قوائم المحتويات متاحة على ASJP المنصة الجزائرية للمجلات العلمية
الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية
الصفحة الرئيسية للمجلة: www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/552

اللامساواة المدركة في ممارسة التربية البدنية والرياضية: بين منطق المدرسة ومنطق الرياضة

Perceived Inequality In The Practice of Physical and Sports education:between school logic and sport logic

محمد بوته [1] *
[1] جامعة العربي التبسي ، تبسة – الجزائر

Key words:

Social Inequality Equal Assumption,

School Logic,

Physical and Sports Education.

Abstract

The aim of this study is to identify aspects of inequality in practicing physical and sports education from students' point of view. We relied on a qualitative method using the semi-directed interview method on a sample of 55 students aged between 14 to 20 years, (26 males and 29 females) who studies in high school in El-Wadi State. The interviews were analyzed by using the content analysis method.

In conclusion, practicing sports is subject to the extension and continuity of external social inequality to school, as part of it is produced locally at the school level, due to objective and other subjective factors that may be legitimate for the student given that they are derived from sports' logic, and may be illegal given that it is violating the school's merit-based logic that allows equal opportunities between students, and teachers is the most responsible for its production.

معلومات المقال

تاريخ المقال:

الإرسال :2020/01/31

القبول : 2020/02/16

الكلمات المفتاحية:

اللامساواة الاجتماعية،

تكافؤ الفرص،

منطق المدرسة،

التربية البدنية والرياضية.

ملخص

الهدف من الدراسة هو التعرف على الجوانب التي تظهر فيها اللامساواة في ممارسة التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر التلاميذ. اعتمدنا على منهج كيفي بطريقة المقابلة نصف الموجهة، أجريت على عينة مقدرة بـ 55 تلميذا تتراوح أعمارهم ما بين 14 و20 سنة، منهم 26 ذكور و 29 إناث، متمدرسين في المرحلة الثانوية بولاية الوادي، و تم تحليل المقابلات بواسطة طريقة تحليل المحتوى.

تم التوصل إلى أن الممارسة الرياضية تخضع لامتداد اللامساواة الاجتماعية الخارجية إلى المدرسة واستمرارها، كما أن جزء منها ينتج محليا على مستوى المدرسة، وهذا راجع إلى عوامل موضوعية وأخرى ذاتية، قد تكون مشروعة بالنسبة للتلميذ نظرا لأنها مستمدة من منطق الرياضة، وقد تكون غير مشروعة نظرا لأنها مخالفة لمنطق المدرسة القائم على الاستحقاق الذي يسمح بتكافؤ الفرص بين جميع التلاميذ، والمدرس هو المسؤول الأول على إنتاجها.

* Corresponding author at: Larbi Tebessi University. Tebessa. ALGERIA
Email : mohammed.bouta@univ-tebessa.dz

1- مقدمة

"إن ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية حق معترف به لكل المواطنين دون تمييز" هذا ما ورد في المادة رقم 03 من القانون رقم 13-05 المتعلق بتنظيم الأنشطة البدنية والرياضية في الجزائر[1]. هذا الأخير يصنف الأنشطة البدنية والرياضية إلى 09 أصناف رئيسية، تحتل فيها التربية البدنية والرياضية (ت ب ر) رأس القائمة في تلك الأنشطة□.

ونظرا لأن ت ب ر تندرج ضمن الممارسة الرياضية التربوية في مؤسسات التربية والتعليم، فذلك لأنه ينتظر من المدرسة أن توفر الوسط الأمثل لتجسيد غاياتها من خلال التعليم والتنشئة الاجتماعية التي يتلقاها التلاميذ[2]. فطبقا للقانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير سنة 2008 م، والذي يحدد الأحكام الأساسية المطبقة على المنظومة التربوية الوطنية في الجزائر؛ فإن من بين غايات التربية كما تشير المادة رقم 02 هو" ضمان ترقية قيم ومواقف إيجابية لها صلة على الخصوص بمبادئ حقوق الإنسان والمساواة والعدالة الاجتماعية " [3].

وبحكم أن المدرس هو الفاعل المباشر الذي يحتك بالتلميذ في المدرسة، فإن التشريع يجبره على التقيد أثناء القيام بواجبه المهني بمبادئ الانصاف وتكافؤ الفرص ومراعاة علاقة الاحترام والنزاهة والموضوعية مع التلاميذ (المادة رقم 22).

بالرغم من أن موضوع العدالة الاجتماعية مطروح على مستوى عديد المجالات في المجتمع؛ كسوق العمل[4]، الاستفادة من الخدمات الصحية[5][6]، الاهتمام بالأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة[7] والممارسة الرياضية[8]. وذلك بسبب تحكم وارتباط الوسط الاجتماعي للفرد (الجنس، العرق، مكان الميلاد، المنشأ الأسري، الجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها...إلخ) في استفادته من الخدمات ونجاحه في الحياة[9].

وفي هذا الصدد يشير فرانسوا ديبات في نموذجه حول العدالة الاجتماعية عن مفهومين رئيسيين هما: تكافؤ المراكز الاجتماعية و تكافؤ الفرص، فالأول يهدف إلى تقليص اللامساواة المرتبطة بالمراكز الاجتماعية التي يحتلها الأفراد في مختلف المجالات. أما الثاني فهو يسمح للجميع باحتلال مختلف المراكز، وهو بذلك يعترف بحتمية اللامساواة في النتائج تبعا لمبدأ الاستحقاق[10].

وتعتبر المدرسة المؤسسة التي نالت القسط الأكبر من الاهتمام بالعدالة الاجتماعية. ذلك بأنها ليست فقط وسطا مهما لإعادة إنتاج اللامساواة الخارجية الممتدة إليها من الوسط الاجتماعي الأصلي للتلاميذ؛ من خلال التفاوت في النجاح الدراسي وطول المسار الدراسي[11][12]. ولكن كذلك باعتبارها كفضاء خصب لإنتاج اللامساواة بين التلاميذ[13]. وبالتالي فالنجاح الدراسي يفترض أن يتناسب مع استحقاق التلميذ، مما يضفي مشروعية على اللامساواة في المخرجات (النجاح للأحسن) [11]، وذلك بتطبيق عدالة داخلية في المعالجة، بما في ذلك تصحيح اللامساواة الخارجية في المدخلات[14]، لأن الفشل في هذا التصحيح سيؤدي إلى إعادة إنتاج اللامساواة الاجتماعية السابقة[11][15].

وتشير الدراسات إلى أن من بين الآليات المستخدمة من طرف المدرسة في تطبيق العدالة في المعالجة هو تعزيز التمييز الإيجابي داخل المدرسة، بهدف إتاحة الفرصة للجميع لدخول منافسة عادلة يكون فيها الاستحقاق هو الفاصل[14].

من جهة أخرى، بالرغم من أن المدرسة المعاصرة ينظر إليها نظرة نفعية كوسيلة للتحرك والارتقاء الاجتماعي[14]، إلا أن بنية هذه المؤسسة ومكوناتها الداخلية غير متجانسة، من حيث المحتويات التي يتلقاها التلاميذ، خاصة نظرتهم الذاتية لوزن وتأثير كل مادة من المواد المدروسة في تحديد النجاح الدراسي والمستقبل المهني.

هذه الإشكالية تطرح بقوة حينما يتعلق الأمر بالتربية البدنية والرياضية، باعتبارها مادة ثانوية في نظر التلاميذ، وبحكم حجمها الساعي الضعيف. لذلك فالاستحقاق الذي يضفي مشروعية على اللامساواة في النتائج قد يتحول إلى لامساواة في الممارسة في حد ذاتها[14]. و من جانب آخر ترتكز ت ب ر على الأنشطة البدنية والرياضة، التي تستمد منطقها الداخلي من منطق الرياضة القائم على المنافسة وتكافؤ الفرص[16]، بالرغم من أن النصوص الرسمية تفرض على المدرس مبدأ تكييف هذا المنطق لكي يتماشى والأهداف التربوية المرجوة من المادة. هذه المعالجة يجب أن تراعي منطق المدرسة وظروف التمدرس [17].

