سلوكات العنف والعدوانية الحركية في المجال الرياضي المدرسي

- دراسة تحليلية لأبعاد المنطق الداخلي للأنشطة الرياضية من زاوية علم السلوك الحركي-

د.السعيــد مزروع
أ.عبد القادر بوخالفة
جامعة بسكرة (الجزائر)

الملخص:

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

الكلمات المفتاحية: العنف والعدوانية الحركية / الرياضة والتربية البدنية/ المنطق الداخلي / المعالجة.

Résumé :

On considère souvent l'éducation physique et sportive comme une école qui forme le futur citoyen à travers les vertus et les valeurs positives liées aux activités sur lesquelles elles s'appuient , alors que les recherches scientifiques et l'observation de terrain affirment l'évolution de certain phénomène, comme la violence , qui peut se contredisent aux objectifs de l'éducation. C'est pourquoi on va essayer à travers cette contribution critique de se Plonger dans les détails des situations motrices proposées dans les séances d'EPS, dans une perspective praxéologique, notamment l'analyse de leurs logiques internes, Ainsi que d'aborder la question de traitement des activités sportives par la transformation des dimensions de sa logique interne; pour aller d'une logique sportif à une logique éducative.

Mots clés: la violence et l'agressivité motrice / le sport et l'éducation physique / la logique interne / traitement.

Abstract

physical education and sports are often seen as a school to create a future citizen, Through the positive virtues and values which are attributed to activities that depend on them, however, scientific studies and field observation acknowledges on the other hand the increasing of many manifestations of violence, and that may be contrary to the purposes of this field. so we will try through this critical contribution to dive into the merits of the proposed kinetic positions in quota from the angle of praxéology, especially the analysis of its internal logic, as well as addressing the issue of conditioning and treatment of sports activities, through the transfer of internal logic dimensions of sports logic to educational logic.

Keywords: violence and aggressive driving / Sport and physical education / the internal logic / treatment.

مقدمة:

إن ظاهرة العنف المدرسي ومن خلال ما تتداوله مختلف وسائل الإعلام وكذا الدراسات من إحصائيات يتبين أنها في تزايد مستمر في وسط من المفترض أن يكون إحدى سبل الوقاية منه؛ فالنظام التربوي يعتبر من أهم النظم الاجتماعية التي تهدف إلى إعداد الفرد وتهيئته لمواجهة المستقبل، وكذلك المحافظة على القيم والمبادئ الأساسية للمجتمع، والتجاوب مع الطموحات والتطلعات الوطنية.[1] وتعد المؤسسة التربوية المحضن الثاني للفرد بعد الأسرة وهي أيضا ثاني مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تكسب الفرد قيما تربوية و أخلاقية و دينية... الخ. وهي تعمل جنبا إلى جنب مع الأسرة لإتمام عملية التنشئة الاجتماعية للفرد لكي يصبح عضوا نافعا في المجتمع. فالقيم الاجتماعية أساس تشكل كل نشاط إنساني وعنصرا مهما في ربط العلاقات بين أفراد المجتمع، فهي تعكس معتقداتهم من خلال السلوكات الظاهرة في العملية التفاعلية فيما بينهم، كما أن سيادة أي نوع من أنواع القيم الاجتماعية على أنواع أخرى تعطي صبغة وطابع موحد لهذا المجتمع؛ فالقيم بصفة عامة تعمل على إثراء الفرد و تكيفه مع مجتمعه.[2] ولكن في ظل التغيرات المختلفة التي حدثت في أرجاء العالم في العقود الأخيرة أصبحت هذه المؤسسات التربوية تعاني من ظاهرة العنف الذي تطورت أنماطه و أساليبه حتى وصل إلى إحداث أضرار مادية بالأفراد و المنشآت التربوية نفسها.

ونتيجة للاهتمام العالمي الذي حضيت به هذه الظاهرة ، حيث أصبحت محورا رئيسيا في العديد من المؤتمرات و الحلقات الدراسية والندوات التي عقدتها المنظمات والهيئات التربوية، وعليه أصبح من الضروري الاهتمام بموضوع العنف المدرسي كظاهرة اجتماعية مستفحلة.[3]

الحاجة إلى التربية على القيم المنافية للعنف

يتفق معظم علماء الاجتماع السياسي والتربية على أن هدف التربية هو تحقيق القيم الفاضلة. وذلك من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تستهدف بناء الفرد المتكامل والمتوازن في جوانب شخصيته فكرياً وروحياً واجتماعياً وإنسانياً، والواعي لحقوقه والملتزم بواجباته، والمؤمن بحقوق الإنسان ومبادئ العدالة والمساواة للناس كافة، والقادر على الإنتاج والتنمية والمبادرة المبدعة، والمعتز بانتمائه إلى وطنه، والمتحلي بالروح العلمية والموضوعية والسلوك الديمقراطي، والمتسم بالوسطية والتسامح والاعتدال. أي هي تربية على ثقافة أداء الواجبات قبل أخذ الحقوق، وتربية على حقوق الإنسان والديمقراطية عبر منهجية شاملة تربط بين المعرفة والوجدان والأداء. بالإضافة إلى أنها تربية على ثقافة التسامح والحوار والسلام والمبادرة وخلق فرص عمل جديدة لا على التكيّف مع البيئة فقط، كما أنها تربية على الأسلوب العلمي، والتفكير النقدي في المناقشة والبحث عن الوقائع والأدلة وتحمّل المسؤولية تجاه حقوق الأفراد والجماعات بما يؤدي إلى تماسك المجتمع ووحدته. علماً بأن هذه التربية تتمثل في ثلاثة أبعاد هي: البعد المعرفي والبعد الوجداني والبعد الأدائي أو السلوكي.

وفي هذا الإطار يرى علماء الاجتماع والتربية أن للتعليم في المدرسة عدة وظائف أساسية من أهمها: نقل الثقافة والمعرفة والمعلومات في المجتمع، واكتساب القيم والميول والاتجاهات، وهنا تؤدي المناهج المدرسية دوراً هاماً في بناء القيم الفاضلة لدى الطلبة بشكل خاص.[4]

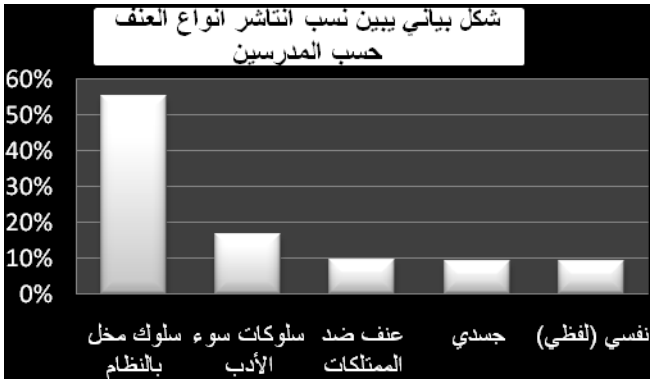
" **وتعتبر التربية البدنية و الرياضية جزء أساسي من النظام التربوي، يمثل جانبا من التربية العامة التي تهدف إلى إعداد المواطن (التلميذ) إعدادا بدنيا و نفسيا و عقليا في توازن تام.**"[5] فمن خلال اعتمادها على الأنشطة البدنية و الرياضية تسعى إلى تنمية المعارف و الكفاءات التي تمكن الشباب من تطوير قدراتهم الاجتماعية مثل العمل ضمن الفريق و التضامن و التسامح و الروح الرياضية في إطار متعدد الثقافات، و كذلك خلق توازن بين الأنشطة الفكرية و البدنية خلال المسيرة التعليمية مع دعم الرياضة داخل الأنشطة المدرسية. وفي هذا الصدد قامت "اليونسكو" بمناسبة

احتفالها بمرور ستين سنة على إنشائها في 4 نوفمبر 2006 بتخصيص خلال ستين أسبوع ستين موضوع بينها ستة عشر موضوع تتعلق بالتربية ومن بينها مواضيع تخص الرياضة و التربية البدنية [6] .

