجتماع، معهد علم النفس وعلوم التربية الأروطونيا، جامعة الجزائر 1993.
- 118- وداد زرماني ، أثر خبرات الإساءة الوالدية في مرحلة الطفولة على ظهور الضغط النفسي في مرحلة المراهقة ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، سطيف ، 2012.
- 119- يوسف لورنيق ، دور التربية البدنية والرياضية في تفعيل عمليتي التعاون والتنافس من خلال الأنشطة اللاصفية ، جامعة الجزائر 2007.

4- قائمة الأبحاث والمجلات الأكاديمية:

- 120- ابتهاج عبد الله الرفاعي، العنف الطلابي في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة ودور الأسرة التربوية في علاجه من المنظور الإسلامي، المجلة العربية للدراسات والأمنيات والتدريبات، المجلد 25، العدد، 50، 2010.

- 121- أبو غالي، عطا ف محمود، فعالية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، العدد 20، الجزء الأول، 619-654، فلسطين، 2012.
- 122- أحمد شناتي، دور النشاط البدني الرياضي في الحد من العنف المدرسي عند المراهق ، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر 3، العدد العاشر، 2009.
- 123- أسامة مرني، دور النشاط البدني الرياضي في الحد من العنف في الوسط المدرسي، مجلة التحدي، عدد رقم 09، جامعة أم البواقي، 2016.
- 124- اسماعيل سعود العون وآخرون، دور النشاط الرياضي الموجه في الحد من الضغوط النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في البادية الشمالية، دراسات العلوم التربوية، المجلد 43، العدد 1، 2016.
- 125- الأهواني هاني، مصادر الضغوط الدراسية وعلاقتها بفعالية الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة والأزهرية (دراسة مقارنة)، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ديسمبر 2005.
- 126- الطيب نوار، تجربة الشرطة الجزائرية في مواجهة أعمال العنف ، أعمال الملتقى الدولي (9-10 مارس)، جامعة بسكرة، 2004.
- 127- بشير معمري، ماحي، إبراهيم، أبعاد السلوك العدواني وعلاقتها بأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي ، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد 4، الجزائر، 2004.
- 127- جهاد علي سعادة، أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد 41، العدد 1، 2014.
- 128- حاشي بلخير، دور النشاط البدني الرياضي اللاصفي في المؤسسات التربوية كعلاج للعنف المدرسي ، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، المجلد 10، العدد 03، جامعة الجلفة، الجزائر، 2017.
- 129- زباني محمد، طهير ياسمين، دور التربية البدنية والرياضية في التقليل من الضغط النفسي لدى التلاميذ المقبلين على شهادة التعليم المتوسط، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، العدد 26، جامعة الجزائر 3، 2018.
- 130- سعيد محمود محيي الدين، مصادر الضغوط النفسية الدراسية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب مرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، فيفري 2005.
- 131- عبد العزيز الحساوي موقف ، دراسة مقارنة لمعرفة تطور اتجاهات مدرسي الفيزياء نحو استخدام الحاسوب والانترنت في التدريس وأثرهما في تحصيل طلباتهم، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 44، 2010.
- 132- عبد الكريم سعيد المدهون ، فاعلية برنامج إرشادي لخفض سلوكيات العنف وتحسين مستوى التوافق النفسي لدى الشباب الفلسطيني في ظل الانتفاضة، أبحاث المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس :المجلد 1، 2003.

- 133- عصام توفيق قمر، دور الأنشطة التربوية في مواجهة المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الثانوية، مستقبل التربية العربية مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والابداع في التنمية البشرية، المركز العربي للتعليم والتنمية، العدد الخامس والعشرون، الاسكندرية، أبريل 2002.
- 134- عقيل خليل ناصر، النشاطات الرياضية المدرسية ودورها في الكشف عن مظاهر السلوك العدواني والحد منه في محافظة بابل، مجلة جامعة بابل، المجلد 22 العدد 5، 2014.
- 135- علي قنذر ، تأثير متغيرات الممارسة للنشاط البدني الرياضي التربوي والجنس على الاضطرابات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، العدد 11، جانفي 2014.
- 136- فتحية العربي القصبى ، مدى تمتع الشباب الجامعي بالصلابة النفسية في مواجهة بعض الضغوط الحياتية المعاصرة، العدد 16 الجزء 4، المجلة الجامعة، ص 141-166، 2014.
- 137- فؤاد العاجز ، العوامل المؤدية إلى تفشي العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة غزة، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد 10، العدد 2، فلسطين، 2002.
- 138- كوثر إبراهيم رزق، في ديناميات الاعتداء على المدرسين ، الكتاب السنوي لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية المجلد السادس، مصر، 1979.
- 139- محمد بلقاسم، حاج شتوان ، الضغوط النفسية وعلاقتها بأسباب الغياب المدرسي عند تلاميذ التعليم الثانوي ، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد3، المجلد1، 2016
- 140- مطاوع محمد بركات، العدوان والعنف في الرياضة، مجلة عالم الفكر، العدد2، الكويت، 2000.
- 141- معتز سيد عبد الله ، العنف في الحياة الجامعية ، أسبابه مظاهره والحلول المقترحة لمعالجته، منشورات مركز البحوث والدراسات النفسية، كلية الآداب، القاهرة، 2005.
- 142- معن زياد زكارنه، دور الرياضة في تخفيف العنف لدى طلاب النشاط الرياضي في الجامعة العربية الأمريكية في جنين فلسطين، المجلة الأوربية لتكنولوجيا علوم الرياضة، السنة الخامسة، العدد السادس، 2015.
- 143- مها صبري حسن، علاقة الضغوط النفسية ببعض المتغيرات الوظيفية لدى الممارسات وغير الممارسات للنشاط الرياضي ، مجلة الفتح ، العدد 36 ، كلية التربية الأساسية ، جامعة ديالى العراق، 2008.
- 144- نبيل كامل دخان ، الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالصلابة النفسية لديهم ، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني، ص369-398، 2006، غزة، فلسطين.
- 145- هداية بن صالح ، الضغط النفسي وتأثيره على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس دراسة ميدانية في المدرسة الثانوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، العدد 11، جوان 2015.
- 146- هيثم محمد النادر، بشير أحمد العلوان، محمد خالد القضاة، مصادر الضغط النفسي لدى طلبة كلية التربية الرياضية وطلبة الكليات الأخرى، دراسات العلوم التربوية، المجلد41، العدد1، 2014.

5- قائمة المراجع الأجنبية:

- 147- Alain Bauer, **Mission sur les violances en milieu scolaire, les sanctions et la phase de la famille, rapport remis aux ministres de l'éducation nationale**, Paris, 2010.
- 148- Anshel, M and Wells, B, **source of acute stress and coping style in compitative sport**. Anxiety, stress and coping, 13(1) : 1-26, 2000.
- 149- Boudarene.M, **le stress entre bien être et souffrance**, 1éd, berti, alger, 2005.
- 150- Bruno Devauchelle, **Les enseignants souhaitent l'équilibre entre le règlement et le projet éducatif**, éd Etienne Martin, 2003.
- 151- Bugard p, stress : fatigue et dépression . **l'homme et les agression de la vie quotidienne**. Doin Editeurs. Paris. V1. 1974.
- 152-Darmawan, Bullying in school : **Astudy of forms and motives of aggression in two secondary school in the city of palu**. Indonesia, Unpublished dissertation University of tromso, Norway, 2010.
- 153- Elizabet parker, **les sept sages de la femme livre de poche**, T2, France, 1992.
- 154- Gilbert, J. & Morawski, C. (2005). **Stress coping for elementary school children: A ca se for including lifestyle**. Journal of individual psychology, 61 (4), 314-328.
- 155- Graziani p & Swendsen J, le stress, **Emotions et stratégies d'adaptation** . Ed Nathan, Paris, 2004.
- 156- Hudd, S, dumlao, J, Erdmann-sager, D, Murray, D, phanf, E, soukas, N, and Yokozuka, A, **stress at college, effects on health habits, health status and self-estreem**, college student journal,34,217-227, 2000.
- 157- Huesman, K, Eron, K,r, and Fischer, **mitigating the imitation of aggressive behaviors by changing children's attitude about media violence's**, Journal of personality and social psychology, 1983.
- 158- jean François Mattei, **rapport sur la violaces et santé**, paris, 2003.
- 159- Larousse. **Dictionnaire de poche**. Librairie Larousse. Paris. 1979.
- 160- Male,(P), **Psychologie de l'adolescent**, Ed: P.U.F, Paris, 1996
- Necole Decha Vanne, **Education Physique et Sportive**, Ed, Vigot, 1999.
- 161- pierre coslin, **entrée dans l'adolescence**, éd académie de paris, 2000.
- 162- Piquemal- Vieu Laurancine, **le coping une ressource a indentifier dans le soin infirmier**, recherche en soins infirmiers, n67, Decembre, 2001
- 163- Thomas Raymond .**La preparation psychologique du sportif**, Ed.Vigot,p.27-86, 1994.
- 164-Yves Michaud, la violence et la culture,ed que sais-je! Sarp, paris, 1988.



ملحق رقم (01)



جامعة محمد بوضياف - المسيلة-
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

الطالب الباحث: بن يوسف وليد

مقياس الضغط المدرسي

عزيزي التلميذ

يسرني أن أقدم لك مجموعة من الأسئلة، والمطلوب منك الإجابة عليها حسب رأيك الشخصي، وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة، وأرجو أن تكون إجابتك موضوعية ودقيقة لتخدم موضوع بحثي.

وأحيطك علماً بأن إجابتك سيكون في سرية تامة ولا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي وأشكرك كثيراً على تقبلك وتفهمك، وأتمنى لك النجاح في مشوارك الدراسي ولك مني تحية رياضية عطرة.

