



تاريخ الاستقبال: 2020/01/30

تاريخ القبول: 2020/02/28

تاريخ النشر: 2020/03/05

السلوك العنيف في الوسط التربوي : من السلوك المرفوض إلى السلوك المشروع خلال الممارسة الرياضية

The Violent behavior in an educational environment: from reprehensible behavior to legitimate behavior during sports

جامعة العربي التبسي -تبسة (الجزائر)، boukhalfa.abdelkader@univ-tebessa.dz

عبد القادر بوخالفة

الملخص

احتل العنف حيزا كبيرا في الوسط التربوي بعد انتشاره في المؤسسات التربوية حسب العديد من الدراسات وكذا وسائل الإعلام، ما أدى بأن تصبح بعض السلوكات شرعية، عادية ومسموح بها في اعتقاد الكثير من التلاميذ، وستحاول من خلال المقال التطرق إلى استفحال ظاهرة العنف في المؤسسات التعليمية الجزائرية، وكذا أشكال ومظاهر العنف المدرسي وفق عدة تصنيفات، ثم المقاربة الفينومينولوجية للعنف ومسألة شرعنة السلوك العنيف، وأخيرا شرعية العدوانية الحركية بالنسبة للمراهق خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي.

الكلمات المفتاحية:

السلوك العنيف، الوسط التربوي، شرعنة السلوك خلال الممارسة الرياضية

Abstract

Violent behavior has been a wide spread phenomenon in schools according to numerous studies and means of communication, Leading to some of the behaviors becoming legitimate, Normal and permissible in the belief of many students. Through this article, we are going to deal with these points: firstly violence in our Algerian educational institutions, later than forms and manifestations of school violence according to several classifications, next that phenomenological approach to violence, and finally the legitimacy of aggressive mobility for the adolescent during the exercise of physical activity and sports in schools.

Keywords

Violent behavior, educational milieu, Legitimacy of behavior during sports practice

* عبد القادر بوخالفة boukhalfa.abdelkader@univ-tebessa.dz

مقدمة

من المتعارف عليه أن المؤسسة التربوية تعد المحضن الثاني للفرد بعد الأسرة وهي أيضا ثاني مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تكسب الفرد قيما تربوية وأخلاقية ودينية... الخ. وهي تعمل إلى جانب الأسرة لإتمام عملية التنشئة الاجتماعية السليمة للفرد لكي يصبح عضوا نافعا في المجتمع، ولكن في ظل التغيرات المختلفة التي حدثت في أرجاء العالم في العقود الأخيرة أصبحت المؤسسات التربوية تعاني من ظاهرة العنف الذي تطورت أنماطه وأساليبه حتى وصل إلى إحداث أضرار مادية بالأفراد والمنشآت التربوية نفسها (خالدي، 2007، ص1)، لكن من الباحثين في المجال التربوي من اعتبر أن القيم المكونة للبرامج المدرسية لم تستطع أن تقوم بعملية ضبط لسلوك التلاميذ وتكليفهم مع الأهداف التي حددها النظام التربوي الجزائري، وهذا ما يعني الإخفاق الوظيفي والأدائي لعمل النسق التربوي الجزائري ككل، على اعتبار أن قيما من مثل الطاعة، العمل الصالح، التعاون، الإيمان، المعاملة الحسنة وغيرها من القيم الواردة في مضامين البرامج المدرسية، لم تستطع أن تجعل سلوك التلاميذ يتعد عن العنف ورفض القوانين المدرسية، وفسر ذلك بالأزمة التي أصابت النسق التربوي والتي نتجت بدورها عن الأزمة التي يعيشها المجتمع الجزائري ككل (بن دريدي، 2004، ص232).

فالعنف في شكله المدرسي هو أحد فروع العنف الاجتماعي العام الذي يختص بخاصية المؤسسة الاجتماعية التنشئية التي اعتبرها الكثير من الباحثين مسرحا له، فهو غالبا ما يقع ضمن حدود المدرسة سواء داخلها أو بالقرب من المحيط المجاور لها، كذلك يمتاز بخصوصية الأطراف الفاعلة فيه والذين هم من أسرة المؤسسة التعليمية سواء كانوا مدرسين أو تلاميذ أو من العاملين فيها، ومؤخرا كثر الحديث عن هذه الظاهرة

