



Wasit University
Repository

Wasit University Repository

repository.uowasit.edu.iq

العنف الرمزي وعلاقته بالإخفاقات المعرفية
لدى طلبة المرحلة الإعدادية

Symbolic violence and its relationship to cognitive failures among preparatory school students

المحمداوي, إسراء هاشم علي

إشراف: الأستاذ الدكتور عدنان مارد جبر

جامعة واسط — 2026

<https://repository.uowasit.edu.iq/handle/123456789/222>

<https://doi.org/10.31185/uowasit-66>

حُمِّلَ هذا الملف من مستودع جامعة واسط

Downloaded from the Wasit University Repository — repository.uowasit.edu.iq



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة واسط / كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / ماجستير

العنف الرمزي وعلاقته بالإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية

رسالة مقدمة الى

مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة واسط وهي جزء من متطلبات نيل درجة
الماجستير في (علم النفس التربوي)
من الطالبة

إسراء هاشم علي الحمداوي

بإشراف

الأستاذ الدكتور

عدنان مارد جبر

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿وَقَالُوا رَبَّنَا إِنَّا أَطَعْنَا سَادَتَنَا وَكُبَرَاءَنَا فَأَضَلُّنَا السَّبِيلَا﴾

صدق الله العلي العظيم

سورة الاحزاب آية (67)

إقرار المشرف

أشهد أن أستاذ هذه الرسالة الموسومة بـ (العلف الرمزي وعلاقته بالإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الابتدائية) التي تقدمت بها الطالبة (اسراء هاشم علي) قد جرى إعدادها تحت إشرافي في جامعة واسط، كلية التربية للعلوم الإنسانية في قسم العلوم التربوية والنفسية، وهي جزء من نيل درجة الماجستير في التربية علم النفس التربوي، وقد استوفت خطتها استيفاء تاماً يؤهلها للمناقشة

التوقيع:

المشرف: أ.د. عدنان مارد جبر

2026/6/18

توصية رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية:

بناءً على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة.

التوقيع:

رئيس القسم: أ.د. عدنان مارد جبر

2026/6/18



إقرار المقوم اللغوي

أشهد بأني قرأت هذه الرسالة الموسومة (العنف الرمزي وعلاقته بالإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية) التي قدمتها الطالبة (إسماء هاشم علي) الى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة واسط وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي، وقد قومتها لغويا وبذلك أصبحت الرسالة مؤهلة للمناقشة لموافقتها لضوابط اللغة وقواعدها ولأجله وقعت.

التوقيع

المقوم اللغوي:

٢٠٢٦ / /



إقرار المقوم العلمي الأول

أشهد بأني قرأت هذه الرسالة الموسومة (العنف الرمزي وعلاقته بالإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية) التي قدمتها الطالبة (إسماء هاشم علي) إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة واسط وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي، وقد وجدت لها صالحة للمناقشة من الناحية العلمية ولأجله وقعت.

التوقيع

المقوم العلمي:

٢٠٢٦ / /



إقرار المقوم العلمي الثاني

أشهد بأني قرأت هذه الرسالة الموسومة (العنف الرمزي وعلاقته بالإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية) التي قدمتها الطالبة (إسماء هاشم علي) الى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة واسط وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي، وقد وجدتھا صالحة للمناقشة من الناحية العلمية ولأجله وقعت.

التوقيع

المقوم العلمي:

٢٠٢٦ / /



إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة بأننا اطلعنا على الرسالة المعلنونة بـ (**العنف الرمزي وعلاقته بالإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية**) والمقدمة من الطالبة (**اسراء هاشم علي**) وقد تمت مناقشة محتوياتها وما له علاقة بها فوجدنا أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي بتقدير (**جيد جداً عال**).

عضو اللجنة
التوقيع :
الاسم : ا. م. د. ضرغام رضا عبد
الميد

رئيساً للجنة
التوقيع: 
الاسم: أ. د. علي هاشم جارش

2026 / /

عضوا ومشرفاً

التوقيع:
 الاسم: أ.د. عنان مراد جبر

2026 / /

2026/9/5

عضواً اللجنة

التوقيع:

الاسم: أ. م. د محمد سليم عويد

2026 / 9 / 5

عبد محمد حمزة عبد الرحمن

صدقت من قبل مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة واسط

الاسم: أ.د. محمود حمود عراك القريشي

عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية

2026 A-7



الارهداء

إلى

✧ رمز الؤفاء وامل اللواء أبى الفضل العباس (ع)

✧ مراد قلبى القائم المنتظر (ع)

✧ سندى وقوتى وقدوتى ... أبى الكبىب

✧ من أضاءت لنا الطرقات ... أمى العزىزة

✧ الضمانات والضرورات .. إخوتى حىدر وكرار

✧ الحصن والحرز والسعادات .. أختى اسماء

✧ أولاد عمى ركمهم الله ... على ومرتضى

شكر وامتنان

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وإليه سبحانه أرفعُ هذا الجهد المتواضع، راجيةً أن يكون خالصاً لوجهه الكريم، ونافعاً لمن يشاء من عباده.

لا يسعني وأنا أقطف ثمار هذا الجهد إلا أن أتقدم بفيض شكر وموفور الامتنان إلى مشرفي العزيز الأستاذ الفاضل الدكتور عدنان مارد جبر، الذي وجهني بحكمةٍ وصبر، فكان لعلمه الواسع وتوجيهاته السديدة الفضل الكبير في تقويم هذا البحث وإتمامه. إليكم أرفع كلمات التقدير، فلقد كنتم نعم السند والمناصرة التي بددت حيرتي في دروب العلم، وهذا البحث ليس إلا ثمرة من ثمار غرسكم الطيب.

كما أتوجه لعائلتي، بوافر شكري وعظيم الامتنان كنتم القلوب التي آمنت بي، والنفوس التي علمتني حب العلم والصبر على مشقاته.

وإنني إذ أتممت هذه الرسالة، فإنما بفضل دعمكم الذي كان الأثر الأعظم في حياتي، وها أنا بفضلكم أصل، وبكم ومعكم يكتمل معنى هذا الوصول.

كما أتوجه بالشكر إلى عينة البحث وإلى كل من مد لي يد العون أو فتح لي طريقاً وترك فيه أثراً طيباً

الباحثة 



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة واسط / كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / ماجستير

العنف الرمزي وعلاقته بالإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية

رسالة مقدمة الى

مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة واسط وهي جزء من متطلبات نيل درجة
الماجستير في (علم النفس التربوي)
من الطالبة

إسراء هاشم علي الحمداوي

بإشراف

الأستاذ الدكتور

عدنان مارد جبر

ملخص البحث

تناول البحث الحالي مفهومي "العنف الرمزي والإخفاقات المعرفية"، وتأتي أهمية البحث من تسليط الضوء على آليات الهيمنة غير المباشرة (العنف الرمزي) وعلاقته بالإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وهي مرحلة حرجة تتشكل فيها الاتجاهات نحو الذات والمؤسسة التعليمية. ومن هنا يهدف البحث الحالي للتعرف على

١. درجة العنف الرمزي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

٢. درجة الإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

٣. العلاقة الارتباطية بين العنف الرمزي والإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

٤. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث).

٥. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية تبعاً لمتغير التخصص (علمي - أدبي).

ولتحقيق أهداف البحث، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي للدراسات الارتباطية، وتم اختيار عينة بلغت (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الخامس للمرحلة الإعدادية، بوصفها عينة أساسية باستعمال الأسلوب العشوائي ذات التوزيع المتناسب، ولقياس متغير العنف الرمزي قامت الباحثة ببناء مقياس على وفق الخطوات العلمية لبناء المقاييس النفسية وبالاعتماد على تعريف (Bourdieu, 1998) للعنف الرمزي، إذ بلغ عدد فقراته بصيغته النهائية (٣٢) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي (التبخيس، الإنكار القيمي، الاستلاب النفسي، التعبير العدائي)، ولكل بعد ثمان فقرات.



وقد تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة (ألفا كرونباخ) وبلغت قيمته (٠.٩٣)، وبطريقة إعادة الاختبار ولقياس متغير الإخفاقات المعرفية اعتمدت الباحثة مقياس الإخفاقات المعرفية الذي أعدّه برودبنت وزملاؤه (Broadbent, et al, 1982) وتم ترجمته إلى اللغة العربية بواسطة الخيلاني (٢٠٠٨)، وكيفته على طلبة المرحلة الإعدادية الكروي (٢٠١٨)، إذ بلغ عدد فقراته (٢٥) فقرة، وتم التحقق من ثبات المقياس بطريقة (ألفا كرونباخ)، وبلغت قيمته (٠.٨٦)، وبطريقة إعادة الاختبار، وبعد التحقق من صلاحية المقياسين، وحساب الخصائص البنائية لهما تم تطبيقهما على عينة التحليل الإحصائي البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة وهي ذاتها عينة التطبيق لاستخراج الخصائص السيكومترية لهما وتحليل فقراتهما إحصائياً وبهدف تحليل البيانات للبحث الحالي، استعملت الباحثة عدد من الوسائل الإحصائية المناسبة منها.

(الاختبار التائي t-test) لعينتين مستقلتين، والاختبار التائي لعينة واحدة، و معامل ارتباط بيرسون، معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي والتحليل العاملي التوكيدي والاختبار الزائي لمعامل الارتباط

توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

انخفاض درجة العنف الرمزي مقارنة بالمتوسط الفرضي، ووجود درجة متوسطة من الإخفاقات المعرفية، فضلاً عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المتغيرين.

بما يشير إلى أنّ ممارسات العنف الرمزية ترتبط بارتفاع احتمالية حدوث الإخفاقات المعرفية، كما لم تظهر فروق دالة في طبيعة العلاقة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور - إناث) أو متغير التخصص (علمي - أدبي) .

وبناء على النتائج وضعت الباحثة مجموعة من المقترحات والتوصيات سيأتي ذكرها بالفصل الرابع.