* معلومات شخصية:

. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

. التخصص:

. المستوى الدراسي: السنة الأولى ☐ السنة الثانية ☐ السنة الثالثة ☐

. هل تدرس حصة التربية البدنية والرياضية: نعم ☐ لا ☐

. هل تمارس النشاط الرياضي الداخلي: نعم ☐ لا ☐

. هل تمارس النشاط الرياضي الخارجي: نعم ☐ لا ☐

رقم	العبارات	موافق إلى حد ما	موافق بصفة عامة	موافق تماماً
01	أجد صعوبة في إقامة علاقات جيدة مع زملائي في القسم.			
02	يتهرب الأستاذ من مناقشة الأسئلة التي أوجهها له.			
03	أشعر بعدم الرغبة في دراسة بعض المواد المقررة.			
04	ترهقني الامتحانات المدرسية (تقويم، فروض، الامتحانات).			
05	من السهل علي فهم أسئلة الامتحانات والمطلوب منها.			
06	تضايقني الأنشطة التي تقدمها المدرسة (مسابقات، حفلات)			
07	تقلل الطلبات الكثيرة التي يكلفني بها أبي من فرصتي في المراجعة.			
08	يضايقني عدم اهتمام والدي بمشكلاتي الشخصية.			
09	أشعر بإمكانية الوصول إلى الأهداف التي أضعها لنفسي.			
10	أستطيع الاحتفاظ بالأصدقاء داخل وخارج القسم بسهولة.			
11	تضايقني طريقة تعامل الأستاذ داخل القسم.			
12	أجد صعوبة في عمل ملخصات لدروس من الكتب المدرسية.			
13	تركز الامتحانات على أجزاء محدودة من البرنامج الدراسي.			
14	يضايقني انخفاض المستوى العام لتلاميذ القسم.			
15	أبنية المدرسة (الفناء، الأقسام، دورات المياه، ...) غير مناسبة.			
16	يضعف تركيزي أثناء مراجعتي في المنزل.			
17	أشعر بالارتياح والثقة بالنفس داخل القسم.			
18	يتفق سلوك التلاميذ داخل المدرسة مع قيم ومبادئ الدين.			
19	يساعدني زملائي على فهم بعض المواضيع الصعبة.			
20	معظم الأساتذة لا يبذلون الجهد الكافي لتوصيل المعلومات.			
21	أستطيع الاستمرار في مراجعة أي مادة لمدة كافية.			
22	تركز أسئلة الامتحانات على الحفظ وليس على الفهم والاستيعاب.			
23	يضايقني ضعف التركيز في القسم.			
24	يضايقني قلق والداي الزائد على أداء الواجبات المدرسية.			
25	يعلق الأستاذ على إجاباتي بطريقة محرجة.			
26	أشعر بالخوف من عدم الوصول إلى المكانة التي أحلم بها.			
27	تضايقني مشكلاتي الشخصية (مشكلات عاطفية، ضعف في السمع أو الرؤية).			
28	يساعدني الأستاذ على حل مشكلاتي الشخصية.			

29	ينتقد والداي تصرفاتي ويتدخل في شؤني الخاصة.		
30	يتجاهلني الأستاذ عندما أحاول الاشتراك في أي نشاط سواء داخل القسم أو خارجه.		
31	يتباهى بي والداي عند حصولي على معدلات مرتفعة.		
32	يضايقني عدم تقبل زملائي لي.		
33	أشعر بانخفاض المستوى العلمي لبعض الأساتذة.		
34	يقدم الأساتذة الدروس بطريقة غير مشوقة.		
35	يضايقني عدم ارتباط المقررات الدراسية بمشكلات المجتمع.		
36	يضايقني زيادة عدد التلاميذ في القسم.		
37	ترحب إدارة المدرسة بشكاوي التلاميذ.		
38	يضايقني عدم فهم الآباء لمتطلبات الدراسة.		
39	أنظر إلى الأستاذ بتقدير وإعجاب.		
40	تخلوا الحياة اليومية من التجديد		
41	متابعني الكثيرة للانترنت سبب نقص في أدائي للواجبات المدرسية.		
42	أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ داخل أو خارج القسم.		
43	أتذكر المعلومات الدراسية بسهولة.		
44	يتصف تلاميذ القسم بروح الحب والتعاون فيما بينهم		
45	تراعي إدارة المدرسة ظروف التلاميذ عند اتخاذ القرارات.		
46	تختلف آرائني مع آراء والدي في كثير من المواضيع.		
47	يساعدني زملائي في التغلب على المواقف الصعبة.		
48	يفضل الأستاذ بعض التلاميذ على البعض الآخر داخل القسم.		
49	أجد صعوبة في فهم معظم المواضيع المقررة.		
50	يضايقني حصول زملائي على درجات أعلى مني في الامتحانات.		
51	أشعر بالملل من جدول التوقيت اليومي الكثيف.		
52	لا تساعدني الإضاءة داخل القسم على متابعة الدرس.		
53	تشجع الأنشطة المدرسية على النشاط والرغبة في المعرفة.		
54	أفتقد دائماً إلى النصح والإرشاد من أفراد أسرتي.		
55	يتشتت ذهني نتيجة ضوضاء وشغب بعض التلاميذ داخل القسم.		

استبيان العنف بين التلاميذ

الطالب الباحث: بن يوسف وليد

عزيزي التلميذ

يسرّني أن أقدم لك مجموعة من الأسئلة، والمطلوب منك الإجابة عليها حسب رأيك الشخصي، وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة، وأرجو أن تكون إجابتك موضوعية ودقيقة لتخدم موضوع بحثي.

وأحيطك علماً بأن إجابتك سيكون في سرية تامة ولا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي. وأشرك كثيراً على تقبلتك وتفهمك، وأتمنى لك النجاح في مشوارك الدراسي ولك مني تحية رياضية عطرة.

* معلومات شخصية:

. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

. التخصص:

. المستوى الدراسي: السنة الأولى ☐ السنة الثانية ☐ السنة الثالثة ☐

. هل تدرس حصة التربية البدنية والرياضية: نعم ☐ لا ☐

. هل تمارس النشاط الرياضي الداخلي: نعم ☐ لا ☐

. هل تمارس النشاط الرياضي الخارجي: نعم ☐ لا ☐

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
01	أصرخ لأسباب تافهة			
02	أستخدم ألفاظا وعبارات غير محبوبة (مرغوبة) ضد زملائي			
03	أضحك وأقهقه بصوت عالي بدون سبب يستحق ذلك مع زملائي			
04	لا أقدم اعتذارا لزملائي إذا أسأت لفظيا إليهم			
05	أدفع زملائي إلى معاكسة المدرسين والمشرفين لفظيا			
06	إذا أساء إلي زميلي بلفظ غير مرغوب أرد بأكثر منه إساءة			
07	أميل إلى السخرية من زملائي			
08	أصرخ في وجه زملائي بدون سبب			
09	أعاتب زميلي عند الخسارة في الألعاب الرياضية.			
10	ليس من السهل أن أهزم في أي مناقشة مع زملائي.			
11	أثناء تعرضي للسخرية من زميل أرد عليه بشدة لشعوري بالإهانة			
12	أقلد أصوات الحيوانات، أغني، وأصفر مع زملائي أثناء الدرس			
13	أنتشجر مع زملائي داخل المؤسسة			
14	أندفع إلى الضرب سواء باليد أو الرجل أو أي شيء آخر مع زملائي			
15	أحاول إلحاق الأذى على زملائي عند الشجار.			
16	أحاول طعن زملائي بدون أن يوجهوا لي الإساءة			
17	أفضل مصارعة زملائي وملاكمتهم في وقت الراحة			
18	أحصل على حقوقي بالقوة			
19	أرد الإساءة البدنية من زملائي بأقوى منها			
20	أقوم بضرب بعض الزملاء داخل القسم			
21	أستعمل الخشونة مع الزملاء أثناء اللعب			
22	أرمي الزميل بأشياء عندما أكون من الخلف			
23	أدفع زميلي من الخلف عند نزول الأدراج			
24	عند نشوب خلاف مع زميلي أنتشجر معه مباشرة			
25	أميل إلى تكسي كراسي زملائي.			

			أقوم مع زملائي بتعطيم زجاج القسم.	26
			أميل إلى قطع التيار الكهربائي عن المدرسة مع زملائي	27
			أتعمد تخريب الممتلكات الخاصة بالزملاء.	28
			أتعمد سرقة أقلام زملائي.	29
			أحاول إتلاف طاولات زملائي.	30
			أستمتع بإتلاف أغراض زملائي.	31
			أشعر بسعادة عند أخذ قلم زميل ولا أردّها.	32
			أضرب أدوات الزملاء بقوة على الطاولة	33
			أقوم بكتابة بعض الكلمات البذيئة على كراريس زملائي	34
			أجبر زميلي على إعطائي بعض أدواته	35

ملحق رقم (03)



جامعة محمد بوضياف - المسيلة -
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

استطلاع آراء الخبراء والمختصين حول مقياس الضغط المدرسي واستبيان العنف بين التلاميذ.

تحية طيبة وبعد

يسعى الباحث لإجراء دراسة ميدانية موسومة بـ: "النشاطات الرياضية التربوية وعلاقتها بالتقليل من الضغط المدرسي وسلوكيات العنف بين التلاميذ" ونظراً لما تتمتعون به من خبرة تدريسية وكفاءة علمية، أرجوا أن تفضلوا بمساعدتي بتوجيهاتكم المفيدة لاختيار العبارات التي تُساهم في خدمة الدراسة، وذلك بوضع إشارة (X) إزاء العبارات الملائمة لعينة الدراسة بهدف وضعها ضمن المقياس والاستبيان المقترح، علماً أنّ هذا الاستبيان قد تمّ إعداده من طرف الباحث بعد اطلاعه على المصادر والمراجع التي تخصّ هذا الموضوع.