وتشير النصوص الرسمية بصفة صريحة إلى دور هذه المادة في نبذ العنف من خلال "**تنمية روح المواطنة وما تحمله من معان سامية لتكاتف أفراد المجتمع ومن إسهاماتها كذلك التربية الخلقية من خلال مفهوم التعاون والتآزر، المسؤولية وتحملها، مفهوم التسيير والتنظيم، ومفهوم الاستقلالية**".[7] كما خصص القانون 13 -05 المتعلق بتنظيم الأنشطة البدنية والرياضية وتطويرها في الجزائر بابا كاملا لموضوع العنف في المجال الرياضي معنون بـ**(الوقاية من العنف في المنشآت الرياضية ومكافحته)** بهدف " ترقية قيم الرياضة والأولمبية، ترقية ثقافة السلم والتسامح، تحسيس المواطنين بالتمدن وباحترام الغير والشأن العام ومكافحة السلوكات غير الحضارية"، ومن بين الهيئات التي يقع عليها عبء التحسيس كما يشير إليه ذات القانون : "مؤسسات التربية والتعليم والتكوين من خلال ترقية ثقافة المواطنة والتمدن وقيم السلام و التسامح". كما أشارت نفس الوثيقة إلى أن دور التربية البدنية هو: " تكوين المواطن الصالح ،النزيه والمحب لوطنه والمتفتح على العالم" .[8]

إن اعتماد التربية البدنية والرياضية كإحدى الوسائل المهمة للتربية على مختلف القيم الفاضلة ونبذ العنف، مستمد من خصائص هذه المادة التي تجعل التلميذ يعيش وضعيات حركية حقيقية قريبة من الواقع المعاش، فالتفاعلات المختلفة مع الآخرين تجعله يتصرف وفقا للدلالات التي يعطيها للوضعيات المعاشة، وبالتالي يصدر تصرفات قد تتوافق أو تتعارض مع الغايات التربوية، وتعتبر سلوكات العنف من بين أهم الأنماط السلوكية التي يمكن أن تظهر، فخلال قيامنا بدراسة استطلاعية حول أهم السلوكات العنيفة التي يصدرها التلميذ في حصة التربية البدنية والرياضية تحصلنا على النتائج التالية: **(جدول رقم01)**

الرقم	نوع السلوك	التكرار	النسبة %
1	سلوك مخل بالنظام التربوي	85	%55.19
2	سلوكات سوء الأدب	26	% 16.88
3	عنف ضد الممتلكات	15	% 09.74
4	عنف جسدي	14	%09.09
5	عنف نفسي (لفظي)	14	%09.09



ما يمكن أن نقرأه من نتائج (الجدول رقم 01) والشكل البياني أعلاه هو أن التربية البدنية والرياضية بالرغم من اعتبارها كوسيط مهم للتربية ونبذ العنف، إلا أنها لم تسلم من انتشار مختلف أنواع العنف، وهذا ما يقودنا إلى طرح التساؤلات التالية:

- هل يمكن القول أن الأنشطة البدنية والرياضة لا تقلل من سلوكات العنف كما نعتقد؟ أم أن هذه الأنشطة في حد ذاتها تعتبر كحقل خصب لظهور مثل هذه السلوكات؟
- هل اعتماد الأنشطة البدنية والرياضية على مبدأ المنافسة يتنافى مع مقاصد التربية على المواطنة؟

وهذا ما يقودنا إلى طرح مسألة عملية تكييف محتويات هذه الأنشطة من عدة زوايا؛ فمن جهة مجرد التحدث عن مفهوم التكييف هو إقرار ضمني بعدم توافق المنطق الرياضي للأنشطة المقترحة مع الأهداف المنشودة في المنطق التربوي لها، ومن جهة أخرى فإن عملية التكييف هذه لا بد وأن تمر عبر أبعاد المنطق الداخلي للنشاط المقترح، بمعنى

أن العملية لا بد أن تتم من خلال تكييف المنطق الداخلي لكي ينتقل من المنطق الرياضي إلى المنطق التربوي، وهنا يطرح كذلك سؤال مهم: أي بعد من الأبعاد يجب أن تمسه عملية المعالجة لضمان حدوث عملية الانتقال السابقة الذكر دون فقدان جوهر النشاط كما تشير إليه الوثيقة المرافقة للمنهاج بشكل صريح؟ ثم ما هو موقع المتعلم في هذه المعادلة باعتباره حاملا لتمثلات معينة حول المادة ومحتوياتها من جهة وفاعلا مسؤولا عن عملية بناء معارفه من جهة أخرى، خاصة أن جزءا كبيرا من تمثلاته ناتج عن تشريب المنطق الرياضي للأنشطة خارج المدرسة؟ وأخيرا هل هناك اتجاها آخر يضمن تبني محتويات تحمل أبعادا تربوية دون اللجوء إلى عملية المساس بمنطقها الداخلي؟

إشكالية مزدوجة: التربية البدنية والرياضية نقطة تقاطع بين المدرسة والرياضة

من بين مهام المدرسة ليس فقط تحضير التلميذ للمستقبل لكي يكون مواطنا راشدا، بل تكوين المواطن في كل وقت، فالمدرسة هي الفضاء الاجتماعي الأول الذي يعيش فيه التلميذ وبالتالي يتعلم فيه كيف يكون مواطنا من خلال اكتشاف الآخرين، فهمهم واحترامهم وتعلم كيفية تقاسم الفضاءات المشتركة معهم. والبحث عن إيجاد أساليب المعايشة الجماعية. ومن خلال الاحترام المتبادل والتعاون بين التلاميذ والمدرسين في إطار القواعد المدرسية يكتسب التلاميذ أبعاد وقيم حقيقية.[9]

والتربية البدنية باعتبارها تعتمد على الإشراك الفعلي للتلميذ بكل جوانبه في الوضعية الحركية تعد إحدى الوسائل المهمة التي يمكن توظيفها في سبيل تجسيد قيم: المسؤولية، التضامن، التسامح ، الاستقلالية واحترام القواعد...إلخ. [10] وفي هذا الصدد يعد اختيار الأنشطة البدنية والرياضية المتماشية مع هذه الأبعاد كخطوة أولى وحاسمة، بالإضافة إلى الممارسة البيداغوجية اللازمة لتوظيفها من أجل خلق وضعيات حقيقية يستدمج من خلالها التلميذ تلك القيم كسلوك فعلي في حياته. إذن يقع على المدرس عاتق الإجابة على التساؤل التالي: على أي أساس أختار الأنشطة البدنية والرياضية لكي أصل إلى الأهداف المسطرة؟ ويجب الإشارة إلى أنه عادة ما يشار إلى أن اكتساب القيم عن طريق الأنشطة البدنية والرياضة هو تحصيل حاصل، فيكفي وضع التلميذ في الوضعية الحركية وتتكفل هذه الأخيرة بنقل القيم بطريقة آلية إلى الممارسين، وكأن هذه الأنشطة حاملة للقيم المنشودة في حد ذاتها. (وضعية حركية + تلميذ = مواطن)، فالوضعية الحركية بهذا المعنى هي مسبح يغوص فيه التلميذ، ليتلون ويتشبع بالقيم الفاضلة، لكن السؤال المطروح هو أي قيم يتضمنها هذا المسبح؟ فمجالي الرياضة والتربية البدنية لا يخلوان من الأفكار التي ترتبط بالفضائل والقيم الإيجابية المنسوبة إليهما، وبصفة خاصة مساهمة الرياضة في تعزيز التضامن وإحلال السلام.[11] دون الاستناد إلى دلائل علمية مثبتة، ومثال ذلك العنف بوصفه ظاهرة ملازمة للممارسة الرياضية، فإنه عادة ما يتم التحدث عنه في المجال الرياضي بانتشاره أكثر خارج حدود الملعب (وبصفة خاصة لدى الجمهور)، ويتم التغافل عن جزء منه ينتج في قلب الممارسة ذاتها.[12]