ثبت المكتويات

الصفحة	الموضوع
ب	الآية القرآنية
ت	إقرار المشرف
ث	إقرار المقوم اللغوي
ج	إقرار المقوم العلمي الأول
ح	إقرار المقوم العلمي الثاني
خ	إقرار لجنة المناقشة
د	الإهداء
ذ	الشكر و الامتنان
ك - ل	ملخص البحث باللغة العربية
م - ن	ثبت المكتويات
س	ثبت الجداول
ع	ثبت الأشكال
ع	ثبت الملاحق
١ - ١٢	الفصل الأول التعريف بالبحث
٢ - ٥	أولاً: مشكلة البحث
٥ - ٩	ثانياً: أهمية البحث
٩	ثالثاً: أهداف البحث
١٠	رابعاً: حدود البحث
١٠ - ١٢	خامساً: تحديد المصطلحات
١٣ - ٤٨	الفصل الثاني اطار نظري ودراسات سابقة
١٤	المحور الأول: إطار نظري
١٤ - ١٩	مفهوم العنف الرمزي
٢٠ - ٢١	أسباب ومحفزات العنف الرمزي
٢١ - ٢٢	المؤشرات التربوية للعنف الرمزي
٢٢ - ٢٣	آليات العنف الرمزي
٢٥	النظريات المفسرة للعنف الرمزي
٢٥ - ٢٦	أولاً: النظرية التفاعلية الرمزية, (١٩٦٢)
26 - 27	ثانياً : نظرية العنف الرمزي لبورديو وباسرون, (١٩٧٠)

28	ثالثاً: نظرية التفكك الأخلاقي, (١٩٨٦)
29-28	رابعاً : نظرية الهيمنة الاجتماعية, (سيدانيوس و براتو, ١٩٩٩)
30-29	مناقشة النظريات التي تفسر العنف الرمزي
٣٠	مسوغات اعتماد نظرية بورديو في العنف الرمزي
٣٢-31	مفهوم الإخفاقات المعرفية
٣٥-34	أسباب الإخفاقات المعرفية
٣٦	النظريات التي فسرت الإخفاقات المعرفية
٣٨ - ٣٦	أولاً: نظرية الفشل المعرفي لبرودينت, (١٩٥٧)
40-٣٩	ثانياً: نظرية الحمل المعرفي, (١٩٨٨)
٤٠	ثالثاً: نظرية التفكك- الإخفاق المعرفي, (١٩٩٣)
٤١-٤٠	مناقشة النظريات التي تفسر الإخفاقات المعرفية
٤١	مسوغات اعتماد نظرية برودينت
٤٢	المحور الثاني دراسات سابقة
٤٣ - ٤٢	الدراسات التي تناولت العنف الرمزي
٤٦ - ٤٥	الدراسات التي تناولت الإخفاقات المعرفية
٤٨	جوانب الإفادة من الدراسات السابقة
48	الجدّة و الحداثّة في البحث الحالي
٨٧-٥٠	الفصل الثالث منهجية البحث واجراءاته
٥٠	أولاً: منهج البحث
٥٠	ثانياً: مجتمع البحث
٥٣	ثالثاً: عينة البحث
٨٩-54	رابعاً أدتا البحث
90	خامساً: الوسائل الإحصائية
91 - ٨٨	الفصل الرابع عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها
٩٩-92	عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها
100	الاستنتاجات
101	التوصيات
102	المقترحات
115-104	المصادر العربية و الاجنبية
١٢٦-١١٧	الملاحق
A - B	مستخلص الرسالة باللغة الانكليزية

ثبت الجداول

الجدول	عنوانه	الصفحة
١	مجتمع البحث موزعين حسب متغيري الجنس و التخصص	٥٢-٥١
٢	عينة البحث التطبيقية موزعة حسب متغيرات المدرسة والتخصص والجنس	٥٤
٣	أراء المحكمين في صلاحية مقياس العنف الرمزي	٥٨
٤	الفقرات التي تم التعديل عليها وفق رأي المحكمين لمقياس العنف الرمزي	٥٩
٥	الفقرات التي تم حذفها وفق رأي المحكمين لمقياس العنف الرمزي	٥٩
٦	عينة وضوح التعليمات مخصصة حسب المدرسة والجنس و التخصص	٦٠
٧	القوة التمييزية لمقياس العنف الرمزي باستعمال المجموعتين الطرفيتين	٦٣-٦٢
٨	صدق فقرات مقياس العنف الرمزي باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية	٦٥-٦٤
٩	قيم تشبعات الفقرات على عواملها وقيم النسب الحرجة لدلالة التشبعات لمقياس العنف الرمزي	٦٨-٦٧
١٠	قيم تشبعات مجالات مقياس العنف الرمزي مع بعضها وقيم النسب الحرجة لدلالة التشبعات	٦٩
١١	مؤشرات جودة التطابق لمقياس العنف الرمزي	٧٠
١٢	عينة الثبات موزعة حسب متغيري التخصص والجنس	٧٣
١٣	قيم ثبات مقياس العنف الرمزي والخطأ المعياري	٧٥
١٤	الخصائص الإحصائية الوصفية لمقياس العنف الرمزي	٧٦
١٥	اراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس الإخفاقات المعرفية	٧٩
١٦	القوة التمييزية لمقياس الإخفاقات المعرفية باستعمال المجموعتين الطرفيتين	٨٢-٨١
١٧	صدق فقرات مقياس الإخفاقات المعرفية باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية	٨٣
١٨	قيم تشبعات الفقرات على عواملها وقيم النسب الحرجة لدلالة التشبعات لمقياس الإخفاقات المعرفية	٨٤
١٩	مؤشرات جودة التطابق لمقياس الإخفاقات المعرفية	٨٥
٢٠	قيم ثبات مقياس الإخفاقات المعرفية و الخطأ المعياري	٨٨
٢١	الخصائص الإحصائية الوصفية لمقياس الإخفاقات المعرفية	٨٨
٢٢	الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة و المتوسط الفرضي لمقياس العنف الرمزي	٩٢
٢٣	الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة و المتوسط الفرضي لمقياس الإخفاقات المعرفية	٩٤
٢٤	العلاقة بين العنف الرمزي والإخفاقات المعرفية	٩٦
٢٥	نتائج الاختبار الزائي للفرق في العلاقة بين العنف الرمزي والإخفاقات المعرفية تبعا لمتغير الجنس	٩٧
٢٦	نتائج الاختبار الزائي للفرق في العلاقة بين العنف الرمزي والإخفاقات المعرفية تبعا لمتغير التخصص	٩٩

ثبت الاشكال

الصفحة	عنوانه	رقم الشكل
٦٦	مخطط التحليل العاملي التوكيدي لمقياس العنف الرمزي	١
٧٧	التوزيع الاعتدالي لمقياس العنف الرمزي	٢
٨٦	مخطط التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإخفاقات المعرفية	٣
٨٩	التوزيع الاعتدالي لمقياس الإخفاقات المعرفية	٤

ثبت الملاحق

الصفحة	عنوانه	رقم الملحق
١١٧	كتاب تسهيل مهمة الطالب	١
١١٨	أسماء الأساتذة المحكمين	٢
١٢١ - ١١٩	مقياس العنف الرمزي (بصيغته الأولى)	٣
١٢٣ - ١٢٢	مقياس الإخفاقات المعرفية (بصيغته الأولى)	٤
١٢٦ - ١٢٤	مقياس العنف الرمزي (بصيغته النهائية)	٥
١٢٨ - ١٢٧	مقياس الإخفاقات المعرفية (بصيغته النهائية)	٦

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً : مشكلة البحث

ثانياً : أهمية البحث

ثالثاً : أهداف البحث

رابعاً : حدود البحث

خامساً : تحديد المصطلحات

أولاً / مشكلة البحث

تمثل المرحلة الإعدادية منعطفًا جوهريًا في مسار التنشئة الاجتماعية، إذ ترتبط بمرحلة المراهقة الوسطى التي تُعد مرحلة عبور حرجة بين الطفولة والرشد، وتكتسب هذه المرحلة تعقيداً من كونها مرحلة تشهد تحولات فسيولوجية، وانفعالية، واجتماعية، ونفسية، تؤثر بصورة مباشرة في تشكيل هوية الفرد؛ الأمر الذي يجعلها بيئة خصبة للصراعات النفسية، ولا سيما في ظل تعقد المتطلبات الاجتماعية والحضارية المعاصرة (الظاهر، ٢٠٠٥: ٢٣).

وفي ظل الدور الذي تؤديه البيئة المدرسية في تشكيل خبرات الطلبة، يظهر مفهوم العنف الرمزي كنمط خفي من الهيمنة يمارس من خلال اللغة والدلالات والإشارات وأساليب التقييم والتفاعل اليومي في البيئة التعليمية، وتكمن خطورة هذا النوع من العنف في استمراريته وتراكمه، حيث يتدفق عبر المراحل الدراسية، ويحافظ على تأثيره من خلال قبول ضمني داخل النظام التعليمي مما ينتج عن ذلك آثار نفسية عميقة قد تكون أكثر حدة من بعض أنواع العنف المباشر؛ لأنّ ذلك يؤدي إلى تآكل تدريجي لثقة الطالب بنفسه، ويجعله يكون تصورات نحو نفسه تقلل من قيمته الذاتية (وطفة، ٢٠٠٩: ٧٦).

ومن خلال الملاحظة الميدانية للبيئة المدرسية في العراق، كون الباحثة مرشدة تربوية في إحدى المدارس، تبين أن بعض الضغوط التي يتعرض لها الطلبة لا تكون مباشرة أو صريحة، وإنما قد تتخذ طابعاً رمزياً خفياً يتجسد في أنماط التفاعل، أو الخطاب، أو أساليب التقييم داخل المدرسة. وهنا يبرز مفهوم العنف الرمزي كما طرحه بيير بورديو وجان كلود باسيرون عام (١٩٧٠)، بوصفه أحد أشكال الهيمنة غير المباشرة التي تُفرض من خلال المعاني والدلالات التي تُقدّم على أنها مشروعة وطبيعية، في حين تخفي في جوهرها علاقات قوة كامنة. وقد وصف بيير بورديو هذا النمط بأنه عنف لطيف وغير محسوس بالنسبة إلى ضحاياه، إذ يُمارس عبر التواصل، والأقوال، والممارسات اليومية، من دون أن يُعرّف بوصفه عنفاً صريحاً (بن كانو، ٢٠٢٣: ١٠).

وفي البيئة المدرسية، قد يظهر العنف الرمزي من خلال ممارسات تتضمن التقليل من قدرات بعض الطلبة، أو ترسيخ صور نمطية عنهم، أو استخدام أساليب تواصل تنطوي على دلالات سلبية غير مباشرة (الزواهره، ٢٠٠٦: ٢).

كما قد تمارس السلطة التربوية أنماطاً من الهيمنة المقنعة التي يمكن أن تؤثر في إدراك الطلبة لذواتهم وفي طبيعة تفاعلهم داخل الصف (وظفة، ٢٠١٣: ١١٣-١٢٠).

وقد تسهم هذه الممارسات في خفض دافعيّتهم للتعلم، وتكوين توقعات سلبية لديهم تجاه الحياة الدراسية (عايد، ٢٠١٦: ٣٣٨-٣٣٩).

ولا تقف آثار العنف الرمزي عند حدود الجوانب النفسية والانفعالية للطلبة، بل قد تمتد لتشمل جوانب أخرى ترتبط بأدائهم داخل البيئة المدرسية. ولعل من أبرز هذه الجوانب العمليات المعرفية التي تؤدي دوراً أساسياً في كفاءة التعلم والأداء الأكاديمي، الأمر الذي يستدعي الوقوف على الإخفاقات المعرفية بوصفها أحد المتغيرات التي قد تتأثر بالممارسات ذات الطابع الرمزي إذ يُقاس الرقي المجتمعي بجودة المخرجات المعرفية لأبنائه (النعيمي، ٢٠٠٧: ٢٢).

وتتجسد الإخفاقات المعرفية بوصفها إحدى أبرز المشكلات التي تواجه الطلبة، إذ يجد العديد منهم صعوبة في استرجاع المعلومات والمعارف الدراسية، على الرغم من الجهد المبذول في استيعابها وحفظها (عبد الستار، ٢٠١٣: ٣).

كما تتمثل الإخفاقات المعرفية في شروذ الذهن، وضعف القدرة على انتقاء الاستجابة المناسبة في المواقف التي تتطلب مستوى عالياً من التركيز (الجميل، ٢٠١٣: ١١).

وفي محاولة لفهم جذور هذه المشكلة، يرى المعرفيون (بياجيه، وبيك، واليس، وبرود بنت) أن الفشل الأكاديمي غالباً ما يعود إلى إخفاقات معرفية ترتبط بطريقة معالجة الفرد للمثيرات البيئية المحيطة به (الخيلاوي، ٢٠٠٨: ٢٣).