مع فائق شكرنا وتقديرنا لجهودكم في سبيل البحث العلمي

. إشراف الأستاذ الدكتور: خوجة عادل

. إعداد الطالب: بن يوسف وليد

الإمضاء	المعهد/الجامعة	الدرجة العلمية	إسم الأستاذ المحكم
	جامعة أم البواقي	أستاذ محاضر - أ	عبد الحاي علاي
	جامعة أم البواقي	أستاذ محاضر - أ	عياش أويو
	جامعة الشلف	أستاذ محاضر - أ	لونيس زواوة
	جامعة بجاية	أستاذ محاضر - أ	لميدير عبد النور
	جامعة أم البواقي	أستاذ محاضر - أ	الأطرش زبير

ملحق رقم (04)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université de M'Sila
Institut des Sciences et Techniques
des Activités Physiques et Sportives.



وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

المسيلة في

الى السيد: مبرور بن الربيع لولاية
شريف

تسهيل مهمة إجراء بحث ميداني

يسعدني أن اهدي إليكم أرق تحياتي وتحيات أعضاء هيئة التدريس بمعهد علوم وتقنيات النشاطات

البدنية والرياضية بجامعة المسيلة.

نشرف ان نلتبس من سيادتكم تقديم يد العون والمساعدة للطالب: (.....) **د. يوسف وليد**
 المسجلة بالسنة: **الخامسة** تخصص: **فكرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية**
 للقيام بدراسة ميدانية في إطار إنجاز أطروحة الدكتوراه بعنوان: **التأثيرات الرياضية للتربية**
وعلاقتها في التقليل من الضغط النفسي والسلوكيات العنيفة
بين الكلاسيكية داخل المؤسسات التربوية دراسة ميدانية ببعض الثانويات
 وذلك يتطلب تطبيق: (مقياس / استبيان / تجربة ميدانية) على **بعض الكلاسيكية** على مستوى
 مؤسساتكم المحترمة علما ان جمع البيانات المحصل عليها لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.
 لذا نرجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالب الباحث، ونشكركم مسبقا على حسن تعاونكم معنا.
 تفضلوا بقبول اسمى معاني التقدير والاحترام.

مدير المعهد



توقيع الأستاذ المشرف

موافقة الهيئة المعنية

توقيع الأستاذ المشرف

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مدير التربية
إلى
السادة مديري ثانويات :
- تيزي نبشار
- الأخوة رحال
- مرزوقي علاوة

مديرية التربية لولاية سطيف
مصلحة التكوين والتفتيش
الرقم : 044 / 0.5 / 2019

الموضوع: الموافقة على إجراء بحث ميداني.
المرجع: مراسلة جامعة محمد بوضياف - المسيلة.

بناء على ما هو مشار إليه في المرجع أعلاه، يشرفني أن أعلمكم

بالموافقة للطالب : بن يوسف وليد على إجراء بحث ميداني بمؤسساتكم.

سطيف في : 2019/03/19

ع / مدير التربية



بتاریخ: 2020-01-20

إشهاد

مدير المؤسسة

طبقا للقرار تحت رقم: 2019/0.5/24



بتاريخ: ٢٠١٩/٠٥/٠١

مديرية التربية لولاية سطيف

ثانوية... محمد الشريف... أ. مفران... بنزي نسيار

إشهاد

يشهد السيد مدير ثانوية... محمد الشريف... أ. مفران... أن الطالب الباحث بن يوسف وليد من جامعة المسيلة قد التحق بمؤسستنا قصد إجراء دراسة ميدانية لأطروحة الدكتوراه الموسومة ب: "النشاطات الرياضية التربوية وعلاقتها بالتقليل من الضغوطات المدرسية وسلوكيات العنف بين التلاميذ - دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية سطيف -

مدير المؤسسة

طبقا للقرار تحت رقم: ٥.٢.٤ - ٢٠١٩/٥



عسي موشو

بتاريخ: 2020.../01/19...

مديرية التربية لولاية سطيف

ثانوية.../.../.../...

إشهاد

يشهد السيد مدير ثانوية.../.../.../... أن الطالب الباحث بن يوسف وليد من جامعة المسيلة قد التحق بمؤسستنا قصد إجراء دراسة ميدانية لأطروحة الدكتوراه الموسومة ب: "النشاطات الرياضية التربوية وعلاقتها بالتقليل من الضغوطات المدرسية وسلوكيات العنف بين التلاميذ - دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية سطيف -

مدير المؤسسة

طبقا للقرار تحت رقم: 2019 / 0,5 / 24...



ملحق رقم (05)

1- نتائج معامل ألفا كرونباخ لدراسة صدق مقياس الضغط المدرسي:

1-1- صدق معامل ألفا كرونباخ الخاص بالمحور الأول علاقة التلميذ بالزملاء.

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	15	100,0
Observations Exclues ^a	0	,0
Total	15	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,828	5

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
العبارة 1	9,73	5,352	,618	,797
العبارة 10	9,53	5,410	,851	,739
العبارة 19	9,73	5,781	,485	,837
العبارة 27	9,73	5,352	,618	,797
العبارة 32	9,53	5,981	,627	,796

1-1-1- صدق الاتساق الداخلي لعبارة المحور الأول الخاص بعلاقة التلميذ مع الزملاء

Corrélations

	العبارة 1	العبارة 10	العبارة 19	العبارة 27	العبارة 32	المحور 1
العبارة 1 Corrélation de Pearson	1	,729**	,250	,679**	,319	,777**

	Sig. (bilatérale)		,002	,369	,005	,247	,001
	N	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,729**	1	,592*	,592*	,651**	,906**
10 العبارة	Sig. (bilatérale)	,002		,020	,020	,009	,000
	N	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,250	,592*	1	,250	,592*	,686**
19 العبارة	Sig. (bilatérale)	,369	,020		,369	,020	,005
	N	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,679**	,592*	,250	1	,456	,777**
27 العبارة	Sig. (bilatérale)	,005	,020	,369		,088	,001
	N	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,319	,651**	,592*	,456	1	,752**
32 العبارة	Sig. (bilatérale)	,247	,009	,020	,088		,001
	N	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,777**	,906**	,686**	,777**	,752**	1
1 المحور	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,005	,001	,001	
	N	15	15	15	15	15	15

rrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral). *. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

1-2- صدق معامل ألفا كرونباخ للمحور الثاني الخاص بعلاقة التلميذ مع المدرس:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,817	8

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
العبارة 2	16,80	12,029	,453	,807
العبارة 11	16,73	11,638	,532	,796
العبارة 20	16,67	11,524	,680	,778
العبارة 28	16,87	11,838	,628	,786
العبارة 33	16,67	11,095	,793	,763
العبارة 34	16,80	11,743	,515	,799
العبارة 42	17,00	11,714	,412	,818
العبارة 48	16,87	11,981	,396	,818

1-2-1- صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثاني الخاص بعلاقة التلاميذ مع المدرس.

Corrélations

		العبارة 2	العبارة 11	العبارة 20	العبارة 28	العبارة 33	العبارة 34	العبارة 42	العبارة 48	2 المحور
العبارة 2	Corrélation de Pearson	1	,157	,273	,628 [*]	,424	,474	,090	,237	,598 [*]
	Sig. (bilatérale)		,577	,325	,012	,115	,074	,750	,394	,019
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
العبارة 11	Corrélation de Pearson	,157	1	,941 ^{**}	,415	,340	,157	,513	,078	,663 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,577		,000	,124	,214	,577	,051	,781	,007
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
العبارة 20	Corrélation de Pearson	,273	,941 ^{**}	1	,422	,477	,273	,570 [*]	,182	,764 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,325	,000		,117	,072	,325	,027	,516	,001
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
العبارة 28	Corrélation de Pearson	,628 [*]	,415	,422	1	,603 [*]	,314	,134	,472	,720 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,012	,124	,117		,017	,254	,633	,075	,002

العبارة33	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,424	,340	,477	,603 [*]	1	,727**	,440	,592 [*]	,851**
	Sig. (bilatérale)	,115	,214	,072	,017		,002	,100	,020	,000
العبارة34	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,474	,157	,273	,314	,727**	1	,202	,356	,648**
	Sig. (bilatérale)	,074	,577	,325	,254	,002		,469	,193	,009
العبارة42	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,090	,513	,570 [*]	,134	,440	,202	1	,101	,589 [*]
	Sig. (bilatérale)	,750	,051	,027	,633	,100	,469		,719	,021
العبارة48	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,237	,078	,182	,472	,592 [*]	,356	,101	1	,567 [*]
	Sig. (bilatérale)	,394	,781	,516	,075	,020	,193	,719		,028
المحور2	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,598 [*]	,663**	,764**	,720**	,851**	,648**	,589 [*]	,567 [*]	1
	Sig. (bilatérale)	,019	,007	,001	,002	,000	,009	,021	,028	
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,796	6

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
العبارة 3	11,47	6,267	,814	,709
العبارة 12	11,93	7,067	,306	,836
العبارة 21	11,60	6,686	,540	,767
العبارة 35	11,67	6,667	,561	,762
العبارة 43	11,53	6,267	,814	,709
العبارة 49	11,80	7,314	,414	,794

1-3- معامل ألفا كرونباخ لعبارات المحور الثالث الخاص بالتلميذ والمقررات الدراسية:

1-3-1- الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثالث:

Corrélations

	3 العبارة	12 العبارة	21 العبارة	35 العبارة	43 العبارة	49 العبارة	3 المحور
العبارة 3							
Corrélation de Pearson	1	,312	,727**	,514*	,919**	,396	,879**
Sig. (bilatérale)		,258	,002	,050	,000	,144	,000
N	15	15	15	15	15	15	15
العبارة 12							
Corrélation de Pearson	,312	1	,066	,409	,320	,096	,557*
Sig. (bilatérale)	,258		,816	,130	,245	,735	,031
N	15	15	15	15	15	15	15
العبارة 21							
Corrélation de Pearson	,727**	,066	1	,268	,636*	,401	,700**
Sig. (bilatérale)	,002	,816		,334	,011	,138	,004
N	15	15	15	15	15	15	15

