Dirassat & Abhath
The Arabic Journal of Human and Social Sciences

مجلة دراسات وأبحاث
المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية

EISSN: 2253-0363
ISSN : 1112-9751

دلالات العنف الرمزي كما يدركها التلاميذ وعلاقتها بإنجازهم الأكاديمي

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية

Symbols of symbolic violence as perceived by students and their relation to their academic achievement Field

study on a sample of secondary school students

مدور مليكة
Maddour Malika
Medd-malika@yahoo.fr
جامعة محمد خيضر بسكرة
University of Mohammed Khiedr - Biskra
مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة
Informant of the educational issue in Algeria in light of the current challenges

وافي رقية
Ouafi Reguia
MATOUK59@yahoo.fr
جامعة محمد خيضر بسكرة
University of Mohammed Khiedr - Biskra
مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة
Informant of the educational issue in Algeria in light of the current challenges

تاريخ الاستلام : 2018-07-19

تاريخ القبول : 2018-11-22

ملخص :

تهدف الدراسة الى التعرف على طبيعة العلاقة بين دلالات العنف الرمزي كما يدركه التلاميذ انجازهم الأكاديمي ، حيث طبقت الدراسة على عينة مكوّنة من (100) تلميذ. ولتحقيق هذه الأهداف تبنت الباحثة مقياس العنف الرمزي لشاكو صفاء ومقياس الإنجاز الأكاديمي لقشقوش والأعسر وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر دلالات العنف الرمزي ظهورا واتساما في المحيط المدرسي حسب إدراك التلاميذ له هي العلاقة بن المعلم والمتعلم والتقييم التعسفي، بالاضافة الي وجود علاقة ارتباطية دالة احصائية بين دلالات العنف الرمزي ومجالات الانجاز الأكاديمي، وايضا اظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين التلاميذ المنجزين وغير المنجزين في إدراكهم لدلالات العنف الرمزي.

الكلمات المفتاحية: دلالات العنف الرمزي، الانجاز الأكاديمي.

Abstract:

The study aims to identify the nature of the relationship between the symbolic signs of violence as perceived by students' academic achievement, where the study was applied to a sample of (100) students. In order to achieve these goals, the researcher adopted the measure of symbolic violence of Shaku Safa and the measure of academic achievement of Qashqoush and Al-Asr. The results of the study showed that the most symbolic signs of symbolic violence in the school environment are the relationship between teacher and learner and arbitrary evaluation. In addition, there is a statistical correlation between the signs of violence And the academic achievement. The results also showed statistically significant differences between students who completed and failed in their understanding of symbolic signs of violence.

Keywords: symbolic violence, academic achievement.

مقدمة:

باعتبار أن المدرسة مكان يهدف لتكوين الشخصية وبناء التعلمات، فانه من الصعب على المجتمع التعليمي قبول أن البيئة التعليمية يمكن أن تشارك في التسبب في ظهور نوع من العنف الرمزي الذي يعتبر شكلا دقيقا وغير مرئيا، ويظهر من خلال بعض الإجراءات التعليمية المعتمدة في العملية التعلمية والتي تعتبر دلالات على العنف الرمزي حسب تصنيف **بيير بورديو،ويفوركا (1999)** وتقابل في الوقت الحاضر لحظة من العلاقات والتعاملات التي تحتوي الاعتراف والتمسك بأفكار وقيم لا ترتبط بالنسق القيمي المعرفي للمتعلمين وهذا يعتبر عنف رمزي دون قيود جسدية متصورة وتتجلى هذه الدلالات في:(العلاقة بين المعلم والمتعلم، التقييم، التمييز في وضع العلامات، نوع الانضباط التربوي، البيئة المدرسية غير الشاملة، السلطة في بناء المعرفة عند المتعلم)، حيث أن هذه الآليات لا يمكن إلا أن تدعو إلى التفكير في المخططات المتجذرة على مستوى الممارسات التعليمية التي تتخذها، على اعتبارها مفيدة وغالبا ما تكون حتمية، ولكن من وجهة نظر المتعلم فهو يدركها على أنها تقييد في التعلم وتحيز في حقه، وهذا الأسلوب السلطوي في التعلم من شأنه الحد من رغبته في الدراسة وأن يحقق انجاز أكاديمي جيد، لأن الإنجاز الأكاديمي عامل مهم في رفع مستوى أداء المتعلم في مختلف الأنشطة والمجالات، وهو يمثل بعد تعلمي مكمل للقدرة وبعد معرفي للمتعلم. **(وطفة:2016)**

ومن هنا تأتي هذه الدراسة لرصد دلالات العنف الرمزي كما يدركها تلاميذ السنة الثانية ثانوي وعلاقتها بإنجازهم الأكاديمي، ومنه الكشف عن ملامح العنف الرمزي حسب الجنس والتخصص الدراسي. ووفقا لهذا فالدراسة مقسمة لشقين إحداهما نظري والآخر تطبيقي.

