

دلالات العنف الرمزي كما يدركها التلاميذ وعلاقتها بإنجازهم الأكاديمي (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية)

أ. رقية وافي - جامعة بسكرة - الجزائر

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

الملخص:

تهدف الدراسة الى التعرف على طبيعة العلاقة بين دلالات العنف الرمزي كما يدركه التلاميذ انجازهم الأكاديمي، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (100) تلميذ. ولتحقيق هذه الأهداف تبنت الباحثة مقياس العنف الرمزي لشاكو صفاء ومقياس الإنجاز الأكاديمي لقشقوقوش والأعسر وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر دلالات العنف الرمزي ظهورا واتساما في المحيط المدرسي حسب إدراك التلاميذ له هي العلاقة بين المعلم والمتعلم والتقييم التعسفي، بالإضافة الى 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.

مقدمة:

باعتبار أن المدرسة مكان يهدف لتكوين الشخصية وبناء التعلّات، فإنه 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 التعليمية 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 تعليمي مكمل للقدرة وبعد معرفي للمتعلم. (وظفة: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. الإطار التصوري للدراسة:

1- تحديد مشكلة الدراسة

يعد مفهوم العنف الرمزي من أكثر المفاهيم السوسيوولوجية التربوية جدة وأصالة، ونظرا لحداثته النسبية فإنه يقع في دوائر المفاهيم الإشكالية الغامضة، ويبقى أسير الرهانات الفكرية النقدية التي تحاول صقله وهندسة أبعاده وتعييناته، فهو مفهوم كموني يحتاج إلى مزيد من الوقت يتجاوز فيه مرحلة الاختبار 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 إنجازاتهم باختلاف مستوياتها وأمطها، ويركز في أغلب حالاته بالتفاعل الرمزي المشكل عبر الرموز والمعاني والصور الذهنية التي يحاول من خلالها التلميذ أن يستوعب توقعات أدوار الآخرين، فالبيئة المدرسية بعلاقتها التربوية المختلفة تشكل بوتقة رمزية يبني فيها التلميذ أهداف إنجازاته 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 وإنجازهم الأكاديمي بمختلف معاييرهم. وهذا ما استدعى إلى ضرورة الإلمام بالموضوع من جميع جوانبه في هذه الدراسة، وبناء على ما سبق ذكره فإنه يلخص ذلك في التساؤل التالي:

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

ويندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

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

الثانوية؟

2- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين دلالات العنف الرمزي ومجالات

الإنجاز 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؟

2- أهداف الدراسة

- الكشف والتعرف على دلالات العنف الرمزي حسب إدراك تلاميذ المرحلة الثانوية.
- التعرف على طبيعة العلاقة بين دلالات العنف الرمزي والإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- التعرف على الفروق بين التلاميذ لمنجزين وغير المنجزين لدلالات العنف الرمزي.

3- أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في فهم موضوع العنف الرمزي الذي يقصده عالم الاجتماع 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 إنجازهم الأكاديمي، وسبب كل هذا من ضغوط التي يعاني الطلبة والطالبات وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي التي تعتبر مرحلة فاصلة في تحديد طموحهم.

4- تحديد مفاهيم الدراسة

- **العنف الرمزي:** هو ذلك العنف غير المادي والخفي والهادئ الذي يأخذ شكل السلطة الرمزي والضغط على الآخر بشكل معنوي، يظهر في الممارسات والتعاملات مع الآخرين، 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.

• **الإنجاز 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.

5- الدراسات السابقة

• الدراسات التي تناولت العنف الرمزي:

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

• 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 ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية

لدافعية الانجاز الأكاديمي ودرجات الرضا عن الحياة الجامعية بأبعاده المختلفة. (محمد:2005، ص19)

ثانيا. الإطار النظري للدراسة:

1- العنف الرمزي ودلالاته

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 المسيطر عليه عن منحه للمسيطر" ويمثل 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 وتوجيهات تكرر سيطرة فئة "عليا" على أخرى "دنيا". (المسلم:1996، ص74)

ويراد كذلك بالعنف الرمزي استخدام الرموز والدلالات والمعاني للسيطرة على الآخر وفرض الهيمنة عليه، ويؤخذ في توليفته صورة خفية متلبسة تمكن ممارستها من الوصول إلى غايتها وتحقيق ما يصبو إليه وإسقاط الهيمنة دون اللجوء إلى القوة الواضحة والمعلنة. (وظفة: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 والانتقياد بغير رغبته.