إن الدراسات التي تناولت اللامساواة التي تنتجها المدرسة تعرضت لها من زاويتين: موضوعية وذاتية؛ فالأولى تخص التوجيه المدرسي والمهني و الممارسات التدريسية [11]، خاصة التعامل مع الأقسام المختلطة والفروقات الفردية في القدرات البدنية والطاقوية واختلاف المعيش الرياضي[18]. أما المقاربة الذاتية فركزت على المتعلم، بدراسة مدى إدراكه للامساواة وشعوره باللاعدالة داخل المدرسة سواء فرديا أو جماعيا[13]. وقد أثبتت الدراسات أن التقويم والتفاعل (تسيير الانضباط ودعم المدرس) هما الجانبين الذين يظهر فيهما شعور المتعلم باللامساواة في المدرسة بصفة أكبر[19].

بالرغم من أن اللامساواة الذاتية المدركة قد لا تعكس الواقع الحقيقي، إلا أنها قد تكون عاملا حاسما في مشاركة التلاميذ في الحصة وعدم حصول الأثر المرغوب، أو حتى حدوث العكس [19]، خاصة في ظل تموضع ت ب ر بين منطقي المدرسة والرياضة. لذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن أهم الجوانب التي تظهر فيها اللامساواة وعدم تكافؤ الفرص من وجهة نظر التلاميذ في ممارستهم وخبرتهم الشخصية في حصة ت ب ر، وتناولها من زاوية مشروعية وعدم مشروعية هذه اللامساواة، والأسس التي يستند عليها هذا الحكم.

□ (ت ب ر) هو اختصار لمصطلح التربية البدنية والرياضية

كل تلك العناصر تجعلنا نطرح التساؤلات التالية: كيف يجسد مبدأ تكافؤ الفرص بين التلاميذ في ممارسة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية من حيث طبيعة الأنشطة المقترحة ونمط الممارسة المفضل من طرف المدرسين؟ هل اللامساواة في الممارسة هي استراتيجية من المدرسين للتمييز الإيجابي تهدف إلى تقليص اللامساواة في المدخلات بين التلاميذ وبالتالي تحقيق عدالة في المعالجة ؟ أم أن مبدأ الاستحقاق هو الذي يضفي عليها طابع المشروعية؟ وإذا كان الأمر كذلك فعلى أي أساس يستند ذلك؟ ثم كيف ينعكس ذلك على إدراك التلاميذ لعدم تكافؤ الفرص في الممارسة فيما بينهم؟ وماهي الجوانب التي يظهر فيها التمييز أكثر بين التلاميذ؟

نفترض أن فتح هامش من الحرية للتلاميذ في إطار المحتوى المقدم كاف لإضفاء المشروعية على اللامساواة في الممارسة بينهم، مع اختلاف ذلك بحسب الجوانب التي يراها التلميذ مهمة بالنسبة إليه. كما أن موضوعية اللامساواة تبرر مشروعيتها بالنسبة للتلميذ. وكلما ارتبطت اللامساواة في الممارسة بمنطق الرياضة كلما اكتسبت مشروعية أكبر، وارتباطها بمنطق المدرسة يقلص هامش هذه المشروعية بالنسبة للتلاميذ.

2. الطريقة والاجراءات

اعتمدنا في هذه الدراسة على طريقة المقابلة نصف الموجهة، أجريت مع تلاميذ المرحلة الثانوية، بين شهر فيفري و شهر مارس 2014 في بلدية المغير ولاية الوادي. استمرت الدراسة الميدانية أسبوعين، من خلال إجراء 12 مقابلة مع التلاميذ. تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، إلا في مقابلة واحدة كانت مقصودة وموجهة لتلاميذ يكون حضورهم في الحصة متذبذبا ولهم غيابات كثيرة، أما باقي المقابلات (11 مقابلة) فقد تم اختيار التلاميذ بطريقة عشوائية وبطواعية. كما راعينا إجراء المقابلات في أماكن مختلفة بحسب الظروف المتاحة في كل مؤسسة، وقد تم إجراء مقابلتين خارج المؤسسة، واحدة فردية والأخرى جماعية. أما باقي المقابلات الأخرى كلها جماعية أجريت داخل المؤسسة.

بالنسبة لعدد التلاميذ المستجوبين هو 55 تلميذا، تتراوح أعمارهم ما بين 14 و20 سنة، منهم 26 ذكور و 29 إناث، موزعين حسب المستويات الدراسية كما يلي: 10 سنة أولى، 21 سنة ثانية، 24 سنة ثالثة. ومدة المقابلات كانت بمتوسط 29 دقيقة.

اعتمدنا على طريقة المقابلة نصف الموجهة الجماعية لأنها تساعد التلميذ المستجوب على إعطاء أكبر قدر ممكن من المعلومات، نظرا للحرية التي يشعر بها في التعبير بالمقارنة مع المقابلة المغلقة والفردية. وقد تم التطرق خلال المقابلة إلى عدة محاور بدأت بأهم المواد التي يدرسها التلميذ، ثم ترتيب هذه المواد، ومكانة ت ب ر ضمن هذه المواد. وبعدها معنى ت ب ر بالنسبة للتلميذ، ثم انتقلنا إلى مراحل سير الحصة بالتفصيل، والتطرق فيها لتوزيع المحتوى، تقسيم الأفواج والاختلاط، وكذا طريقة تسيير المنافسة والتبادل بين الأفواج وعلاقة التلميذ مع الأستاذ، وأخيرا أهم الجوانب السلبية في الحصة. مع التذكير أن تسلسل هذه المحاور لم يكن نفسه بالنسبة لكل المقابلات، نظرا لاختلاف وجهة نظر كل تلميذ بالنسبة للموضوع ،مما استوجب مرونة أكبر لضمان الطلاقة في الإجابة وتجنب انقطاع التلاميذ عن الكلام، بل يتم توجيهه بواسطة عبارات قصيرة لهدف المقابلة بطريقة تضمن الاستمرار في نفس المنطق الذي يحكم وجهة نظره. وكل المقابلات تم تسجيلها بواسطة مسجل صوتي بعد أخذ الموافقة من التلاميذ. أما بالنسبة لذكر الاسم فهو اختياري بالنسبة للتلميذ.

بالنسبة لعملية التحليل فقد اعتمدنا على طريقة تحليل المحتوى، وهي طريقة تسهل تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية المتضمنة داخل النص، كما أنها تساعد على إعطاء قراءة عرضية للمحتوى من خلال استخراج المحاور المشتركة بين المقابلات المختلفة والمنطق الذي يحكمها. وكذلك ربطها بالإطار التحليلي القائم على إعادة بناء المعنى بالاستناد على الأسس الخفية التي يرتكز عليها التلميذ في عملية بناء إجابته وحديثه[20]. و تم هذا بعد إعادة الاستماع لكل المقابلات المسجلة وإعادة نسخها كتابيا، ثم تقطيعها عرضيا حسب المحاور المشتركة وتلخيصها، مع الحفاظ على أهم المقتطفات المستخرجة من المقابلة والتي تخدم الموضوع.

3. عرض وتفسير نتائج الدراسة

1.3 التربية البدنية والرياضية: مكانة غير أساسية وغير ثانوية، بل مختلفة

وجدنا أنه من بين 55 تلميذ مستجوب تم ذكر ت ب ر مرتين فقط؛ واحدة منها صنفت في المواد الأساسية والأخرى صنفت في المواد الثانوية. أما عن معايير التصنيف فإن المعامل يعتبر كعامل محدد بين هذه المواد وهو ما تبرزه العلاقة الطردية بين الشعبة المدروسة والمواد الأساسية بالنسبة للتلميذ. وتفسير ذلك هو الوزن الكبير الذي تلقيه هذه المواد على مستقبل التلاميذ، كما أن الرغبة في دراستها منقسمة بين رغبة مستمدة من اجباريتها، أو من الإحساس بالكفاءة والتحكم فيها، وكذلك من العلاقة الجيدة مع المدرس.