أولا: تحديد مشكلة الدراسة

يعد مفهوم العنف الرمزي من أكثر المفاهيم السوسيولوجية التربوية جدة وأصالة، ونظرا لحداثته النسبية فانه يقع في دوائر المفاهيم الإشكالية الغامضة، ويبقى أسير الرهانات الفكرية النقدية التي تحاول صقله وهندسة أبعاده وتعيناته، فهو مفهوم كموني يحتاج إلى مزيد من الوقت يتجاوز فيه مرحلة الاختمار إلى مرحلة النضج والتكامل، فهو يأخذ مداه في جميع مجالات الوجود الإنساني حيث مازال يطرح في العديد من المجالات كقضية تستهدف الفرد بشكل عام، ويطرح بصفة خاصة عند المتعلمين باعتبارهم كأفراد يساهمون في تحقيق أهدافهم وتطوير انجازاتهم باختلاف مستوياتها وأنماطها، ويركز في أغلب حالاته بالتفاعل الرمزي المشكل عبر الرموز والمعاني والصور الذهنية التي يحاول من خلالها التلميذ أن يستوعب توقعات أدوار الآخرين، فالبيئة المدرسية بعلاقاتها التربوية المختلفة تشكل بوتقة رمزية يبني فيها التلميذ أهداف انجازاته الأكاديمية لأن العلاقات التربوية فيها تعتبر شبكة حية وحيوية لمعطيات الثقافة الرمزية بكل ما تنطوي عليه من مفاهيم ودلالات وتمظهرات، وبالتالي قد يؤثر على التكوين السيكولوجي والنتائج البيداغوجية وانجازهم الأكاديمي بمختلف معاييره. وهذا ما استدعى الى ضرورة الالمام بالموضوع من جميع جوانبه في هذه الدراسة، وبناءا على ما سبق ذكره فانه يلخص ذلك في التساؤل التالي:

ما طبيعة العلاقة بين دلالات العنف الرمزي حسب إدراك التلاميذ لها وانجازهم الأكاديمي؟

ويندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

1- ما دلالات العنف الرمزي الظاهرة في المدرسة حسب إدراك تلاميذ المرحلة الثانوية؟

2- هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين دلالات العنف الرمزي ومجالات الانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من 0.05 بين التلاميذ المنجزين وغير المنجزين لدلالات العنف الرمزي ؟

ثانيا: أهداف الدراسة

1- **الكشف والتعرف على دلالات العنف الرمزي حسب إدراك تلاميذ المرحلة الثانوية.**

2- **التعرف على طبيعة العلاقة بين دلالات العنف الرمزي والانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.**

3- **التعرف على الفروق بين التلاميذ لمنجزين وغير المنجزين لدلالات العنف الرمزي.**

ثالثا: أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في فهم موضوع العنف الرمزي الذي يقصده عالم الاجتماعي الفرنسي بيير بورديو داخل المدرسة باعتبارها مؤسسة تعليمية، وارتباط هذا العنف ارتباطا مباشرا بالمظاهر الظاهرة للعيان في الحياة الاجتماعية وخاصة التربوية من تدني مستوى التلاميذ والطلبة في المؤسسات التربوية وتراجع قابليتهم في مواصلة الدراسة وتراجع انجازهم الأكاديمي ، وسبب كل هذا من ضغوط التي يعاني الطلبة

والطالبات وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي التي تعتبر مرحلة فاصلة في تحديد طموحهم.

رابعا: تحديد مفاهيم الدراسة

1- **العنف الرمزي:** هو ذلك العنف غير المادي والخفي والهادئ الذي يأخذ شكل السلطة الرمزي والضغط على الآخر بشكل معنوي، يظهر في الممارسات والتعاملات مع الأخرين، والذي يمارسه الأساتذة والإدارة المدرسية على التلميذ والذي يظهر بعدة دلالات في بوتقة رمزية، كما يمارسه في المقابل الطالب نفسه على الآخرين باستراتيجيات مختلفة، رغبة منه في تحقيق أهدافه الشخصية المتمثلة .

2- **الانجاز الأكاديمي:** وتعرفه الباحثتان إجرائيا بأنه الدرجة التي يتحصل عليها الطالب الجامعي في الاختبار الخاص بقياس الانجاز الأكاديمي والذي يوضح ميل الطالب لبذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في المواقف التعليمية المختلفة.

خامسا: الدراسات السابقة

1- **الدراسات التي تناولت العنف الرمزي:**

الدراسة الأولى: للدكتور **عبد الرحمان الشقير** بعنون :العنف الرمزي في القياس والتقويم، هدف من الدراسة أن يكون من ضمن متطلبات القبول بالجامعات إجراء اختبارات تكون نتيجتها معيارا يستخدم إلى جانب معيار الثانوية العامة ويتضمن نوعين من الاختبارات هما :اختبار القدرات العامة، ويقيس القدرات التحليلية والاستدلالية، ومن نتائج الدراسة وقد لاحظت على اختبارات القدرات والتحصيلي عنفا رمزيا متخفيا أضر بفئة كبيرة من الطلاب دون قصد من القياس ودون وعي من الطلاب بأن هذا عنف رمزي. **(الشقير:2016)**.

2- **الدراسات التي تناولت بالانجاز الأكاديمي:**

الدراسة الأولى: دراسة الفزاري (1996): هدفت إلى دراسة أثر الجنس والانجاز الأكاديمي على مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية وتكونت العينة من 394 طالبا وطالبة وأشارت النتائج إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التحصيل باعتبار الجنس، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي تبعا لمستويات الانجاز الأكاديمي، ولم تظهر النتائج عن أي أثر ذو دلالة للتفاعل بين متغيري الجنس والانجاز الأكاديمي.

الدراسة الثانية: دراسة الشعراوي (1999): هدفت إلى دراسة الفروق بين الجنسين وبين المستويات الدراسية في الرضا عن الحياة الجامعية في المرحلة الجامعية وتحديد العلاقة بين سمات الشخصية ودافعية الانجاز الأكاديمي وقد شملت العينة 721 طالبا وطالبة من جامعة المنصورة ، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الدرجة الكلية لدافعية الانجاز الأكاديمي ودرجات الرضا عن الحياة الجامعية بأبعاده المختلفة.**(محمد:2005، ص 19)**

1. الإطار النظري للدراسة:

1.1. العنف الرمزي ودلالاته

1.1.1 مفهوم العنف الرمزي:

العنف الرمزي هز نوع من العنف الهادئ غير الظاهر، أي الكامن أو الخفي أو المقنع وقد ظهر هذا المفهوم في كتابات عالم الاجتماع الفرنسي **بيير بورديو**، وهو يعرفه بكونه " هذا القهر الذي لا ينشأ إلا عبر وساطة الانخراط الذي لا يتأخر المسيطَر عليه عن منحه للمسيطِر" ويتمثل فيه القدرة على فرض دلالات أو معاني على أنها شرعية مع إخفاء علاقات القوة التي تمثل دعامة هذه القوة وركيزتها الأساسية، وتعد التربية في مختلف أشكالها ومجالاتها مصدرا لما يسمى بالعنف الرمزي، سواء كانت في المنزل أو في المدرسة أو في وسائل الإعلام.... لأنها في معنى من معانيها تحمل وتفرض قيما ومعارف وخبرات وتوجهات تكرس سيطرة فئة "عليا" على أخرى "دنيا". **(المسلم:1996،ص 74)**

ويراد كذلك بالعنف الرمزي استخدام الرموز والدلالات والمعاني للسيطرة على الآخر وفرض الهيمنة عليه، ويؤخذ في توليفته صورة خفية متلبسة تمكن ممارسها من الوصول إلى غايته وتحقيق ما يصبو إليه وإسقاط الهيمنة دون اللجوء إلى القوة الواضحة والمعلنة. **(وطفة:2016، ص25)**

ولقد شكل هذا المفهوم منطلقا ذهنيا للكشف عن الفعاليات الذهنية الإيديولوجية التي تمارس على الأشخاص، ويمكننا أن نسوق – ولغاية الدليل على معنى العنف الرمزي وماهيته ودلالاته- الإشارات والمعاني الرمزية التي توظف في التعلم والمدرسة التي تضع المتعلم تحت الإكراه والخضوع والانقياد بغير رغبته.

ووظف **"كلود دينمتون"** إشارة إلى العنف الرمزي الذي تتم ممارستها في المدرسة، ويبين في الكثير من أعماله أن القهر الثقافي لرغبة المتعلم في اكتسابه للمعارف يدمر الأمن الوجودي للمتعلم، فهو يأخذ صورة رمزية قمعية تضغط على الثقافة والتربية بطريقة استلابية

غامضة مبهمة بحيث لا يمكن للمتعلم أن يكتشف أبعاده وملابساته، وهو إزاء هذا الغموض الرمزي للدلالات والمعاني والثقافية الضاغطة يقف موقف اللامبالاة والاستسلام، فالمدرسة مثلا تحت ظل ديمقراطية التعليم والمساواة - و هذا شعار طالما رفعته دول عديدة- تحدد الناجح وغير الناجح، والمتقدم والمتأخر، ولكن...ولأن الرأسمال الرمزي متفاوت بفعل تفاوت المستويات المجتمعية فمجموع معارف الأغنياء يتناسب مع سواهم لأن المدرسة تحاكم الجميع وفقا لـ رأسمال رمزي لمجموعة واحدة هي عادة الطبقة الوسطى. فتصير هذه المؤسسات أداة طبقية لـ إعادة إنتاج السلطة القائمة في المجتمع، طالما أن معايير التمايز هي وفقا لطرف واحد وليس معيار كلي وهذا ما يسمى بالتحيز لطرف واحد على حساب الآخر.**(النقيب:1993،ص55)**

ومن أجل أن يتم اعتماد قيم الطبقة الوسطى كمعايير تربوية، يمارس العنف الرمزي باعتبار أن أي آلية تربوية ستمارس جهدها لإبراز قيم وإخفاء أخرى، فالخطاب التربوي ليخفي الهيمنة، يلجأ لمفاهيم النظام والعقاب، ويمارس على نطاق واسع ومستويات مختلفة، وبالتالي فالعنف الرمزي هو لصيق العملية التربوية دائما.

1 فعند دراستنا للحقل المدرسي نلاحظ أن فيها تعسفا رمزيا تشرعه القوانين والتقاليد المدرسية التي تشتمل في مكوناتها الظاهرة على عدالة مصدرها تكافؤ الفرص وخضوع الجميع للقانون. وعليه فالسلطة المدرسية تتسلم في واقع الأمر تفويضا من الطبقات المهيمنة لفرض التعسف الثقافي، فعن طريق هذا التفويض يتم تمرير العنف الرمزي بلطف.

2 فلو أخذنا مثالا كاللغة سنجد أن التلميذ الغني يختزن في ذاكرته رصيدا لغويا هائلا بالمقارنة مع التلميذ الفقير. فالأول يستعمل لغة تجريدية وله بروتوكول وإتيكيت عالي المستوى وله اهتمامات ثقافية ومدى اجتماعي واسع من العلاقات ورصيد من السلوكات والخبرات لم تكن متاحة لزميله الفقير، وحين يتقدم الاثنان إلى الامتحانات من الطبيعي أن تكون فرصة الطالب الغني في النجاح وتحصيل القدر الأكبر من العلامات أكثر من فرصة الطالب الفقير. هذا الواقع ينطوي على تعسف ثقافي مشروع يعترف به الجميع دون أن يدركوا ظلمه وفداحته، فليس من العدل أن يخضع التلميذان لامتحان من نفس النوع والمستوى في حين يتمايزان بشدة فيما لديهما من رصيد وفرص للنجاح.**(شحاتة:1988،ص65)**

2.1.1 دلالات ومعاني العنف الرمزي في الفعل البيداغوجي:

يطابق بيير بورديو بين مفهوم العنف الرمزي والفعل البيداغوجي حيث يعلن، في أعماله المختلفة حول السلطة الرمزية والعنف الرمزي، بأن الفعل البيداغوجي فعل رمزي في جوهره، وبالتالي فان أي نشاط تربوي هو موضوعيا نوع من العنف الرمزي، وذلك بوصفة قوة تفرض من قبل جهة اجتماعية معينة.**(وطفة:2015)**