السلبية التي أصبحت تأثر سلبا على التلميذ ومساره الدراسي بصفة خاصة والمستقبلي بصفة عامة وكذا تكوينه النفسي والاجتماعي، وعلى الأداء التربوي للأستاذ بصفة خاصة، وتهدد مستقبل المدرسة الجزائرية والمجتمع ككل عامة بالنظر إلى أثارها السلبية وما تحدثه من تخريب في العلاقات التربوية وفي تنشئة الأجيال خاصة بسبب حساسية المرحلة العمرية لفئة التلاميذ (بوشوك ، 2008، ص1)

الإحصائيات تدق ناقوس الخطر

لا تختلف البلاد العربية عموما والجزائر خصوصا كثيرا في نسب انتشار ظاهرة العنف المدرسي وكذا أشكاله ومظاهره، حيث توجد دلائل على ارتفاع معدلات العنف في المدارس الجزائرية وهذا ما أكدته معظم الدراسات التي أجريت في هذا الجانب. حيث هناك دراسة تضع الجزائر الأولى مغاربيا في انتشار ظاهرة العنف المدرسي، فيها كشف المجلس الوطني لثانويات الجزائر عن أرقام مروعة حول تنامي العنف بالمؤسسات المدرسية في، 2011 جعلت الجزائر تتصدر دول المغرب العربي بخصوص انتشار هذه الظاهرة، باعتبار 60 بالمائة من المتدربين اقترفوا تصرفات عدائية بالاعتداء على ما يقارب 5 آلاف أستاذ، منها 200 حالة صدرت عن تلاميذ بالصف الابتدائي، مع تسجيل 20 ألف حالة عنف بين التلاميذ. فسجلت الدراسة 3500 حالة عنف حصلت بين تلاميذ الابتدائي، و13 ألف حالة في أوساط تلاميذ المتوسط، و3 آلاف في الثانوي، فيما اعتدى ما يقارب 5 آلاف تلميذ على أساتذتهم، والأخطر في القضية أن تلاميذ الابتدائي اعتدوا على 201 أستاذ، فيما اعتدى تلاميذ المتوسط على 2899 أستاذ، و1455 اعتداء حصلت من طرف الثانويين، كما سجلت الدراسة اعتداءات بين الأساتذة إما لفظيا أو جسديا، وأحصت 501 اعتداء، فيما وصلت حالات اعتداء الأساتذة على

التلاميذ وفي مختلف الأطوار 1942 حالة (بن بلفاسم، 2017، ص 219).

استفحال ظاهرة العنف في المؤسسات التعليمية الجزائرية

أصبحت تهدد المؤسسات التربوية في الجزائر مجموعة من المخاطر كالعنف المدرسي، هذه الظاهرة التي تخفي في باطنها مشاكل أعمق وهي غياب الحوار وغلبة الظروف الاجتماعية والاقتصادية على القيم التربوية، فالإحصاءات الميدانية وحسب حالات العنف الجسدي والاعتداءات المصريح بها لدى مصالح الشرطة منذ بداية سنة 2010 أثبتت أن نسبة كبيرة من المتسببين في هذه الأفعال هم التلاميذ مع تسجيل نسبة ضئيلة جدا لحالات ضرب تصدر من الأساتذة، فهذه الظاهرة استفحلت في السنوات الأخيرة في الوسط التربوي نتيجة استقالة الأولياء من مهمة تربية أبنائهم باستثناء نسبة ضئيلة منهم فغياب السلطة الأبوية على الأبناء ساهمت في فلتان هؤلاء وبسبب انشغالهم بالركض وراء لقمة العيش وضغوط المجتمع فقد الأولياء التحكم في زمام الأمور وأضحوا غير قادرين على احتواء العنف الصادر عن أبنائهم سواء اتجاه زملائهم في المدارس أو ضد الأساتذة، بالإضافة إلى تأثير القنوات الأجنبية والانترنت حيث تصاعدت موجة العنف في العالم وفي الوطن العربي بصفة خاصة، فالقوانين الداخلية ساهمت بنسبة كبيرة في تطاول التلميذ على أستاذه وهذا ما أكدته بعض النقابات الوطنية لأساتذة التعليم الثانوي على ضرورة تغيير القوانين الحالية في المؤسسات التربوية لأن المربي كان محميا بموجب محتوى القانون المدني الصادر في 1975 الذي ينص في عدد من مواده على أن الدولة تحل محل الأستاذ إذا قام أولياء التلاميذ بتحريك دعوى قضائية ضده، إلا أنه بعد صدور القانون التوجيهي لقطاع التربية 2008 ألغيت المواد المشار إليها وأسوأ من هذا فقد حمل المربي ما لا يطيقه عندما جعله " مذنباً في جميع الأحوال "

حتى في حال شجار بين التلاميذ في القسم، وهناك من يرى أن القانون التوجيهي لقطاع التربية يحمي الأستاذ و التلميذ سويًا ولكن يركز أكثر على حقوق التلميذ بحكم أنه قاصر (سلطاني، 2014، ص 84).