فغياب مكانة ت ب ر في التصنيف يعني غياب قواسم مشتركة عديدة مع المواد الأخرى في العناصر المشكلة لمنطق المدرسة، وارتباطها بمنطق آخر. ولمحاولة تأكيد ذلك لا بد من الرجوع إلى تمثل ت ب ر والدلالات التي يحملها التلاميذ في تصوراتهم حول هذه المادة. إذ أن لهذه التمثلات دور في التأثير على إنتاج السلوكات والتواصل بين الأفراد[21]. فقد وجدنا من خلال تحليل محتوى المقابلات أن مفهوم ت ب ر مفهوم خفي بالنسبة لكل التلاميذ وهو متضمن في مفهوم الرياضة أو sport

ومرتبط به ارتباطا وثيقا، ليس فقط كمفهوم نظري يتقاسمه التلاميذ اجتماعيا وكاختصار للتربية البدنية والرياضية، لكن كذلك وبدرجة كبيرة على مستوى الدلالات المجسدة ميدانيا؛ بمعنى الأهداف التي يرغب كل تلميذ تحقيقها من خلال ممارسة ت ب ر، فكل التلاميذ المستجوبين حول معنى ت ب ر يوظفون في إجاباتهم مفهوم الرياضة أو sport، ويمكن التمييز بين مفهومين رئيسيين:

مفهوم مستمد من أبعاد وخصائص الرياضة

وهو يشمل أكثر من ثلثي (3/2) التلاميذ المستجوبين بحيث يرون في ت ب ر رياضة، نظرا لارتباطها ارتباطا مباشرا بالجسد؛ فهي وسيلة للتأثير عليه باكتشاف قدراته وطاقاته وتقييمها من جهة، وتغييره وبناءه من خلال تطوير تلك القدرات من جهة أخرى. كما أن لها بعدا صحيا من خلال تنشيط الدورة الدموية والوقاية من الأمراض. كما ترتبط كذلك بمفهوم الحرية والبعد عن التقييد، فهي تمارس في الهواء الطلق وليس في القسم مثل المواد الأخرى، وبالتالي فهي تسمح بالتعبير الحر عن كل الحركات والمهارات والقدرات من خلال اشتمالها على أي حركة و نشاط.

الرياضة مش كيما المواد الأخرى، المواد الأخرى تلقاني قاعدة في طابلة وكرسي ، ....يعني مقيدة، حصة الرياضة نعود في الهواء الطلق، نقوم بأي حركة، كأني في حرية ... نعبر عن مكبوتاتي ، نعبر عن حركات الجسم بلا أي قيد (أميرة ، قسم 2 علوم).

كما أن هذه الحرية يجب أن تمتد إلى المحتوى من خلال اختيار النشاط الممارس وعدم التقيد بمجموعة من الأنشطة المبرمجة وتكرارها. وما يدعم هذا الطرح هو أن جزءا كبيرا من التلاميذ يعتبرون حصة ت ب ر كفضاء للعب، التسلية والترويح والترفيه عن النفس وتمضية الوقت مع الزملاء والأقران.

مفهوم مستمد من منطق المدرسة

وهو يمثل ثلث (3/1) التلاميذ المستجوبين بحيث يرون أن ت ب ر تعتبر كفضاء يسمح للتعلم، سواء تعلم الرياضة في حد ذاتها (الرياضة كغاية)، كتعلم واكتشاف رياضات جديدة لا تتوفر خارج المدرسة ولم تمارس من قبل، وهو تعلم يركز على البعد التنظيمي والابتعاد عن العشوائية والعفوية، من خلال تعلم القواعد الصحيحة والقوانين الخاصة بالأنشطة، واكتساب الخبرات والمهارات. كما ينظر إليها على أنها وسيلة تساعد على التعلم ودراسة المواد الأخرى وفهمها، وكذلك لها طابع تكاملي مع بعض المواد الأخرى.

من خلال التحليل السابق يتضح لنا أن ت ب ر في شقها المرتبط بالرياضة والمرتبط بالمدرسة، تتجه نحو تبني موقع ثالث بالنسبة للتلاميذ وهو مختلف، فهي ليست رياضة قائمة على منطق المنافسة من أجل الفوز، وليست مادة دراسية كباقي المواد، تتطلب التركيز عليها من أجل تحقيق النجاح. فهي مادة مختلفة ليست أساسية وليست ثانوية بالنسبة للمواد الأخرى، فحسب التلاميذ هي مادة سهلة، معاملها ضعيف ولا يؤثر على المعدل العام، سهولتها في أنها لا تتطلب قدرات كبيرة (بدنية وذهنية)، و تسمح لكل تلميذ بالممارسة والتكيف معها مهما كانت قدراته.

إذن يمكن القول أن النظرة البراغماتية المباشرة للمواد الدراسية في خدمة النجاح الدراسي غائبة عن ت ب ر، فهي تتضمن أبعادا كثيرة تختلف عن المواد الأخرى تؤهلها كي تتبنى منطقا يمكن أن نطلق عليه منطق (ضد المدرسة)، ليس بسبب الاختلاف فقط، ولكن كذلك بسبب التضاد معها في العديد من الجوانب.

2.3 لامساواة في توزيع المحتوى وفي الممارسة

تصدرت الألعاب الجماعية قائمة الأنشطة الممارسة في الحصة؛ فكرة اليد والكرة الطائرة وكرة السلة أهم تلك الأنشطة، أما بالنسبة للرياضات الفردية فقد تركزت في القفز الطويل، الجري السريع، المداومة، رمي الجلة. وما يمكن ملاحظته كذلك هو الغموض الذي يميز الأنشطة الفردية من خلال تداخلهما مع عناصر أخرى كالتسخين، والتمديد العضلي وهو ما يظهر عموما في مصطلح (بعض الحركات الرياضية)، " الجري السريع ، التسخينات، حركات رياضية، ونلعبو" volley ball (عمار، 1 آداب).

وما يفسر ذلك هو تسلسل هذه الأنشطة خلال الحصة من خلال اعتماد أغلب المدرسين على النشاط الفردي ثم النشاط الجماعي، ما يعني أن النشاط الفردي يلي دائما مرحلة التسخين، وبالتالي فهو متداخل معه. كما أن اعتماد النشاط الجماعي على الكرة يجعله كذلك مستقلا بنفسه كنشاط، وما يؤكد ذلك هو تأهيل بعض الألعاب إلى رياضات مستقلة من وجهة نظر التلاميذ كلعبة التمريرات العشرة، بينما الرياضات الفردية مرتبطة أكثر بعملية التقويم. كما أن إدراك محتوى المادة يتناسب مع التقدم في المسار الدراسي.

أما عن الأنشطة المفضلة لدى التلاميذ فيمكن تصنيفها إلى صنفين: صنف مفضل في إطار الموجود وصنف مفضل في إطار المأمول. بالنسبة للصنف الأول يشمل كل الأنشطة الرياضية التي يبرمجها المدرس خلال السنة الدراسية، ومعيار التفضيل هو الإحساس بالكفاءة والتحكم في المهارات، مع المعرفة الجيدة للقوانين والقواعد الخاصة باللعبة، وكذا الممارسة السابقة لها، سواء كانت هذه الممارسة في الرياضة المدرسية أو في النوادي المدنية خارج المدرسة، وهما عاملان مرتبطان ببعضهما البعض. كما أن للنشاط الرياضي المنتشر والشائع في المحيط الإجتماعي خارج المدرسة دور كبير في ذلك " كرة اليد نفضلها على جميع الأنشطة الأخرى خطراش لعبت فيها من قبل ، وكان عندي نشاط من قبل ، وعارف الحركات وعارف كيفاه نلعب" (عبد الحق، 3 آداب وفلسفة). أما عن التلاميذ

الذين يفضلون الرياضات الفردية فذلك لحب التميز وإبراز القدرات بين الأقران. وكذا وفرتها على نشاط بدني جيد يساعد الجسم على التطور.