ويقول في مقال آخر "أن كل الفعل البيداغوجي إنما هو موضوعيا عنف رمزي، على اعتبار أنه فرض بواسطة سلطة اعتباطية لثقافة اعتباطية" يظهر في عدة تمظهرات ومعاني ودلالات وهي:

1. عدم المساواة في النظام التعليمي ولها مؤشرات كالتالي:

- عدم الثقة في الأيديولوجية الجدارة

- عدم تكافؤ الفرص تبعا للفئات الاجتماعية والخلفية العرقية وإمكانيات التعلم

2 - المناخ غير الشامل ولها مؤشرات:

- بيئة غير مؤكدة، لا يمكن لجميع الطلاب الوصول إليها

- عدم إشراك جميع الطلاب في عملية اتخاذ القرار

- الافتقار إلى الدعم للتطلعات العالية فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي لجميع فئات الطلاب

- عدم الإشباع لجهود جميع الطلاب

- وضع العلامات على تلك مع نتائج سيئة

- المواقف السلبية تجاه الطلاب من الخلفيات المحرومة

- سخرية الطلاب الذين يستخدمون لهجات إقليمية

- عدم الاعتراف والتجاهل من الطلاب من الأسر غير النمطية

3. التهميش في العلاقات بين الطلاب ولها مؤشرات:

- تهميش الطلاب الذين يعانون من هشاشة المادية / الوضع المالي

- تهميش الأقليات العرقية

- التهميش بسبب المعتقدات الدينية

- تهميش الطلاب ذوي الآراء أو أنماط الحياة المختلفة.

4. السلطة في بناء المعرفة ولها مؤشرات:

- منح سلطة الكتاب المدرسي في الفصل الدراسي

- فرض الأفكار أثناء التدريس

- عدم تشجيع المواقف الحرجة تجاه أفكار المعلم

- تقليل استخدام الاستراتيجيات التفاعلية خلال الدروس

- استخدام الحجة أساسا لحالة السلطة عند إثبات الأفكار أو النظريات

- استخدام مركز السلطة لفرض أفكار سياسية. **(العثمان:2004،ص23)**

2. الانجاز الأكاديمي

يرى **دسوقي** (د.ت) أن الإنجاز هو القدرة على أداء المهام المدرسية والأكاديمية وقد تكون عامة أو خاصة بمادة معينة، كما يشير رزق **1977** إلى أن الإنجاز في علم النفس يطلق للدلالة على ما أحرزه المرء وحصله أثناء التعليم والتدريب والامتحان والاختبار في تفوق ومهارات أو معلومات**(محمد :2005، ص119).**

ومن المهم التركيز على دور الفروق في الحاجة إلى الإنجاز بغية فهم العمليات الدافعية، والمحددات المباشرة للسلوك بمتغيرات الشخص والبيئة والخبرة.

ويعد **هنري موري 1939 Morray** من أوائل الذين استخدموا مصطلح الحاجة إلى الإنجاز**Need of Achievement** في مجال علم النفس ويراها في تغلب الإنسان على المصاعب والعوائق التي يمكن أن تواجهه في سبيل القيام بالعمل وإنجاز الأداء على نحو جيد وفي أقصر وقت ممكن كما يرتبط الإنجاز بكل من العمل والمنافسة، ويحددها أيضا بأنها الرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة، وعلى نحو جيد بقدر الإمكان **(الفرماوي: 2000، ص 144-145)**.

ويرى **أبو حطب 1983** أن الإنجاز هو تحقيق شيء صعب، والتحكم في الموضوعات الفيزيقية أو الكائنات البشرية أو الأفكار وتناولها وتنظيم وأداء ذلك بأكبر قدر من السرعة والاستقلالية والتغلب على العقبات، وتحقيق مستوى مرتفع من التفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتغلب عليهم وزيادة تقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة.

وتعتبر الدافعية للإنجاز إحدى المتغيرات الأساسية التي تحدد نشاط ما يقوم به الفرد من أداء ويفترض أن الفرد عموماً حينما يبدأ ممارسة أي نشاط فإنه يهدف من ذلك الوصول إلى درجة من الإنجاز وأن غياب الشعور بالإنجاز وتحقي ق الهدف يمك ن أن يطور مشاعر سلبية مثل الشعور بالإحباط والانسحاب، وتختلف المجالات التي يحقق فيها الأفراد دافع الإنجاز إذ قد يكون الإنجاز رياضياً أو مهنياً أو أكاديمياً أو قيادياً أو إبداعياً ، ويشعر المنجز بدافع خاص يقوده إلى التحصيل أولاً **(زايد: 2000، ص36).**

وقد أشار **قشقوش ومنصور 1979** إلى تركيز الأبحاث في مجال السلوك الإنجازي على أثر الفروق الفردية في قوى الاستعداد للإنجاز وعلى السلوك الصريح الموجه نحو الإنجاز، وقد اتضح أن قوة الميل للإنجاز الذي يتم التعبير عنها في أداء الفرد لعمل معين في موقف معين يتحدد باستعدادات الشخصية (دافع الإنجاز) والمؤثرات البيئية المباشرة ، ولهذا اتجهت الدراسات لبحث التفاعل بين الشخصية والبيئة على السلوك الإنجازي ومستوياته.