المقاربة الفينومينولوجية للعنف ومسألة شرعنة السلوك العنيف

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

وحللت هذه المدرسة في دراستها لمسار العنف، أو تجسيده في فعل حركي كارثي، التحولات الذاتية التي تتم عند المعتدي، وكذلك التحولات التي تصيب علاقته بالآخر. فليس هناك مطلقا عنف مجاني، اعتباري، فجائي أو بدائي كما قد يتصور البعض، فالعنف الذي نراه مجسدا في كارثة علائقية هو وليد عملية تغير بطيء داخليا وعلائقيا

والقضاء على الفساد. وهناك من لا يقبل لجوء النظام إلى استخدام العنف باعتباره أمر غير شرعي لا يقبله الرأي العام، وبالتالي القوانين التي تضيي على ممارسات النظام العنيفة صفة المشروعية، تعتبر أيضا غير شرعية، خاصة إذا تعلق الأمر باتخاذ قرارات وأحكام مفروضة على المحكومين من طرف الحاكم دون مشاورة ومشاركة في إبداء الرأي" (عجروود، 2007، ص4).

إن عملية الشرعنة هذه تتضمن تحولات في النظرة إلى الذات وإلى الآخر الذي يشكل الضحية المقبلة، فيعيش المعتدي تحت شعار الغبن المفروض وذلك من خلال تضخم ما لحق به من ظلم، وأنه بريء ومظلوم ولا مسؤولية له فيما حدث. ولا بد له من التحرك لإحقاق الحق، ورفع الضيم وإزالة الغبن. يتم هذا التحرك من خلال بروز الاتجاه الانصافي. الذي يرى أن واجبه أن يدافع عن نفسه التي اتمنت، وعن حقوقه التي اغتصبت. فتغذى مشاعر الغبن المفروض وما يرافقها من اتجاه إنصافي من الأنوية، وتغذيها بدورها مما يضخمها بشكل مفرط. هذا التضخم يبالغ في خطورة الغبن الذي وقع عليها، ويعظم من شأن الخسارة (الفعلية أو الوهمية) التي حلت بها. نتيجة كل ذلك تصعيد الحقد على الآخر، والإحساس بضرورة التعويض على الذات والاهتمام بها (حجازي، 2005، ص 192-193).

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

هذه التحولات تلاحظ بوضوح كبير في تصرفات العنف والإبادة ذات الطابع السياسي. فحين يجسد عدة نشيطين الشرعنة الجماعية لفعل العنف، تثار الجماعة وينتشر

يقضي على عواطف الحب والمشاركة ليفجر مكانها العنف حرا.

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

■ معيار الشرعية

" يختلف الباحثون في تحديد وتكييف طبيعة أهداف العنف، فالبعض يرى بأن العنف عمل غير شرعي يمثل اختراق للحدود المقبولة لاستعمال القوة في العلاقات الاجتماعية، وعليه هذه الظاهرة سيئة وغير مرغوب فيها، ومن ثم فأهدافها غير شرعية، ولا يقرها الوعي الاجتماعي. فهناك طرق أخرى وأساليب مقبولة يمكن اللجوء إليها لحل المشكلات والقضاء على مصادر التوتر.

وهناك من يرى بأن العنف وسيلة شرعية لتحقيق أهداف شرعية، فوجهة النظر هذه لا تجد طريقة أخرى سوى العنف للتخلص من أوضاع ظالمة ومختلة، مثل استعمال المقاومة للعنف من أجل التحرر من هيمنة الاستعمار" (عجروود، 2007، ص4).