أما عن الأنشطة الرياضية المفضلة خارج البرنامج المقترح، فتحتل كرة القدم المرتبة الأولى بالنسبة للذكور، فهي نشاط مطلوب بقوة، إذ يعد مبدأ الإحساس بالكفاءة وكذا امتداد الممارسة السابقة خاصة في الشارع وفي الأندية من بين العوامل المساهمة في هذه الرغبة. ويعود عدم ممارستها في المؤسسات إلى مجموعة أعذار يقدمها المدرس للتلاميذ، بالرغم من أنها لا تقنع الذكور كثيرا، سواء بعدم وفرة المساحة والفضاء اللازم للممارسة، أو الخوف من الإصابات، وكذا العدد الكبير من التلاميذ، وإلى النصوص الرسمية المقيدة له من خلال البرنامج المحدد.

نحب نمارس كرة القدم لأن.... أنا نشتيها أنا....شاتي نمارسها، بالصح هي والو ماكانش... يقولك الأرضية مش مليحة، يقولك كي عادت الآخر كي عادت الآخر.... الأرضية.... (سكوت) .... ما ما .... يطيح واحد يتكسر [يتدخل قمر الدين] يقولك ماكانش في البرنامج، ما علابالیش، كذا... (عمار، 1 آداب).

أما بالنسبة للإناث فلهن بعض الأنشطة المفضلة لكنها غير متوفرة في حصة ت ب ر مثل رياضة التنس، وهي مستمدة من وسائل الاعلام من خلال متابعة المنافسات في القنوات الرياضية. " نحب رياضة التنس، بالصح نحسها رياضة بعيدة بعيدة بعيدة جدا، مش راح تتحقق، مش راح نطبقوها، مش راح نلعبوها ، غير نتفرجو فيها غير نشوفو serena غير نشوفو maria sharapova ...يعني لعبة مميزة" (ابتسام، 3 آداب).

من خلال ما سبق يمكن الإشارة إلى نقطتين مهمتين، الأولى هي أن هناك تقاطع بين الأنشطة الرياضية المقترحة في حصة ت ب ر والمواد الدراسية الأخرى في بعد مهم وهو الإحساس بالكفاءة، فكلما زاد إحساس التلميذ بكفاءته في نشاط معين كلما زادت رغبته في ممارسته، وهذا طبعا يعود إلى المعرفة والممارسة السابقة لذلك النشاط، وهذا يعني إمتداد اللامساواة الإجتماعية الخارجية (لا مساواة في المدخلات بين التلاميذ) إلى المدرسة، أما النقطة الثانية هي أن هناك توزيعا غير عادل للأنشطة الرياضية المقترحة من حيث الرغبة في ممارستها وهي طبعا خاضعة للعنصر الأول، وهو ما يقودنا إلى ضرورة البحث عن مدى امتداد هذه اللامساواة إلى الممارسة الميدانية أم أنها مجرد لا مساواة في الرغبة، وإذا تأكد ذلك فما هي الجوانب التي يظهر فيها هذا التمييز وعلى أي أساس يستند؟

3.3 لا مساواة مشروعة مستمدة من موضوعيتها

لاحظنا خلال الدراسة الميدانية في المؤسسات الثلاثة عدم وجود مساواة بينها من حيث المنشآت وفضاءات اللعب الخاصة بممارسة حصة ت ب ر، فوجدنا ثانوية تتوفر على قاعة رياضية وملعب ماتيكو وكذا مضمار للجري ومساحة واسعة للقفز ورمي الجلة، بينما في ثانوية أخرى تتوفر على ملعب ماتيكو صغير فقط وقاعة لم تنته بها الأشغال بعد، أما الثانوية الثالثة فقد وجدنا أشغالا على مستوى الملعب و قاعة رياضية جاهزة لم تستغل بعد، والاكتفاء بالحصص النظرية. فهذا يبين وجود لامساواة في الممارسة بين التلاميذ من الناحية الموضوعية. وهناك لامساواة بين الأقسام في حد ذاتها من خلال ممارسة بعض الأقسام لساعتين في الأسبوع، بينما تمارس أقسام أخرى ساعتين خلال أسبوعين. وهي لا مساواة تستمد مشروعيتها بالنسبة للتلاميذ من موضوعيتها (عدم وجود العدد الكافي من الأساتذة).

فنقص التجهيز وفضاءات الممارسة يؤدي إلى خلق شعور لدى التلاميذ بوجود تمييز مقارنة مع مؤسسات أخرى، كما تجبر المدرس على إجراء المقابلة مباشرة دون القيام بالتمارين الجزئية وبقاء بعض التلاميذ دون ممارسة. بالإضافة إلى أن الممارسة في فضاءات مفتوحة تعرقل بعض الإناث عن الممارسة أو حتى الحضور. كما أن المحتوى وبحكم اختياره حسب الوسائل المتوفرة وفضاءات اللعب المتاحة في حد ذاته لا يتوافق مع رغبات التلاميذ الممارسين، وشعورهم بالتناقض بين رفض تقديم النشاط المرغوب فيه، وبالمقابل إجبارهم على ممارسة نشاط غير مرغوب فيه، وبصفة خاصة كرة القدم.

وجدنا كذلك لا مساواة في الممارسة بين مختلف الأقسام، نظرا لاختلاف تركيبة كل قسم وتميزه بخصوصية عن باقي الأقسام، سواء من حيث العدد الإجمالي، أو نسبة كل من الذكور والإناث. وكذا الديناميكية الاجتماعية التي تكون بين أفراد القسم الواحد. " القسم نتاعنا ما فيهش الذكور ياسر، 03 ذكور، ماعندناش كيفاش نلعبو، تجي ناقصة، ما لعبناش كل، ساعات نلعبو هاكا.... البنات نصهم كل ما يلعبوش... يقعدوا ساعتين يقصرو" (عبد النور، 2 آداب وفلسفة).

4.3 لامساواة مشروعة مستمدة من منطق الرياضة

حسب التلاميذ فالحصة تبدأ بتبديل الملابس، التحية الرياضية، تقسيم الأفواج، التسخين ثم لعب مقابلة، وتنتهي بتبديل اللباس والخروج من الحصة. فأثناء المقابلة يتم التبادل بين الأفواج سواء بالوقت أو باتباع طريقة خروج المنهزم، فالطريقة الأولى تتضمن مساواة في المعالجة ؛ بمعنى أن كل الأفواج لها نفس حجم الممارسة، وهي تطبق في مرحلة بداية التعلم، وبعد الإتقان يتم الانتقال إلى الطريقة الثانية (خروج المنهزم)، والتي قد لا تحترم مبدأ المساواة، لكنها لامساواة مشروعة بالنسبة للتلاميذ ، لأنها مستمدة من منطق الرياضة القائم على مبدأ الاستحقاق، وهي المفضلة لديهم لأنها تحفز وتشجع على الممارسة " اللي يخسر يخرج خير... تبقى داير في بالك باش تربح.... نخرج أنا الرابح " (ثا ج أ 3، 2 علوم تجريبية) . خاصة مع وجود أفواج متجانسة، بمعنى ضمان مبدأ تكافؤ الفرص في تحقيق الفوز لكل فوج. كما يحترم منطق الرياضة القائم على وجود عدد محدد من التلاميذ خلال المقابلة، وبحكم العدد

الكبير فإن طريقة التبديل تعتبر من بين الأساليب المستخدمة من قبل المدرس لضمان ممارسة جميع التلاميذ، وهذا التبديل قد يكون طواعية أو بحكم التعب، ويشترط فقط وجود الرغبة في الممارسة لضمان الحق في التبديل.

كيما عبد الحليم خرج، أعطى فرصة لزميله، بعدها جا لي قالي نعيمة أعطيني فرصة ، أعطيت له فرصته، عندو الحق، مقابلة لازم كل نلعبو.... إذا لقيت تلاميذ مش حابين يلعبو وأنت عندك الوقت باش تلعب، كمل العب على روحك (نعيمة، 3 آداب وفلسفة).