و تعتبر عملية تحسين مستوى الإنجاز الأكاديمي من أهم الموضوعات التي يجب أن يهتم بها الباحثون، وقد أشار ديوني بروس **Duane Brows 1999**إلى عملية تحسين مستويات الإنجاز باعتبارها من الموضوعات الهامة بالنسبة للمجتمع والسبب في ذلك هو اهتمام المجتمعات بالرفع من مستوى الإنجاز الأكاديمي لكل أفراده، وذكر أن عملية التحسين تحتاج إلى الاهتمام بجماعات التدريس والآباء والأفراد أنفسهم حيث يكون الإنجاز نتيجة لكل هذه الجوانب السابقة فالآباء يؤثرون بشكل مباشر على إنجاز أبنائهم ، فالآباء الذين لديهم قدرات عالية على التواصل مع أبنائهم أفضل من الآباء الذين تنخفض لديهم نفس القدرة ، حيث أن التواصل بين الفرد والمدرسين والفرد وأبيه يساعد على تحقيق درجات إنجاز أفضل ، وأكد من خلال دراسة على ضرورة تحسين مهارات الطلاب بزيادة دافعية الإنجاز لديهم. **(brouce tuckman, 1992,p 32)**

3.الاطار الميداني للدراسة:

1.3. منهج الدراسة: من المعروف لدينا أن طبيعة الدراسة هي التي تحد نوع المنهج المستخدم فيها، وبما أن دراستنا تبحث عن طبيعة العلاقة بين دلالات العنف الرمزي كما يدركه التلاميذ وانجازهم الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية بسكرة بالإضافة إلى دراسة الفروق بالفرضيات المصاغة، لذلك اعتمدنا على المنهج الوصفي، فهو استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى" **(تركي: 1984،ص 130).**

2.3. مجتمع الدراسة وعينته:

يتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية بسكرة لابد من تمثيل مجتمع الدراسة في العينة حتى يستطيع الباحث تعميم نتائجه، وكلما كان التمثيل ناجحا كلما كانت النتائج أقرب للدقة الموضوعية والتعميم. **(Bruce W. Tuckman 1992 :p293)**

تم اختيار العينة بطريقة العينة العشوائية البسيطة، حيث قامت الباحثتين باستخدام طريقة التوفيقات من تلاميذ المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسة من **100** التلاميذ بسكرة خلال السنة الدراسية 2017/2016.

3.3. أدوات جمع البيانات

1.3.3. مقياس الانجاز الأكاديمي لقشقوش والأعسر 1983: تم فيه تحديد أربعة أبعاد لقياس الإنجاز الأكاديمي للطالب الجامعي وهذه الأبعاد هي:

- التفوق والإمتياز
- تفضيل مواقف الإنجاز
- الثقة في النجاح
- المسؤولية في العمل **(الفرماوي:2000، ص67)**

2.3.3. مقياس العنف الرمزي لشاكو صفاء وعيسى بن حدوش 2011: تكون المقياس من 7 محاور لقياس تمظهرات العنف الرمزي في المحيط المدرسي وهي كالتالي:

- العلاقة بين المعلم والمتعلم
- التقييم التعسفي
- التمييز في وضع العلامات
- ازدواجية الامتحان في بنية نسق التعليم
- البيئة المدرسية غير الشاملة
- السلطة في بناء المعرفة
- نوع الانضباط التربوي **(المسلم: 1996، ص122).**

4.3. النتائج المتعلقة بتساؤلات الدراسة

1- **التساؤل الأول:** للإجابة على التساؤل الأول والذي كان نصه: ما دلالات العنف الرمزي الظاهرة في المدرسة حسب إدراك تلاميذ المرحلة الثانوية؟

نستعرض فيما يلي دلالات العنف الرمزي الأكثر ظهورا في المدرسة حسب إدراك التلاميذ لها والجدول الآتي يوضح هذه التفاصيل:

جدول رقم (01):يوضح دلالات العنف الرمزي حسب إدراك التلاميذ لها

دلالات العنف الرمزي	عدد	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"	مدى الثقة 95%		قيمةP	الدلالة
					الحد الأدنى	الحد الأعلى		
العلاقة بين المعلم والمتعلم	90	3.477	0.558	14.603	3.413	3.542	**0.000	دالة
التقييم التعسفي	90	3.177	0.629	3.183	3.045	3.190	**0.002	دالة
التميز في وضع العلامات	90	3.088	0.641	2.353	3.015	3.162	*0.019	دالة
الامتحان في بنية نسق التعليم	90	2.359	0.667	16.434	2.283	2.436	**0.000	دالة
البيئة المدرسية غير الشاملة	90	2.299	0.554	21.581	2.236	2.363	**0.000	دالة
السلطة في بناء المعرفة	90	2.281	0.628	19.598	2.209	2.353	**0.000	دالة
نوع الانضباط التربوي	90	2.016	0.555	30.343	1.953	2.080	**0.000	دالة

**دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 *دالة إحصائيا عند مستوى0.05

ويتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول أن أكثر دلالات العنف الرمزي ظهورا في المحيط المدرسي كما يدركها التلاميذ هي العلاقة بين المعلم والمتعلم والتقييم التعسفي، حيث كانا ذا دلالة مرتفعة جدا بمستوى **P** أقل من 0.01 ومن ثمة يليه التميز في وضع العلامات بمستوى دلالة **P** أقل من 0.05 وكانت جميع دلالات العنف الرمزي ذات دلالة إحصائية بمستوى**P** أقل من 0.01 وهي كالتالي: الامتحان في بنية نسق لتعليم، البيئة المدرسية غير الشاملة، السلطة في بناء المعرفة، نوع الانضباط التربوي

2- **التساؤل الثاني:** للإجابة على التساؤل الثاني والذي كان نصه: هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين دلالات العنف الرمزي ومجالات الانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

نستعرض فيما يلي مصفوفة المعاملات الارتباطية بين دلالات العنف الرمزي ومجالات الانجاز الأكاديمي:

جدول رقم (02): يوضح مصفوفة المعاملات الارتباطية بين دلالات العنف الرمزي ومجالات الانجاز الأكاديمي:

المجال	التفوق والإمتياز	تفضيل مواقف الانجاز	الثقة في النجاح	المسؤولية في العمل	الدرجة الكلية للانجاز الأكاديمي
العلاقة بين المعلم والمتعلم	0.680**	0.463**	0.474**	0.543**	**0.741****
التقييم التعسفي	0.405**	0.424**	0.234*	0.224*	**0.568****
التميز في وضع العلامات	0.242*	**0.589****	0.381**	0.468**	**0.507****
الامتحان في بنية نسق التعليم	0.396**	0.268**	0.694**	0.313**	**0.322****
البيئة المدرسية غير الشاملة	0.189	0.243*	0.155	0.542**	**0.449****
السلطة في بناء المعرفة	0.352**	0.249**	0.330**	0.516**	**0.314****
نوع الانضباط التربوي	0.395**	0.238*	0.202*	0.569*	0.958**
الدرجة الكلية لدلالات العنف الرمزي	0.498**	0.433**	0.445**	0.390**	0.527**

**دالة عند مستوى0.01 *دالة عند مستوى 0.05

يتبين من الجدول السابق ومن خلال دراسة الارتباطات بين الدرجة الكلية لكل مجال مع المجالات الأخرى أنه توجد ارتباطات دالة إحصائيا بين كل دلالات العنف الرمزي ومجالات الانجاز الأكاديمي عند مستوى دلالة 0.01، باستثناء البيئة المدرسية ير الشاملة حيث لم يتبين وجود علاقة ارتباطيه بينه وبين مجالي التفوق والامتياز ومجال الثقة في النجاح، وبذلك نكون قد تحققنا من أنه توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين دلالات العنف الرمزي والانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

3- **التساؤل الثالث:** للإجابة على التساؤل الرابع والذي كان نصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من 0.05بين التلاميذ المنجزين وغير المنجزين في ادراكهم لدلالات العنف الرمزي؟

نستعرض الفروق بين ادراك التلاميذ لدلالات العنف الرمزي و الانجاز الأكاديمي:

جدول رقم (03): يوضح الفروق بين ادراك التلاميذ لدلالات العنف الرمزي والانجاز الأكاديمي

دلالات العنف الرمزي	الانجاز الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	قيمة P	الدلالة
العلاقة بين المعلم والمتعلم	غير منجزين	56	1.644	0.629	5.158	98	0.000	**دالة**
	منجزين	34	1.508	0.550				
التقييم التعسفي	غير منجزين	56	1.889	0.658	4.797	98	0.000	**دالة**
	منجزين	34	1.774	0.326				
التمييز في وضع العلامات	غير منجزين	56	1.988	0.956	5.243	98	0.000	**دالة**
	منجزين	34	1.717	0.125				
البيئة المدرسية غير الشاملة	غير منجزين	56	1.973	0.625	4.941	98	0.000	**دالة**
	منجزين	34	1.721	0.602				
السلطة في بناء المعرفة	غير منجزين	56	3.800	0.845	2.009	98	0.045	**دالة**
	منجزين	34	2.352	0.251				
نوع الانضباط التربوي	غير منجزين	56	3.982	0.626	1.531	98	0.106	**غير دالة**
	منجزين	34	2.154	0.622				
ازدواجية الامتحان في بنية نسق التعليم	غير منجزين	56	3.153	0.710	4.365	98	0.005	**دالة**
	منجزين	34	1.236	0.606				

من خلال السابق يتضح لنا أن الفروق بين التلاميذ المنجزين وغير المنجزين في دلالات العنف الرمزي كما يدركها التلاميذ كانت ذات دلالة إحصائية مرتفعة جدا بمستوى **P** أقل من 0.01 وذلك لصالح التلاميذ غير المنجزين، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المنجزين وغير المنجزين في دلالات العنف الرمزي كما يدركها التلاميذ بالنسبة لمحور نوع الانضباط التربوي بمستوى **P** أقل من 0.05

وبدراسة الفروق بين التلاميذ المنجزين وغير المنجزين في دلالات العنف الرمزي، نجد أن العلاقة بين المعلم والمتعلم والتقييم التعسفي والبيئة المدرسية غير الشاملة والتمييز في وضع العلامات والسلطة في بناء المعرفة قد شكلت فروق ذات دلالة إحصائية مرتفعة جدا بمستوى **P** أقل من 0.01 لصالح غير المنجزين، بينما شكلت ازدواجية الامتحان في بنية نسق التعليم فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى **p** أقل من 0.05 لصالح المنجزين.

مناقشة نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة بشكل عام الى التعرف على طبيعة العلاقة بين دلالات العنف الرمزي كما يدركها التلاميذ وانجازهم الأكاديمي، وقد توصلت الباحثة الى تفسير أكثر دلالات العنف الرمزي ظهورا في المحيط

المدرسي حسب إدراك تلاميذ المرحلة الثانوية لها والذي تم عرضه في الجزء السابق، وفيما يلي نقدم تفسيرا للنتائج المتحصل عليها.