	Corrélation de Pearson	,514*	,409	,268	1	,565*	,292	,713**
35 العبارة	Sig. (bilatérale)	,050	,130	,334		,028	,291	,003
	N	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,919**	,320	,636*	,565*	1	,429	,879**
43 العبارة	Sig. (bilatérale)	,000	,245	,011	,028		,110	,000
	N	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,396	,096	,401	,292	,429	1	,589*
49 العبارة	Sig. (bilatérale)	,144	,735	,138	,291	,110		,021
	N	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,879**	,557*	,700**	,713**	,879**	,589*	1
3 المحور	Sig. (bilatérale)	,000	,031	,004	,003	,000	,021	
	N	15	15	15	15	15	15	15

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

4-1- معامل ألفا كرونباخ الخاص بعبارات المحور الرابع التمييز وأساليب التقويم.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,794	5

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
العبارة 4	9,40	5,543	,498	,779

العبارة 5	9,67	5,095	,514	,780
العبارة 13	9,27	5,067	,833	,687
العبارة 22	9,53	4,981	,601	,747
العبارة 50	9,60	5,686	,494	,779

1-4-2- صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الرابع:

Corrélations

		العبارة 4	العبارة 5	العبارة 13	العبارة 22	العبارة 50	المحور 4
العبارة 4	Corrélation de Pearson	1	,290	,577*	,314	,428	,684**
	Sig. (bilatérale)		,295	,024	,255	,112	,005
	N	15	15	15	15	15	15
العبارة 5	Corrélation de Pearson	,290	1	,550*	,507	,259	,722**
	Sig. (bilatérale)	,295		,034	,053	,351	,002
	N	15	15	15	15	15	15
العبارة 13	Corrélation de Pearson	,577*	,550*	1	,692**	,578*	,896**
	Sig. (bilatérale)	,024	,034		,004	,024	,000
	N	15	15	15	15	15	15
العبارة 22	Corrélation de Pearson	,314	,507	,692**	1	,331	,771**
	Sig. (bilatérale)	,255	,053	,004		,227	,001
	N	15	15	15	15	15	15
العبارة 50	Corrélation de Pearson	,428	,259	,578*	,331	1	,672**
	Sig. (bilatérale)	,112	,351	,024	,227		,006
	N	15	15	15	15	15	15
المحور 4	Corrélation de Pearson	,684**	,722**	,896**	,771**	,672**	1
	Sig. (bilatérale)	,005	,002	,000	,001	,006	
	N	15	15	15	15	15	15

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

- حساب معامل ألفا كرونباخ الخاص بالمحور الخامس المتعلق بالتلميذ وبيئة الصف.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,849	7

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
العبارة 14	14,27	12,495	,547	,838
العبارة 23	14,67	11,095	,622	,826
العبارة 36	14,60	11,829	,461	,851
العبارة 44	14,53	11,981	,507	,842
العبارة 51	14,60	10,971	,635	,824
العبارة 52	14,73	10,781	,710	,812
العبارة 55	14,60	10,686	,813	,798

5-1- صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الخامس:

Corrélations

	العبارة 14	العبارة 23	العبارة 36	العبارة 44	العبارة 51	العبارة 52	العبارة 55	5 المحور
Corrélation de Pearson	1	,491	-,058	,788**	,087	,613*	,588*	,649**
14 العبارة Sig. (bilatérale)		,063	,837	,000	,757	,015	,021	,009
√	15	15	15	15	15	15	15	15

	Corrélation de Pearson	,491	1	,423	,196	,528*	,402	,712**	,742**
العبارة 23	Sig. (bilatérale)	,063		,117	,483	,043	,138	,003	,002
	√	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	-,058	,423	1	,023	,792**	,259	,539*	,621*
العبارة 36	Sig. (bilatérale)	,837	,117		,935	,000	,351	,038	,014
	√	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,788**	,196	,023	1	,255	,738**	,417	,642**
العبارة 44	Sig. (bilatérale)	,000	,483	,935		,358	,002	,122	,010
	√	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,087	,528*	,792**	,255	1	,475	,539*	,754**
العبارة 51	Sig. (bilatérale)	,757	,043	,000	,358		,073	,038	,001
	√	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,613*	,402	,259	,738**	,475	1	,655**	,804**
العبارة 52	Sig. (bilatérale)	,015	,138	,351	,002	,073		,008	,000
	√	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,588*	,712**	,539*	,417	,539*	,655**	1	,872**
العبارة 55	Sig. (bilatérale)	,021	,003	,038	,122	,038	,008		,000
	√	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,649**	,742**	,621*	,642**	,754**	,804**	,872**	1
المحور 5	Sig. (bilatérale)	,009	,002	,014	,010	,001	,000	,000	
	√	15	15	15	15	15	15	15	15

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

6-1- حساب معامل ألفا كرونباخ الخاص بالمحور السادس المتعلق بالتلميذ مع بيئة المدرسة.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,727	6

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
العبارة 6	12,40	5,257	,344	,727
العبارة 15	12,27	5,495	,517	,682
العبارة 37	12,67	4,667	,512	,673
العبارة 40	12,40	5,257	,448	,693
العبارة 45	12,20	4,600	,755	,606
العبارة 53	12,40	5,400	,298	,741

1-6-1- صدق الاتساق الداخلي الخاص بالمحور السادس:

Corrélations

	6المحور	العبارة 53	العبارة 45	العبارة 40	العبارة 37	العبارة 15	العبارة 6
العبارة 6	Corrélation de Pearson	,353	,363	,110	,074	,341	1
	Sig. (bilatérale)	,196	,183	,696	,792	,213	
	N	15	15	15	15	15	15
العبارة 15	Corrélation de Pearson	-,038	,456	,396	,582*	1	,341
	Sig. (bilatérale)	,893	,087	,144	,023		,213

N	15	15	15	15	15	15	15
Corrélation de Pearson	,074	,582*	1	,375	,598*	,199	,712**
37 العبارة Sig. (bilatérale)	,792	,023		,169	,019	,478	,003
N	15	15	15	15	15	15	15
Corrélation de Pearson	,110	,396	,375	1	,603*	,110	,631*
40 العبارة Sig. (bilatérale)	,696	,144	,169		,017	,696	,012
N	15	15	15	15	15	15	15
Corrélation de Pearson	,363	,456	,598*	,603*	1	,363	,847**
45 العبارة Sig. (bilatérale)	,183	,087	,019	,017		,183	,000
N	15	15	15	15	15	15	15
Corrélation de Pearson	,353	-,038	,199	,110	,363	1	,543*
53 العبارة Sig. (bilatérale)	,196	,893	,478	,696	,183		,036
N	15	15	15	15	15	15	15
Corrélation de Pearson	,580*	,650**	,712**	,631*	,847**	,543*	1
6 المحور Sig. (bilatérale)	,024	,009	,003	,012	,000	,036	
N	15	15	15	15	15	15	15

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral). **. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

7-1- حساب معامل ألفا كرونباخ الخاص بالمحور السابع المتعلق بالتلميذ والجو الأسري

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,825	8

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément

العبارة 7	16,73	11,924	,664	,788
العبارة 16	16,73	12,638	,624	,797
العبارة 24	16,87	12,981	,323	,842
العبارة 29	16,73	12,352	,694	,788
العبارة 38	16,87	12,981	,380	,829
العبارة 41	16,67	12,667	,617	,797
العبارة 46	16,93	11,495	,693	,783
العبارة 54	16,87	12,695	,517	,809

Corrélations

العبارة 38	Corrélation de Pearson	,196	,091	,421	,228	1	,046	,183	,645**	,549*
	Sig. (bilatérale)	,483	,747	,118	,414		,872	,515	,009	,034
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
العبارة 41	Corrélation de Pearson	,791**	,570*	,165	,744**	,046	1	,680**	,051	,711**
	Sig. (bilatérale)	,000	,027	,556	,001	,872		,005	,856	,003
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
العبارة 46	Corrélation de Pearson	,497	,578*	,265	,578*	,183	,680**	1	,577*	,790**
	Sig. (bilatérale)	,059	,024	,340	,024	,515	,005		,024	,000
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
العبارة 54	Corrélation de Pearson	,221	,257	,366	,257	,645**	,051	,577*	1	,644**
	Sig. (bilatérale)	,428	,355	,180	,355	,009	,856	,024		,010
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15
المحور 7	Corrélation de Pearson	,762**	,717**	,518*	,773**	,549*	,711**	,790**	,644**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	,003	,048	,001	,034	,003	,000	,010	
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

8-1- حساب معامل ألفا كرونباخ الخاص بالمحور الثامن المتعلق بالتلميذ والتفكير في المستقبل.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,725	4

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
العبارة 9	7,27	2,210	,461	,705
العبارة 18	7,47	2,124	,566	,632
العبارة 26	7,20	2,743	,451	,703
العبارة 31	7,27	2,210	,611	,608

1-8-1- صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثامن

Corrélations

	العبارة 9	العبارة 18	العبارة 26	العبارة 31	المحور 8
Corrélation de Pearson	1	,564*	,236	,260	,735**
العبارة 9 Sig. (bilatérale)		,028	,398	,349	,002
N	15	15	15	15	15
Corrélation de Pearson	,564*	1	,170	,497	,786**
العبارة 18 Sig. (bilatérale)	,028		,544	,059	,001
N	15	15	15	15	15
Corrélation de Pearson	,236	,170	1	,706**	,650**
العبارة 26 Sig. (bilatérale)	,398	,544		,003	,009
N	15	15	15	15	15
Corrélation de Pearson	,260	,497	,706**	1	,796**
العبارة 31 Sig. (bilatérale)	,349	,059	,003		,000
N	15	15	15	15	15
Corrélation de Pearson	,735**	,786**	,650**	,796**	1
المحور 8 Sig. (bilatérale)	,002	,001	,009	,000	

N	15	15	15	15	15
---	----	----	----	----	----

1-9- حساب معامل ألفا كرونباخ الخاص بالمحور التاسع المتعلق بالتلميذ والتأييد الاجتماعي

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,735	6

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
العبارة 8	12,53	4,981	,413	,717
العبارة 17	12,40	5,257	,399	,718
العبارة 25	12,40	5,400	,346	,732
العبارة 30	12,53	4,552	,570	,667
العبارة 39	12,20	5,314	,402	,717
العبارة 47	12,27	4,495	,724	,625