كما أن شرود الذهن وأحلام اليقظة المتكررة أثناء أداء المهام التعليمية تُعد من أبرز مظاهر هذه الإخفاقات، لما لها من أثر مباشر في كفاءة الاسترجاع والأداء (Reason, 1990: 19).

وفي المرحلة الإعدادية تحديداً، تبرز هذه الإخفاقات بوصفها إحدى المعوقات التي تحول دون استيعاب المادة الدراسية، مما يؤدي إلى تراجع مستوى الأداء، والشعور بالإجهاد الذهني، وفقدان القدرة على التفكير دون تشتت، وما قد يصاحب ذلك من تنامي مشاعر القلق وضعف الثقة بالقدرة على النجاح (سليمان، ٢٠٢١: ٢٨٨).

واستنتجت الباحثة من خلال الأدبيات التربوية والنفسية إلى أن العمليات الذهنية لدى الطلبة لا تعمل بمعزل عن الضغوط البيئية الصريحة والرمزية المحيطة بهم.

كما أظهرت دراسة (كرماش واليزون، ٢٠١٨) أن الطلبة ذوي المستويات المنخفضة من الطموح الأكاديمي لديهم قدرة أقل على ضبط عملياتهم الذهنية، وسجلوا مستويات مرتفعة من الإخفاقات المعرفية بصورة دالة إحصائية، كذلك أكدت الدراسة وجود علاقة ارتباطية عكسية بين المتغيرين (كرماش واليزون، ٢٠١٨).

و أشارت دراسة (عبد الصاحب 2011) إلى وجود ميول للعنف يمارسه بعض المعلمين تجاه الطلبة، موضحة أن معدلات الرسوب ترتفع بين الطلبة الذين يربطون فشلهم بأساليب التعامل العنيفة في المدرسة، (عبد الصاحب، ٢٠١١: ٣١٤).

وعلى رغم من اهتمام الأدبيات التربوية و النفسية بدراسة الإخفاقات المعرفية من منظور نفسي، وتناولها لمفهوم العنف الرمزي بوصفه مفهوماً أجماعياً، فإن الربط بين هذين المتغيرين في إطار بحثي واحد، ولا سيما لدى طلبة المرحلة الإعدادية في العراق، لم يتم يُتناوله في حدود اطلاع الباحثة من قبل، كما أن معظم الدراسات ركزت على أشكال العنف المدرسي الصريح، دون التوسع في دراسة الممارسات الرمزية اليومية التي قد تُمارس بوصفها أنماطاً اعتيادية

ومشروعة ظاهرياً داخل المدرسة، وانطلاقاً من ذلك، تتبلور مشكلة البحث الحالي في محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجة تعرض طلبة المرحلة الإعدادية للممارسات ذات الطابع غير المباشر في البيئة المدرسية، كما تتجسد في التفاعلات الصفية والممارسات التربوية اليومية، وبين درجة الإخفاقات المعرفية لديهم، وتتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما قوة واتجاه العلاقة الارتباطية بين العنف الرمزي والإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية؟

ثانياً / أهمية البحث

يُعد الإنسان كائنًا يمتلك القدرة على إنتاج المعاني، ويتشكل من خلال الرموز من حوله، حيث يتم تحديد وجوده النفسي والاجتماعي بواسطة العلاقات المعقدة والمفاهيم التي يتعامل معها، ولهذا السبب، تعتبر العلاقات التعليمية الإطار الرمزي الأكثر تأثيراً في بناء الهوية الشخصية؛ إذ تعمل كإطار يتشكل فيه فهم الذات والآخر والمعرفة، والإنسان هو كائن نفسي يمكن تشكيله من خلال التفاعلات الرمزية التي تحدث في المؤسسات التعليمية، وخاصة في المدارس؛ حيث يحتوي كل تفاعل تربوي على عنصر نفسي ورمزي يؤثر في كيفية رؤية الفرد لنفسه وقدراته وحدود إمكانياته، وبالتالي، يرتبط بناء الطالب النفسي بصورة كبيرة بنوعية الرموز السائدة في المدرسة، (وظفة، ٢٠٠٩: ٧٦).

وفي إطار هذه الأهمية التي تكتسبها التفاعلات الرمزية في البيئة التعليمية، ترى الباحثة إنَّ العنف الرمزي يبرز بوصفه احد انماط الهيمنة التي قد تتجسد داخل المؤسسة التعليمية.

ويكتسب هذا العنف في مجال التعليم أهميته؛ لأنه ظاهرة ذات طابع مزدوج فهو ناتج عن هيكل اجتماعي أوسع، وفي الوقت نفسه يساعد في إعادة إنتاج هذا الهيكل داخل المدرسة، فتصبح المؤسسة التعليمية مكاناً لإعادة إنتاج أنماط السيطرة والهيمنة عبر آليات رمزية تبدو

مشروعة وظيفيًا، مما يجعل العنف موجودًا بشكل مؤسسي وليس فقط فرديًا (وظفة، ٢٠٠٩: ٦٤).

وتوافق الدراسات النفسية والاجتماعية على أنّ العنف يعد من أخطر الظواهر الإنسانية؛ فبينما يتركز على إيذاء الآخرين، يظهر العنف الرمزي من خلال فرض المسيطرين لطرقهم في التفكير والتعبير والتصور، مستخدمين الرموز كوسيلة للهيمنة، مما يمنحه صفة خفية وغير مباشرة (الصلح، ٢٠١٨: ٨).

كما تدعم أهمية دراسة الآثار النفسية المرتبطة بالعنف الرمزي نتائج دراسة إسلام عمارة (٢٠٢٢)، إذ أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين العنف الرمزي المدرك وحالة العجز لدى طلبة الجامعة (عمارة، ٢٠٢٢).

وتشير الباحثة الى أهمية دراسة العنف الرمزي لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي في مرحلة الإعدادية بوصفها مرحلة انتقالية تتسم بتغيرات سريعة على المستويين الانفعالي والنمائي، مما يجعل الطلبة أكثر حساسية تجاه الرسائل الرمزية التي يتلقونها في المدرسة، سواء كانت دعمًا أو إحباطًا.

لذلك، فإن دراسة الاخفاقات المعرفية تكتسب أهمية كبيرة، حيث ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالعمليات العقلية الأساسية التي يعتمد عليها الفرد في استلام المعلومات ومعالجتها وتخزينها، مثل الإحساس والانتباه والإدراك والتفكير والتخيل والذاكرة، (قطامي، ١٩٨٨: ١٦٨).

وتشير دراسة (Carrigan&Barkus) إلى أنّ الاخفاقات المعرفية تؤثر سلباً على الأداء الدراسي وقدرة التكيف النفسي، ويكون الأفراد الذين يتعرضون لهذه الاخفاقات بشكل مستمر أكثر عرضة لتبعات البيئات الضاغطة، (Carrigan&Barkus, 2016: 29-31).

وأشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أنها ترتبط إيجابياً بالعديد من المتغيرات مثل التسويف الأكاديمي كما في دراسة (زايد، ٢٠٢٠: ١١٣٨) و التشتت الذهني في دراسة (Forster& Lavie, 2008: 78)

إضافة الى أنها ترتبط بعلاقة عكسية بعدد من المتغيرات مثل التكيف الدراسي والانخراط الأكاديمي في دراسة(بلبل وآخرون، ٢٠١٩: ٢١٣)، والطموح الأكاديمي في دراسة (كرماش والبزون، ٢٠١٨: ٤١٢)

كما إنّ المدرسة ليست فقط مكاناً لتعليم المعلومات، بل هي مساحة اجتماعية مهمة تشكل من خلالها كيف ينظر الطالب إلى نفسه ومهاراته ومستقبله، ومن ثم رسم معالم شخصيته(عابدين، ٢٠٠١: ٣١٢).

لذلك ترى الباحثة إنّ دراسة العلاقة الارتباطية بين العنف الرمزي والاختلالات المعرفية في المؤسسة التعليمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية تكتسب أهمية خاصة، حيث يمكن عد العنف الرمزي احد اشكال الضغوط التي قد تستنفد الموارد المعرفية لدى الطلبة.

ممّا يزيد من احتمال مواجهتهم لصعوبات متعلقة بالانتباه والذاكرة و المعالجة المعرفية للمعلومات، خاصة في ظل ظروف مثل الضغط الزمني وارتفاع العبء المعرفي، (Kane, et al, 2007).

ونظراً لأن الضغط الناجم عن بيئة مدرسية سلبية يمكن أن يؤدي إلى شعور بالقلق، وهذا التأثير بدوره يؤثر على قدرة الطالب في استغلال مهاراته المعرفية بشكل فعال (Džubur, et al, 2020: 382).

لذلك تكمن أهمية البحث الحالي بالتعرف على العلاقة الارتباطية بين العنف الرمزي والإختلالات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، في محاولة لفهم كيف تتفاعل العناصر الرمزية لبيئة المدرسة مع العمليات الأساسية للتفكير لدى الطالب، وما يترتب على ذلك من

تأثيرات على أدائه الأكاديمي ونموه النفسي، ويمكن اجمال أهمية البحث بجانبين نظري وتطبيقي على وفق النقاط التالية:-

أولاً- الأهمية النظرية

١- تكمن أهمية البحث في الفئة المستهدفة، وهم طلبة المرحلة الإعدادية كونها مرحلة نمائية في غاية الأهمية وهي مرحلة المراهقة التي تتشكل فيها الهوية والاستقلالية، مما يجعل الطلبة أكثر حساسية، و عرضة للتأثيرات الرمزية والمعرفية.

٢- يتناول هذا البحث متغير العنف الرمزي، الذي يُعد أحد العوامل الاجتماعية والنفسية الخفية التي تظهر في البيئة التعليمية من خلال الممارسات و التفاعلات اليومية، إذ يعد التركيز على هذا المتغير لدى الطلبة في المرحلة الإعدادية إضافة علمية لفهم طبيعة الهيمنة الغير المباشرة في البيئة التعليمية وعلاقتها بالإخفاقات المعرفية لدى الطلبة.

٣- يتناول متغير الإخفاقات المعرفية، الذي يعد من المتغيرات المهمة المرتبطة بكفاءة العمليات المعرفية الأساسية، مثل الانتباه والذاكرة لدى الطلبة، مما يساعد على زيادة الوعي بالمعوقات المرتبطة بالأداء المعرفي لديهم.

٤- يمثل البحث الحالي محاولة علمية لربط متغيري، العنف الرمزي، والإخفاقات المعرفية بعلاقة ارتباطية، إذ لم تجد الباحثة في حدود اطلاعها دراسات بحثت العلاقة بين المتغيرين لدى طلبة المرحلة الإعدادية من قبل، مما يسهم في توسيع المعرفة البحثية المتعلقة بالعلاقة بين الجوانب الرمزية للبيئة التعليمية والأداء المعرفي لدى الطلبة .