■ معيار المشروعية

"تكون الممارسة أو الفعل مشروعاً عندما يكونان مستندان إلى نص قانوني أو دستوري، ويصف الفعل بعدم المشروعية عندما لا يكون مستندا إلى النص الدستوري أو القانوني. وقد يكون القرار أو الفعل مشروعاً، أي مطابق للقانون وفي إطاره، ولكنه غير شرعي أي لا يحوز على القبول والرضا من قبل المواطنين. والبعض يرى أن العنف وسيلة لتحقيق أهداف مشروعة، يقرها القانون، مثل استعمال العنف من طرف النظام لقمع القوى المضادة له وردعها، بهدف حفظ الأمن العام والنظام والقانون داخل دولة ما

- فهما التبرير الجماعي انطلاقاً من أفكار سياسية أو مواطانية، وقد يصل الأمر حد الوحشية الدموية يساهم فيها أناس عديدون معتقدين أنهم يقومون بواجب جماعي، أو بإلحاق العدالة واستعادة الاعتبار للجماعة. في هذه الحالة يحل محل الرباط الإنساني مع الأخرى رباط كارثي ينفجر في عدوانية صماء متخذاً طابع الخيار المأزقي (أنا أو هو، نحن أو هم)، ومحل رباط المشاركة تحل علاقة السيطرة الجبروتية للذاتية المطلقة التي لا يمكن أن تتأكد إلا من خلال إبادة الآخر، أو على الأقل إنكاره بواسطة العنف (حجازي، 2005، ص 193-194).
- أشكال ومظاهر العنف المدرسي وفق عدة تصنيفات**
- تتعدد صور وأشكال العنف بتعدد مجالات انتشاره ما جعل من الصعب تصنيفه أو حصره في أشكال معينة، وما زاد أيضاً من تعقد هذه الظاهرة والاختلاف في تحديد مفهوم واضح ودقيق لها.
- ويرى "الخولي 1984" حول صعوبة تحديد أشكال العنف وتصنيفه في أنواع معينة: " أنه لا يمكن حصر أنماط العنف؛ لأن الحياة دائماً تأتي بالجديد من مظاهر السلوك العنيف الذي تختلف أنماطه ومسبباته بتغير الظروف التاريخية في زمان معين ومكان معين وثقافة معينة" (السنيدي، 2013، ص 44).
- ويصنف العنف من خلال اعتبارات عديدة إلى:
- حسب مكان وقوعه
 - عنف خارج المؤسسة: وينقسم إلى:
 - العنف من قبل جماعة الأشرار
 - عنف من قبل أولياء التلاميذ
 - عنف داخل المؤسسة: وينقسم إلى:
 - عنف بين التلاميذ أنفسهم
 - عنف بين المعلمين أنفسهم
- عنف بين المعلمين و التلاميذ
 - التخريب المتعمد للممتلكات المدرسية (فريجة، 2012، ص ص 65-84).
 - من حيث أسلوب العنف وطريقته
 - العنف البدني أو الجسدي
 - العنف اللفظي
 - العنف الجنسي
 - العنف من حيث المباشرة والغير المباشرة
 - العنف المباشر
 - العنف غير المباشر
 - العنف من حيث مشروعيته
 - العنف المشروع
 - العنف غير المشروع
 - العنف من حيث فرديته أو جماعيته
 - العنف الفردي
 - العنف الجمعي
 - تصنيف علماء الإعلام
 - يرى علماء الإعلام أن للعنف ثلاثة أقسام وهي: العنف المنظم، العنف التلقائي، العنف المرضي
 - تصنيف علماء النفس
 - يرى علماء النفس أن العنف إما أن يكون بدنياً أو شفوياً أو تسلطياً، وهناك من يضيف أنواع أخرى (السنيدي، 2013، ص ص 45-48).

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

➤ **العنف اللفظي**

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

وعموماً فإن هذا المظهر هو قليل الحدوث مقارنة بالأنواع الأخرى، وغالباً ما يتورط فيه التلاميذ ذوي المستوى الدراسي المتدني حيث أن (70٪) من التلاميذ المتورطون في حالات عنف مدرسي في الجزائر هم ممن علاماتهم أقل من (10) حسب ما صرح به عضو اللجنة الوطنية لمحاربة العنف داخل المدرسة (بوشوك، 2008، ص 64).

➤ العنف الرمزي

هو عنف اجتماعي غير مباشر، يعكس الحالة الاجتماعية المعيشية والتصرفات العائلية والثقافية والإدارية وحتى السياسية، فالعنف الرمزي يمثل طبيعة سوسولوجية خاصة في الجزائر، حيث نجده في كل أماكن الحياة ولا يمكن فصله عن المجال الجغرافي والمناخي (دحماني، 2007، ص 82)، ويمكن تلخيص الدلالة التي يمنحها، "بورديو" وغيره من علماء الاجتماع بالإجماع لهذا المصطلح فيما يلي: إلحاق ضرر بالموضوع الذي يمارس عليه العنف سيكولوجياً؛ في الشعور الذاتي، بالأمن وطمأنينة، المساس بالكرامة الشخصية أو الجماعية، المساس باعتبار الذات الفردية والجماعية، الإخلال بالتوازن النفسي... الخ (صايفي، 2010، ص 120).