1-9-1- صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور التاسع:

Corrélations

		العبارة 8	العبارة 17	العبارة 25	العبارة 30	العبارة 39	العبارة 47	المحور 9
العبارة 8	Corrélation de Pearson	1	,411	,257	,182	-,053	,624*	,629*
	Sig. (bilatérale)		,128	,355	,517	,850	,013	,012
	N	15	15	15	15	15	15	15
العبارة 17	Corrélation de Pearson	,411	1	,128	,257	,241	,318	,595*

	Sig. (bilatérale)	,128		,650	,355	,387	,249	,019
	N	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,257	,128	1	,257	,060	,494	,552*
العبارة 25	Sig. (bilatérale)	,355	,650		,355	,831	,061	,033
	N	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,182	,257	,257	1	,746**	,468	,742**
العبارة 30	Sig. (bilatérale)	,517	,355	,355		,001	,078	,002
	N	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	-,053	,241	,060	,746**	1	,366	,590*
العبارة 39	Sig. (bilatérale)	,850	,387	,831	,001		,180	,021
	N	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,624*	,318	,494	,468	,366	1	,829**
العبارة 47	Sig. (bilatérale)	,013	,249	,061	,078	,180		,000
	N	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,629*	,595*	,552*	,742**	,590*	,829**	1
المحور 9	Sig. (bilatérale)	,012	,019	,033	,002	,021	,000	
	N	15	15	15	15	15	15	15

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral). **. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,895	55

2- حساب صدق استبيان العنف بين التلاميذ:

2-1- حساب معامل ألفا كرونباخ الخاص بمحور العنف اللفظي بين التلاميذ:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,857	12

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
العبارة1	25,73	21,781	,549	,845
العبارة2	25,47	23,124	,458	,850
العبارة3	25,60	23,257	,456	,850
العبارة4	25,80	22,886	,410	,855
العبارة5	25,73	22,067	,506	,848
العبارة6	25,53	22,552	,465	,851
العبارة7	25,87	21,124	,732	,831
العبارة8	25,47	23,124	,596	,844
العبارة9	25,60	22,114	,546	,845
العبارة10	25,60	21,114	,609	,840
العبارة11	25,60	22,829	,533	,846
العبارة12	25,27	23,210	,618	,843

2-1-1- حساب الاتساق الداخلي لعبارات محور العنف اللفظي بين التلاميذ

Corrélations

		المحور1	العبارة1	العبارة2	العبارة3	العبارة4	العبارة5	العبارة6	العبارة7	العبارة8	العبارة9	العبارة10	العبارة11	العبارة12
المحور1	Corrélation de Pearson	1	,553*	,635*	,600*	,536*	,613*	,575*	,691**	,651**	,609*	,669**	,657**	,703**

العبارة1	Sig. (bilatérale)		,033	,011	,018	,039	,015	,025	,004	,009	,016	,006	,008	,003
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,553 ⁺	1	,086	,149	,199	,286	,225	,891 ^{**}	,464	,510	,339	,299	,378
العبارة2	Sig. (bilatérale)	,033		,759	,595	,478	,302	,420	,000	,081	,052	,217	,279	,165
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,635 ⁺	,086	1	,844 ^{**}	,310	,375	,182	,085	,159	,411	,091	,482	,305
العبارة3	Sig. (bilatérale)	,011	,759		,000	,260	,169	,517	,764	,573	,128	,747	,069	,269
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,600 ⁺	,149	,844 ^{**}	1	,208	,149	,000	,110	,374	,533 ⁺	,189	,437	,395
العبارة4	Sig. (bilatérale)	,018	,595	,000		,458	,595	1,000	,697	,170	,041	,500	,103	,145
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,536 ⁺	,199	,310	,208	1	,323	,287	,391	,199	,310	,275	,052	,328
العبارة5	Sig. (bilatérale)	,039	,478	,260	,458		,241	,300	,149	,478	,261	,322	,854	,232
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,613 ⁺	,286	,375	,149	,323	1	,350	,498	,107	,127	,452	,448	,378
العبارة6	Sig. (bilatérale)	,015	,302	,169	,595	,241		,200	,059	,704	,651	,091	,094	,165
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,575 ⁺	,225	,182	,000	,287	,350	1	,496	,413	,268	,475	,157	,397
العبارة7	Sig. (bilatérale)	,025	,420	,517	1,000	,300	,200		,060	,126	,334	,074	,576	,142
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,691 ^{**}	,891 ^{**}	,085	,110	,391	,498	,496	1	,498	,514 ⁺	,580 ⁺	,274	,485
العبارة8	Sig. (bilatérale)	,004	,000	,764	,697	,149	,059	,060		,059	,050	,023	,323	,067
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,651 ^{**}	,464	,159	,374	,199	,107	,413	,498	1	,319	,621 ⁺	,374	,661 ^{**}
العبارة9	Sig. (bilatérale)	,009	,081	,573	,170	,478	,704	,126	,059		,247	,013	,170	,007
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,609 ⁺	,510	,411	,533 ⁺	,310	,127	,268	,514 ⁺	,319	1	,282	,373	,135

	Sig. (bilatérale)	,016	,052	,128	,041	,261	,651	,334	,050	,247		,308	,171	,632
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,669**	,339	,091	,189	,275	,452	,475	,580*	,621*	,282	1	,472	,478
10 العبارة	Sig. (bilatérale)	,006	,217	,747	,500	,322	,091	,074	,023	,013	,308		,075	,071
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,657**	,299	,482	,437	,052	,448	,157	,274	,374	,373	,472	1	,395
11 العبارة	Sig. (bilatérale)	,008	,279	,069	,103	,854	,094	,576	,323	,170	,171	,075		,145
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,703**	,378	,305	,395	,328	,378	,397	,485	,661**	,135	,478	,395	1
12 العبارة	Sig. (bilatérale)	,003	,165	,269	,145	,232	,165	,142	,067	,007	,632	,071	,145	
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**.. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

2-2- حساب معامل ألفا كرونباخ المتعلق بالمحور الثاني المتعلق بالعنف الجسدي بين التلاميذ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,838	12

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
13 العبارة	24,87	24,695	,493	,826
14 العبارة	24,67	24,095	,557	,821
15 العبارة	24,80	24,886	,505	,825
16 العبارة	24,40	24,543	,522	,824

العبارة 17	24,60	24,829	,513	,824
العبارة 18	24,33	26,381	,420	,831
العبارة 19	24,67	25,381	,545	,823
العبارة 20	24,60	24,971	,494	,826
العبارة 21	24,60	26,257	,484	,827
العبارة 22	24,47	25,124	,526	,824
العبارة 23	24,87	25,838	,494	,826
العبارة 24	24,67	25,381	,458	,829

2-2-1 - حساب الاتساق الداخلي لعبارات محور العنف الجسدي بين التلاميذ.

Corrélations

		2 المحور	13 العبارة	14 العبارة	15 العبارة	16 العبارة	17 العبارة	18 العبارة	19 العبارة	20 العبارة	21 العبارة	22 العبارة	23 العبارة	24 العبارة
2 المحور	Corrélation de Pearson	1	,606 ⁺	,662 ^{**}	,611 ⁺	,629 ⁺	,617 ⁺	,515 ⁺	,630 ⁺	,601 ⁺	,565 ⁺	,621 ⁺	,582 ⁺	,567 ⁺
	Sig. (bilatérale)		,017	,007	,016	,012	,014	,050	,012	,018	,028	,014	,023	,028
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
13 العبارة	Corrélation de Pearson	,606 ⁺	1	,294	,317	,203	,635 ⁺	,000	,500	,106	,427	,688 ^{**}	,258	-,109
	Sig. (bilatérale)	,017		,287	,249	,469	,011	1,000	,058	,707	,112	,005	,353	,699
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
14 العبارة	Corrélation de Pearson	,662 ^{**}	,294	1	,083	,159	,332	,311	,417	,539 ⁺	,586 ⁺	,202	,506	,364
	Sig. (bilatérale)	,007	,287		,769	,571	,227	,260	,122	,038	,022	,469	,054	,183
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
15 العبارة	Corrélation de Pearson	,611 ⁺	,317	,083	1	,593 ⁺	,194	,345	,370	,194	-,040	,437	,273	,554 ⁺
	Sig. (bilatérale)	,016	,249	,769		,020	,488	,208	,174	,488	,887	,103	,325	,032
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
16 العبارة	Corrélation de Pearson	,629 ⁺	,203	,159	,593 ⁺	1	,122	,571 ⁺	,203	,658 ^{**}	,019	,488	,000	,398

	Sig. (bilatérale)	,012	,469	,571	,020		,666	,026	,469	,008	,946	,065	1,000	,142
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,617 ⁺	,635 ⁺	,332	,194	,122	1	,121	,555 ⁺	-,007	,442	,291	,410	,369
المعيار 17	Sig. (bilatérale)	,014	,011	,227	,488	,666		,667	,032	,979	,099	,292	,129	,175
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,515 ⁺	,000	,311	,345	,571 ⁺	,121	1	-,099	,401	-,025	,273	,170	,634 ⁺
المعيار 18	Sig. (bilatérale)	,050	1,000	,260	,208	,026	,667		,725	,139	,929	,325	,544	,011
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,630 ⁺	,500	,417	,370	,203	,555 ⁺	-,099	1	,159	,569 ⁺	,115	,484	,327
المعيار 19	Sig. (bilatérale)	,012	,058	,122	,174	,469	,032	,725		,572	,027	,684	,067	,234
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,601 ⁺	,106	,539 ⁺	,194	,658 ^{**}	-,007	,401	,159	1	,291	,534 ⁺	,137	,254
المعيار 20	Sig. (bilatérale)	,018	,707	,038	,488	,008	,979	,139	,572		,292	,040	,627	,361
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,565 ⁺	,427	,586 ⁺	-,040	,019	,442	-,025	,569 ⁺	,291	1	,229	,735 ^{**}	,031
المعيار 21	Sig. (bilatérale)	,028	,112	,022	,887	,946	,099	,929	,027	,292		,412	,002	,912
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,621 ⁺	,688 ^{**}	,202	,437	,488	,291	,273	,115	,534 ⁺	,229	1	,148	-,025
المعيار 22	Sig. (bilatérale)	,014	,005	,469	,103	,065	,292	,325	,684	,040	,412		,598	,929
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,582 ⁺	,258	,506	,273	,000	,410	,170	,484	,137	,735 ^{**}	,148	1	,282
المعيار 23	Sig. (bilatérale)	,023	,353	,054	,325	1,000	,129	,544	,067	,627	,002	,598		,309
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,567 ⁺	-,109	,364	,554 ⁺	,398	,369	,634 ⁺	,327	,254	,031	-,025	,282	1
المعيار 24	Sig. (bilatérale)	,028	,699	,183	,032	,142	,175	,011	,234	,361	,912	,929	,309	
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