ثانياً- الأهمية التطبيقية

١. يسعى البحث الحالي إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين العنف الرمزي والإخفاقات المعرفية، بما يسهم في تحديد طبيعة الارتباط بين الممارسات الرمزية في البيئة المدرسية و مستوى الإخفاقات المعرفية لدى الطلبة.
٢. تم بناء مقياس للعنف الرمزي يمتاز بخصائص سيكو مترية جيدة من القياس النفسي، ممّا يساعد الباحثين والمتخصصين في المجال التربوي الاستفادة منه في قياس العنف الرمزي في البيئة المدرسية وإجراء دراسات مستقبلية.
٣. يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث لتقديم توصيات للمدارس حول أهمية التقليل من ممارسات العنف الرمزي، بما يسهم بتوفير بيئة مدرسية تدعم الأداء المعرفي الجيد للطلبة.
٤. يمكن ان تسهم نتائج البحث الحالي في تزويد المرشدين التربويين بمؤشرات تساعد على فهم العلاقة بين الممارسات الرمزية في البيئة المدرسية و الإخفاقات المعرفية لدى الطلبة، بما يدعم جهودهم الإرشادية في التعامل مع هذه الظواهر.

ثالثاً / أهداف البحث: يهدف البحث الحالي للتعرف على

١. درجة العنف الرمزي لدى طلبة المرحلة الاعدادية.
٢. درجة الاخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الاعدادية.
٣. العلاقة الارتباطية بين العنف الرمزي الإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
٤. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين العنف الرمزي والإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعا لمتغير الجنس (ذكور - إناث).
٥. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة الارتباطية بين العنف الرمزي والإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعا لمتغير التخصص (علمي - أدبي).

رابعاً / حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة الصف الخامس الإعدادي للفرعين العلمي و الأدبي في المدارس الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية ميسان من كلا الجنسين (ذكور - أناث) للعام الدراسي (٢٠٢٥ - ٢٠٢٦)

خامساً / تحديد المصطلحات

أولاً - العنف الرمزي (symbolic violence): عرّفه كلّ من

١- بورديو: (بورديو، ١٩٩٤)

إرساء نسق من الرموز والمعاني المحددة التي تُستخدم لتقييد حريات الآخرين بغية فرض القوة، أو الهيمنة بأسلوب مستتر وغير مباشر، (بورديو، ١٩٩٤ : ٥).

٢- Bourdieu : (Bourdieu, 1998)

هو عنف لطيف وعذب، وغير محسوس وهو غير مرئي بالنسبة لضحاياه أنفسهم، ويمارس عبر الطرائق والوسائل الرمزية الخالصة أي عبر التواصل وتلقين المعرفة، وعلى وجه الخصوص عبر عملية التعرف والاعتراف، أو على الحدود القصوى للمشاعر، (Bourdieu, 1998: 88).

٣- العصمائي (العصمائي ٢٠١٣):

استعمال أنماط تعبيرية، أو إشارات رمزية تهدف إلى الإساءة والتقليل من شأن الآخر عبر سلوكيات معينة، أو من خلال نظرات تنطوي على السخرية والازدراء، (العصمائي، ٢٠١٣: ٢٥).

٤- السعايدة (السعايدة ٢٠١٤) :

صورة من صور العنف تتجلى في أفعال كالرفض التهديد والاستفزاز والتهكم، ويتم التعبير عنها عبر الإيماءات أو الإشارات أو أي حركات جسدية مختلفة،(السعايدة، ٢٠١٤ : ٥٨).

٥- عبد الجواد(عبد الجواد ٢٠٢٥):

مجموعة الممارسات السلوكية المطبقة داخل البيئات التربوية لفرض الهيمنة، وتتمثل في التقليل من القدر، وتجاهل القيم، وممارسة الاستلاب النفسي، علاوة على المظاهر العدائية،(عبد الجواد، ٢٠٢٥ : ١٠٢).

التعريف النظري: اعتمدت الباحثة تعريف بورديو (Bourdieu , 1998)

التعريف الإجرائي: هو مجموعة من الفقرات التي تكون ممثلة لمفهوم العنف الرمزي والذي يقيس الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب عند إجابته على فقرات مقياس العنف الرمزي الذي اعد لهذا الغرض.

ثانياً الإخفاقات المعرفية (cognitive failures):عرفها كُُل من

١- برودبنت(Broadbent, 1982): إخفاق الفرد في التعامل مع المعلومة التي تواجهه، سواءاً كان ذلك في عملية إدراكها، أو في تذكر الخبرة المرتبطة بها، أو حتى في عملية توظيفها لأداء مهمة ما (Broadbent , et al, 1982).

٢- مارتن (Marten, 1983):

إنهيار في الوظيفة الإدراكية ممّا ينتج عنها خطأ في تنفيذ المهمة التي يكون الفرد عادة قادراً على إتقانها بسهولة ويسر، (Martin, 1983: 97).

٣-مركل باك (Merckelback, 1996):

ارتكاب الشخص عدد من الأخطاء عند إنجاز له مهمة معينة وفي الأغلب الأعم يكون ذلك مرتبطاً مع تعطل الذاكرة، (Merckelbach and others 1996: 720).

٤- والاس (Wallace, 2003):

إخفاق الشخص في إنجاز مهمة ما كان في الغالب قادر على إنجازها، (Wallace&Vodanovich, 2003: 22).

٥-دانيال وجسيكا (Daniel & Jessica, 2005):

قلة الاهتمام بأحداث الحياة اليومية المختلفة والذي يكون مصحوباً بأخطاء الذاكرة وبتشوّهات إدراكية (Daniel & Jessica, 2005: 104).

التعريف النظري: وبما أنّ الباحثة اعتمدت مقياس الاخفاقات المعرفية الذي وضعه

برودبنت (Broadbent) لذلك فإنه يعتمد على تعريفه كتعريف نظري.

التعريف الإجرائي: هو مجموعة من الفقرات التي تكون ممثلة لمفهوم الإخفاقات المعرفية

والذي يقيس الدرجة التي يحصل عليها الطالب عند إجابته على فقرات مقياس الإخفاقات

المعرفية الذي أعدّ لهذا الغرض.

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

المحور الأول: إطار نظري

ولاً: مفهوم العنف الرمزي (symbolic violence)

ثانياً: النظريات المفسرة للعنف الرمزي

ثالثاً: مفهوم الإخفاقات المعرفية (cognitive failures)

رابعاً: النظريات المفسرة للإخفاقات المعرفية

المحور الثاني: دراسات سابقة

المحور الأول إطار نظري

أولاً - مفهوم العنف الرمزي: symbolic violence

يُفهم العنف من المنطلق الاجتماعي كاختلال بنيوي في توازن العلاقات داخل المجتمع، وهو نتيجة حتمية لتأثيرات ثقافية واجتماعية متراكمة تدفع الفرد أو الجماعة نحو السلوك العدواني، والعنف هو استخدام غير مشروع للقوة مهما كان شكلها بهدف التأثير القسري على إرادة الآخرين وتوجيه سلوكهم، وتبين هذه الرؤية العنف بوصفه سلوكاً عدوانياً منظماً يمارسه الفرد أو الجماعة أو حتى المؤسسة ضمن سياق علاقات غير متكافئة، مما يخلّف أضراراً جسيمة لا تقتصر على الجانب المادي فحسب، بل تمتد لتشمل الجوانب المعنوية والنفسية العميقة، (السطالي، ٢٠١٨: ١٤).

و من المنظور السيكلوجي ينظر علماء النفس إلى العنف على أنه تعبير انفعالي حاد يتجاوز قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته، فيتحول إلى سلوك عدواني مباشر أو غير مباشر. ووفقاً لهذا المنظور، يظهر العنف كاستجابة طبيعية لحالة من الإحباط الشديد والتوتر الذي يدفع الفرد لتفريغ شحنته عبر إلحاق الأذى بالآخرين أو حتى بالأشياء الجامدة التي تُعامل في العقل الباطن كبدايل رمزية للأشخاص، (أوزي، ٢٠١٣: ١٧).

وإذا كان العنف في صوره المادية و السيكلوجية المباشرة يتخذ طابعاً جلياً وملموساً ، فإنّ هناك نمطاً أكثر دقة وتخفياً يتغلغل في مختلف المؤسسات الاجتماعية والتربوية دون الحاجة للقسر والإكراه في ممارسته، كما أنّه يحتاج لفهم أعمق؛ لأنّه يمارس بطريقة ناعمة وخفية مستندا على آليات الهيمنة التي لا يشعر بها الفرد بل وقد يساهم هذا الفرد بإعادة انتاج مثل هذا النمط وهو ما يطلق عليه العنف الرمزي الذي يمكن إنّ نميّزه عن العنف المادي والسيكلوجي المباشر، كما يقدّمه بورديو مؤسس هذا المفهوم بأنّه " قدرة فاعلٍ ما على فرض دلالات محددة

وإضافتها بطابع الشرعية، في حين تبقى علاقات القوة التي تمنح تلك الشرعية مستترة وغير مرئية " (بورديو، ١٩٩٤: ٥).

وفي هذا السياق لا يمكن فهم العنف الرمزي بمعزل عن العنف بشكله العام، حيث يتم تقسيمه في الأدبيات الاجتماعية والتربوية و النفسية إلى عدة أنواع رئيسية وتصنيفات فرعية دقيقة، وذلك على النحو التالي:

❖ العنف حسب الأسلوب والطريقة المتبعة:

- **العنف الرمزي:** يُعد شكلاً غير مباشر وخفياً، يركز على استخدام قنوات تعبيرية ورمزية لبث رسائل التهديد، أو الرفض، أو الاحتقار، أو إهانة كرامة الآخرين، وذلك دون الحاجة إلى أدوات قمع مادية.
- **العنف المادي (الجسدي):** وهو الشكل التقليدي والأكثر وضوحاً للعنف، حيث يُسبب أذى جسدياً مباشراً للآخرين، أو يؤدي إلى انتهاك ممتلكاتهم ومصالحهم المادية.
- **العنف المعنوي (النفسي والفكري):** يشير إلى الممارسات التي تستهدف الحالة النفسية أو العقلية للفرد، أو التأثير القسري على قناعاتهم واختياراتهم الشخصية .

❖ العنف حسب جهة الأداء والسياق الاجتماعي:

- **العنف الفردي:** وهو العنف الذي يمارسه شخص واحد ضد فرد آخر في سياق علاقة شخصية أو عابرة.
- **العنف الجماعي والمؤسسي:** يمثل شكلاً أكثر تعقيداً وخطورة، حيث يصدر عن مجموعة منظمة من الأشخاص ضد فرد، أو جماعة أخرى، ويشمل ظواهر كبرى مثل الإرهاب الممنهج، والعنف السياسي، والحروب، (مسعودي، ٢٠٢٣: ٢١).

وبناء على ذلك حاول بورديو من خلال مفهوم العنف الرمزي تأسيس علم اجتماع نقدي متكامل يستند إلى تداخلات معرفية تشمل المجالات الفلسفية والاقتصادية واللغوية والأنثروبولوجيا وحتى النفسية حيث يعد العنف الرمزي من أبرز اكتشافاته الفكرية التي أحدثت ثورة في فهم القوى المحركة للمجتمعات الحديثة، وقد تم توظيف هذا المفهوم بشكل واسع في تحليل قضايا اجتماعية كبرى مثل بناء الهوية، وتشكيل الطبقات، وعمليات إعادة الإنتاج الاجتماعي، والصراع الطبقي المستتر، وسلطة الدولة الرمزية، وقد ظهر هذا المفهوم لأول مرة بشكل رسمي في أعمال بورديو المشتركة مع جان كلود باسيرون في عام ١٩٧٠ (محمد وفخري، ٢٠١٧: ٤٣٧).