ففيما يتعلق بإدراك التلاميذ لتمظهرات ودلالات العنف الرمزي في المدرسة،و من خلال البيانات البحثية نلاحظ أن في النظام التربوي تعسفا رمزيا تشرعه القوانين والتقاليد المدرسية التي تشتمل في مكوناتها الظاهرة على عدالة مصدرها تكافؤ الفرص وخضوع الجميع للقانون. وعليه فالسلطة المدرسية تتسلم في واقع الأمر تفويضا من الطبقات المهيمنة لفرض التعسف الثقافي، فعن طريق هذا التفويض يتم تمرير العنف الرمزي بلطف. فلو أخذنا مثالا كاللغة سنجد أن التلميذ الغني يختزن في ذاكرته رصيدا لغويا هائلا بالمقارنة مع التلميذ الفقير. فالأول يستعمل لغة تجريدية وله بروتوكول وإتيكيت عالي المستوى وله اهتمامات ثقافية ومدى اجتماعي واسع من العلاقات ورصيد من السلوكات والخبرات لم تكن متاحة لزميله الفقير، وحين يتقدم الاثنان إلى الامتحانات من الطبيعي أن تكون فرصة الطالب الغني في النجاح وتحصيل القدر الأكبر من العلامات أكثر من فرصة الطالب الفقير. هذا الواقع ينطوي على تعسف ثقافي مشروع يعترف به الجميع دون أن يدركوا ظلمه وفداحته، فليس من العدل أن يخضع التلميذان لامتحان من نفس النوع والمستوى في حين يتمايزان بشدة فيما لديهما من رصيد وفرص للنجاح، وهذا ما أطلق عليه **بيير بورديو وباولو فيرار** بالبيئة المدرسية غير الشاملة، فنحن دائما مشغولون بتعليم اللغة و التاريخ و البيولوجيات ، ضف إلى ذلك الحوار و الجدل حول القضايا التقليدية المملة مثل هل نعلم الانجليزية في المرحلة الابتدائية أم الأساسية منشغلون بالسلم الدراسي هل يزداد سنة أخرى ام ينقص و غيرها من الأمور الكلاسيكية الفاقدة للدلالة و المعنى و العلامات فكل شيء في المدرسة يأخذ شكل الإكراه و الإلزام و الإخضاع و الضغط الرمزي حيث يجب على التلميذ أن يفعل دائما ما يقوله المعلم أو ما يمليه عليه أن يفعله افتح الكتاب أغلقه انظر إلى السبورة قف اجلس..الخ

وفي هذا الصدد أكد **علي سعد وطفة** أن المعلم من الفاعلين الاجتماعيين في المدرسة باعتباره عضو وحجر أساس فيها لذلك فهو معني بتقديم المعارف التي تناسب المتعلمين معاملتهم بطريقة ذكية بعيدا عن اللامبالاة وغيرها ، فعندما يتحدث دومينيسيه **(1990) Dominicé** عن الوجوه الخفية للتعليم يقوم بتحليل الجوانب الأساسية في المنهاج الخفي فيرى فيه كل أشكال المعرفة التي تتحقق من غير معرفة المربي نفسه، والسؤال هل يكون هذا الجانب الخفي على التلميذ معلوما عند معلميه؟ هل قام هؤلاء المعلمون بتوظيف المنهج الخفي علي غير علم طلابهم؟ وهنا أيضا يمكن القول افترضا بأن المعلمين أنفسهم لا يعرفون ماذا يفعلون، أو على خلاف ذلك بأنهم يعلمون جيدا ما يحدث في ممارساتهم التربوية اليومية.

فالمعلمون لا يعرفون كل ما يتعلمه التلاميذ في المدرسة، ولكن كثيرا منهم يدرك بصورة عامة وغامضة أحيانا أهمية الخبرات التربوية للطلاب في داخل الصف ودورها في إكسابهم بعض المهارات وأنماط السلوك. فالخفي وفقا لهذه الصورة ليس خفيا بالمعنى الدقيق للكلمة ولكنه غير معلن وغير مقروء وغير مفكر فيه. وهذا الخفي يتكشف بالبداهة والخبرة والذكاء والتحليل، فهناك أمور تربوية كثيرة تحدث في دائرة الصمت وفي الفراغ والخفاء.

ومما تم استخلاصه من هذه النتائج أن الاختبارات التحصيلية والامتحانات السنوية تعد بدورها عنفاً رمزياً متخفياً أضر بفئة كبيرة من الطلاب والطالبات دون قصد من قياس ودون وعي بهذا العنف الرمزي من الطلاب. وأقصد بالعنف الرمزي المعنى الذي قصده بيير بورديو، وهو عالم اجتماع فرنسي معروف، هو إضفاء طابع الحيادية والشفافية وسن الأنظمة الديموقراطية التي تكفل حق المساواة للجميع، ثم اقتناع جميع الأطراف بالواقع بوصفه شيئاً طبيعياً، وأن نتائجه طبيعية، وعدم الانتباه للعنف الرمزي المتخفي داخل عمليات الاختبار ونتائجه، وهم في هذه الحالة الطالب المتفوق والطالب المخفق ومركز قياس، والمسئولون عن الاختبارات.

وقد قام الشقير بدراسة واقع قياس وهي المؤسسة التعليمية المخولة لإجراء الاختبارات ، وجد أن نظامها يتمتع بشفافية، وتمنح الحق للجميع في اختيار مكان الاختبار وتاريخه، وتصحح الإجابات آلياً، مما يعطي الانطباع بالارتياح بعدم وجود محاباة أو تدخل بشري، **وقد اتبع** مركز قياس أسلوب تصحيح مختلف عن الأسلوب التقليدي القائم على مئة درجة، وتقوم فكرة التصحيح، بحسب موقع قياس، على: "احتساب الانحراف المعياري والمتوسط لجميع الاختبارات لجميع الطلاب والطالبات، وهذا يعني مقارنة مستوى الطالب بقدرات من اختبر معه في المكان نفسه وفي اليوم نفسه، ومن ثم فإن المركز يجمع جميع الإجابات من كل محافظة على حدة، ثم يستخرج المتوسط العام والانحراف المعياري المعتمد، وهذا الأسلوب عادل في ظاهره، وجانب العنف الرمزي في هذه الحالة، هو أن مركز قياس منح المصداقية والشرعية الممنهجة لاختباراته وأوجد مناخاً عاماً بأنها دقيقة وتعكس مستوى الطالب الحقيقي، وخاصة في القدرات العامة، ولذلك تقبل طلاب المحافظات المختبرون في بلدانهم البعيدة عن المدن الكبرى بأن مستواهم العلمي أقل من مستوى طلاب المدن بضمانة نتائج اختبار قياس، وينظرون لأنفسهم بأنهم أقل ذكاء وموهبة، وأن طلاب المدن أذكياء وموهوبون بطبيعة الحال، في حين أن هذا غير دقيق.