أما بالنسبة لحجم اللعب في نفس الفوج، فمن التلاميذ من يرى أنه متساوي من الناحية الموضوعية، والتواجد خارج اللعب هو الذي يشعر التلميذ بطول الوقت " عندك دقيقة وإلا دقيقتين، البرا تحس كلي راهي ساعة" (زكرياء، 2 علوم تجريبية). بينما يعترف البعض بوجود تفاوت في حجم الممارسة بين أعضاء الفوج، لكنها ليست مهمة بقدر ما يهم مدى المساهمة في تطوير المردود الجماعي للفوج وتحسين النتيجة من خلال تقاسم الأدوار، و مجرد بذل الجهد يعني أنك قد أديت المطلوب، بمعنى أن الاستحقاق قائم على ما يقدمه كل تلميذ لفوجه . أما بعض الإناث فيرون أن ذلك عبارة عن تمييز "هو لعب خير منك، تحس بروحك بلي.... يعني هاكا وجود عنصرية"(وردة، 2 علوم تجريبية). وكذلك في حالة غياب المدرس يحتكر بعض التلاميذ الممارسة على حساب زملائهم " استغلو غياب الأستاذ، راح باش يسجل الغيابات... مابغاوش يخرجو باش ندخلو حنا الاحتياطيين " (حمزة، 2 علوم تجريبية).

5.3 أفواج تراعي مبدأ تكافؤ الفرص على حساب الاستحقاق الفردي

بالنسبة لتقسيم الأفواج فهي تتخذ أشكالا عديدة وينظر إليها التلاميذ بنظرة متباينة؛ فقد يكون التقسيم من طرف الأستاذ أو من اختيار التلاميذ، إما بالرغبة للإنضمام إلى فوج معين أو بهدف تحدي فوج آخر، ففي حالة ترك الحرية للتلاميذ في اختيار الأفواج، تنتج في غالب الأحيان مجموعات صداقة، قد تكون متوازنة وعادلة بالنسبة لبعض التلاميذ، ويتم هذا التقسيم خاصة أثناء إجراء المقابلات بهدف تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص للجميع في التعلم ." نقسموهم قد قد .... اللي يعرفو نقسموهم واللي ما يعرفوش ثاني نقسموهم، نخلطوهم باش نديرو توازن[.....] باش الضعيف يتعلم من المليح" (شيماء، 2علوم تجريبية) . بينما يرى البعض الآخر أن ترك الحرية للتلاميذ في اختيار الأفواج تساهم في خلق أفواج غير متوازنة، وهو عنصر يتنافى ومبدأ تكافؤ الفرص في الفوز لأن النتيجة محسومة قبل بدايتها، وبالتالي حجم الممارسة لا يكون متساويا بين الأفواج. أو أن بعض الأفواج لا تقبل الوافد الجديد أو تتجاهله خلال اللعب، بعزله وعدم إشراكه في اللعب، والمسؤولية حسب التلاميذ تقع على المدرس نظرا لتركه الحرية للتلاميذ في اختيار الفوج. " التلاميذ فيهم الأنانية، يلوحو لبعضاهم، ما تخزرش فيك خلاص... يخيرو بعضاهم، الأستاذ يقولنا هاكم ballon روحو خيرو بعضاكم، تقولهم أنا نعود معاكم .... لا لا... أها... "(بثينة، 1 آداب).

كما أن تقسيم الأفواج في الوضعيات التعليمية تستوجب وضع أفواج من نفس المستوى وتقديم مستويات عمل مختلفة تتوافق ومستوى التلاميذ، لأن المدرسين يعتمدون على المستوى الغالب في القسم، وبالتالي يهملون الأقلية الرياضية التي تتميز بمستوى جيد مما يجبرها على تخفيض مستواها. فتطبيق اللامساواة في المعالجة أو ما يعرف بالتمييز الإيجابي يتيح فرصة لجميع التلاميذ بتطوير مستواهم، وبالتالي تحقيق عدالة في المخرجات، بمعنى ضمان تكافؤ الفرص في تطوير المستوى لكل التلاميذ.

هو يديرنا حسب مقدور اللي ما يعرفوش ، النسبة نتاعهم 80% و إلا90 % .....من المفروض يقسمنا جماعة اللي تعرف sport يديرها وحدها... forcer عليها ... اللي ما تعرفش يديرهم النسبة نتاعهم..... نهبطو من niveau نتاعنا شويه (سعد الدين ، 2 علوم تجريبية).

والمدرس الذي ينتهج هذه الطريقة يجعل التلاميذ يعتمدون عل بعض الاستراتيجيات التوفيقية التي يرونها مناسبة من أجل إثبات الذات وإبراز التميز، وذلك بالخروج عن بعض الأطر التي يفرضها المدرس، والتسخين فرصة ملائمة لتحقيق هذه الغاية. " أنا نير وحدي وهما يديرو وحدهم [....] تسخيني مش كيما التسخين نتاعهم.... أنا لازمني نسخن مليح... أنا المفاصل نتاعي كاش ما يصرا لهم ولا.... " (سعد الدين ، 2 علوم تجريبية).

6.3 الاختلاط، نظرة متباينة، دور هامشي للإناث وتقليص من مستوى الذكور

الأفواج قد تكون مختلطة وقد تكون غير مختلطة، خاصة إذا كان عدد الذكور في القسم كبيرا. فمن التلاميذ من يرى أن الاختلاط شيء عادي بل هو أمر مرغوب فيه، فهو يتيح الفرصة للتعلم المتبادل بين التلاميذ، ومنهم من يرى أن الاختلاط يعيق حركة الذكور ويحد من حريتهم خلال اللعب، خوفا من إصابة الإناث نتيجة خبرة سابقة تعرض لها بعض الذكور. " البنات وحدهم، وحدهم، أ أواه..... أها... أها..مانحبش، مرة قستها بدماغ طاحت، نخاف، مش كيما صاحبك libre ، كيما...." (جلال، 1 علوم وتكنولوجيا)، ونفس الشيء تراه بعض الإناث باعتبار أن الذكور يتميزون بالعنف خلال اللعب، وبالتالي فهن يفضلن الأفواج غير المختلطة. كما أن دور الإناث يبقى سلبيا وهامشيا بالاعتماد على سياسة ملء الفراغ، وهو تمييز يراه الذكور مشروعا نظرا لعدم كفاءة الإناث.

البنات نسبة قليلة ما ما .... إنما هما نقولو مكملات برك، يجو في الدفاع ولا حاجة... ملء الفراغات ... في كرة السلة وإلا .... ماعندهومش علاقة ... ما ما تقدرش هي مش موالفة (لزهر،

3 علوم تجريبية).

أما في الرياضات الفردية فتتباين أراء التلاميذ بين مؤيد ومعارض لعملية الاختلاط؛ فبينما يرى بعض التلاميذ غياب مبدأ تكافؤ الفرص وعدم وجود منافسة حقيقية، يرى البعض الآخر العكس، فمادام أن التقويم فردي فإن عملية الاختلاط لا تؤثر على نتيجة كل فرد. بينما ترى بعض الفتيات بأنه عبارة عن تحدي للذكور وحافز من أجل التفوق عليه " طفلة مع طفل تقولك لازم نربحو..... فيها حماس" (وردة، 2 علوم تجريبية).

7.3 محتوى مجنس والإناث أقل ممارسة كنتيجة

هذا العنصر يضفي مشروعية على اللامساواة في الممارسة؛ إذ أن عدم ممارسة الإناث لنشاط خاص بالذكور شيء مشروع والعكس صحيح. فبالنسبة لبعض الذكور تعتبر ممارسة الرياضة بالنسبة للإناث شيء مرفوض بسبب عرقلتهن لسير الحصة وعدم جديتهن، وكذا ضعف إمكانياتهن البدنية.

عندي إشكالية مع البنات، يطولو... يضحكو، يكرهو لك حياتك، يطولو باش يجو..... تدي وقت بزاف.... ساعات تلحق الثلاثة ونص باش نبداو (15.30سا) [...] أنا ضد الطفلة تدير sport (ضحك) ما علابالیش... حصةsport لازم لها جهد، وهي ما تليقش بها (جلال ، 1 علوم وتكنولوجيا).