أما التربية البدنية والرياضية فهي تنفرد بالاعتماد على التصرفات الحركية للتلاميذ من جهة، والخلط الذي يقع عادة بين غاياتها ووسائلها من جهة أخرى [13] ؛ فأغلب المدرسين يعتمدون على أنشطة رياضية مؤسساتية كمحتوى لهذه المادة [14] ، كما أن أغلب التلاميذ يرون في حصة ت ب ر ممارسة للرياضة. [15] وهذا بدون شك ينعكس على التأثير المنتظر من هذه المادة في الوسط المدرسي.

فمن خلال تحليلنا للأهداف الواردة في المناهج الرسمية لهذه المادة يتبين لنا أن ت ب ر كمادة تعليمية غايتها الأولى تربوية، بمعنى من خلالها نريد أن نحدث تأثيرا معينا وتشكيلا لشخصية التلميذ [أ] ، بحيث تتوافق هذه التنشئة

[أ] وهو ما تعبر عنه المادة رقم 14 من القانون رقم 13-05 المتعلق بتنظيم الأنشطة البدنية والرياضية في الجزائر بشكل صريح " التربية البدنية والرياضية مادة تعليمية تهدف إلى تطوير السلوكات الحركية، النفسية والعقلية والاجتماعية للطفل من خلال الحركة والتحكم في الجسم "

والغايات الكبرى المنوطة بالعملية التربوية عموما وبالمدرسة خصوصا، وما ورد في هذه الوثيقة لا يؤكد فقط بعدها الأدوي (instrumentalisé) . بل إنه ينفي كذلك ابتعادها عن منطق الرياضة القائم على التكرار والتدريب وتلقين الثقافة الرياضية المتخصصة والاستثمار في الجسد من أجل تحقيق أفضل نتيجة ممكنة. إلا أنها من جهة أخرى تدعو إلى تبني محتوى قائم على أنشطة بدنية رياضية، بحيث تستمد الأبعاد التربوية من خصائص هذه الأنشطة في حد ذاتها، مع تكييفها لتتلاءم وتتوافق مع الكفاءات المراد الوصول إليها بالنسبة للتلميذ؛ بمعنى الانتقال من النشاط التنافسي المحض إلى النشاط الثقافي التربوي المدرسي.

فالملاحظة الميدانية لبعض الدراسات أثبتت أن محتوى ت ب ر يكون عن طريق تحويل الرياضات إلى ألعاب رياضية ديداكتيكية؛ من خلال تكييف وتعديل بعض مميزات منطقها الداخلي، وتقنينها من طرف المدرس حسب المعايير التربوية والغايات البيداغوجية (وتشمل عملية التكييف هذه بعض المتغيرات الفضائية، الزمانية ، الجسمية، العلائقية أو بنظام احتساب النتيجة)، من دون تغيير المنطق الداخلي العميق لها(لتفادي الخروج عن طبيعة اللعبة). فالمهم بالنسبة للمدرس هو إيجاد وسائل تحليل وتحويل المتغيرات من أجل تكييف جيد مع الظروف والأهداف المسطرة.[16]

المنطق الداخلي كآلية للكشف عن العنف والعدوانية في الوضعية الحركية؟

يمكن القول أن بروز المنطق الداخلي - الذي عوض مفهوم الخصوصية [ب]- كمفهوم نظري إجرائي وكمنهجية دراسة توافق مع بروز التيار العام المتجه نحو الفردانية وعقلانية الفاعل، ودراسة الظواهر الاجتماعية انطلاقا من جوهرها كموضوع فاعل لا كموضوع مفعول به. بمعنى أن كل ظاهرة هي قبل كل شيء تعبير عن حقيقتها وواقعها الخاص بها، وليست بالضرورة انعكاس لشيء آخر؛ فتفسير الألعاب والرياضة لا يكون فقط بعلم النفس أو البيولوجيا بل يجب خلق نوع من المعرفة تكون خاصة بالنشاط الجسدي.[17] ولهذا جاء مفهوم المنطق الداخلي كأحد الحلول لسد هذه الحاجة. فخلال ممارسة الألعاب وأنشطة الاستمتاع الحركي يعتبر الفرد كجزء مندرج ضمن النسق العام للوضعية الحركية، لذا فإنه بالإمكان اعتمادا على علم السلوك الحركي تحليل ونمذجة هذا السياق الموضوعي بطريقة إجرائية لتسهيل عملية فهم النسق. وتركز هذه المقاربة أساسا على مفهوم المنطق الداخلي للوضعية الحركية التي يكون فيها الممارس.[18]

فقد أجريت دراسة مقارنة بين ثلاث وضعيات حركية متباينة من حيث منطقها الداخلي وأظهرت أن هذا الأخير يحدد التفاعلات الحركية (في هذه الدراسة تم ملاحظة عنصر العدوانية الحركية) التي تكون بين الفاعلين في الوضعية الحركية، من حيث الشكل، الكثافة وتكرار ظهورها.[19]

ومن أجل البرهنة على مدى فعالية هذه الطريقة في مجال التعلم الحركي ، قام الباحث الفرنسي "بيار بارلوبا" مع باحثين آخرين بدراسة حول عملية انتقال أثر التعلم بين الألعاب الرياضية والرياضات في حصة ت ب ر مع تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، و انطلق من فكرة مفادها أنه لا بد من إيجاد طريقة نتمكن من خلالها من استخراج العناصر البنيوية الجوهرية للوضعية الحركية، مما يعني إمكانية مقارنتها بوضعية حركية أخرى. وإذا تقاربت الوضعيتان في هذه الخصائص كان لا بد أن يتقاربا كذلك من حيث التأثير المحتمل حدوثه، وفي هذه الحالة يعتبر المنطق الداخلي للوضعية الحركية من أهم المفاهيم التي تسهل عملية التحقق من هذه الفكرة؛ فمن خلال إبراز خصائص المنطق الداخلي للوضعية الحركية يمكن معرفة مدى انتقال أثر التعلم بين وضعية وأخرى مقاربة لها في تلك الخصائص. وقد حاول الباحثون معرفة مدى تأثير ممارسة الألعاب التقليدية على تعلم الرياضات الجماعية والعكس، وتوصلوا إلى وجود تأثير