➤ البلطجة (التسلط)

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

وتكون الوسيلة المستعملة فيه هي الكلام أو اللسان، وهو لفظي يترك آثار نفسية على الضحية ويكون عن طريق السب، التحقير، التجريح، التخويف... وعادة ما يختار الممارس لهذا النوع من العنف ضحاياه كالأشخاص الخجولين، والضعفاء وهو عنف لا يمكن إثباته بطريقة مباشرة، لأنه لا يترك آثار واضحة، بل هو ذو آثار نفسية عميقة، تظهر مع مرور الزمن (دحماني، 2007، ص 81)، يكون كذلك بالتجريح والصراخ والتهافتات المعادية والأغاني المحرّضة أثناء ممارسة النشاط الرياضي (ايمان عبد الرحمن، 2014، ص 101)، وهو في غالب الأحيان يحدث للفت الانتباه واثبات الذات والتقليل من شأن المخاطب أو حتى معاقبته لتحقيق هدف إظهار القوة والقدرة والبطولة (بلعربي، 2005، ص 72)، وهو أكثر أنواع العنف شيوعاً في معظم المجتمعات (عطا حسين، 2014، ص ص168-196).

➤ العنف الجسدي أو البدني

العنف، في أدق صوره هو ذلك الذي يمكن قياسه ولا يمكن إنكاره، أي ما يسمي بالعنف الجسدي والاعتداء المباشر المؤلم، والشيء الذي يحدده هو الاستعمال المادي للقوة، إن الميزة الرئيسية للعنف من ناحية الخطورة هو كونه يهدد الضحية في الحياة والصحة والاندماج الجسدي أو الحرية الشخصية، ويقصد به أيضاً الضرب والجرح العمدي الشديد والمبرح بقصد إلحاق الأذى، يتلقاه الفرد من طرف فرد آخر، ويكون عبارة عن عنف تستعمل فيه عدة وسائل: اليد، الرجل، الحرق بجميع الوسائل، السلاح الناري أو الأبيض، وغيرها (دحماني، 2007، ص 81)، ويشمل الاعتداء الجسدي أيضاً إلحاق الأذى والضرب سواء بين الرياضيين الممارسين أو المشاهدين، وركل الكرة بقوة بعيداً وخلع الأحذية ورميها من بعض الرياضيين، والتعبير بحركات جسدية بنفض اليدين والتلويح الغاضب وضرب الرجلين والارتقاء على الأرض (ايمان عبد الرحمن، 2014، ص 101).

على مواجهة التلاميذ الذين يضايقونه (خالدي، 2007، ص120).

➤ الخربشة وتخريب الممتلكات والوسائل

الخربشة على الجدران ظاهرة متواجدة على مستوى المجتمع ككل وهي ملاحظة في كل المدن والقرى، حيث يعبر بواسطة هذه الطريقة خاصة فئة الشباب عن مختلف همومه وانشغالاته ومشاكله وأيضا ينفش بواسطتها على مشاعره وعواطفه المتأججة، وبإلقاء نظرة خاطفة على بعض هذه الكتابات والرسوم الحائطية نلاحظ أن بعضها ينم فعلا عن موهبة وذوق والبعض الآخر مجرد خربشات وكلمات ورسوم بذيئة، كما أنها تحمل عدة مواضيع منها الرياضية وهي الأكثر شيوعا إذ غالبا ما نجد أسماء الفرق الرياضية مكتوبة أو قد تعبر عن أحلام كاتبيها في الهجرة والفيزا و"الحرقة" والمشاكل الاجتماعية كالبطالة والفقر وحتى العواطف حيث يتم نقش أسماء العشاق والأشعار والأغاني الأكثر انتشارا، إلا أنه تجدر الإشارة أن الكثير من هذه الكتابات وإن لم تكن اغلبيها تحمل معاني وتلميحات بذيئة وجارحة للآداب العامة للمجتمع أو أن تكون جريئة وكاسرة للطبقات الاجتماعية في أحسن الأحوال (بوشوك، 2008، ص64)، وكمثال عن ذلك ما حدث في متقن بأحد الدوائر التابعة لولاية باتنة حيث شلت الدراسة بسبب تحطيم الكراسي، فالتلاميذ بهذه الأعمال يعبرون عن سخطهم ضد بعض العاملين بالمؤسسة التربوية سواء إداريين أو أساتذة، وهذا للبحث عن مكانتهم وجلب الاهتمام الذي لم يحقق حسب اعتقادهم أو عدم الإشباع من النشاطات المدرسية كالنشاطات الرياضية والخرجات العلمية والمنافسات الفكرية... والبحث أيضا عن الشعور بأهميتهم في المؤسسة، فقد تفكر بعض الإدارات في استخدام القوة والقهر لكن ربما العقاب يأتي ببعض النتائج السلبية العاجلة (بلعربي، 2005، ص72).