2-3 - حساب صدق معامل ألفا كرونباخ الخاص بالمحور الثالث المتعلق بالعنف المادي بين التلاميذ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,816	11

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
العبارة 25	23,00	18,857	,443	,805
العبارة 26	23,40	17,829	,490	,802
العبارة 27	23,20	18,886	,472	,802
العبارة 28	23,00	19,286	,457	,804
العبارة 29	23,13	19,124	,414	,808
العبارة 30	23,53	17,552	,609	,788
العبارة 31	23,13	18,981	,438	,806
العبارة 32	23,20	18,314	,485	,801
العبارة 33	23,13	18,410	,537	,796
العبارة 34	22,87	19,981	,447	,806
العبارة 35	23,07	18,924	,535	,797

2-3-1- صدق الاتساق الداخلي لعبارات محور العنف المادي بين التلاميذ

Corrélations

		3المحور	25العبارة	26العبارة	27العبارة	28العبارة	29العبارة	30العبارة	31العبارة	32العبارة	33العبارة	34العبارة	35العبارة
3المحور	Corrélation de Pearson	1	,542 ⁺	,668 ^{**}	,600 ⁺	,553 ⁺	,560 ⁺	,680 ^{**}	,582 ⁺	,652 ^{**}	,582 ⁺	,531 ⁺	,535 ⁺
	Sig. (bilatérale)		,037	,007	,018	,033	,030	,005	,023	,008	,023	,042	,040
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
25العبارة	Corrélation de Pearson	,542 ⁺	1	,058	,564 ⁺	,260	,089	,176	,354	,016	,354	,531 ⁺	,486
	Sig. (bilatérale)	,037		,837	,028	,349	,754	,529	,195	,955	,195	,042	,066
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
26العبارة	Corrélation de Pearson	,668 ^{**}	,058	1	,199	,194	,521 ⁺	,513	,298	,681 ^{**}	,074	,223	,077
	Sig. (bilatérale)	,007	,837		,477	,489	,046	,051	,281	,005	,792	,424	,786
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
27العبارة	Corrélation de Pearson	,600 ⁺	,564 ⁺	,199	1	,021	,093	,161	,795 ^{**}	,119	,374	,320	,225
	Sig. (bilatérale)	,018	,028	,477		,940	,740	,567	,000	,674	,170	,245	,421
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
28العبارة	Corrélation de Pearson	,553 ⁺	,260	,194	,021	1	,257	,484	,103	,438	,411	,176	,388
	Sig. (bilatérale)	,033	,349	,489	,940		,355	,067	,715	,103	,128	,530	,153
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
29العبارة	Corrélation de Pearson	,560 ⁺	,089	,521 ⁺	,093	,257	1	,412	,182	,453	,182	,000	,156
	Sig. (bilatérale)	,030	,754	,046	,740	,355		,127	,517	,090	,517	1,000	,579
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
30العبارة	Corrélation de Pearson	,680 ^{**}	,176	,513	,161	,484	,412	1	,165	,366	,412	,282	,622 ⁺
	Sig. (bilatérale)	,005	,529	,051	,567	,067	,127		,557	,180	,127	,308	,013
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
31العبارة	Corrélation de Pearson	,582 ⁺	,354	,298	,795 ^{**}	,103	,182	,165	1	,082	,318	,195	,156
	Sig. (bilatérale)	,023	,195	,281	,000	,715	,517	,557		,770	,248	,487	,579

العبارة32	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,652**	,016	,681**	,119	,438	,453	,366	,082	1	,206	,458	,057
	Sig. (bilatérale)	,008	,955	,005	,674	,103	,090	,180	,770		,462	,086	,841
العبارة33	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,582 [†]	,354	,074	,374	,411	,182	,412	,318	,206	1	,195	,780**
	Sig. (bilatérale)	,023	,195	,792	,170	,128	,517	,127	,248	,462		,487	,001
العبارة34	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,531 [†]	,531 [†]	,223	,320	,176	,000	,282	,195	,458	,195	1	,312
	Sig. (bilatérale)	,042	,042	,424	,245	,530	1,000	,308	,487	,086	,487		,258
العبارة35	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
	Corrélation de Pearson	,535 [†]	,486	,077	,225	,388	,156	,622 [†]	,156	,057	,780**	,312	1
	Sig. (bilatérale)	,040	,066	,786	,421	,153	,579	,013	,579	,841	,001	,258	
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

2-4- حساب معامل ألفا كرونباخ ككل لاستبيان العنف بين التلاميذ.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,905	35

3- نتائج الدراسة:

3-1- نتائج مقياس الضغط المدرسي المتعلق بمجموعات الممارسين وغير ممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية

Rangs

	المجموعات	N	Rang moyen	Somme des rangs
	ممارس	80	87,28	6982,00
المحور 1	غير ممارسين	80	73,73	5898,00
	Total	160		
	ممارس	80	88,58	7086,00
المحور 2	غير ممارسين	80	72,43	5794,00
	Total	160		
	ممارس	80	87,49	6999,50
المحور 3	غير ممارسين	80	73,51	5880,50
	Total	160		
	ممارس	80	90,44	7235,00
المحور 4	غير ممارسين	80	70,56	5645,00
	Total	160		
	ممارس	80	88,21	7056,50
المحور 5	غير ممارسين	80	72,79	5823,50
	Total	160		
	ممارس	80	87,62	7009,50
المحور 6	غير ممارسين	80	73,38	5870,50
	Total	160		
	ممارس	80	87,59	7007,50
المحور 7	غير ممارسين	80	73,41	5872,50

Total	160		
ممارس	80	87,44	6995,00
غير ممارسين 8 المحور	80	73,56	5885,00
Total	160		
ممارس	80	90,91	7272,50
غير ممارسين 9 المحور	80	70,09	5607,50
Total	160		

Test^a

	المحور 1	المحور 2	المحور 3	المحور 4	المحور 5	المحور 6	المحور 7	المحور 8	المحور 9
U de Mann-Whitney	2658,000	2554,000	2640,500	2405,000	2583,500	2630,500	2632,500	2645,000	2367,500
W de Wilcoxon	5898,000	5794,000	5880,500	5645,000	5823,500	5870,500	5872,500	5885,000	5607,500
Z	-1,999	-2,256	-2,075	-2,835	-2,201	-2,036	-1,994	-1,987	-2,935
Signification asymptotique (bilatérale)	,046	,024	,038	,005	,028	,042	,046	,047	,003

a. Critère de regroupement : المجموعات :

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الخاص بمحاور الضغط المدرسي في متغير ممارسة حصة التربية البدنية والرياضية

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المحور 1	ممارس	80	12,83	,883	,099
	غير ممارسين	80	12,56	,777	,087

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المحور 2	ممارس	80	20,84	1,277	,143

غير ممارسين	80	20,33	1,367	,153
-------------	----	-------	-------	------

Statistiques de groupe

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المحور 3	ممارس	80	13,46	,762	,085
	غير ممارسين	80	13,21	,741	,083

Statistiques de groupe

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المحور 4	ممارس	80	11,00	1,387	,155
	غير ممارسين	80	10,65	,969	,108

Statistiques de groupe

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المحور 5	ممارس	80	16,90	1,051	,117
	غير ممارسين	80	16,53	,900	,101

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المحور 6	ممارس	80	10,76	,931	,104
	غير ممارسين	80	10,46	,993	,111

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
--	-----------	---	---------	------------	----------------------------

7 المحور	ممارس	80	20,48	1,158	,129
	غير ممارسين	80	20,08	1,220	,136

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
8 المحور	ممارس	80	6,19	,982	,110
	غير ممارسين	80	5,89	,914	,102

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
9 المحور	ممارس	80	14,66	,927	,104
	غير ممارسين	80	14,09	1,265	,141

3-2- نتائج مقياس الضغط المدرسي المتعلق بمجموعات الممارسين وغير ممارسين للنشاط

الرياضي الداخلي.