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

وانتقال متبادل لأثر التعلم بين الألعاب التقليدية والرياضات الجماعية، وبالمقابل لم يحدث انتقال أثر التعلم بين ألعاب القوى والرياضات والألعاب الجماعية على الرغم من اعتماد هذه الأخيرة على الجري، القفز والرمي، وهي أفعال حركية تدخل ضمن تركيبة كلا الوضعيتين، لأن سياق الفعل الحركي في الألعاب والرياضات الجماعية يتسم بضغط كل من الزميل والخصم اللذان يتحركان في نفس الفضاء وهو عنصر يغيب عن ألعاب القوى (أي أن هناك لا تجانسا في المنطق الداخلي للوضعيتان)، فاللاعب في الرياضات والألعاب الجماعية لا يتحرك لوحده وفي اتجاه ثابت، بل أن حركته ونجاحها يخضعان لعوامل أخرى كالكرة، الخصم والزميل، وعلى ضوء هذه النتائج طرح مسألة إعادة النظر في تسمية الألعاب شبه الرياضية كمفهوم ينتقص من قيمة هذه الألعاب بالمقارنة مع الممارسة المؤسساتية (الرياضة)، دون وجود دلائل علمية قوية تؤكد ذلك.[20]

إلا أن النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة - بالرغم من جديتها في تناول المشكلة- لا يمكن أن تلفت نظرنا عن قضية تهمنا كثيرا هنا وهي أن انتقال أثر التعلم لا يمكن طرحه في حصة ت ب ر إلا وهو مقرون بمضمون هذا التعلم من جهة وتأثير هذا المضمون من جهة أخرى، نظرا لأدوية المادة وبعدها عن الغائية (كما تقره النصوص الرسمية). وهو ما يبرر ضرورة البحث بأكثر دقة في تفاصيل البنية الحركية لكل من الرياضات والألعاب الرياضية من أجل معرفة التأثير التربوي الحقيقي الذي يحدث في سلوك المتعلم من خلال تعلمه كل من الرياضة أو الألعاب الرياضية.

الاتصال الحركي: التعاون في خدمة التعارض والعدوانية كنتيجة حتمية

إن اعتماد الرياضة كوسيلة وكمحتوى في حصة ت ب ر يستند أساسا على بديهية وطوباوية التربية عن طريق الرياضة، ويضع مقولة (الرياضة تربي) على المحك ، نعم إنها تربي لأن التربية مفهوم يقبل النقيضين، فكما يمكن أن تربي على فضائل وقيم مرغوبة يمكن أن تربي على ما لا نقبله.

وبالتالي فالسؤال: على ماذا تربينا الرياضة؟ يعتبر ذو أهمية بالغة في هذا المقام. وما يبرر هذه الأهمية هو انقسام الباحثين في وجهات نظرهم حول هذه المسألة. فهناك العديد من الدراسات والملتقيات العلمية التي تطرقت لموضوع الرياضة والاندماج الاجتماعي، والتي أشارت إلى أن ممارسة الرياضة (وبصفة خاصة التنافسية) تعبر ظاهريا عن اندماج جيد للفرد في المجتمع و تشكل إحدى الوسائل المهمة للوقوف في وجه أزمة الروابط الاجتماعية.

إلا أن فريقا من السوسيولوجيين والمؤرخين في الحقل الرياضي يؤكدون على أن الممارسة الرياضية تحمل في طياتها من جهة أخرى لامساواة اجتماعية في حجم الممارسة باختلاف الجنس والأوساط الاجتماعية. كما أن الرياضة لا تتضمن في جوهرها قيما وفضائل تربوية، ولا تعتبر كوسيلة ادماجية في حد ذاتها، بل إنها تحمل القيم التي ننسبها نحن إليها. وبالتالي فإن الرياضة كما يمكنها أن تكون وسيلة للاندماج الاجتماعي، يمكن كذلك أن تكون كوسيلة للإقصاء الاجتماعي.[21]

وهناك من الباحثين من يتخذ موقفا أكثر تطرفا تجاه الرياضة بصفة عامة وإدراجها كوسيلة تربوية في حصة ت ب ر بصفة خاصة؛ من خلال هيمنة مسألة (من سيفوز ؟) في حياتنا، فانقلبت فكرة الرياضة كنموذج مصغر للمجتمع إلى فكرة المجتمع كنموذج مصغر للرياضة، فمسألة من سيفوز هي مخدر العصر.[22]

بمعنى أن منطق الفوز بأي ثمن، الكل أو لا شيء والغاية تبرر الوسيلة هي جوهر الرياضة، ولذلك فاحترام القواعد واحترام الآخر (الزميل والخصم) عن طريق الرياضة لا يكون عن قناعة ذاتية بل هو مجرد إخفاء لرغبة في اختراقها في كل فرصة سانحة لذلك، وهذا ما أثبتته دراسة أجريت على لاعبي الكرة الطائرة، إذ وجدت أن هناك علاقة بين زيادة سنوات الممارسة وعدم احترام قواعد اللعب، الزميل والخصم. [23]

وهناك فريق ثالث من الباحثين يتخذون موقف الوسطية والنسبية [24]، إذ يرون أن الرياضة تساهم في عملية النجاح في مجتمع يتسم بالأهلقراطية *(méritocratie)*، القائم على مبدأ الاستحقاق والتنافسية والبحث عن الهيمنة والتفوق.

فبالاعتماد على تحليل الوضعيات الحركية عن طريق معرفة المنطق الداخلي لها، تبين أن الاتصال الحركي (تضامن / تعارض) الذي يحدده المنطق الداخلي للنشاط الرياضي والذي يمكن الكشف عنه بواسطة الشبكات (حسب تعبير بيار بارلوبا) يعتبر كعملية تنشئة اجتماعية مضمرة من خلال استدخال الروابط مع الزميل ومع الخصم. فنسق الضوابط والإطار التنافسي يفرض على الممارسين التحكم في المحيط الفيزيائي والبشري والهيمنة في الفعل من أجل التفوق على الآخرين (سواء في ثنائيات أو فرق).

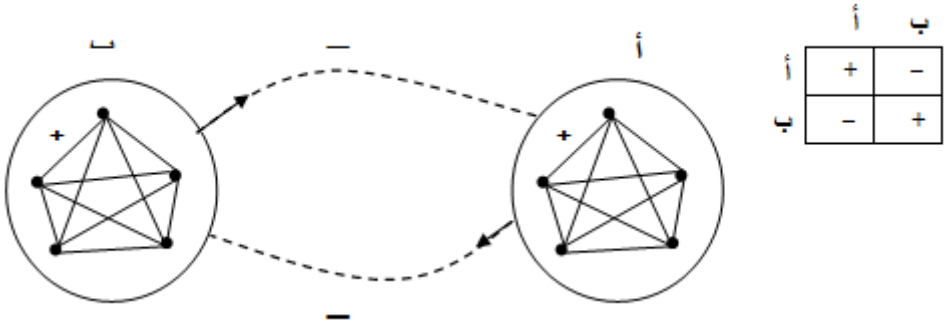
وباختصار فإن سلوكيات اللاعب تخضع للتأثير المباشر للقوانين الخاصة بوضعية اللعب، ومن خلال نسق هذه الضوابط يعيش الفاعلون وضعيات حركية متفردة عن باقي الممارسات الاجتماعية، تتضمن عنصر المخاطرة، اكتشاف الحدود القصوى لقدرات اللاعب، الجرأة في مواجهة الآخر، الاحتيال ونسج الروابط الاجتماعية.