ويتميز بمجموعة من الصفات، أبرزها أنه يحدث دون استخدام عنف مادي، أو جسدي مباشر، وأنه يُمارس في جميع المجالات الاجتماعية و التعليمية والاقتصادية والسياسية، ويحدث بتعاون من الشخص نفسه وبإرادته، وكذلك أنه عنف غير واعٍ، كما أنه يطال جميع جوانب الحياة الإنسانية ويتداخل مع أشكال أخرى من العنف. على الرغم من أن التصنيفات التي قدمها بورديو غير محدودة، إلا أن من بينها يوجد: العنف الخفي، والعنف المقنع، والعنف الضمني، والعنف الدلالي، والعنف القسري، وكذلك الهيمنة الفكرية، ومن المؤكد أن قوته وتأثيره ترتبط بطبيعته، ويشير بورديو بما أننا نولد في مجتمع، نتقبل مجموعة من الحقائق والأمور المسلم بها التي تفرض علينا بسهولة ودون الحاجة لنقاش، السبب وراء هذا يعود إلى أن البيئة الاجتماعية تُعتبر مصدراً للعنف، لكن فقط بالقدر الذي يؤثر به على الأفراد وقدرتهم على تجسيد أفكارهم وتبرير وجودهم في المجتمع، (أمشنوك، ٢٠١٩: ١٠٦).

وبذلك يتضح أن العنف الرمزي آلية فعّالة لإعادة إنتاج الهيمنة الاجتماعية داخل مختلف البنى والمؤسسات، لأنه يُمارس عبر الرموز والمعاني وليس عبر القوة المباشرة، (Bourdieu, 1999: 5).

و في هذا السياق فإنَّ الهيمنة الرمزية لا تقوم فقط على الإكراه أو الإرادة، بل تُمارس عبر التقييم والسلوكيات اليومية، فتغرس في طريقة شعور وتصرف الأفراد وتؤثر على استعداداتهم المكتسبة، بحيث يشارك الأفراد غالبًا دون وعي في إعادة إنتاج الهيمنة من خلال قبول ضمني للمعايير والسلوكيات المفروضة، وتُكرس هذه القوة عبر الممارسات اليومية، وتعمل على تثبيت السلوكيات والمعايير بطريقة تبدو طبيعية ومقبولة، دون الحاجة إلى إكراه مباشر.

حتى عندما يبدو أنَّ الهيمنة تعتمد على القوة المباشرة، فإنَّ استمرارها يتطلب هذه المواقف المكتسبة، وفهم الهيمنة يتطلب إدراك البنى الاجتماعية التي تجعل بعض الممارسات مقبولة ومتكررة، وليس مجرد وعي فكري أو قرار فردي (Bourdieu, 1998: 65-69).

و يعتمد بيير بورديو في أبحاثه الاجتماعية المقاربة الماركسية، التي ترى أنَّ المنافسة والصراع يمثلان جزءًا أساسيًا من الحياة المجتمعية. لذلك، يربط بورديو تحليلاته لصراع القائم التي تستند إلى التحليلات الماركسية، حيث يعبر الصراع الاجتماعي عن نفسه في مجالات ومناطق مختلفة قبل أن ينتقل إلى المجتمع بشكل أوسع، وتتميز هذه المجالات بالفروق الطبقيّة الواضحة، حيث توجد جماعات تتمتع بالقوة وأخرى تخضع لها، ويرتبط تحليل الصراع بالأساليب التي تستخدمها الجماعات للسيطرة والتأثير، هو ما يولد ديناميكية فريدة للصراع الاجتماعي، كما سعى بورديو لإنشاء تحليل بنائي يتجنب فصل دراسة البنى الموضوعية في الحقول المختلفة عن تحليل تطور البنى الذهنية عند الأفراد، والتي هي نتيجة تفاعل البنى الاجتماعية ودراسة تطور هذه البنى نفسها. في هذه النقطة، يوفق بورديو بين الفعل والتركيب، أي بين دور الفرد وبنية المجتمع، حيث يؤثر كل جانب على الآخر بشكل متبادل، سواء في الفهم أو التفسير، بين الضرورة والحرية، ويجمع بين الرؤية التفسيرية لدوركايم ومفهوم ماكس فيبر الإنساني، إذ لا ينفي تأثير المجتمع السلبي أو الإيجابي على الأفراد، ويؤكد كذلك أنَّ للناس دورًا كبيرًا في تغيير المجتمع وتطويره وابتكاره، (علي، ٢٠١٦: ٤١).

وعطفاً على ما سبق نجد أنّ العنف الرمزي يشكل في جوهره نوعاً من العنف الناعم، أو الخفي الذي يمارس فعله دون أنّ يشعر به الضحايا، أو حتى المعتدون في كثير من الأحيان مستخدماً الرموز واللغة والصور والإشارات كأدوات فعالة للسيطرة المطلقة (عمارة، ٢٠٢٢: ٣٤٩).

وانطلاقاً من هذه التصورات يتبين للباحثة أنّ ممارسة العنف الرمزي داخل المؤسسة التعليمية والتربوية تؤثر في بناء الشخصية الطالب وتحدد موقعه داخل الحقل التعليمي مما ينعكس على كفاءته المعرفية ومساره الدراسي وهو ما يدعو إلى ضرورة وصف البيئة التي يتشكل فيها هذا النوع من العنف ويُمارس فيها.

الحقل يُقصد به المجال الاجتماعي الذي يتكوّن داخله الهابيتوس ويتفاعل معه في الوقت نفسه، مثل حقل التعليم أو الفن أو السياسة، ولكي ينجح الفرد داخل أي حقل، لا بد أن يمتلك أنماط التفكير والسلوك (الهابيتوس) ورأس المال المناسب لهذا المجال، ويُعد الحقل ساحة صراع غير مباشر، يتنافس فيها الأفراد على الموارد والمكانة والاعتراف، حيث يحاول القادمون الجدد إثبات وجودهم، بينما يسعى الفاعلون المسيطرون إلى الحفاظ على مواقعهم ونفوذهم، وتتحدد بنية الحقل من خلال علاقات القوة بين الأفراد والمؤسسات المكوّنة له، إذ يمتلك كل فاعل خلفية اجتماعية مختلفة وأهدافاً خاصة، فبعضهم يعمل على تثبيت الوضع القائم، في حين يحاول آخرون تغييره، ويساعد هذا المفهوم على فهم كيفية تشكّل التفاوتات الاجتماعية، خاصة في المجال التعليمي، حيث يتعرض الطلبة لأشكال من العنف الرمزي تجعلهم يتقبلون الفروق والقيود المفروضة عليهم بوصفها طبيعية، مما ينعكس سلبيّاً على ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم المعرفية

(عبد الجواد، ٢٠٢٥: ١١٠).

ويمكن النظر إلى الهابيتوس عند بيير بورديو بوصفه مجموعة من الاستعدادات التي يكتسبها الفرد من خلال تجاربه الشخصية والاجتماعية، والتي تتراكم مع مرور الوقت لتؤثر في

طريقة تفكيره وإدراكه للأمور وسلوكه وممارساته، وبذلك يصبح الهابيتوس أساساً يساعد الفرد على تحديد كيفية تعامله مع المواقف المختلفة، ومن بينها المواقف التي يواجهها في البيئة التعليمية، وتتبع أهمية هذا المفهوم في نظرية بورديو من محاولته تجاوز الثنائية التقليدية بين الحرية والحتمية في تفسير السلوك الاجتماعي؛ فالإنسان لا يتصرف بحرية مطلقة بمعزل عن الظروف الاجتماعية التي نشأ فيها، كما أنه لا يخضع بصورة كاملة لهذه الظروف، وإنما تتشكل ممارساته من خلال التفاعل بين ما اكتسبه من خبرات واستعدادات سابقة وبين المواقف والظروف الاجتماعية التي يعيشها، (لعريني، ٢٠١٤: ٦٣).

وانطلاقاً من ذلك، فإن ممارسات الأفراد، سواء ظهرت في صورة أفكار وتصورات أم في صورة سلوك عملي، تتأثر بخبراتهم السابقة وبمختلف أشكال التنشئة الاجتماعية التي مروا بها وتعد الأسرة والمدرسة والإعلام من البيئات المهمة التي تسهم في تكوين هذه الاستعدادات؛ فالطالب على سبيل المثال، يكتسب من خلال تفاعله مع أسرته ومدرسته مجموعة من طرق التفكير والتعامل مع الآخرين وتقييم المواقف وتحديد ما يراه مقبولاً أو غير مقبول، وفي هذا السياق، يشير ديبار (Dubar) إلى التنشئة الاجتماعية بوصفها عملية يكتسب الفرد من خلالها مجموعة من الاستعدادات وأنماط التفكير والإدراك والتقييم والممارسة التي تتكون داخل بيئته الاجتماعية، لذلك فإن الهابيتوس يمثل مجموعة من الاستعدادات المتكونة من خلال الخبرات الاجتماعية، والتي تؤثر في طريقة الفرد في فهم العالم المحيط به والتعامل معه، بما في ذلك تصوراتهِ عن ذاته وإمكاناته وطموحاته داخل البيئة التي يعيش ويتعلم فيها، (لعريني، ٢٠١٤: ٦٦).

و ترى الباحثة إذا كان الحقل يمثل الساحة التي تتشكل فيها علاقات القوى المتفاوتة، فإن استقرار هذه العلاقات وديمومتها يتطلب أداة أكثر ليونة وتخفياً لضمان الخضوع دون الحاجة للمواجهة المباشرة، وهنا يبرز الدور الجوهري للعنف الرمزي.

أسباب ومحفزات العنف الرمزي

يعتقد بيير بورديو أنّ العنف الرمزي يتجلى في شكل عنف غير محسوس وهادئ يُمارس على الطلبة بموافقتهم غير المباشرة، إذ يُفرض عليهم من خلال الهياكل الاجتماعية والثقافية السائدة من دون أن يدركوا طبيعته أو طريقه، ويظهر هذا العنف بسبب مجموعة من الظروف التي تعاني منها فئات معينة من الطلبة، ومن بين أسبابه:

- ١ - وجود المهمشين اجتماعيًا، والانخفاض في المستوى الاقتصادي والاجتماعي، والإقصاء وهذه العوامل تساهم في تكوين شعور بالنقص لدى الطلبة، مما يجعلهم أكثر قبولًا للسيطرة المفروضة عليهم في البيئة التعليمية.
 - ٢ - نقص العدالة الاجتماعية، وفرص متكافئة، مما يساعد على إعادة إنتاج هذا النوع من العنف وزيادة انتشاره، والذي يمكن أن يظهر كعقبات في مسيرتهم الدراسية.
 - ٣ - الدور الفعال للمؤسسات الحكومية، وخاصة النظام التعليمي، في فرض قيم ومعايير ثقافية تُعتبر مشروعة وطبيعية، رغم أنها قد لا تتناسب مع الخلفية المعرفية لبعض الطلبة.
 - ٤ - المساهمة من الأسر ومختلف المؤسسات الاجتماعية في ترسيخ هذا العنف، من خلال تعزيز وتكرار القيم السائدة في أذهان الأبناء.
 - ٥ - التأثير السلبي للعنف الرمزي من خلال اللغة والرموز والخطابات اليومية، التي تعطي الشرعية لعلاقات القوة وتجعلها تبدو طبيعية ومقبولة، مما يؤدي في النهاية إلى تعزيز الفروق الاجتماعية وتعميق حالات الإخفاقات المعرفية، (نورة، ٢٠٠٦: ٩٨ - ٩٩).
- كما أنّ هذه الهيمنة الرمزية لا تعمل بشكل عشوائي، بل تمتاز بخصائص بنيوية محددة تمكنها من النفاذ إلى عمق البناء المجتمعي وتثبيت أركانه ومن أبرز هذه الخصائص هي:

- أنه خفي وغير مباشر، ما يجعل اكتشافه أصعب من العنف المادي.
- يستمد قوته من الرموز والمعاني التي يحملها، ما يمنحه تأثيرًا نفسيًا واجتماعيًا كبيرًا.
- يعتمد على الترميز كأسلوب أساسي لفرض السيطرة والهيمنة.
- يهدف إلى إنتاج الخضوع وإرساء الهيمنة ضمن البنية الاجتماعية دون استخدام القوة المباشرة، (خباط، ٢٠١٧: ٤٧).
- كما يؤكد بورديو أنّ العنف الرمزي لا يستند إلى أي معايير أخلاقية، أو فكرية؛ لأنه يسعى لإذلال كرامة الشخص، ويشعره بالنقص، ويحرمه من حقوقه الإنسانية، ويتجاهل احتياجاته النفسية والاجتماعية، (وظفة، ٢٠٠٩: ٧١).
- وإذا كانت هذه الخصائص تبرز مجالات تأثير العنف الرمزي، فإنّ انعكاساتها الواقعية تظهر في مجموعة من المؤشرات السلوكية و النفسية داخل البيئة المدرسية، والتي يمكن رصدها بوصفها إرهابات للظاهرة.