ووظف "كلود ديمتون" 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 للمتعم، فهو يأخذ صورة رمزية قمعية تضغط على الثقافة والتربية بطريقة استلابية غامضة مهمة بحيث لا يمكن للمتعم أن يكتشف أبعاده وملاساته، وهو إزاء هذا الغموض الرمزي للدلالات والمعاني والثقافية الضاغطة يقف موقف اللامبالاة والاستسلام، فالمدرسة مثلا تحت ظل ديمقراطية التعليم والمساواة - وهذا 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 ل رأسال رمزي لمجموعة واحدة هي عادة الطبقة الوسطى. فتصير هذه المؤسسات أداة طبقية لإعادة 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 جهدا لإبراز قيم وإخفاء أخرى، فالخطاب التربوي ليخفي المهينة، يلجأ لمفاهيم النظام والعقاب، ويمارس على نطاق واسع ومستويات مختلفة، وبالتالي فالعنف الرمزي هو لصيق العملية التربوية دائما.

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 تنسلم في واقع الأمر تفويضا من الطبقات المهينة لفرض التعسف الثقافي، فعن طريق هذا التفويض يتم تمرير العنف الرمزي بلطف.فلو أخذنا مثلا كاللغة سنجد أن التلميذ الغني يخرتن في ذاكرته رصيда لغويا هائلا بالمقارنة مع التلميذ الفقير. فالأول يستعمل لغة تجريدية وله بروتوكول وإتيكيت عالي المستوى وله اهتمامات ثقافية ومدى اجتماعي واسع من العلاقات ورصيـد 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 يتميزان بشدة فيما لديهما من رصيد وفرص للنجاح. (شحاتة: 1988، ص65)

2-1. 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 فإن أي نشاط تربوي هو موضوعيا نوع من العنف الرمزي، وذلك بوصفه قوة تفرض من قبل جهة اجتماعية معينة. (وظفة: 2015)

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

- أ- عدم المساواة في النظام التعليمي ولها مؤشرات كالتالي:
 - عدم الثقة في الأيديولوجية الجدارية
 - عدم تكافؤ الفرص تبعا للفئات الاجتماعية والخلفية العرقية وإمكانيات التعلم
- ب- 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
- ج- 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.
- د- 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، ص 23)

2- الإنجاز 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، ص 119).

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

ويعد **هنري موري Morray 1939** 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 الفيزيائية 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 وتحتي 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 توجهت 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 ديونى 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 أفرادها، وذكر أن عملية التحسين تحتاج إلى الاهتمام بمجاعات 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)

ثالثا. الاطار الميداني للدراسة:

1- 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" (تركلي: 1984، ص 130).

2- مجتمع الدراسة وعينته:

يتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية بسكرة لا بد 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 2016/2017.

3- أدوات جمع البيانات

1.3- مقياس الانجاز الأكاديمي لقشقوش والأعسر 1983: تم فيه تحديد أربعة أبعاد لقياس الإنجاز الأكاديمي للطلاب الجامعي وهذه الأبعاد هي:

- التفوق والإمتياز
- تفضيل مواقف الإنجاز
- الثقة في النجاح
- المسؤولية في العمل (الفرماوي:2000، ص 67)

2.3- مقياس العنف الرمزي لشاكو صفاء وعيسى بن حدوش 2011: تكون المقياس من 7 محاور لقياس مظهرات 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، ص 122).

4- النتائج المتعلقة بتساؤلات الدراسة

1.4- 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 يوضح دلالات العنف الرمزي حسب إدراك التلاميذ لها

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

*دالة إحصائية عند مستوى 0.05

**دالة إحصائية عند مستوى 0.01

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 التمييز 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

2.4- التساؤل الثاني: للإجابة على التساؤل الثاني والذي كان نصه: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين دلالات العنف الرمزي ومجالات الانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

نستعرض فيما يلي 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**
التمييز 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 مستوى 0.05

دالة** عند مستوى 0.01

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

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

نستعرض الفروق بين ادراك التلاميذ لدلالات العنف الرمزي والانجاز الأكاديمي:

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

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.