بمعنى أنها تؤثر في مختلف جوانب شخصية الممارس[25]. فمن خلال تجربة قارنت بين مجوعتين من الأطفال فيما يخص تأثير ممارسة الرياضة على ظهور بعض السلوكات العنيفة، توصلت إلى أن الأطفال الممارسين للرياضة يظهرون سلوكات التخويف، الهيمنة والعدوانية أكثر من الأطفال غير الممارسين خلال ممارستهم للألعاب التقليدية [26].

هذا يعني أن صفة العنف باعتبارها متجذرة كقيمة إيجابية في جوهر المنطق الداخلي للرياضة من جهة، منقولة عبر تصرفات الممارسين إلى مجالات أخرى من جهة ثانية، فتعلم الهيمنة وحب الفوز والتنافس ينمي عدوانية حركية يعاد إنتاجها بامتياز في الحياة اليومية لمواطن المستقبل، وهذا يمكن أن يتنافى مع القيم التربوية المرغوبة في المدرسة.

وللكشف عن طبيعة ونمط التنشئة الاجتماعية خلال الوضعية الحركية يمكننا الاعتماد على بعدين هامين من الكليات (Universaux) السبعة للألعاب الرياضية حسب تعبير "بيار بارلوبا"، وهما شبكة الاتصال الحركي وشبكة التفاعلات المتعلقة بتسجيل الهدف، فالأولى تخص نموذج التفاعلات الممكنة بين الممارسين خلال الوضعيات الحركية: بمعنى تركز على من يتفاعل؟ ومع من؟ ثم بأي شكل؟ (تعاون، تعارض)، وهو ما يبينه **المخطط رقم 02**، إذ نلاحظ أن كل نقطة تمثل لاعبا، والخط المتصل بينهما يمثل الاتصال الحركي الممكن (التعاون عن طريق تمرير الكرة بين الزملاء)، بينما يمثل الخط المتقطع الاتصال الحركي المضاد (التعارض من أجل التفوق على الخصم). وهذا المخطط هو الذي يجسد الرياضة المؤسساتية (كرة اليد، القدم، الريقبي....)، بينما هناك وضعيات حركية أخرى تحتوي إما على التعارض (كالرياضات القتالية) أو التضامن فقط (كسباق التتابع).[27]

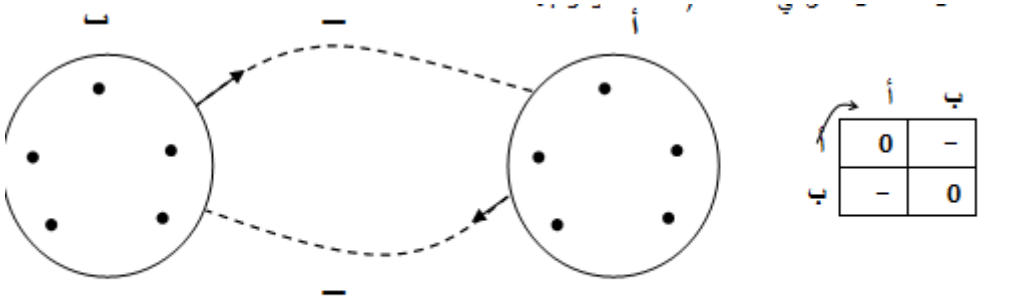
أما البعد الثاني والذي يخص شبكة التفاعلات المتعلقة بتسجيل الهدف **(المخطط رقم 03)**، وهو جزء من المخطط رقم 02 يخص فقط التفاعلات الحاسمة التي تحدد النتيجة، (تسجيل هدف في سلة، لمس الخصم...)



مخطط رقم 02: شبكة اتصال حركي في كرة السلة [28]

\+ تمثل الاتصال الحركي (تعاون وتضامن)

\- تمثل الاتصال الحركي المضاد (تعارض ومواجهة



مخطط رقم 03: شبكة التفاعلات المتعلقة بتسجيل الهدف [29]

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

بينما هناك ألعابا رياضية أخرى خاصة التقليدية تتميز بمجموع غير صفري [29]. أين يخرج الجميع فائزا، وألعابا أخرى تتسم بغموض أكثر من حيث شبكات الاتصال الحركي (ألعاب المفارقة، *les jeux paradoxaux*) ، فنفس الممارس بإمكانه أن يكون زميلا كما يمكن أن يكون خصما في اللعبة، وبالتالي فهي تتسم بالثراء الحركي ويمكن اعتبارها كمجال خصب لفهم طبيعة العلاقات بين الممارسين، لأن الفعل الحركي يتحدد من خلال الإدراك الذاتي للوضعية الحركية من طرف الممارس[30] .

وفي دراسة حول مدى تنمية الرياضات الجماعية لصفة التضامن، واعتمادا على مبادئ نظرية الألعاب أجريت مقارنة بين رياضيين يمارسون رياضات جماعية وآخرين يمارسون رياضات فردية، وكان بروتوكول هذه التجربة: فريقين من ثمانية لاعبين في كل فريق وعلى ملعب كرة اليد (تترك الحرية للاعبين للعب باليد أو بالقدم)، مدة المقابلة 15 دقيقة. من شروط اللعبة أن تترك الحرية في اختيار المرمى لتسجيل الهدف، ففي حالة التسجيل على مرمى الخصم

(والتي تتطلب تعاونا وتضامنا بين أعضاء الفريق الواحد) تحتسب نقطة لكل لاعب في الفريق المسجل، ويكون الجميع راضون ، وفي حالة التسجيل ضد المرمى تحتسب نقطة للاعب المسجل فقط، فماذا وجد الباحثون؟

لقد تبين أن اللاعبين كفاعلين استراتيجيين يحاول كل واحد منهم تحقيق أفضل نتيجة ممكنة له، لكن أنانية كل لاعب ستؤثر على استمرارية اللعبة، بمعنى أن التعاون بين الزملاء هو الذي يضمن دوام اللعبة من جهة وتجنب حالة الكل ضد الواحد من جهة أخرى، إلا أن هذا التعاون ليس هو الحل الفعال للفوز، ففي نهاية اللعبة ظهر أن اللاعبين الأكثر أنانية هم الفائزين، واللاعبون الأكثر تعاونا هم المنهزمون، بمعنى أن كل فرد له فائدة في عدم المشاركة في العقد الاجتماعي مع أمل عدم تصرف البقية مثله. توصل الباحثون إلى أن لاعبي الرياضات الجماعية الذين من المفروض أن يكونوا أكثر تضامنا، ظهروا عكس ذلك، أما بالنسبة للاعبي الرياضات الفردية فأظهروا عكس ذلك. ويفسر الباحثون ذلك بأن لاعبي الرياضات الجماعية اعتادوا على تشفير سلوكاتهم وفك رموز سلوكات الخصم، وبالتالي هم منشئون على الانتهازية، فالتضامن الذي يظهر بينهم لا يكون إلا في خدمة الهيمنة على الخصم. فالهدف ليس القيام بالتمرير بين الزملاء، ولكن من أجل المواجهة فقط، فالذكاء الجماعي يكون في خدمة المنافسة المقصية [31]. وإذا قارننا هذه اللعبة بسباق التتابع يظهر العكس، فالتعاون صفة أساسية لفوز الفريق، وتقصير أي عضو هو طريق مباشر نحو الهزيمة.