المؤشرات التربوية للعنف الرمزي

لقد كان المجال التربوي بمساراته وأساليبه الفضاء الحقيقي الذي أدى إلى ظهور مفهوم العنف الرمزي وتطور معانيه التربوية والتعليمية. كما كانت المؤسسات التربوية مكانًا رئيسيًا للبحث العلمي في القضايا التربوية والاجتماعية المتعلقة بالعنف والعنف الرمزي. على الرغم من تنوع أشكال العنف المدرسي مثل العنف الجسدي والعنف اللفظي، إلا أنّها تعتبر مظاهر واضحة وقابلة للرصد. ورغم أهمية أشكال العنف التقليدية كالعنف الجسدي والعنف اللفظي في المؤسسات التعليمية، إلا أنّ هذه المؤسسات تحتوي أيضًا على أشكال من العنف الخفي وغير المعلن، هذا النوع من العنف لا يتبع الأنماط التقليدية، ولكنه يظهر كعنف ثقافي وأخلاقي ورمزي، ويمكن أن نسمي كل هذه الأشكال الجديدة من العنف "العنف الذكي" لأنه يمتلك قدرة

كبيرة على الاختباء والتأثير بسهولة وتحقيق أهدافه دون صعوبة. نجد مثل هذه الأشكال المتنوعة من العنف الذكي في العديد من الدراسات والأبحاث الاجتماعية التي أجريت في مجال التعليم، خصوصاً في النصف الثاني من القرن العشرين على يد مفكرين معروفين مثل بودون وباسرون وبير بورديو وآخرون، (بوزيدي و جفاقة، ٢٠١٩: ١٧).

كما إنّ هذه الممارسات لا تتم بمعزل عن حقول مؤسسية منظمة، بل تعتمد على آليات دقيقة تشغل داخل النسيج التربوي لإعادة إنتاج اللامساواة بصورة شرعية.

اليات العنف الرمزي

آلية اللغة (اللغة كأداة هيمنة): يشدد بورديو على أن اللغة ليست مجرد وسيلة تواصل محايدة، بل هي ساحة صراع كبرى. إنّ قوة اللغة لا تتبع من قواعدها النحوية أو جمالياتها البلاغية، بل من الموقع الاجتماعي الذي يشغله المتحدث، ومن هنا؛ تصبح اللغة أداة للعنف الرمزي عندما تُقرض "اللغة الراقية" أو "لهجة الصفوة" كمعيار وحيد للتفوق، بينما تُهمش لغات ولهجات الطبقات الأخرى وتعتبر "عامية" أو "متدنية"، (Bourdieu, 1998).

أولاً: الآليات المؤسسية (المدرسة وإعادة إنتاج الهيمنة):

يرى بورديو أنّ النظام التعليمي هو المحرك الرئيسي لعملية إعادة إنتاج اللامساواة. فالمدرسة هي في الحقيقة مؤسسة تمنح الشرعية لثقافة الطبقة المسيطرة.

حيث يظهر العنف الرمزي هنا أوضح من خلال ما يسمى بـ التعسف الثقافي حيث يتم اختيار جزء معين من الثقافة (ثقافة النخبة) وفرضه كعلم كوني يجب على الجميع تعلمه، وبما أنّ أبناء الطبقات الغنية يأتون للمدرسة وهم مسلحون بنفوذ ثقافي مسبقاً، فإنّ نجاحهم يبدو طبيعياً، بينما يبدو فشل أبناء الفقراء نتيجة لنقص ذكائهم أو جهدهم، وبذلك تبرئ المدرسة النظام الاجتماعي من تهمة الانحياز وتحول الفوارق الطبقية إلى فوارق طبيعية في المواهب، (بورديو، ١٩٩٤: ١٤، ٤٤).

ثانياً: آلية المعلم (عملية التفاعل داخل المدرسة)

إنّ العملية التعليمية تتطلب وجود تفاعل دائم بين المعلم والطالب، ويتوجب أن يكون هذا التفاعل مستنداً إلى أسس قوية تعزز العلاقة بينهما، مما يساعد التلميذ على التوجه نحو المدرسة والشعور بالأمان والرضا عن محيطه التعليمي. ومع ذلك، إذا كان الوضع عكس ذلك، قد تتأزم العلاقة، ويظهر الطالب سلوكيات سلبية وعدوانية كوسيلة للتعبير عن عدم انسجامه مع بيئته، (ملاح ١٣٢:٢٠١٩).

كذلك، فإنّ الضغوط التي يمارسها المعلم على الطلبة بطرق متعددة، مثل التقليل من شأن جهودهم، أو إحباطهم، أو استخدام أساليب الإقصاء، تعد من أشكال العنف الرمزي، (جادو ٢٢٦:٢٠٠٥).

فضلاً عن ذلك، فإنّ أساليب السخرية والاحتقار تؤثر سلباً على المشاعر النفسية للطلاب، (أبو عاقلة و يوسف ٢٠١٥ : ٢١).

أو يمكن أن تظهر في عدم المساواة في المعاملة بين الطلبة أو غياب العاطفة والاحترام، (الخولي ٢٠٠٧ : ٨٩).

ثالثاً: آلية المنهاج الخفي (Hidden Curriculum):

بعيداً عن الكتب والمقررات الرسمية، يمارس العنف الرمزي فعله من خلال "المنهاج الخفي"، وهو كل تلك المعارف والقيم غير المعلنة التي يتشربها الطالب من جو المدرسة، إن طريقة تعامل المعلمين مع الطلبة، والنظرات، والإيماءات، والكلمات التشجيعية التي تُمنح للبعض وتُحجب عن البعض الآخر، كلها تشكل رسائل رمزية قوية لطلبة الذين يُعاملون بازدراء بسبب خلفيتهم الاجتماعية ويستبطنون مشاعر الدونية، (البسام و البكر ٢٠١٥ : ٣٥).

و إنّ هذا التناغم بين النظام التعليمي والترتيب الطبقي هو نتاج عمل "الهائيتوس الطبقي حيث تتشكل لدى الأفراد استعدادات نفسية تجعلهم يتكيفون مع مواقعهم، فأبناء الطبقات المتدنية يميلون لتقليل سقف طموحاتهم؛ لأنهم عرفوا مكانهم، بينما يندفع أبناء النخبة نحو القمة بيقين مطلق، وهنا يؤدي النظام التعليمي دوراً غير مرغوب في إطالة مسارات التعليم لتضييع وقت الطبقات الدنيا في مسارات غير مجدية، بينما يتم تحويل الوقت إلى نفوذ رمزي للفئات المحظوظة، إن هذا النفوذ الرمزي هو القدرة على نيل الاعتراف، وبدون هذا الاعتراف يظل الشخص مهما امتلك من معرفة خارج دائرة التأثير الحقيقي، (بورديو و باسرون، ٢٠٠٧: ٢٣٤).

وتوصلت الباحثة الى أنّ آليات العنف الرمزي التي تمارس من قبل المؤسسات التربوية والتعليمية لا تمر دون ترك اصابات غير مرئية في وجدان المتعلم وهويته الأكاديمية يطلق عليها بالجروح التعليمية ومنها:

- **الجروح النفسية:** وتتعلق بمشاعر الدونية والخجل المزمن وفقدان الثقة بالنفس نتيجة الاستخفاف المستمر، هذا يشير إلى أنّ هذه الجروح تتجم عن "الاستخفاف" و"الإهانة" التي يعاني منها الطلبة، مما يجعلهم يشعرون بأنهم أدنى من زملائهم.
- **الجروح الفكرية:** وتحدث عندما يستسلم الطالب لوصفه بـ "قليل الاستيعاب" أو "الفاشل"، فيتبنى هوية الشخص غير القابل للتعلم، أي أنّ الطلبة في هذا الموقف يعتقدون أنّ الفشل في التعليم يعود إلى عجزهم الشخصي وليس نتيجة لنظام غير عادل.
- **الجروح الروحية:** وتنشأ من تحطيم المعنويات وفقدان الأمل في أن التعليم يمكن أن يغير واقع الفرد المرير، وهذا يدل على عدم وجود "مرونة مؤسسية" تجاه معاناة الطلبة يجعلهم يشعرون بالعزلة، ممّا يؤدي إلى فقدان الثقة في قيمة التعليم.
- **جروح الممارسات المؤسسية:** وتنتج عن القوانين الصارمة التي تتجاهل الظروف الإنسانية للطلبة وتتعامل معهم كأرقام وتوصف هذه الممارسات كنوع من الإقصاء المنظم الذي

يمارس العنف الرمزي ممّا يجعل المؤسسة التعليمية مكاناً يعزز الفشل بدلاً من دعم النجاح
(Lange, et al, 2015: 91-94)

ويتضح ممّا سبق أنّ هذه الجروح ليست مجرد الم نفسي عابر بل هي معوقات ذهنية
مباشرة حيث يستهلك الطالب طاقته الذهنية في محاولة استعادة توازنه بدلاً من معالجة
المعلومات وهو ما يفسر حدوث الإخفاقات المعرفية .

نظريات مفسرة للعنف الرمزي

أولاً: النظرية التفاعلية الرمزية (١٩٦٢)

تعود أصول هذه النظرية إلى الفلسفة الاجتماعية العملية، ومن أبرز الشخصيات فيها
جورج هربرت ميد، جون ديوي، وجورج هربرت بلومر .

وترتكز هذه النظرية على فكرة أنّ السلوك يقوم على رموز تعبر عن المعاني المرتبطة بهذا
السلوك .بمعنى آخر، يتفاعل الأفراد مع بعضهم البعض ويستجيبون وفقاً للمعاني التي يفسرون
بها تصرفات الآخرين.