كما توصلت الباحثة الى وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين دلالات العنف الرمزي ومجالات الانجاز الأكاديمي بالاضافة الى وجود علاقة بين الدرجة الكلية لدلالات العنف الرمزي والدرجة الكلية للانجاز الأكاديمي، وهذه النتائج بوجه عام تدل على أن العنف الرمزي الممارس والظاهر في البيئة المدرسية في أشكال الضغط والإكراه والسلطة الرمزية والاقناعية وسياسة الخضوع للأخر خاصة داخل الحجرة الصفية لما تتسم به علاقة المعلم بالمتعلم من اساليب مدحضة ومتبادلة بينهما، باعتبار التلميذ له طموحات دراسية وانجازات اكاديمية، تكمن علاقة هنا في أن العنف الرمزي بلباسه الايديولوجي الممنهج يمثل خطورة على انجاز المتعلمين سواءا الأكاديمي أو غيره لأن تغلغل في المناهج وأساليب التدريس وحتى العلاقات التربوية القائمة وخطورته تكمن في التأثير على الجانب النفسي للمتعلم والثقة في النجاح وكذلك وتكمن الخطورة في رأيي أن كثيراً من مخرجات قيم التعليم بالتلقين والحفظ سوف تنعكس على تنظيمات الحكومة، إذ نجد أن التعيينات والترقيات تكاد تنحصر على المنجزات الحسية للمتخرج وتجعلها المعايير الوحيدة، مثل المرحلة الدراسية والتخصص وسنة التخرج والمعدل وسنوات الخبرة، دون أي اعتبار لمنجزات روح التعليم غير الحسية مثل المواهب الشخصية والمهارات الفردية من خلال الذكاءات المتعددة.

في حين أبدت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائيا بين التلاميذ المنجزين وغير المنجزين في ادراكهم لدلالات العنف الرمزي ، وقد كانت الفروق المسجلة بينهم جوهرية كما سبق وأن وضحنا، وقد يلعب الجانب السيكولوجي في هذا الاطار دور كبير في توضيح تجليات هذه الفروق، فحسب ما توصلت اليه النتائج الأوامر والنواهي أنماط السلوك والقواعد المنظمة والايماءات والايحاءات تشكل عند غير المنجزين نموذجا رمزيا في توليد مشاعر الدونية والقهر وتبخيس الذات ، على غرار التلاميذ المنجزين الذين يمارس عليهم عنف رمزي كذلك بكل تمظهراته ولكن لا يستجون من مواجهة المعلم في اختلاف الاراء والمعارف بل يقابلنها بالحجة الدامغة والتفكير المنهجي وهذا ما يفرض به المتعلم هيبته على المعلم نفسه، فالاحساس بالمسؤولية اتجاه العمل والتفوق والرغبة في النجاح والثقة التامة في تحقيقه يغرس في المتعلم الدافعية لتحقيق انجازات أكاديمية في المستوى المطلوب؟

4.خاتمة

لقد اتضح أن موضوع العنف الرمزي من المواضيع الشيقة والشاملة، فهو قضية محورية في أعمال بيير بورديو وظاهرة يشهدها ويعيشها الواقع الاجتماعي دون إدراك ووعي بذلك، ويمارسه الفرد بصفة عامة في المجتمع كما يمارسه المتعلم في المدرسة بصفة خاصة في مؤسسة التربوية باعتباره عضو فاعل فيها وذلك من أجل تسهيل السبل لتحقيق أهدافه والوصول إلى طموحاته الشخصية وذلك من خلال تشكيل علاقات قوية مع جميع الفاعلين في المؤسسة التربوية، إلا أن هذه العلاقات قد تحمل بعض مظاهر القوة والسلطة الرمزية والسيطرة والضغط على الآخر دون شعور الأخر بها.

5. قائمة المراجع:

- **المقالات:**

- أحمد، فكري شحاته (1988)، إشكالية المنهج الخفي: مدخل لنقد التعليم المدرسي، دراسات تربوية، (صادرة عن رابطة التربية الحديثة في القاهرة) المجلد الثالث، الجزء العاشر، يناير.
- العثمان، نوال محمد عبد الرحمن (2004)، دور المنهج المستتر بالمرحلة الثانوية بمدارس الكويت، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، عدد 114، يونيو.
- علي أسعد وطفة: (2015)، الأداء الايديولوجي الممارس من طرف المدرسة في منظور بيير بورديو، مجلة نقد وتنوير، اصدار خاص، فيبراير.
- المسلم، بسامة خالد، (1996)، المنهج الخفي: معناه ومكوناته ومخاطره، المجلة التربوية، العدد التاسع والثلاثون، المجلد العاشر.
- النقيب، خلدون حسن (1993)، المشكل التربوي والثورة الصامتة، دراسة في سوسيولوجيا الثقافة، المستقبل العربي، عدد 174، آب/ أغسطس.

- **مواقع الأنترنت:**

- حمدي الفرماوي (2004) ،دافعية الانسان بين النظريات المكبرة والاتجاهات المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- رابح تركي (1984)، مبادئ الاحصاء والقياس الاجتماعي، ط3 ،المؤسسة الوطنية للكتاب.
- زايد أحمد العوطي (2000)، سيكولوجية التعلم والتعليم المستند لنظرية الدافعية، ط3، دار الفكر العربي ، القاهرة
- عبد الرحمان الشقير، العنف الرمزي في القياس والتقويم www.hekmah.org 2017/08/19، 15:42.
- محمد صبري هاشم (2000): دراسة العلاقة بين مستوى القلق والدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية .**رسالة ماجستير**، كلية التربية النوعية ببنها.
- **Brouce tuckman (1992) ,academic achievement and individual perspective. Washington, American association of mental retardation.**