أنواع مختلفة من الرياضات ، أنواع مختلفة من العدوانية

إن الاعتماد على المنطق الداخلي يمكننا من تصنيف مختلف الممارسات الرياضية إلى (مجالات أفعال) *(domaines d'action)* وبالتالي توظيفها لأغراض تربوية حسب هذا التصنيف، كما يفيد في تفادي بعض الأفكار المثالية مثل "*الرياضات الجماعية تنمي التضامن والمؤانسة*"، فمن خلال الدراسات يتضح أنها تساهم في تعلم العدوانية الحركية لتحقيق فوز في إطار احترام القواعد من طرف الجميع.[32]

بالإضافة إلى أن هذه العملية تسمح لنا بالكشف عن الدور التربوي لبعض الأنشطة، فالملاحظ أن رياضات المواجهة هي الأكثر انتشارا في المدارس أكثر من الرياضات التي تهدف إلى التعاون ويقل فيها العنف. كالرياضات المنفردة: تولد أقل كمية من العنف وحتى وإن ظهر يكون عبارة عن حوادث جسدية لاإرادية، والعدوانية في هذه الحالة تكون ذات طابع انفعالي، ومن أمثلة تصنيف الأنشطة الحركية حسب العنف والعدوانية الحركية نجد تصنيف (C N A P S , 2007)[33] في **الجدول رقم 02**

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

وفي دراسة أخرى تم تصنيف ستة رياضات حسب درجة العدوانية التي تتضمنها، فجاءت على الترتيب كما في الشكل التالي رقم 04:[34]

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

وفي تصنيف أكثر تعمقا في طبيعة العدوانية الحركية ، يقدم لنا "إريك دوقاس"[35] الجدول التالي (جـــدول رقـــم 03): والذي يمكن الاستفادة منه في اختيار الوضعية الحركية المناسبة.

يميز لوك كولار(Luc collard) بين نوعين من العدوانية، عدوانية ارتكاسية (رد فعل)، لا تكون متجهة نحو تحقيق هدف معين، وعدوانية أدوية هادفة لتحقيق هدف محدد وفي سياق معين، هذه الأخيرة تنقسم إلى عدوانية مسموحة وغير مسموحة ويتحدد ذلك حسب قواعد اللعب. فالعدوانية الحركية المسموحة قد تصل في بعض الرياضات كالملاكمة إلى الضرب العنيف نحو جسم الخصم، وما يميز هذا النوع من العدوانية هو انحصارها في أنشطة الاستمتاع الحركـــي من جهـــة وإمكانيـــة انتقالها إلى الوضعيات الاجتماعية في الحياة اليومية من جهة أخرى[36] .

إذن ليست الرياضة هي التي تربي في حد ذاتها بل الطريقة التي توظف بها خصائص هذه الرياضة، فالمربي أو مدرس ت ب ر هو الضامن الوحيد لعدوانية حركية مسموحة. أما بالنسبة للرياضات الجماعية الحركية التي تعتمد على التفاعل الحركي الأدوي كعامل حيوي في المهمة الحركية، والارتياب في مثل هذه الوضعيات ينتج عن مواجهة الآخـــر من أجل الفوز بالمنافسة. ويمكن أن نميز بين رياضات تعاونية أو تنافسية، هذه الأخيرة عادة ما تكـــون ذات مجمـــوع

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

صفري في النهاية، وبين هذين الطرفين توجد رياضات نصف تعاونية أين يحاول الرياضي الفوز بأكبر عدد من النقـــاط (كدورة الدرجات) وهي ألعاب ذات مجموع غير صفري. هذه الرياضات التنافسية تحمل عدوانية حركية كبيرة وتهدف إلى البحث عن الهيمنة على الآخر، وبالتالي فهي أقل أهمية من الناحية التربوية، فقد أكدت بعض الدراسات أن المنافسة بين الفرق تساهم في خلق العنف والعدوانية، والعداوة تطغى على الصداقة الابتدائية ، إذن فالكراهية والصداقة يمكن أن تتشكل من خلال الممارسات الاجتماعية (الرياضة) [37]، كما أثبتت التجارب أيضا أن الصداقة ليست طبيعة بـــل هـــي

ثقافية مكتسبة ناتجة عن تقاسم أنشطة اجتماعية والبحث عن تحقيق أهداف مشتركة. إلا أن المنافسة الرياضية بالرغم من أنها ممارسة اجتماعية تساهم في زيادة التضامن بين أفراد الجماعة الواحدة (خاصة في حالة الفوز) فهي تعمل من جهة أخرى على تنمية العداوة بين الجماعات المتنافسة [38].

وفي دراسة على لاعبي كرة القدم هواة حول الشعور بالانتماء للفريق وعلاقته بظهور السلوكات العدوانية وجد الباحث أن العدوان هو استجابة انفعالية للإحباط يحدث في حالات الاستثارة (مثل الانهزام أو عدم تحقق الهدف) واعتمد الباحث في هذه الدراسة على نظرية إحباط-عدوان ونظرية الهوية الاجتماعية؛ أي انه كلما زاد الاحساس بالانتماء (الذي يعتبر كعامل لتشكل الهوية الاجتماعية) للفريق كلما زاد احتمال ظهور السلوكات العدوانية [39].

ولهذا لا ينصح بالاعتماد على المنافسة كأسلوب تربوي لأنها تساهم في التباعد الاجتماعي. فقد أثبتت التجارب أن المصارعة الحرة في المدرسة الابتدائية ساهمت في زيادة الاستجابات العدوانية على المستوى البسيكولوجي لدى أطفال غير العدوانيين من قبل. ويؤكد "لوك كولار" أن الرياضة تجعل من الممارسين أكثر قتالية وهي لا تؤدي إلى التنفيس كما نعتقد [40].

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

وفي دراسة أخرى على تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام 03 أنشطة مختلفة (لعبة المفارقة : تتميز بعلاقات غير مستقرة مع الزملاء والخصوم وبدون نظام أهداف، لعبة التمريرات العشرة : تتميز بعلاقات مستقرة مع الزملاء والخصوم وباحتساب النتيجة، وأخيرا سباق التتابع: لعبة مع الزميل بدون تفاعل حركي أدوي مع لاعبي المنافسين) وقد تضمنت بطاقات الملاحظة مختلف أشكال الاتصال الحركي (العدوانية الحركية المرتبطة وغير المرتبطة بقواعد اللعب) وكشفت في الأخير أن المنطق الداخلي للعبة يفرض الاتصالات الحركية العنيفة بين اللاعبين (الزملاء، الخصوم) في شكلها، شدتها وتكرارها [41]. ولم تكتف الدراسات بإثبات العدوانية الحركية في الأنشطة البدنية والرياضية عن طريق المنطق الداخلي فحسب، بل تعدت ذلك إلى المقاربة الذاتية من خلال الكشف عن تمثلات الأفراد تجاه هذا البعد (العدوانية الحركية). ففي دراسة أجريت على عينة مكونة من أساتذة ت ب ر ، لاعبي كرة القدم وأفراد غير رياضيين، وجد الباحثون أن معظم المستجوبين أقروا بوجود عدوانية مسموحة (جيدة) وهي العدوانية الحركية. وبصفة خاصة لاعبي كرة القدم هم الأكثر تصريحا بذلك، أما أساتذة التربية البدنية والرياضية فيفضلون توظيف هذا النشاط لتنمية التعاون بدل الأداء والفوز والذي يعتبر رهان كل منافسة [42].