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

وينقسم التخريب إلى:

- تخريب الممتلكات العامة: "بتخريب المنشآت العامة والرياضية وتكسيبرها ونهبها وإحراقها"
- تخريب الممتلكات الخاصة: وتشمل ممتلكات الرياضيين الزملاء أو المنافسين، أو المشرفين، وذلك بتخريب معداتهم الشخصية وتمزيقها وإتلافها (إيمان عبد الرحمن، 2014، ص101)

➤ سوء الآداب (incivilités)

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

" وفي منظور مماثل جاء به (debarbieux 1990) أيضا في وصفه ل "سوء الآداب" والذي يعتبره ضربة موجبة للروابط الاجتماعية داخل المؤسسة التربوية، حيث يذكر أن هذا النوع يحدث من طرف المدرسين على شكل ملاحظات صغيرة في الأوقات العادية مثل الملاحظات على اللباس، ملاحظات على التربية العائلية مثلا،... إلخ، وهذا هو الذي لا يطاق من طرف التلاميذ" (خالدي، 2007، ص125).

" ويفسر بعض الباحثين أمثال HAMON et AL (1984) ظهور هذا النوع من السلوكات لدى التلاميذ على أنها انتقام كلاسيكي لسلسلة سوداء (على حد تعبيرهم) من

وعن سوء الإدارة المدرسية وضعف خدمات التوجيه في المدرسة، لهذا فعلى المدرسة أن تكون مرنة وأن تكون مقرراتها ومناهجها ملائمة وأن تتحلّى بنسبة من التجديد والعصرنة من حين لآخر حتى تثير اهتمام المتدريس ويشعر التلميذ فيها بالحرية والراحة في دروسه وكذا الأنشطة الرياضية ولا يضطر إلى الهروب الذي قد يتطور إلى الانقطاع التام عن المدرسة (بوشوك، 2008، ص 62-63).

• الشجارات بين التلاميذ في طابع المزاح واللعب

وهذا النوع هو أحد فروع العنف المادي و ينتشر خاصة بين التلاميذ فيما بينهم ثم بدرجة اقل مع الأطراف الأخرى في المدرسة مثل الأساتذة والعاملين في المدرسة حيث نلاحظ ندرة حالات الشجار بين هذه الأطراف الأخيرة إلا أنها موجودة، وفي الكثير من الأحيان تحدث اشتباكات بين التلاميذ خاصة أثناء ممارسة النشاط البدني الرياضي، أو في ساحة المدرسة في إطار المزاح واللعب حسب اعتقاد التلاميذ وسرعان ما تتحول في بعض الأحيان إلى عنف جسدي حقيقي، وهذا نتيجة للاندفاع الذي يكون لديهم في هذه المرحلة العمرية التي تتميز بالنشاط والحركة الكبيرة ونتيجة للاحتكاك المباشر فيما بينهم، ومع الضيق والاحتفاظ للذات تعرفهما الكثير من مدارسنا يمكن أن نتخيل حجم وكثافة هذه المشاجرات التي تحدث لأتفه الأسباب وتكاد أن تكون يومية، وهذا التدافع الحاد والقوي بين التلاميذ أثناء الخروج من قاعة الدرس وهذه اشتباكات فيما بينهم قد تصل أحياناً إلى ممارسة فعل العنف بدرجات متفاوتة الخطورة في المدرسة أو تتطور وتخرج إلى الشارع والحي وبالقرب من المدرسة أو حينما يكون التلميذ متوجهاً إلى مدرسته وهذه كلها ندرتها ضمن نطاق العنف المدرسي رغم وقوعها خارج أسوار المدرسة لأن خلفياتها وجذورها تنبعث من داخل المدرسة، وهناك الكثير من الحالات التي ذكرتها وسائل الإعلام والتي وصلت لحد ارتكاب جرائم القتل (بوشوك، 2008، ص 63).