Rangs

	المجموعات	N	Rang moyen	Somme des rangs
1 المحور	ممارس	70	77,36	5415,00
	غير ممارسين	70	63,64	4455,00
	Total	140		
2 المحور	ممارس	70	76,63	5364,00
	غير ممارسين	70	64,37	4506,00
	Total	140		
3 المحور	ممارس	70	77,61	5432,50
	غير ممارسين	70	63,39	4437,50

Total	140		
ممارس	70	76,78	5374,50
غير ممارسين 4 المحور	70	64,22	4495,50
Total	140		
ممارس	70	77,21	5405,00
غير ممارسين 5 المحور	70	63,79	4465,00
Total	140		
ممارس	70	78,25	5477,50
غير ممارسين 6 المحور	70	62,75	4392,50
Total	140		
ممارس	70	77,01	5391,00
غير ممارسين 7 المحور	70	63,99	4479,00
Total	140		
ممارس	70	77,14	5400,00
غير ممارسين 8 المحور	70	63,86	4470,00
Total	140		
ممارس	70	76,94	5386,00
غير ممارسين 9 المحور	70	64,06	4484,00
Total	140		

Test^a

	1 المحور	2 المحور	3 المحور	4 المحور	5 المحور	6 المحور	7 المحور	8 المحور	9 المحور
U de Mann-Whitney	1970,000	2021,000	1952,500	2010,500	1980,000	1907,500	1994,000	1985,000	1999,000
W de Wilcoxon	4455,000	4506,000	4437,500	4495,500	4465,000	4392,500	4479,000	4470,000	4484,000
Z	-2,154	-1,828	-2,224	-1,919	-2,048	-2,389	-1,957	-2,015	-1,952
Signification asymptotique (bilatérale)	,031	,067	,026	,055	,041	,017	,050	,044	,051

a. Critère de regroupement : المجموعات

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الخاص بمحاور الضغط المدرسي في متغير النشاط الرياضي الداخلي

Statistiques de groupe

المتوسط ال	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المحور 1	ممارس	70	12,80	,894	,107
	غير ممارسين	70	12,50	,794	,095

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المحور 2	ممارس	70	20,77	1,310	,157
	غير ممارسين	70	20,31	1,410	,168

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المحور 3	ممارس	70	13,33	,793	,095
	غير ممارسين	70	13,00	,816	,098

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المحور 4	ممارس	70	11,03	,900	,108
	غير ممارسين	70	10,70	,998	,119

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المحور 5	ممارس	70	16,87	1,034	,124
	غير ممارسين	70	16,50	,944	,113

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
6المحور	ممارس	70	10,79	,866	,104
	غير ممارسين	70	10,46	,928	,111

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
7المحور	ممارس	70	20,33	1,139	,136
	غير ممارسين	70	19,89	1,234	,148

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
8المحور	ممارس	70	6,36	1,064	,127
	غير ممارسين	70	6,00	1,007	,120

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
9المحور	ممارس	70	14,79	,883	,106
	غير ممارسين	70	14,37	1,241	,148

3-3- نتائج مقياس الضغط المدرسي المتعلق بمجموعات الممارسين وغير ممارسين للنشاط الرياضي الخارجي.

Rangs

	المجموعات	N	Rang moyen	Somme des rangs
1المحور	ممارس	40	44,91	1796,50

غير ممارسين	40	36,09	1443,50
Total	80		
ممارس	40	46,46	1858,50
المحور 2 غير ممارسين	40	34,54	1381,50
Total	80		
ممارس	40	44,94	1797,50
المحور 3 غير ممارسين	40	36,06	1442,50
Total	80		
ممارس	40	45,61	1824,50
المحور 4 غير ممارسين	40	35,39	1415,50
Total	80		
ممارس	40	45,85	1834,00
المحور 5 غير ممارسين	40	35,15	1406,00
Total	80		
ممارس	40	46,35	1854,00
المحور 6 غير ممارسين	40	34,65	1386,00
Total	80		
ممارس	40	45,04	1801,50
المحور 7 غير ممارسين	40	35,96	1438,50
Total	80		
ممارس	40	45,93	1837,00
المحور 8 غير ممارسين	40	35,08	1403,00
Total	80		
ممارس	40	45,90	1836,00
المحور 9 غير ممارسين	40	35,10	1404,00
Total	80		

Test^a

	المحور1	المحور2	المحور3	المحور4	المحور5	المحور6	المحور7	المحور8	المحور9
U de Mann-Whitney	623,500	561,500	622,500	595,500	586,000	566,000	618,500	583,000	584,000
W de Wilcoxon	1443,500	1381,500	1442,500	1415,500	1406,000	1386,000	1438,500	1403,000	1404,000
Z	-1,787	-2,357	-1,815	-2,062	-2,181	-2,386	-1,796	-2,157	-2,172
Signification asymptotique (bilatérale)	,074	,018	,070	,039	,029	,017	,073	,031	,030

a. Critère de regroupement : المجموعات

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الخاص بمحاور مقياس الضغط المدرسي لمتغير النشاط الرياضي الداخلي

Statistiques de groupe

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المحور1	ممارس	40	12,83	1,035	,164
	غير ممارسين	40	12,35	1,001	,158

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المحور2	ممارس	40	20,85	1,231	,195
	غير ممارسين	40	20,13	1,381	,218

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المحور3	ممارس	40	13,25	,742	,117
	غير ممارسين	40	12,78	1,121	,177

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
--	-----------	---	---------	------------	-------------------------

4المحور	ممارس	40	11,05	,904	,143
	غير ممارسين	40	10,63	,925	,146

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
5المحور	ممارس	40	16,65	,975	,154
	غير ممارسين	40	16,18	,813	,129

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
6المحور	ممارس	40	10,70	,911	,144
	غير ممارسين	40	10,23	,768	,121

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
7المحور	ممارس	40	20,43	1,107	,175
	غير ممارسين	40	19,88	1,324	,209

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
8المحور	ممارس	40	6,63	1,192	,188
	غير ممارسين	40	6,05	1,061	,168

	المجموعات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
9المحور	ممارس	40	14,80	,883	,140

غير ممارسين	40	14,28	1,086	,172
-------------	----	-------	-------	------

3-4- نتائج استبيان العنف بين التلاميذ المتعلق بمجموعات الممارسين وغير ممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية.

Rangs

	الممارسة	N	Rang moyen	Somme des rangs
	ممارس	80	90,63	7250,00
اللفظي	ممارس غير	80	70,38	5630,00
	Total	160		
	ممارس	80	87,57	7005,50
الجسدي	ممارس غير	80	73,43	5874,50
	Total	160		
	ممارس	80	93,76	7500,50
المادي	ممارس غير	80	67,24	5379,50
	Total	160		

Test^a

	اللفظي	الجسدي	المادي
U de Mann-Whitney	2390,000	2634,500	2139,500
W de Wilcoxon	5630,000	5874,500	5379,500
Z	-2,799	-1,981	-3,674

Signification asymptotique (bilatérale)	,005	,048	,000
--	------	------	------

a. Critère de regroupement : الممارسة

نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري الخاص بمحاور استبيان العنف بين التلاميذ في متغير ممارسة حصة التربية البدنية والرياضية

	الممارسة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
اللفظي	ممارس	80	31,69	2,598	,290
	ممارس غير	80	30,85	2,273	,254

	الممارسة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الجسدي	ممارس	80	32,86	2,293	,256
	ممارس غير	80	32,53	1,501	,168

	الممارسة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المادي	ممارس	80	31,06	2,178	,243
	ممارس غير	80	29,90	2,168	,242

3-5- نتائج استبيان العنف بين التلاميذ المتعلق بمجموعات الممارسين وغير للنشاط الرياضي

الداخلي.

Rangs

	الممارسة	N	Rang moyen	Somme des rangs
--	----------	---	------------	--------------------

ممارس	70	82,22	5755,50
1المحور ممارس غير	70	58,78	4114,50
Total	140		
ممارس	70	79,87	5591,00
2المحور ممارس غير	70	61,13	4279,00
Total	140		
ممارس	70	79,26	5548,00
3المحور ممارس غير	70	61,74	4322,00
Total	140		

Test^a

	1المحور	2المحور	3المحور
U de Mann-Whitney	1629,500	1794,000	1837,000
W de Wilcoxon	4114,500	4279,000	4322,000
Z	-3,506	-2,794	-2,636
Signification asymptotique (bilatérale)	,000	,005	,008

a. Critère de regroupement : الممارسة

Test^a

		1المحور	2المحور	3المحور
Différences les plus extrêmes	Absolue	,271	,257	,171
	Positive	,014	,000	,014
	Négative	-,271	-,257	-,171
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,606	1,521	1,014
Signification asymptotique (bilatérale)		,012	,020	,255

a. Critère de regroupement : الممارسة

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور استبيان في متغير ممارسة النشاط الرياضي الداخلي.

	الممارسة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
1المحور	ممارس	70	30,83	1,769	,211
	ممارس غير	70	30,03	1,579	,189

	الممارسة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
2المحور	ممارس	70	30,16	1,557	,186
	ممارس غير	70	29,50	1,501	,179

	الممارسة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
3المحور	ممارس	70	29,00	1,251	,150
	ممارس غير	70	28,41	1,268	,152

3-6- نتائج استبيان العنف بين التلاميذ المتعلق بمجموعات الممارسين وغير للنشاط الرياضي

الخارجي.

Rangs

	الممارسة	N	Rang moyen	Somme des rangs
اللفظي	ممارس	40	47,25	1890,00
	ممارس غير	40	33,75	1350,00
Total		80		

ممارس	40	46,23	1849,00
ممارس غير الجسدي	40	34,78	1391,00
Total	80		
ممارس	40	48,13	1925,00
ممارس غير المادي	40	32,88	1315,00
Total	80		

Test^a

	اللفظي	الجسدي	المادي
U de Mann-Whitney	530,000	571,000	495,000
W de Wilcoxon	1350,000	1391,000	1315,000
Z	-2,649	-2,273	-2,998
Signification asymptotique (bilatérale)	,008	,023	,003

a. Critère de regroupement : الممارسة

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور استبيان العنف بين التلاميذ في متغير ممارسة النشاط الرياضي الخارجي

	الممارسة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
اللفظي	ممارس	40	31,50	2,699	,427
	ممارس غير	40	30,33	1,655	,262

	الممارسة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الجسدي	ممارس	40	32,48	1,754	,277
	ممارس غير	40	31,78	1,143	,181

	الممارسة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المادي	ممارس	40	31,30	2,244	,355
	ممارس غير	40	30,03	2,142	,339