تكييف الوضعية الحركية قد تتناقض مع جوهرها

من خلال ممارسة الألعاب الجماعية في حصة ت ب ر " تبرز أهمية التمييز بين اللعب مع واللعب ضد، فاللعب مع يفرض التفاهم بين الزملاء وإيجاد صيغة لمهاجمة الخصم ومحاصرته في الدفاع والهجوم لبعث الخلل في صفوفه، أما اللعب ضد فيتطلب القدرة على معرفة نوايا الخصم والتواجد في مواجهته في المكان والزمان المناسبين للحد من فعاليته" [43]

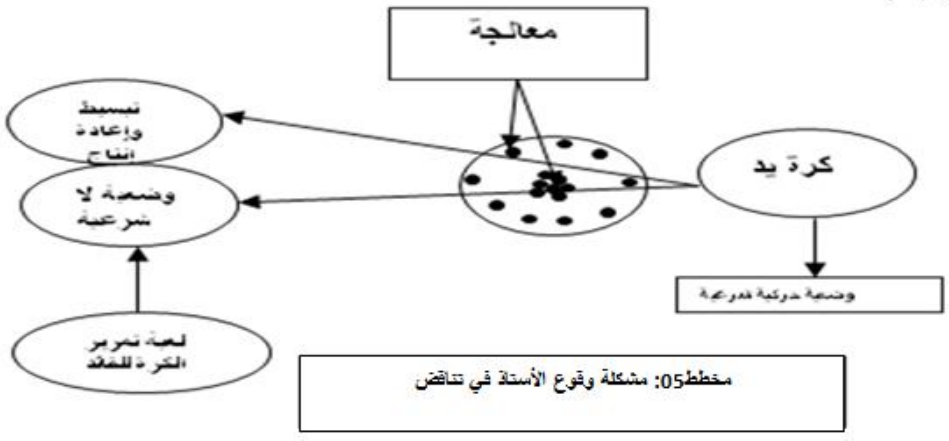
إلا أن الواقع الذي يؤكد عدم تماشي الممارسة الثقافية المرجعية مع النموذج التربوي المنشود [44] نابع أساسا من صعوبة اختيار وتجسيد ممارسة مرجعية تتناقض مع حقيقتها في سبيل ضمان تحقيق الأهداف التربوية المرجوة في المدرسة. فالدفاع عن بعض القيم الإيجابية مع تقديم محتوى يتطلب الحيلة والخداع وإخفاء النوايا عن الخصم – وهي

مميزات تتطلبها الوضعية الحركية من أجل الفعالية- يمكن أن ينتج آثارا غير مرغوب فيها، بل وربما تتناقض مع الشيء المراد تحقيقه. لأن طبيعة الوضعية الحركية وسياق الفعل الحركي يفرض إنتاج مثل هذه التصرفات والتجاوزات.

ولهذا نجد من الباحثين من يدعوا إلى تحليل الممارسات البدنية من وجهات نظر مختلف أنواع المنطق التي تحكمها (مقاربة نسقية) [45] ؛ **كالمنطق الداخلي** (آليات العمل الداخلية للممارسة: وهي تشمل مجموعة ضوابط تحددها قواعد اللعب فيما يخص علاقة الفرد مع العناصر الفضائية، المادية والبشرية)، **المنطق التنظيمي** (درجة مأسسة الممارسة، تنافسيتها أو لا، الرهانات الاقتصادية، مشهدتها ....) و أخيرا **المنطق الفردي** للممارس(باعتباره يتميز باستقلالية وله مخزون هوياتي يعطيه القدرة على المبادرة وتوظيف الذكاء الحركي وعدم الاكتفاء بالسلبية والتأثر فقط) [46].

الهروب من التناقض والوقوع في مشكلة الشرعية

إن المجهود الكبير في عملية المعالجة يعتبره بعض الباحثين (المدافعين عن فكرة الألعاب الرياضية) كمضيعة للوقت، بدل اللجوء إلى أنشطة أخرى. فتقاسم العديد من أبعاد المنطق الداخلي بين بعض الألعاب الرياضية الجماعية والرياضات (كوجود تفاعل حركي حقيقي مع الآخر : الزميل والخصم، ثنائية متناظرة بين فريقين من حيث السلطة، والأدوار المتشابهة، نفس عدد اللاعبين في كل لعبة، استخدام أداة كالكرة و الممارسة في وسط ثابت وموحد...) لا يعني بالضرورة حدوث نفس التأثير. وهذا قد يعود – حسب تصورنا – لعاملين رئيسيين؛ الأول يخص توزيع أبعاد المنطق الداخلي في دائرة افتراضية تعبر عن هيمنة بعض أبعاد المنطق الداخلي على العناصر الأخرى من حيث توجيه معنى الوضعية الحركية بالنسبة للممارسين؛ فكلما اقتربنا نحو مركز الدائرة كلما لمسنا جوهر الوضعية الحركية والذي يجسد حسب تصورنا في مفهوم (**المنطق الداخلي العميق**)، ومن أمثلة هذه الأبعاد نجد التفاعل الحركي المتعلق بتسجيل الهدف (الخط المتقطع في المخطط رقم 03)، وكلما اتجهنا إلى حدود الدائرة وابتعدنا عن مركزها وجدنا الأبعاد الأقل تأثيرا (**المنطق الداخلي السطحي**)[ت]، فزيادة عدد لاعبي كرة اليد أو تصغير الملعب من أجل التأقلم مع متطلبات واقع حصة ت ب ر، لا يمكن أن يعادل في تأثيره على تكييف الوضعية الحركية **مطالبة المدرس بعدم التسديد بقوة على مرمى الخصم** (لتفادي العنف تجاه حارس المرمى)، فهذه الأخيرة يمكن أن تخرج الوضعية الحركية عن روحها نظرا لصعوبة التوفيق بينها وبين متطلبات المنطق الداخلي (وقوع الفاعل في تناقض). **(أنظر المخطط رقم05)**



مخطط05: مشكلة وقوع الأستاذ في تناقض

[ت] هذه الفكرة عبارة عن تصور نظري منطقي تتطلب البحث الميداني المعمق من أجل الكشف عن المنطق الداخلي العميق والسطحي للوضعيات الحركية المختلفة من أجل تيسير عملية التكييف وأجرأتها من جهة، وكذا تفادي اقتراح وضعيات تتناقض مع منطقها الداخلي من جهة أخرى.

البديل في رحلة البحث عن الشرعية كذلك

في دراسة أجريت للمقارنة بين ممارسة كرة اليد ولعبة التمرير للقائد من طرف نفس التلاميذ في حصة ت ب ر، فهما وضعيتان تتقاربان في منطقهما الداخلي، حيث نجد أن كرة اليد تسمح بالاحتكاكات البدنية مع الخصم، كما أن التقدم في النتيجة والتفوق على الخصم يتم بدرجة أولى خلال التفاعل الحركي الأخير والمتمثل في عملية المواجهة الثنائية (التسديد) بين اللاعب والحارس، وبالتالي فإن خاصية العنف هي التي تثمن في هذا التفاعل (فهو عبارة عن قيمة إيجابية يقرها المنطق الداخلي) لأنه يحدد عملية الفوز [47]، وبالتالي فإن مثل هذا السياق التفاعلي قد يدفع بالتلاميذ إلى إصدار تصرفات سيئة حينما يطغى الرهان (تجنب الهزيمة) على التحكم في الانفعالات والتحكم في الذات. بينما في لعبة التمرير للقائد والتي هي الأخرى عبارة عن ثنائية متناظرة بين فريقين، إلا أن تقدم الفريق في النتيجة يتحدد من خلال التفاعل بين الزملاء (التعاون بين القائد وبقية الزملاء خاصة حامل الكرة)، ونفس الشيء بالنسبة لرياضة القرص الطائر *(Ultimate)* ،إذن فخاصية المنطق الداخلي التي تتسم بالتفاعل في عملية التقدم في النتيجة عن طريق التعاون يساهم في تخفيض التوتر الذي يمكن أن يحدثه ممارسة الرياضة (كرة اليد).كما أن هذا النوع من الوضعيات تخلق صراعا أكثر وتصعب من عملية تسيير الفوج بالمقارنة مع لعبة تمرير الكرة للقائد[48].