وتعتبر الأنشطة الفردية (الجري، القفز والرمي) و الأنشطة الجماعية التي تسمح بالاحتكاكات هي أنشطة غير ملائمة للإناث. والكرة الطائرة هي نشاط الإناث. أما من وجهة نظر الإناث، فإن كرة القدم هي لعبة الذكور نظرا لما تتطلبه من عنف وقوة بدنية وتلاحم الأجساد، وهو غير مقبول بالنسبة للإناث لعدة اعتبارات منها أخلاقية وبدنية ودينية، بينما ترى بعض الفتيات أن المجتمع هو الذي يخلق هذا التصنيف (رياضات للذكور وأخرى للإناث) ويمتد ذلك إلى حصة ت ب ر بواسطة الإناث أنفسهن. كما أن عدم ممارسة بعض التمارين التي يقترحها المدرس بسبب الخجل، يعطي مشروعية لعدم ممارستها، خاصة إذا كانت اختيارية ولم يجبرها المدرس على ممارستها. وبالرغم من إتباع طريقة تناوب الأدوار بين الذكور والإناث خلال إجراء المنافسات، إلا أن وقت لعب الذكور أكثر من الإناث، وهذا مشروع في نظر الذكور نظرا لنقص الكفاءة ، بالإضافة إلى التعب المبكر وعدم الرغبة في الممارسة وكذا عدم الانضباط بالنسبة للإناث. " الذكور يلعبو الوقت بزاف، البنات ما يعرفوش يلعبو، ما يحبوش.... دايرينها لعب.... واحدة تدخل، واحدة تخرج، الطفل يجي نافح كي يشوف match هاكا حماس " but but but ".

8.3 لامساواة غير مشروعة (سلبية) يخلقها المدرس مباشرة

يعد إعطاء الحرية في اختيار الأنشطة الممارسة، مع ترك الحرية كذلك في الممارسة من عدمها من العوامل التي تساعد على الإقبال على الممارسة.

يقول لنا خيرو، كي يعود يفرض علينا واحد يلعب واحد ما يلعبش.... يقولنا اللي عجبتكم نلعبوها، باش يلعبو كامل.... حسب الرغبة نتاعك ما يفرضش عليك رايو، اللي مش حاب يلعب يريح (ث ت أ1، 3 علوم تجريبية).

في حين يرى بعض التلاميذ أن استخدام المدرس لأسلوب التدريس القائم على الحرية وعدم الإجبار يخلق لدى الإناث خاصة رغبة في عدم الممارسة، وهو أسلوب غير مفضل، لأن غياب الضبط الخارجي يقلل من الممارسة ، وهو حسب التلاميذ انتقاص من قيمة المادة وسوء معاملة للتلاميذ.

أستاذ مش حابة نلعب... ريحي...كل يخرجو يبقاو غير 10 هكاك في.... واش تلعب؟ تلعب وحدك؟ !..... في المتوسطة يقولك العب بالذراع، هنا تحب تلعب تحب ما تلعبش، .....مطلوقة، كي يكثر يمد لنا ballon روح تجري أنت والجماعة..... ساعات وين يدير لنا القفز الطويل..... المادة ما هوش عاطيها حقها (بثينة، 1 آداب).

كما أن بعض المدرسين من يميز بين التلاميذ خلال الحصة، وهذا التمييز يتخذ أشكالا عديدة: سواء على أساس القرابة أو على أساس العرق، ومالا يبرر هذا التمييز هو وجوده داخل المؤسسة التي من المفروض حسب التلاميذ أن تقوم بالعدل، وهو عامل يؤدي بالتلميذ إلى كره المدرس وعدم الرغبة في الحضور والدراسة. ويظهر هذا التمييز في جوانب عديدة؛ سواء في عملية التقويم التي لا تحترم مبدأ الاستحقاق ولا تتناسب والمجهودات الفردية لكل تلميذ، أو في الوقت الذي يمضيه المدرس في تفاعله مع بعض التلاميذ دون آخرين.

تقرا معانا بنت عمه ، يضل بنت عمي بنت عمي..... تقرا معانا واحدة عربية ثاني يضل فلانة وفلانة وفلانة، علاش؟ ياخي التلاميذ كامل كيف كيف!! [....] أنا نظل نطيح في روحي ، وهي غير مريحة ، وتجي النقطة تمدها لها بالساهل ، أعلى نقطة يمدها لنا 15 ذاك الأستاذ ..... ما يعرفش يقري [....] ديما قاعد معاهم، يحكي معاهم غير هما [...]. بالصح كيفها كيف أي مادة، لازم تجيبي نقاطك بعرق جبينك... واحد يلعب يتعب والآخر مريح يدي كيفو! ماناش كيف كيف (بثينة، 1 آداب).

وهذا معيار كاف للحكم على عدم كفاءة المدرس من قبل التلاميذ. كما أن التمييز يظهر في جوانب أخرى، و تترك أثرا عميقا في نفسية التلميذ من خلال الشعور بعدم وجود العدل، كالتحية الرياضية فالمدرس يفضل بعض الفتيات على البقية. "حنا واحدة تقرا معانا ، يميزها علينا..... في التحية طول يقول لها هي تدير "(ثا ج أ 2 ، 2 علوم تجريبية) . ويظهر التمييز كذلك من قبل المدرس في الجانب الانضباطي والتفاعل خلال الحصة؛ من خلال تكليف بعض التلاميذ للقيام بمهام محددة في كل مرة وحرمان الآخرين منها، أو العكس بالسماح للبعض ببعض التصرفات وعدم السماح لآخرين بدون أي سبب واضح ومقنع، فهو يترك أثرا عميقا على نفسية التلميذ بالشعور بعدم وجود عدالة." ... وإلا أنت روح جيب هذيك الحاجة..... أستاذ

نروح نشرب ، أستاذ نخرج، لا ما تروحش، يقولو فلان ..... إيه يقولو أنت روح..... ياخي كامل كيف كيف!! " (بثينة، 1 آداب) . كما يظهر التمييز كذلك في جوانب تتعلق بمشاركة المدرس أثناء الحصة مع بعض الأفواج كإستراتيجية للتمييز الإيجابي بهدف تقليص اللامساواة بين الأفواج، بينما يقابلها من جانب التلاميذ شعور بعدم وجود عدالة وتكافؤ للفرص. " الأستاذ راح يلعب معاهم ، قلنا لو ماهوش عدل، أنت حكم تقعد حكم" (ثا ت 3، 3 علوم تجريبية) . ويظهر التمييز كذلك بين الأقسام من خلال تفضيل المدرسين للشعب العلمية على الشعب الأدبية وهو عامل ينقص من دافعية التلاميذ نحو الممارسة. كما أن عدم احترام منطق الرياضة القائم على الفوز للأحسن من طرف المدرس في حالات التعادل أثناء إجراء المقابلات، واللجوء للقرعة المبنية على الحظ وليس على الاستحقاق تخلق لدى التلاميذ شعورا باللاعدالة " لعبنا لعبنا لعبنا... خرجنا تعادل... درنا ضربات الترجيع خرجنا تعادل، دار الأستاذ القرعة وخرجنا.... حنا لعبنا خير منهم" (رانية، 2 علوم تجريبية).

ويعتبر عنصر التقويم من بين أهم الجوانب التي يظهر فيها التمييز من طرف الأستاذ ، إذ يجب أن يتماشى والجهد المبذول وأداء ما هو مطلوب من التلميذ، وفي حالة عدم احترام هذا المبدأ فإن ذلك قد يؤدي إلى عدم الممارسة." أنت تدير مجهود وتحسن قدرات نتاعك، وتلقى واحد قاعد بعدها تلقاه مدي أفضل منك ولا كيفك، تشوف فيه ظلم.... يعود الانسان يميل .... يولي كيفه " (أسامة، 2 علوم تجريبية).