كما تشير هذه النظرية إلى أنّ تصرفات الأفراد والمجموعات تتشكل من الرموز التي يدركها
الشخص وتأثيرها عليه سلبيًا أو إيجابيًا .كما أنّ المعنى المرتبط بالسلوك يلعب دورًا هامًا في ظهور
العداوية بين الأفراد، وطريقة الفرد في التعامل مع الآخرين تتشكل بناءً على هذا الفهم .ويعتقد
جورج هربرت ميد أنّ التفاعلات بين الفرد والمجتمع تلعب دورًا حاسمًا في اتجاه الأفراد نحو
السلوك العدواني، ويتجه الأفراد إلى اتخاذ سلوكيات معينة عبر الإشارات الجسدية مثل اليدين
والأصابع أو من خلال حركات جماعية ترتبط بهذه الرموز.

كما أنّ هذه المدرسة تعد أنّ كل تصرف عدواني هو نتيجة لتفاعل اجتماعي رمزي، حيث
تكون هناك تفسيرات معينة لهذا السلوك العدواني التي يحملها الطالب تجاه زملائه ومعلميه، وما

ينتج عن ذلك من ردود فعل أو تصرفات تؤدي إلى الضرر، كما تتداخل عملية التبادل الاجتماعي مع التفاعل الرمزي، (عبد المجيد، ٢٠١٣: ٤٩).

ومن الأسس الرئيسية التي تعتمد عليها هذه النظرية:

- الأسلوب الذي يستخدمه الناس للرموز من أجل التواصل مع بعضهم البعض.
- تفسير تأثير هذه الرموز على تصرفات الجماعات خلال التفاعلات الاجتماعية.
- التركيز على قدرة الفرد على التواصل عبر الرموز وما يمكن أن تحمله من معاني وأفكار ومعلومات يمكن نقلها للآخرين، (بن كانو، ٢٠٢٣: ١٦).

ثانياً: نظرية العنف الرمزي لبورديو و باسرون، (١٩٧٠)

وفقاً لما توصل إليه بورديو و باسرون من أبحاث في ستينيات وسبعينيات القرن العشرين، فإنّ العنف يتجلى في أشكال وأبعاد متعددة ولا يقتصر على الجانب المادي أو الجسدي فحسب، بل يوجد نوع غير مباشر من العنف يظهر في العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، خصوصاً ممّن يشغلون وظائف ومناصب عليا، وقد أطلق بورديو على هذا النوع أسم العنف الرمزي (بورديو و باسرون، ٢٠٠٧: ١٠٢).

ويعني هذا المفهوم توجيه الأفراد ممّن يتولون وظائف اجتماعية، ومهنية، وسياسية بعض الخطابات، والإشارات والرموز اللغوية والأفكار والصور المبطنة نحو من هم أقل مكانة ووظيفة؛ وذلك من أجل إخضاعهم والتحكم بهم وتحديد سلوكياتهم بدرجة كبيرة، لذا فإنّ هذا النوع من العنف لا يلحق الأذى البدني بالأفراد وإنما يصيبهم بالضرر النفسي مثل الشعور بالتهديد والحرمان من الحقوق وإهانة كرامة الفرد والتقليل من شأنه وتقديره لذاته، (بلقزيز، ١٩٩٦: ٧٠).

كما يشير بورديو إلى أنّ هذا العنف قد يتصف بالشرعية من منظور من يقوم به؛ لأنه يمارس تحت اسم السلطة القانونية والوظيفية، مما يجعله ممارسة طبيعية وحقيقة مألوفة، (Bourdieu, 1992: 123).

وبذلك يؤكد بورديو أنّ العنف الرمزي لا يقوم على أي معايير أخلاقية أو فكرية؛ لأنه يهدف إلى إهانة كرامة الفرد وإشعاره بالدونية وحرمانه من حقوقه الإنسانية وتجاهل حاجاته النفسية والاجتماعية، (وطفة، ٢٠٠٩: ٧١).

كما يرى بورديو أنّ للعنف الرمزي ابعاداً عديدة وصنفها الى الآتي:

١- التبخيس أو التهوين (Devaluation or Belittling): سلوك يتسم بالتعالي والتمييز، وتقليل قيمة وشأن الآخرين، أو ممن هم أقل مكانة، تتمثل هذا السلوك بالازدراء و التصغير والإبعاد الاجتماعي و المهني، (عايد، ٢٠١٦: ٣٤٦).

٢- الاستلاب النفسي (Psychological Alienation): يُعرف بأنه الاستيلاء على حقوق الآخرين وامتيازاتهم الاجتماعية والمهنية، وحرمانهم من فرصة التعبير عن أفكارهم وآرائهم، (Al-Asbahy & Aleemuddin, 2020: 4).

٣- الإنكار القيمي (Value Denial): ويتمثل في إنكار قدرات ومواهب الآخرين وذلك من أجل السيطرة عليهم، وكبت طاقاتهم ومواهبهم التي يتمتعون بها، (عايد، ٢٠١٦: ٣٤٦).

٤- التعبير العدائي (Aggressive Expression): يتمثل في استخدام الرموز، والإشارات اللفظية، والتعبيرات الجسدية التي تشير إلى قوة المعتدي وفرض هيمنته الاجتماعية و الوظيفية على الآخرين، (Al-Asbahy & Aleemuddin, 2020: 4).

ثالثاً: نظرية التفكك الأخلاقي (١٩٨٦)

تعود أصول هذه النظرية لألبرت باندورا والتي تفترض أن معظم البشر لديهم معايير أخلاقية داخلية تمنعهم من القيام بالسلوكيات الضارة ومع ذلك يستطيع الأفراد ممارسة سلوكيات لا أخلاقية مثل (التعدي، العنف، أو الخداع) دون الشعور بالذنب أو تأنيب الضمير، وذلك عبر تفعيل آليات نفسية ومعرفية تفصل نظام ضبطهم الأخلاقي الداخلي عن سلوكهم الخارجي مؤقتاً

وأشار (الفالح، ٢٠٠٣) نظرية التفكك الأخلاقي تقوم على فرضية أن العنف الرمزي يظهر في المؤسسات التعليمية والاجتماعية الموجودة في مجتمعات تعاني من انهيار النظام الأخلاقي السائد في مثل هذه المجتمعات، تغيب العلاقات الإنسانية الإيجابية بين الأفراد، وتنعهد مظاهر احترام حقوق الإنسان، وتسيطر بعض الفئات الاجتماعية والطبقية على المجتمع، مما يؤدي إلى ضعف القيم السائدة وانهيار الروابط الأخلاقية. في هذا السياق، يظهر العنف الرمزي كنوع من العنف المشروع، ويُعبّر عنه من خلال التنافس السلبي وسيطرة الأفراد أصحاب النفوذ على من هم أقل مكانة، (معوض، ٢٠٢٤: ١١٠٢).

رابعاً: نظرية الهيمنة الاجتماعية (سيدانيوس و براتو، ١٩٩٩)

قدّم كل من Jim Sidanius و Felicia Pratto سنة ١٩٩٩ تصوراً يركّز على دراسة العنف الرمزي داخل الجماعات الاجتماعية (المهنية، التعليمية، التنظيمية وغيرها). وتفترض هذه النظرية أن الأفراد المنتمين إلى جماعات ذات مراكز عالية في البنية الاجتماعية يميلون إلى استخدام العنف الرمزي كوسيلة لتحقيق مصالحهم وترسيخ نفوذهم. ويتم ذلك عبر فرض تمثّلات، ومعايير، وخطابات تُشرعن اللامساواة وتخضع الجماعات الأقل قوة، مما يسمح للجماعات المهيمنة بالحفاظ على مواقعها وتوجيه مسار التفاعل الاجتماعي بصورة غير مباشرة وناعمة لكنها فعّالة، (بوخريسة وآخرون، ٢٠٢٤: ٨٠).

ووفق النظرية أنّ العنف الرمزي يقوم بثلاث وظائف رئيسية كما يرى (Cattani & Ferriani, 2014). وهي:

أ. يعمل كوسيلة لحماية الأفراد من المنافسة مع الجماعات الأخرى.

ب. يضمن استمرار سلطة أفراد الجماعة ومكانتهم الاجتماعية.

ج. يلبي احتياجات الجماعة المتفوقة عن طريق الهيمنة على الجماعة المنافسة.

هكذا يقوم العنف الرمزي بدعم الجماعة المتفوقة، والحفاظ على مكانتها، ويساعد في توسيع نفوذها وسلطتها على الأفراد في الجماعات الأخرى، (عايد، ٢٠١٦: ٣٤٥).

مناقشة النظريات التي تفسر العنف الرمزي

من خلال ما تم تقديمه من نظريات تتعلق بتفسير مفهوم العنف الرمزي، يتضح أن هذه النظريات قدمت وجهات نظر متعددة تساعد في فهم طبيعة هذا المفهوم وطرق عمله، كما قامت كل نظرية بشرح هذا المفهوم من جوانب اجتماعية ونفسية وهيكلية مختلفة:

تشير نظرية التفاعل الرمزي إلى أنّ السلوك ينشأ من المعاني والرموز التي يفسرها الناس خلال تفاعلاتهم اليومية. حيث يتشكل رد فعل الشخص اعتماداً على كيفية فهمه للإشارات والإيماءات من الآخرين وتأثيرها على صورته الذاتية.

بينما ينظر بيير بورديو إلى العنف الرمزي كوسيلة "خفية" وناعمة لإعادة إنتاج السيطرة الاجتماعية. إذ يقوم المسيطرون باستخدام الرموز واللغة بدلاً من القوة الجسدية، مما يؤدي إلى جعل الأفراد الخاضعين يتقبلون هذه السيطرة على أنها أمر طبيعي وشرعي بسبب الأطر الذهنية المكتسبة.

ومن جانب آخر، تربط نظرية التفكك الأخلاقي بين ظهور العنف الرمزي وانهيار القيم داخل المؤسسات، حيث يظهر هذا العنف كنوع من الرد على غياب الروابط الإنسانية الجيدة وسيطرة المنافسة السلبية التي تهمش الأفراد وتنتقص من مكانتهم.

وفي نفس السياق، تركّز نظرية الهيمنة الاجتماعية على أنّ المجموعات ذات المكانة العالية تستخدم العنف الرمزي لتعزيز هيمنتها وحماية مصالحها من خلال فرض معايير وخطابات تشرّع عدم المساواة وتضمن استمرارية سلطتها على الأقل قوة.

وبعد استعراض الأطر النظرية التي فسّرت جذور العنف الرمزي وآلياته، نجد أنّ هذه المقاربات النظرية تلقي عند نقطة جوهرية، هي أنّ الطالب الذي يتعرض لهذا النوع من العنف يواجه استنزافاً مستمراً لطاقته النفسية والذهنية، وهذا الاستنزاف لا يقلل من دافعيته فحسب بل يؤدي إلى حدوث خلل في كفاءة نظامه المعرفي فيحدث تعثر في الانتباه والمعالجة وهذه التعثرات متمثلة بالإخفاقات المعرفية.

• مسوغات اعتماد نظرية: بورديو في العنف الرمزي

١. أعطت تفسير واسع عن العنف غير المباشر والمتخفي في معظم العلاقات الاجتماعية والتعاملات اليومية بين الأفراد داخل مختلف المؤسسات التعليمية، وقدرتها على شرح لماذا يبدو العنف الرمزي كظاهرة طبيعية ومألوفة؟

٢. قدرتها على توضيح كيف يتحول الخطاب التعليمي والممارسات الرمزية إلى وسيلة ضغط تؤثر على البناء النفسي و المعرفي والاجتماعي للطلبة.

٣. تُعد الأنسب لوصف وفهم طبيعة التفاعلات غير المتكافئة في إطار التعليم والتي لا تقوم على معايير فكرية وأخلاقية وإنما هي استراتيجيات لإهانة الكرامة وتجاهل الحاجات الإنسانية.