النقاط الرديئة، سببها معاملات غير مقبولة من طرف المدرسين، كالطرد من المؤسسة أو الإخراج من القسم، استدعاء الأولياء، وكذلك الملاحظات أو التعقيبات المزعجة من طرف الكبار. فحكم المدرس هنا أو ملاحظاته لا ترى على أنه توجيه أو تصحيح مقابل فشل مدرسي، إنما ينظر إليها التلاميذ على أنها سلوك عدائي تجاههم وهذا السلوك حسب رأيهم يحتاج إلى رد للإهانة التي يحدثها هذا النوع من السلوك" (خالدي، 2007، ص 127).

➤ عنف مغل بالنظام

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

• التأخر، الغيابات المتكررة والهروب من المدرسة

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

وفي الأونة الأخيرة انتشرت هذه السلوكات لتشمل كذلك حصة التربية البدنية والرياضية، فالتأخر المتكرر وغياب التلاميذ عن المدرسة يبين سوء تكييفهم مع الحياة المدرسية، وذلك يعود إلى أسباب متنوعة منها ما يكون منطقياً ومقبولاً كإصابة التلميذ بأمراض مزمنة تؤثر على التزاماته الدراسية، ومنها ما يكون غير ذلك كعدم حبه للثانوية وكرهه لأحد المدرسين، ومنها ما يعود لقسوة المناخ المدرسي والمناهج التربوية التي لا تحقق حاجات التلميذ ولا ترتبط باهتماماته في هذا العصر (بلعربي، 2005، ص 75).

ويرى كذلك بعض المختصين أن غيابات التلميذ المتكررة وغير المبررة عن دروسه وهروبه من مدرسته تعبر عن رغبته في الابتعاد عن جو المدرسة لأنها أصبحت تشكل بالنسبة له ما يشبه السجن و ثقل كبير على كاهله، و تعبر كذلك على ضعف الرقابة الأسرية والتأثير السلبي لجماعة الرفاق عليه

شرعية العدوانية الحركية بالنسبة للمراهق

خلال ممارسة النشاط البدني والرياضي التربوي

يتعدد استخدام مصطلح العدوانية بحسب شرعيته بأنه مقبول أو غير مقبول، محمود أو غير محمود فنلاحظ البعض يتحدث عن العدوانية المحمودة والعدوانية السيئة، وفي حقيقة الأمر لا يمكن الحكم على سلوك عنيف أو عدواني في مجال الرياضة بأنه شرعي أو غير شرعي، مقبول أو غير مقبول، بل يتعدى ذلك إلى تفسير هذا السلوك حسب النية التي تسبقه، فقد يختلف تلميذان بمنع أحدهما للآخر من تسجيل الهدف بحركة معينة أثناء مباراة بينهما في هذا السلوك على أنه شرعي ومقبول أو العكس، بل الأكثر من ذلك حين يشاهد شخصان مباراة للتلاميذ في نشاط معين ومع ذلك فقد يختلفان في تفسير سلوك معين لأحد التلاميذ وهو يحاول الاستحواذ على الكرة من المنافس، حيث يرى أحدهما هذا السلوك أنه عدوانية محمودة بينما يفسره الآخر أنه عدوانية سيئة، فيجب علينا تجنب تقسيم العدوانية بهذا الشكل بل الاعتماد على الموضوعية في تفسيرها (فنوش، 2013، ص 307-325).