4. مناقشة النتائج

من خلال تحليل نتائج هذه الدراسة، يظهر لنا أن المنطق الذي تتقاسمه جميع المواد في المدرسة هو أنه كلما زاد إحساس التلميذ بكفاءته تجاه مادة معينة كلما زادت الرغبة في دراستها، وهو أمر ينطبق على ت ب ر كمادة، تعتمد على أنشطة رياضية كمحتوى ليس له نفس الدرجة بالنسبة لكل التلاميذ على السواء، وبالنسبة لكل تلميذ باختلاف الأنشطة الرياضية المقدمة، وهذا طبعا يأتي من التحكم في المهارات والقواعد الأساسية نتيجة الممارسة السابقة خاصة. وهو ما يؤكد امتداد اللامساواة الاجتماعية (الرياضية) الخارجية إلى حصة ت ب ر، ويترجم ميدانيا بوصول التلاميذ إلى المدرسة باستعدادات وتفضيلات متباينة. فبالرغم من أن ت ب ر هي المادة المفضلة لدى الأغلبية الساحقة من التلاميذ، إلا أنها لا تحتل مكانة بين المواد الأساسية بالنسبة إليهم ولا بين المواد الثانوية، بل هي تحتل مكانة خاصة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالرياضة، وتستمد منطقها منها؛ فهي مرتبطة بالجسد كغاية، مرتبطة بالحرية وعدم التقيد وبالتعبير الحركي الحر، كما تعتبر كذلك كفضاء للعب والتسلية والترويح وتمضية الوقت مع الزملاء وتغيير جو القسم وتفريغ ضغوطات الأسبوع نتيجة المواد الأخرى، كما تستمد منطقها كذلك من المدرسة باعتبارها كفضاء للتعلم؛ كتعلم واكتشاف أنشطة رياضية جديدة، وكذلك تعلم الممارسة المنظمة البعيدة عن العشوائية المميزة للممارسة في الشارع من جهة، واعتبارها كوسيلة تساعد على تعلم المواد الأخرى من جهة أخرى. لذلك يمكن القول أن النظرة البراغماتية المباشرة للمواد الدراسية في خدمة النجاح الدراسي لا تنطبق بصورة واضحة على مادة ت ب ر، فهي تتضمن أبعادا كثيرة تختلف عن المواد الأخرى تؤهلها كي تتبنى منطقا مخالفا لمنطق المدرسة. وهذه النظرة تنعكس ميدانيا في عدة أوجه، منها غموض المحتوى بالنسبة للتلاميذ، فالتربية البدنية والرياضية مقرونة بالرياضة والرياضة مرتبطة بالكرة وبصفة خاصة كرة القدم، كما أن تغيير الملابس والتحية الرياضية والتسخين جزء مهم من الحصة، في حين تبقى الرياضات الفردية جانب خفي لا تظهر إلا مرتبطة بعناصر أخرى كالتسخين والتقويم خاصة.

فيما يخص الأنشطة المفضلة وجدنا بالنسبة للأنشطة الجماعية توزيعا مجنسا، بالرغم من ظاهريته كتوزيع قائم على أسس بيولوجية نتيجة الفروق بين الجنسين ولكن هو في الحقيقة توزيع إجتماعي ناتج عن تقسيم الأدوار الاجتماعية المجنسة، والتي يكون أساسها التنشئة الإجتماعية الأسرية وكذا التنشئة المدرسية في حصة ت ب ر. والتي تعمل على استمرار هذا التباين[22]. أما تفضيل الرياضات الفردية بالنسبة لبعض التلاميذ فيعود إلى حياديتها في إبراز اللامساواة في النتائج من خلال مبدأ الاستحقاق الفردي القائم على المجهودات الشخصية وإبراز التميز.

إن هذا التباين في تفضيل الأنشطة يخلق لامساواة في الممارسة، هذه اللامساواة قد تكون مشروعة أو لامشروعة بالنسبة للتلاميذ. فكلما اقترنت هذه اللامساواة بمنطق الرياضة اكتسب مشروعية أكبر، فاحترام منطق الرياضة القائم على الاستحقاق كاف لتبرير مشروعية اللامساواة في المعالجة (التمييز الإيجابي) بين الأفواج غير المتكافئة خارجيا. وهذه الاستراتيجية تضمن تحقيق تطور مستوى كل تلميذ حسب إمكانياته خاصة في بداية التعلم، لأنها تؤدي إلى تحقيق عدالة في المخرجات، بمعنى ضمان تكافؤ الفرص في تطوير المستوى لكل التلاميذ. وكذلك بين التلاميذ في نفس الفوج مادام الأهم بالنسبة للتلميذ هو خدمة الهدف العام للجماعة، مع ضرورة وجود الضبط الخارجي للمدرس وعدم ترك الحرية الكاملة للتلاميذ. وفي ظل هذه الشروط تبقى اللامساواة في الممارسة تصرف مشروع من وجهة نظر الممارسين نظرا لارتباطه بالإرادة الشخصية ومن اختيار التلميذ.

وتستمد اللامساواة كذلك مشروعيتها من موضوعيتها بالنسبة للتلاميذ، سواء فيما يخص الفروق بين المؤسسات في المنشآت وعدد الأساتذة، وبالتالي بطريقة غير مباشرة على الممارسة. وكذلك فإن نقص المنشآت وفضاءات اللعب تفرض على المدرس اختيار محتوى محدد و تبني طريقة تدريس

تعتمد على اللعب الشامل، وبالتالي عدم ممارسة لبعض التلاميذ خاصة الإناث. كما أن هناك لامساواة مشروعة بين الأقسام في الممارسة نتيجة تركيبة القسم من حيث العدد، نسبة كل من الذكور والإناث وكذا الديناميكية التي تكون بين تلاميذ القسم الواحد. هذه الأخيرة لها أهمية كبيرة جدا وتعتبر من بين العناصر التي تميز ت ب ر عن باقي المواد بما فيها من علاقات وروابط بين الأفراد[23].

كما أن إعطاء حرية أكبر للتلاميذ في تقسيم الأفواج قد تراعي مبدأ تكافؤ الفرص على حساب الاستحقاق الفردي وذلك باحترام التوازن بين الأفواج، لكن في داخل الفوج تحدث لامساواة من خلال عدم احترام المنطق الرياضي القائم على المجهودات الشخصية وحب إبراز التميز. أما فتح الحرية في الممارسة فإنها تساهم في خلق لامساواة من طرف الزملاء، خاصة بين الإناث؛ من خلال إحداث لاتوازن في تركيبة القسم وبالتالي التأثير مباشرة على البقية الراغبة في الممارسة. كما أن عدم احترام منطق الرياضة في تحقيق النجاح (كتحديد الفائز بالقرعة وليس بالاستحقاق) يخلق لدى التلاميذ شعورا باللامساواة غير المشروعة (اللاعدالة).

أما بالنسبة للاختلاط بين الجنسين في الرياضات الجماعية فهو يتنافى مع تكافؤ الفرص لأنه يقف حاجزا أما الذكور لإثبات الجدارة، كما أنه يبرر مشروعية اللامساواة في حجم الممارسة وتقليص دور الإناث بحكم نقص الكفاءة. وهو ما يتوافق مع ما توصلت إليه بعض الدراسات التي ترى أن التلاميذ الذين لا يفضلون الاختلاط في الرياضات الجماعية بسبب التباين في مستوى الذكور والإناث، وبالتالي فهن يشكلن عائقا أمام الذكور، نظرا لنقص مهاراتهن ودافعيتهن[24]. بينما في الرياضات الفردية فهو يحترم مبدأ تكافؤ الفرص في تحقيق النجاح نظرا لارتباطه مباشرة بعنصر التقويم. كما أن تجنس المحتوى الذي هو نتاج المجتمع و نتاج التلاميذ أنفسهم، يضفي مشروعية على عدم الرغبة في الممارسة، وبالتالي على الممارسة الحقيقية والإناث أقل ممارسة من الذكور كنتيجة منطقية لذلك.