Statistiques descriptives

المستوى	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
والمعلم التلميذ بين العلاقة طبيعة	20	11	14	11,80	,951
والمدرس التلميذ بين العلاقة طبيعة	20	19	23	20,55	1,395
الدراسية والمقررات التلميذ	20	12	15	13,35	,813
التقويم وأساليب التلميذ	20	9	13	10,80	1,056
الصف وبيئة التلميذ	20	15	18	16,50	,889
المدرسة وبيئة التلميذ الأولى السنة	20	9	13	10,80	1,005
الأسري والجو التلميذ	20	18	22	20,05	1,317
المستقبل في والتفكير التلميذ	20	4	8	6,00	1,076
الاجتماعي والتأييد التلميذ	20	13	16	14,70	,979
المستوى	20	1	1	1,00	,000
N valide (listwise)	20				
والمعلم التلميذ بين العلاقة طبيعة	20	11	14	12,05	,887
والمدرس التلميذ بين العلاقة طبيعة	20	20	23	21,70	,979
الدراسية والمقررات التلميذ	20	12	14	12,85	,489
التقويم وأساليب التلميذ	20	9	12	10,25	,786
الصف وبيئة التلميذ الثانية السنة	20	15	18	15,95	,759
المدرسة وبيئة التلميذ	20	9	12	10,80	,834
الأسري والجو التلميذ	20	18	22	19,45	,945
المستقبل في والتفكير التلميذ	20	5	6	5,50	,513

الاجتماعي والتأييد التلميذ	20	13	16	14,40	,940
المستوى	20	2	2	2,00	,000
N valide (listwise)	20				
والزملاء التلميذ بين العلاقة طبيعة	40	11	14	12,63	1,170
والمدرس التلميذ بين العلاقة طبيعة	40	19	23	21,15	1,027
الدراسية والمقررات التلميذ	40	12	15	13,43	,958
التقويم وأساليب التلميذ	40	9	13	11,03	,947
الصف وبيئة التلميذ	40	15	19	16,78	1,291
الثالثة السنة المدرسة وبيئة التلميذ	40	9	12	11,27	1,012
الأسري والجو التلميذ	40	18	23	20,33	1,269
المستقبل في التفكير التلميذ	40	5	8	6,40	,900
الاجتماعي والتأييد التلميذ	40	13	16	15,10	,955
المستوى	40	3	3	3,00	,000
N valide (listwise)	40				

Statistiques descriptives

الشعبة	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
والزملاء التلميذ بين العلاقة طبيعة	20	11	14	11,85	,933
والمدرس التلميذ بين العلاقة طبيعة	20	19	23	20,55	1,395
الدراسية والمقررات التلميذ	20	12	15	13,45	,887
التقويم وأساليب التلميذ	20	9	12	10,65	,875
تجريبية علوم الصف وبيئة التلميذ	20	15	18	16,60	,754
المدرسة وبيئة التلميذ	20	9	13	10,75	,967
الأسري والجو التلميذ	20	18	22	20,05	1,317
المستقبل في التفكير التلميذ	20	4	8	5,90	1,071

	الاجتماعي والتأييد التلميذ	20	13	16	14,50	,889
	الشعبة	20	1	1	1,00	,000
	N valide (listwise)	20				
	والزملاء التلميذ بين العلاقة طبيعة	20	11	14	12,05	,887
	والمدرس التلميذ بين العلاقة طبيعة	20	20	23	21,70	,979
	الدراسية والمقررات التلميذ	20	12	14	12,85	,489
	التقويم وأساليب التلميذ	20	9	12	10,35	,813
	الصف وبيئة التلميذ	20	15	18	15,95	,759
وفلسفة آداب	المدرسة وبيئة التلميذ	20	9	12	10,80	,834
	الأسري والجو التلميذ	20	18	22	19,65	,875
	المستقبل في التفكير التلميذ	20	5	6	5,45	,510
	الاجتماعي والتأييد التلميذ	20	13	16	14,40	,940
	الشعبة	20	2	2	2,00	,000
	N valide (listwise)	20				
	والزملاء التلميذ بين العلاقة طبيعة	40	11	14	12,63	1,170
	والمدرس التلميذ بين العلاقة طبيعة	40	19	23	21,08	1,071
	الدراسية والمقررات التلميذ	40	12	15	13,48	,987
	التقويم وأساليب التلميذ	40	9	13	10,93	,859
	الصف وبيئة التلميذ	40	15	19	16,78	1,291
رياضيات	المدرسة وبيئة التلميذ	40	9	12	11,23	1,000
	الأسري والجو التلميذ	40	18	23	20,33	1,269
	المستقبل في التفكير التلميذ	40	5	8	5,90	,871
	الاجتماعي والتأييد التلميذ	40	13	16	14,95	,959
	الشعبة	40	3	3	3,00	,000
	N valide (listwise)	40				

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة النشاطات الرياضية التربوية في التقليل من الضغط المدرسي وسلوكيات العنف بين التلاميذ، وتمثلت هذه النشاطات في حصة التربية البدنية والرياضية والنشاط الرياضي الداخلي، والنشاط الرياضي الخارجي، وحاول الباحث معرفة الفروق بين التلاميذ الممارسين وغير الممارسين للنشاطات الرياضية في الضغط النفسي وسلوكيات العنف بين التلاميذ، كما اعتد الباحث في مقارنة متوسطات التلاميذ الممارسين للنشاط في كل من الضغط المدرسي وسلوكيات العنف حسب متغير (الجنس، المستوى الشعبة).

تكونت عينة الدراسة من 380 تلميذ بين الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية وغير الممارسين في السنة الدراسية 2018 / 2019 وهم يمثلون ثلاث ثانويات بولاية سطيف، وقد تم اختيار العينة بشكل عشوائي بالنسبة للتلاميذ الذين يمارسون حصة التربية البدنية والرياضية والنشاط الداخلي، بينما اعتمد الباحث على العينة القصدية في اختيار عينة التلاميذ الغير ممارسين لحصة التربية البدنية والرياضية والتلاميذ الذين يمارسون النشاط الرياضي الخارجي. وقد استخدم الباحث مقياس الضغط المدرسي للطفلي عبد الباسط إبراهيم، واستبيان العنف بين التلاميذ كأدوات للدراسة.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الممارسين للنشاطات الرياضية التربوية وغير الممارسين في الضغط المدرسي وسلوكيات العنف بين التلاميذ لصالح الفئة الممارسة، وكانت هذه الفروق واضحة جليا من خلال نتائج الفرضيات الجزئية للدراسة والتي أكدت أن ممارسة حصة التربية البدنية والرياضية، والنشاط الرياضي الداخلي، والنشاط الرياضي الخارجي علاقة إيجابية في التقليل من الضغط المدرسي وسلوكيات العنف بين التلاميذ، كما دلت النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الممارسين للنشاطات الرياضية في الضغط المدرسي والعنف بين التلاميذ حسب متغير (الجنس، المستوى، الشعبة) لصالح الذكور، السنة الثالثة، علوم تجريبية ببعض ثانويات ولاية سطيف.

الكلمات المفتاحية: النشاطات الرياضية التربوية- الضغط المدرسي- سلوكيات العنف بين التلاميذ-

Les activités éducatives et sportives et leurs relation avec la réduction de stress scolaire et le comportement violent chez les élèves.

Résumé:

Cette étude visait à identifier la relation des activités sportives éducatives dans la réduction de la pression scolaire et des comportements violents chez les élèves, et ces activités étaient représentées dans la part de l'éducation physique et sportive et de l'activité sportive interne, et de l'activité sportive externe, et le chercheur a essayé de connaître les différences entre les étudiants pratiquant et non pratiquant des activités sportives sous pression psychologique Et le comportement de la violence chez les élèves, comme le chercheur avait l'habitude de comparer les moyennes des élèves pratiquant des activités dans les comportements de pression scolaire et de violence par variable (sexe, niveau, filière).

On a utilisé un échantillon aléatoire simple pour inclure les élèves pratiquant d'une activité sportive interne, et l'échantillonnage raisonné ou ciblé pour sélectionner les élèves non-pratiquant de l'éducation physique et l'activité sportive externe. Le chercheur a utilisé l'échelle de mesure de la pression scolaire élaboré par "lotfi abdelBassat Ibrahim" et le questionnaire de violence comme outils ou instrument pour cette recherche.

Les résultats ont montré qu'il existe des différences statistiquement significatives entre les élèves pratiquant des activités sportives éducatives et non pratiquantes dans les comportements de pression et de violence à l'école parmi les élèves en faveur du groupe pratiquant, et ces différences étaient clairement évidentes à travers les résultats des hypothèses partielles de l'étude, qui ont confirmé que l'exercice de la part de l'éducation physique et sportive et de l'activité sportive interne, Et l'activité sportive externe est une relation positive dans la réduction de la pression à l'école et des comportements violents chez les élèves, car les résultats ont indiqué la présence de différences statistiquement significatives entre les élèves pratiquant des activités sportives dans la pression et la violence scolaire sur variable (sexe, niveau, la filière) en faveur des hommes, la troisième année, sciences .

Les mots clés: les activités physiques et sportive-le pression scolaire- la violence chez les élèves

Educational and sports activities and their relationship with the reduction of school stress and violent behavior among students.

Summary

This study aimed to identify whether there are differences between the pupils practicing educational sports activities and non-practitioners in school stress and the behavior of violence among pupils. These activities were represented in the share of physical education, sports, internal sports activity, and outdoor sports activity, And the behavior of violence among students, as the researcher used to compare the means of students practicing activities in school pressure and violence behavior by variable (sex, level, Faculty).

The study sample consisted of 380 students among practitioners of educational sports activities and non-practitioners in the academic year 2018/2019 and they represent three secondary schools in the governorate of Setif. The sample was randomly selected for students practicing physical education, sports and internal activity. Select a sample of non-practicing pupils for physical education and sports classes and pupils who practice outdoor sports. The researcher used the school stress gauge for « Lutfi Abdul Basit Ibrahim » and the questionnaire among students as tools for field study.

The results showed that there are statistically significant differences between students practicing educational and non-practicing sports activities in school pressure and violence behaviors among students in favor of the practicing group, and these differences were clearly evident through the results of the partial hypotheses of the study, which confirmed that exercise on the part of physical education and sport and internal sport activity, And external sport activity is a positive relationship in reducing pressure at school and violent behavior among students, because the results indicated the presence of statistically significant differences between students practicing sports activities in pressure and school violence on variable (sex, level, faculty) in favor of men, third year, science.

Keywords: educational sports activities - school stress - violence behavior among students