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

خاتمة

إن معالجة العنف يعد أمراً ضرورياً وحتمياً، وهي مسؤولية مشتركة بين جميع الأطراف، ولا تكون عملية العلاج فعالة إلا بعد استئصال جذور هذه الظاهرة والأسباب المؤدية إليها، والسعي لحلها بالطرق السلمية، فيجب على مؤسسات المجتمع وأفراده كل فرد حسب موقعه ممارسة دوره في الحد من أثر هذه الظاهرة ومنع انتشارها، فالمدرسة يجب أن تلعب دورها في التصدي للظاهرة ومنع استفحالها، وذلك بإقصاء كل ما من شأنه أن يوفر جو المساعدة على ظهورها، والعمل على توفير الظروف المساعدة على التدريس، كي تخرج لنا نتائج ذات كفاية تعمل على الإبداع والنمو والتطور للمجتمع الذي ينهض بجهود الشباب المبدعين لبناء المستقبل وهذا ما تؤكدته كذلك دراسات كل من (العساف، الصرايرة، 2010، ص 167-188)، (السعايدة، 2014، ص 54-69)، وبما أن الممارسة الرياضية التربوية تعد حقل خصب لظهور عديد من سلوكيات العنف والسلوكيات غير السوية يستلزم على مؤطري هذه الممارسة الإمام بتفسيرات ودلالات هذه السلوكيات والتعامل معها بما لا يعيق الممارس وينفره من الممارسة الرياضية من جهة ومالا يتعارض مع أخلاقيات الرياضة كعمل تربوي جماعي والغايات التي أدرجت من أجلها كمادة تربوية.

المراجع

- بن بلقاسم إيمان، ص. (2017). واقع الجامعات الجزائرية وتقنياتها ظاهرة العنف. مجلة المنظومة الرياضية معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بالجلفة، 04 (2)، 215-234
- فريجة، أ. (2012). العنف المدرسي: دراسة تحليلية في سياقاته المدرسية. مجلة العلوم الإنسانية بسكرة، 24، 65-84.
- إيمان عبد الرحمن، أ. (2014، سبتمبر). في مواجهة العنف الرياضي. مجلة الأمن والحياة. الخرطوم، 389. رصد من: <http://repository.nauss.edu.sa/handle/123456789/61703>
- السعايدة جهاد، ع. (2014). أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في

- الأردن: دراسة ميدانية في قضاء عيرا ويرقا. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، 41 (1). 54-69
- سلطاني، ف. (2014). تناول الصحافة المكتوبة لظاهرة العنف المدرسي في المؤسسات التربوية الجزائرية جريدة الشروق اليومي نموذجاً. الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية. 06(2). 80-91.
- فنوش، ن. (2013). دراسة تحليلية لظاهرة شغب الملاعب والسلوك العدواني في المجال الرياضي. مجلة العلوم الإنسانية بسكرة. 29. 307-325.
- عطا حسين، م. (2014). أسباب العنف الجامعي وأشكاله من وجهة نظر عينة من الطلبة الجامعيين. مجلة جامعة الأقصى: سلسلة العلوم الإنسانية. 18(1). 168-196.
- العساف، ل، الصرايرة خالد، أ. (2010). دور الإدارات التربوية في معالجة سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن. دراسات: العلوم التربوية. 37 (1). 167-188.
- يوسف، ح. (2009). الحاجة إلى الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي. دفاتر المخبر: مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة. 04 (2). 177-186.
- حجازي، م. (2005). التخلف الاجتماعي: مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور. (ط9). المغرب، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- خالدي، خ. (2007). العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ. أطروحة دكتوراه. جامعة الجزائر.
- السندي جار الله، ب. (2013). أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بالعنف عند الأحداث (الأسياب والجانحين). أطروحة دكتوراه. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.
- بلعربي، ج. (2005). العنف في المحيط المدرسي: دراسة استطلاعية ميدانية بالمدارس الثانوية بمدينة بسكرة. رسالة ماجستير. جامعة ورقلة، الجزائر.
- بوشوك، ح. (2008). العنف في ثانويات العاصمة: دراسة ميدانية مقارنة بثانويات المقراني 2 وجمال الدين الافغاني ورايح عمراني بولاية الجزائر. رسالة ماجستير. جامعة بوزريعة الجزائر.
- عجرود، ص. (2007). التوجيه المدرسي و علاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي و التقني بولاية أم البواقي. رسالة ماجستير. جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- دحمان، م. (2007). تأثير الصحافة الرياضية في انتشار ظاهرة العنف في ملاعب كرة القدم الجزائرية: دراسة وصفية تحليلية. رسالة ماجستير. جامعة الجزائر.
- صايفي، ت. (2010). العنف المدرسي عند المراهقين: دراسة ميدانية للأقسام النهائية من الطور الثالث في مدينتي الجزائر وتيزي وزو. رسالة ماجستير. جامعة بوزريعة الجزائر.
- بن دريدي، ف. (2004). العنف في المرحلة الثانوية في الجزائر: دراسة التمثلات و العوامل بثانويتي مداوروش 01 والمشروحة بسوق أهراس. جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.