أما بالنسبة للامساواة غير المشروعة من وجهة نظر التلاميذ، فهي متعلقة بالعناصر المرتبطة بمنطق المدرسة كالتقويم، وتفاعل المدرس مع التلاميذ. وفي هذه النقطة أثبتت الدراسات أن درجة الشعور الذاتية بهذه اللامساواة لا تتوافق فعلا مع اللامساواة الموضوعية خاصة بالنسبة للإناث، بسبب استدخال مفهوم الدونية والاعتراف بالهيمنة الاجتماعية للذكر. لذلك يمكن تفسير الاختلاف في نتائج هذه الدراسة مع دراستنا في أن الشعور بهذه اللامساواة يزيد إذا كانت بين أفراد الجنس الواحد خاصة بين الإناث[25]. كما وجدنا كذلك لامساواة غير مشروعة فيما يخص تسيير الانضباط و التمييز بين الأقسام، وكذا إشراك التلاميذ في بعض المهام دون غيرهم، وبالتالي فهي عناصر لا تقبل التمييز واللامساواة لأنها مرتبطة بالمدرسة، التي جاءت – حسب نظرة التلاميذ – لتحقق العدل بين جميع المتعلمين. ويعتبر المدرس حجر الزاوية والعنصر المستهدف في كل عملية تمييز تحدث في المدرسة.

كما نستنتج أن عنصر التقويم وهو عنصر خفي، هو العامل الذي يتقاطع فيه منطق الرياضة مع منطق المدرسة في حصة ت ب ر، والذي إذا اعتمد على معيار غير مبدأ الاستحقاق اعتبر التمييز سلبيا. وهو بدوره يؤدي إلى عدم تكافؤ الفرص في الممارسة، وهو معيار كاف بالنسبة للتلاميذ للحكم على عدم كفاءة المدرس.

5. خاتمة

إن دراسة اللامساواة المدركة في ممارسة ت ب ر في المرحلة الثانوية من وجهة نظر ذاتية للتلاميذ لها أهمية قصوى، نظرا لأنها تضفي عليها طابع المشروعية من عدمها. فمن خلال هذه الدراسة الكيفية توصلنا إلى أن الممارسة الرياضية تخضع لامتداد اللامساواة الاجتماعية الخارجية إلى المدرسة وبالتالي استمرارها، كما توصلت إلى أن جزء من هذه اللامساواة يتم إنتاجه محليا على مستوى المدرسة، وهذا راجع إلى عوامل موضوعية تتعلق بخصوصية كل مؤسسة، ولكن كذلك إلى عوامل ذاتية قد تكون مشروعة بالنسبة للتلميذ نظرا لأنها مستمدة من منطق الرياضة، وقد تكون غير مشروعة نظرا لأنها مخالفة لمنطق المدرسة القائم على الاستحقاق الذي يسمح بتكافؤ الفرص بين جميع التلاميذ، والمدرس هو المسؤول الأول على إنتاجها. وعليه يجب الاهتمام بإجراء الدراسات ذات المقاربة الذاتية مستقبلا، لأن تسمح بالتعمق في إدراكات التلاميذ لحصة ت ب ر، وتمثل هوية خاصة لها. مما يسهل على المدرس إيجاد الطريقة المثلى للوصول بهم إلى ممارسة مثالية تحقق أهدافها في ظل احترام مبادئ العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص.

تضارب المصالح

❖ يعلن المؤلف أنه ليس لديه تضارب في المصالح.

المراجع

1. [1] الأمانة العامة للحكومة. (2013). قانون رقم 13-05 مؤرخ في 14 رمضان عام 1434 هـ الموافق 23 يوليو سنة 2013م يتعلق بتنظيم الأنشطة البدنية والرياضية وتطويرها، الجريدة الرسمية، العدد / 39، الصادرة بتاريخ 22 رمضان عام 1434 هـ الموافق 31 يوليو سنة 2013 م.

2. [2] زيادة، ك. (2015). دور حصة التربية البدنية والرياضية في التنشئة الاجتماعية، مجلة الابداع الرياضي، مجلد 6، العدد 3، ص 433-440.

3. [3] الأمانة العامة للحكومة .(2008). قانون رقم 08-04 مؤرخ في 15 محرم عام 1429هـ الموافق 23 يناير سنة 2008م يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، الجريدة الرسمية، العدد / 04، الصادرة بتاريخ 19 محرم عام 1429 هـ الموافق 27 يناير سنة 2008 م.

4. [17] اللجنة الوطنية للمناهج. (2006). الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية، السنة الثالثة ثانوي، ص 20.

5. [4] Doumer, L. et Shady.(2008). Inégalités des chances sur le marché du travail : effets de l'origine sociale sur la mobilité professionnelle à Lima. Economie & prévision, n° 186, P 80.

6. [5] Devaux, M. et al. (2007). Inégalités des chances en santé : influence de la profession et de l'état de santé des parents. Bulletin d'information en économie de la santé, n° 118.

7. [6] Jusot, F. et al. (2012). Les différences d'état de santé en France : inégalités des chances ou reflet des comportements à risques ? économie et statistique, n° 455-456.

8. [7] INCA. (2005). Inégalité des chances : Rapport sur les besoins des personnes aveugles ou handicapées visuelles vivant au Canada.

9. [8] Donnelly, P.(1995). Les inégalités sociales dans le sport. Sociologie et sociétés, V 27, n°1, p 99.

10. [9] Cling, J. et al. (2006). L'égalité des chances: un nouveau Défi pour le Développement, L'Économie politique, n° 30, p 24.

11. [10] Dubet, F. (2011). Egalité des places, égalité des chances. Études, Tome 414, p 31.

12. [11] Morgane, M. (2012). La perception de l'égalité des chances à l'école, mémoire, master 2 SMEEF spécialité « professorat des écoles, Institut Universitaire de Formation des Maîtres, école interne de l'Université d'Artois, p 6-7.

13. [12] Page, L. (n. d.). Des inégalités sociales aux inégalités scolaires: Choix éducatifs et Prospect Theory, p 2-3.

14. [13] Combaz, G. et Hoibian, O. (2011). La Pratique des activités physiques et sportives: les inégalités entre les filles et les garçons sont-elles plus réduites dans le cadre scolaire? Carrefours de l'éducation, n° 32, p 168- 170.

15. [14] Loriers, B. (2008). « Déscolariser » notre société pour diminuer les inégalités d'une école méritocratique, Analyse UFAPEC, p 2.

16. [15] Combaz, G. et Hoibian, O. (2008). le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe – l'exemple de l'EPS, Travail, genre et sociétés, n° 20, p 129.

17. [16] Meziani, M. et Hébert, T. (2012). L' (in)égalisation des chances dans le sport, European Journal of Disability Research , n° 6, p 25.

18. [18] Moreno, C. (n. d.). formes de mixité à l'école et inégalités de réussite entre filles et garçons » l'exemple de l'éducation physique dans le second degré. 8e Biennale de l'éducation et de la formation, p 1-4.

19. [19] Lentillon, v.(2009). Injustices perçues en EPS. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol. 12, n° 2, p 196.

20. [20]Blanchet, A. et Gotman, A.(2007). L'enquête et ses méthodes – l'entretien, 2ème édition, Armand colin, p 93.

21. [21] Gaymard, S. et Joly, P.(2013). La représentation sociale du football chez les jeunes adultes issus d'un milieu social défavorisé: une étude exploratoire, loisir et société, p 264- 268.

22. [22] Bellat, D. (2008). La mixité en EPS, G. Orsi IUFM Nice PLC1, p 10.

23. [23] Léziart, J.(1996). Moyens et capacités des lycéens en EPS, Revue EPS, n°258, Editions EPS, p 39.

24. [24] Lentillon, v.(2009). La mixité en Education Physique et Sportive : points de vue d'élèves du second degré , EJRIEPS, p 50.

25. [25] Lentillon, V. et Trottin, B.(2005). Relations éducatives en éducation physique et sportive et perceptions chez des collégiennes et des collégiens.

éducation et francophonie, volume XXXIII, p 68.

كيفية الإستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

المؤلف محمد بوته، (2020)، اللامساواة المدركة في ممارسة التربية البدنية والرياضية: بين منطق المدرسة ومنطق الرياضة، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، المجلد 12، العدد 02، جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف، الجزائر، الصفحات. ص ص : 286-295