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

خاتمة:

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

فقد حاولنا من خلال هذه المساهمة بالرغم من عدم تعمقها في دراسة الإشكالية أن نفتح الباب على مصرعيه أمام تساؤلات حقيقية تتطلب التحري والتقصي، فهل نريد فعلا من خلال ممارسة الرياضة في المدرسة تكوين مواطن المستقبل الذي يتبنى مبدأ المجموع الصفري في تفاعلاته اليومية، أي ما يربحه هو بالضبط ما يخسره الآخر؟ وللإجابة على مثل هذه التساؤلات لابد من تبني مقاربة نسقية تدمج كلا من المنطق الداخلي والخارجي للوضعية الحركية في سياق واحد يمكننا من فهم أبعادها ودلالاتها.

المراجع

[1]- بن دقفل رشيد، زيوش احمد. (2010): "الدعاية الإعلامية ودورها في عملية التسويق الرياضي"، مداخلة ضمن الملتقى الدولي الرابع في علوم الرياضة حول تحديات الاحتراف الرياضي في الجزائر من عالم الهواة إلى عالم الأعمال، الجزائر، ص6.

[2]- أسماء بن تركي. (2013): النظام السياسي الجزائري ودوره في تفعيل قيم المواطنة والانتماء لدى الشباب، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر– بسكرة، الجزائر،ص1.

[3]- خالدي خيرة. (2007) : العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ، رسالة مقدمة لنيل الدكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر، ص 02.

4- صدام ابو عزام وآخرون.(2012): المواطنة من منظور حقوق الانسان في مناهج التربية الوطنية في الأقطار العربية، معهد راؤول ولينبرغ لدراسات حقوق الانسان والقانون الانساني، عمان، ص14.

5- الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية للسنة أولى ثانوي، 2005.

[6] - AUDIGIER,F. (2000): Basic concepts and core competencies foreducation for democratic citizenship / Council of Europe. Strasbourg ,p31.

7- منهاج ت.ب.ر للمرحلة الثانوية،س1، 2005

8- الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية للسنة أولى متوسط، 2003.

9- DEBAENE. B. (2006) : EPS et citoyennté, IUFM DE DIJON. p 6.

10- Delignières. D .(2015) : L'EPS , l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la laïcité, Revue EPS, 364, pp. 39-40

11- Dugas.E . (2011) : Domaines d'action et agressivité motrice en éducation physique scolaire, International Journal of Violence and School, V. 12. 2011. pp. 1-25.

12 - Dugas.E. (2008) : Sport et effets éducatifs à l'école : de la violence à l'agressivité motrice , International Journal of Violence and School, Vol. 5, pp. 67-83.

13 - Dugas.E . (2004) : Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles, Revue Française de Pédagogie, n° 149, pp. 5-17.

14 - Combaz. G, Hoibian. O. (2009) : La légitimité de la culture scolaire mise à l'épreuve. L'exemple de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France, Education et sociétés, n° 23, pp. 189-206.

[15]- بوته محمد. (2014) : تكافـــؤ الفرص في ممارســـة التربية البدنية والرياضية في الجزائر بين منطق المدرسة ومنطـــق *الرياضة*، المؤتمر العلمي الدولي الأول حول الرياضة في خدمة التنمية : الرهانات والآفاق، جامعة قفصة، تونس.

16- Dugas.E . (2010) : jeux traditionnels et transfert d'apprentissage en EPS : plaisir de jouer et plaisir d'apprendre, enfant, education et sport- la revue pédagogique et scientifique de l'USEP, n° 2, pp. 1-17.

17 - Parlebas. P : logique interne et logique externe des jeux sportifs.

18- Dugas.E, 2010, مرجع سبق ذكره.

19- Dugas.E, 2008, مرجع سبق ذكره .

20- Dugas.E, 2010, مرجع سبق ذكره.

[21] - Gasparini .W et Knobé. S .(2005) : Le salut par le sport ?Effets et paradoxes d'une politique locale d'insertion, Déviance et Société, Vol. 29, pp. 445-461.

[22] - Serres. M. Sous la direction de Benjamin Pichéry et François L'Yvonnet. (2010) : Regards sur le Sport, Le Pommier/INSEP.

[23] - Duret. P et Augustini. M. (1993) : Sports de rue et insertion sociale, Paris INSEP.

[24] - Collard . L. (2004) : sport et agressivité, Méolans-Revel : DésIris.

[25] - Level. M, Dugas. E, Lesage. T. (2010) : « jeux sportifs, codes et construction identitaire : règles explicites des mécanismes internes et règles implicites du pratiquant » , ethnologie, vol. 32, n° 1, pp. 113-132.

[26]- Dugas.E, 2008, مرجع سبق ذكره.

[27] - Parlebas . P[2]. (2010) : *modélisation mathématique, jeux sportifs et sciences sociales*, mathematics and social sciences, n° 191. P 33.50.

[28]- Parlebas . P[2]. 2010, مرجع سبق ذكره.

[29]- Parlebas . P[2]. 2010, مرجع سبق ذكره.

[30] - Parlebas . P[1]. (2010) : *les jeux paradoxaux*, revue eps, Vol. 23. pp. 23-26.

[31] - Collard . L. (2011) : théorie des jeux expérimentale et action motrice, XIV seminario internacional y II latinoamericano de praxiologia motriz : education fisicia y contextos criticos, universidad nacional de la plata.

[32]- Dugas.E, 2008, مرجع سبق ذكره.

[33] - (CNAPS). (2007) : conseil national des activites physiques et sportives : La violence et le sport. Le sport contre la violence ,pp. 38,40.

[34]- Hebert. T , Dugas.E, 2011, مرجع سبق ذكره.

[35]- Dugas.E, 2008, مرجع سبق ذكره.

[36]- Dugas.E, 2008, مرجع سبق ذكره.

[37]- Dugas.E, 2008, مرجع سبق ذكره.

[38] - Hebert. T , Dugas.E . (2011) : L'agressivité motrice en questions au sein du football, staps, n° 91, pp 47-62.

[39]- C N A P S , 2007, مرجع سبق ذكره.

[40]- Dugas.E, 2008, مرجع سبق ذكره.

[41]- Dugas.E, 2008, مرجع سبق ذكره.

[42]- Hebert. T , Dugas.E, 2011, مرجع سبق ذكره.

[43]- الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية للسنة ثانية ثانوي، 2005.

[44]- Dugas.E, 2010, مرجع سبق ذكره.

[45]- Dugas. E. (2012) : un acteur bien singulier dans le cadre expérimental de l'action motrice : le sportif ou l'homme systémique, Tu revista científica digital, n° 8, pp. 5-16.

[46]- Level. M, Dugas. E, Lesage.T, 2010, مرجع سبق ذكره.

[47]- Level. M, Dugas. E, Lesage.T, 2010, مرجع سبق ذكره.

[48]-Dugas.E, 2010, مرجع سبق ذكره.

أ- المادة رقم 14 من القانون رقم 13-05 المتعلق بتنظيم الأنشطة البدنية والرياضية في الجزائر