5- مناقشة نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة بشكل عام الى التعرف على طبيعة العلاقة بين دلالات العنف الرمزي كما يدركها التلاميذ وإنجازهم 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 تقدم تفسيراً للنتائج المتحصّل عليها.

ففيما يتعلق بإدراك التلاميذ لمتظهرات ودلالات العنف الرمزي في المدرسة، ومن 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 مثلا كاللغة سنجد أن التلميذ الغني يحتزن في ذاكرته رصيذا لغويا هائلا بالمقارنة مع التلميذ الفقير. فالأول يستعمل لغة تجريدية وله بروتوكول وإتيكيت عالي المستوى وله اهتمامات ثقافية ومدى اجتماعي واسع من العلاقات ورصيذ 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 وپاولو فيرار** بالبيئة المدرسية غير الشاملة، فنحن دائما مشغولون بتعليم اللغة و التاريخ و البيولوجيات، ضف إلى ذلك الحوار والجدل حول القضايا التقليدية المملة مثل هل نعلم الانجليزية في المرحلة الابتدائية أم الأساسية منشغلون بالسلم الدراسي هل يزداد سنة أخرى ام ينقص وغيرها من الأمور الكلاسيكية الفاقدة للدلالة و المعنى والعلامات فكل شيء في المدرسة يأخذ شكل الإكراه والإلزام والإخضاع والضغط 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 و حجر أساس فيها لذلك فهو معني بتقديم المعارف التي تناسب المتعلمين معاملتهم بطريقة ذكية بعيدا عن اللامبالاة وغيرها، فعندما يتحدث دومينيسييه (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 الديمقراطية 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 الخفق ومركز قياس، والمسئولون عن الاختبارات.

وقد قام الشقير بدراسة واقع قياس وهي المؤسسة التعليمية الخولة 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 المصدقية 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 أذكاء 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 للآخر خاصة داخل الحجرة الصفية لما تتسم به علاقة المعلم بالمتعلم من اساليب مدحضة ومتبادلة بينها، باعتبار التلميذ له طموحات دراسية وانجازات أكاديمية، تكمن علاقة هنا في أن العنف الرمزي بلباسه الايديولوجي المنهج يمثل خطورة على انجاز المتعلمين سواء 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 رأي 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 جوهريه كما سبق وأن وضحنا، وقد يلعب الجانب السيكلوجي 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 مظهراته ولكن لا يستحون 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؟

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 الآخر بها.

قائمة المراجع

1. 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.
2. العثمان، نوال محمد عبد الرحمن (2004). دور المنهج المستتر بالمرحلة الثانوية بمدارس الكويت، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، عدد 114، يونيو.
3. المسلم، بسامة خالد، (1996)، المنهج الخفي: معناه ومكوناته ومخاطره. المجلة التربوية، العدد التاسع والثلاثون، المجلد العاشر.
4. علي أسعد وطفة: (2015)، الأداء الايديولوجي الممارس من طرف المدرسة في منظور بيير بورديو، مجلة نقد وتنوير، اصدار خاص، فيبرابر.
5. النقيب، خلدون حسن (1993). المشكل التربوي والثورة الصامتة، دراسة في سوسولوجيا الثقافة، المستقبل العربي، عدد 174، آب/ أغسطس.
6. محمد صبري هاشم (2000): دراسة العلاقة بين مستوى القلق والدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية ببنا.
7. حمدي الفرماوي (2004): دافعية الانسان بين النظريات المكبرة والاتجاهات المعاصرة، القاهرة، دار الفكر العربي.
8. زايد أحمد العوطي (2000): سيكولوجية التعلم والتعليم المستند لنظرية الدافعية، ط3، دار الفكر العربي ، القاهرة
9. راجح تركي (1984): مبادئ الاحصاء والقياس الاجتماعي، ط3، المؤسسة الوطنية للكتاب.
10. عبد الرحمان الشقير، العنف الرمزي في القياس والتقييم www.hekmah.org 19/08/2017، 15:42.
11. Brouce tuckman (1992), academic achievement and individual perspective. Washington, American association of mental retardation.