مفهوم الإخفاقات المعرفية Cognitive Failures

تعد العمليات المعرفية منظومة متكاملة من الأنشطة الذهنية المنظمة التي تتطلب بحثاً مستفيضاً في طبيعتها وأهميتها ومعرفة خصائصها، وهذا من شأنه أن يفسح مجالاً واسعاً للبحث والدراسة العلمية والمستفيضة في هذا المجال، (Neisser, 1967: 65).

وبذلك نجد أنّ عمليات الإدراك والتفكير، والتذكر، والانتباه، تشكل المحاور الرئيسية للتنظيم المعرفي للفرد؛ إذ ترتبط هذه العمليات وتتفاعل فيما بينها حتى يصبح من المتعذر أن تتصور نشاطات هذه العمليات في غياب أحدها دون الأخرى، (الشرقاوي، ١٩٩٧: ٨).

وإنّ من أهم المعضلات التي يواجهها المهتمون بميادين علم النفس المعرفي، هي أنّ كافة العمليات المعرفية (Cognitive Processes) غير محسوسة وغير مرئية مما أثر بشكل أساسي في إحراز التقدم المنشود في هذا المجال، ومع محاولات العلماء الجادة لفهم هذه العمليات المعقدة، فقد جرى بناء نماذج مفسرة لكيفية عملها وعلاقة كل واحدة منها بالعمليات الأخرى، وقد ساعدت هذه النماذج على تقريب الصورة وإلقاء الضوء على الكيفية التي يستقبل فيها الفرد المعلومات، وكيفية إدراكها ومعالجتها، فضلاً عن كيفية استرجاعها وتطبيقها في مواقف الحياة اليومية (صالح، ٢٠١١) .

كما أنّ البنية المعرفية للفرد تعد محوراً أساسياً في التعلم، إذ تؤثر بدرجة أكبر من العمليات نفسها على إحداث التغيرات المعرفية من خلال تحويل المحتوى إلى تمثيلات داخلية تنظم الأداء وتوجّهه (عباس، ٢٠١٧: ١٢).

وينصب جوهر عملية التعلم على العمليات المعرفية التي تتوسط بين الدافع التعليمي واستجابات المتعلم، تلك العمليات التي تحدث داخل الفرد وتتطلب تنظيمًا عقلياً كالتفكير والتخطيط واتخاذ القرارات، حيث يتباين الأفراد في قدراتهم على معالجة المعلومات مما يسبب فروقاً فردية واسعة. كما يجد الفرد نفسه أحياناً في موقف ما يصعب عليه تفسير تواجده فيه، أو

يخفق في أداء متطلبات مهمة اعتاد القيام بها بصورة دورية، وقد أطلق كل من (برودبنت وكوبر وفيتزجيرالد وباركس) على هذه الأخطاء بـ "الإخفاقات المعرفية" (Cognitive Failures). حيث يشير مارتن إلى أنها أخطاء مبنية على أسس معرفية تعيق الفرد عن إنجاز قضية اعتاد إنجازها بسهولة، (المكصوسي، ٢٠١٩: ١٠٨١).

وتعد هذه الإخفاقات من الظواهر الشائعة في الأداء الذهني اليومي، إذ تعرف بأنها حالات من الفشل المؤقت في العمليات الذهنية تؤدي إلى وقوع الناس العاديين في زلات تتعلق بالانتباه أو الذاكرة أو الوظيفة الحركية، (Shlaga, 2025: 51).

ويرى برودبنت وزملاؤه في دراستهم الرائدة، أنّ الإخفاقات المعرفية تمثل سمة شخصية (Trait) تمتاز بالاستقرار النسبي عبر الزمن، وليست مجرد حالة طارئة ترتبط بموقف عابر، إذ أظهرت النتائج ثباتاً في درجات الإخفاقات بغض النظر عن طبيعة المهمة.

كما تؤكد الدراسة أنّ هذه الإخفاقات تمتلك دلالة خارجية تتجاوز مجرد تقدير الفرد لذاته، إذ تتطابق مع تقييمات الآخرين المحيطين بالفرد، مما يجعلها مؤشراً حقيقياً لكفاءة الأداء الذهني اليومي، والأهم من ذلك، أنّ المستويات المرتفعة من الإخفاقات المعرفية تجعل الفرد أكثر "هشاشة" في مواجهة الضغوط البيئية، مما يرفع احتمالية ظهور الأعراض النفسية السلبية عند التواجد في بيئات دراسة مشحونة بالتوتر، (Broadbent , et al, 1982: 1-3).

وبناءً على ما تقدم توضح الباحثة بأن استقرار الإخفاقات المعرفية كسمة لا يعني جمودها، بل يبدو أنها تتأثر طردياً بطبيعة المناخ المحيط بالمتعلم، ففي مرحلة الإعدادية، قد تساهم أنماط التفاعل التي تتسم بنوع من الإحباط، أو العنف الرمزي في تفعيل هذه الهشاشة المعرفية.

فبدلاً من أن يتمكن الطالب من معالجة أخطائه بشكل طبيعي، قد تؤدي الضغوط الخارجية المستمرة إلى استنزاف طاقته الذهنية، مما يجعل الهفوات البسيطة تبدو كعجز دائم يضعف قدرته على التكيف مع المتطلبات التربوية.

أنماط الإخفاقات المعرفية

تظهر الإخفاقات المعرفية كأنماط تؤكد وجود مشاكل في العمليات العقلية المتنوعة، ومن أبرزها:-

■ **الاختناقات التسلسلية:** تعود هذه الظاهرة إلى قدرة المعالجة المحدودة للجهاز الإدراكي، مما يمنعه من التعامل مع أكثر من مصدر معلومات رئيسي في وقت واحد. هذا الأمر يجبر التركيز على تنبيه واحد، مما يؤدي إلى تجاهل المثيرات الأخرى (Anderson, 2015: 53).

في التربية و التعليم، تتضح هذه الاختناقات عندما تسيطر المتطلبات الضمنية للموقف التعليمي على قدرة المعالجة المتاحة، مما يؤدي إلى استبعاد المعلومات الدراسية أو عجز في تخزينها بالشكل المطلوب نتيجة تداخل مدخلات كثيرة في وقت واحد ومما يؤدي إلى حدوث إخفاقات معرفية.

■ **أخطاء الكلام:** تشير إلى الأخطاء اللفظية الناتجة عن خلل مؤقت عند التخطيط للكلمات قبل النطق، مما يعبر عن حالة من الاضطراب في تنظيم الأفكار اللغوية (Anderson, 2015: 288)،

ويظهر هذا النوع كأثر غير مباشر للجهود الذهني المبذول لتنسيق اللغة مع متطلبات الموقف التعليمي حيث أن الانشغال باختيار التعبير المناسب يسبب ارتباكاً في عملية التخطيط الكلامي.

■ **زلات الاستحواذ وفقدان التنشيط:** يهيمن السلوك الروتيني في زلات الاستحواذ على الفعل المستهدف، بينما يبرز فقدان التنشيط عندما ينطفئ الهدف من الذاكرة السريعة خلال الأداء ترتبط هذه الزلات بزيادة الانشغال بمراقبة التوافق الاجتماعي، مما يستنفد الموارد العقلية ويؤدي إلى ضياع الهدف المعرفي الأصلي (Sternberg , et al, 2012: 176)

▪ **الجمود العقلي:** يُشير إلى الاعتماد المفرط على أنماط فكرية أو حلول سابقة عندما يواجه الأفراد تحديات، مما يقيّد قدرتهم على توليد أفكار جديدة أو بديلة، (Sternberg, et al, 2012: 460).

في بيئة التعليم، يفضل الطالب الحلول التقليدية المتعارف عليها لضمان ملاءمتها للنظام المعرفي المعروف، مما يقلل من مرونته الذهنية.

▪ **تداخل القلق وسعة الذاكرة العاملة:** يتسبب القلق في ظهور أفكار متطفلة تأخذ جزءاً من سعة الذاكرة العاملة، مما يؤثر سلباً على كفاءة العملية الإدراكية ويقلل من القدرة على تخزين المعلومات، (Reed, 2023: 20).

يحدث هذا التداخل في بيئة التعلم نتيجة الخوف من التقييم، حيث تستهلك هذه الانشغالات موارد الذاكرة العاملة وتحدث فوضى إدراكية تؤدي إلى إخفاقات معرفية بسبب الضغط النفسي.

أسباب الإخفاقات المعرفية:

يشير ستيرنبرغ (Sternberg, 2003) والخيري (٢٠١٢) إلى أنّ أهم أسباب الإخفاق تكمن في (إخفاق الترميز، الاضمحلال، التداخل، والإعاقة)، وهذا الإخفاق يُفهم بوصفه تعطلاً في آلية الوصول إلى المعلومات وليس ضياعاً لها؛ إذ تظل المادة مستقرة في الذاكرة سابقاً، (سرحان، ٢٠٢٥: ٤٦٨).

وهنا المشكلة تكمن في فشل الاستعادة نتيجة غياب الإشارات الذهنية الصحيحة، (الأزيرجاوي، ١٩٩١: ١٢٦).

وتظهر هذه الإخفاقات وفق الأنماط الوظيفية الآتية:

١. أخطاء الانتباه (attention errors): كشروء الذهن والسرحان.

٢. أخطاء الإدراك (perceptual errors): العجز عن إعطاء معنى للمثيرات الحسية.

٣. أخطاء الذاكرة (memory errors): نسيان الخبرات التي سبق تعلمها.

٤. أخطاء الأداء (Performance Errors): يشير هذا إلى عدم القدرة على إتمام المهام التي كان الطالب يستطيع إنجازها سابقاً، (بلبل وعليوة، ٢٠١٩: ٦٨).

وبناء على هذا، استنتجت الباحثة أن الطلبة قد يعانون هذه الإخفاقات ليس بسبب قلة قدراتهم العقلية، بل نتيجة الظروف التعليمية المحيطة، إذا كانت هذه الظروف مرتبطة بالعنف الرمزي، فقد يزيد ذلك العبء المعرفي، مما يجعل القدرة على تجاهل المشتتات تنقلص تدريجياً، ويتحول الإخفاق المعرفي إلى رد فعل تلقائي أمام ضغوط البيئة التعليمية.

كما أن ريزون (Reason, 1990) يرى أن الأخطاء هي جزء طبيعي من الأداء البشري، وقد قدم تصنيفاً يضم ثلاثة أنواع (زلات المهارة، أخطاء القواعد، وأخطاء المعرفة).

ويُعد الإخفاق المعرفي نتيجة لهذه الضغوط التي تزداد في الأجواء الأكاديمية، والتي تظهر كفترات قصيرة في الانتباه، (Elsayed, et al, 2025: 1- 3).

ويشير (Reason, 2008) أيضاً إلى أن هذه الإخفاقات تزداد في البيئات المجهدة، مما يؤثر سلباً على التركيز والفهم، (حميد، ٢٠٢٢: ٤٩١).

ومن النتائج المترتبة على ظاهرة الإخفاقات المعرفية :

- استنزاف الموارد، مما يؤدي إلى مشاعر الإجهاد، و الخوف، و القلق وفقدان ثقة الطالب في إمكاناته الشخصية، (سليمان، ٢٠٢١: ٢).
- تساهم الضغوط الأكاديمية في تشتت الانتباه وضعف القدرة على معالجة المعلومات، (البصير وعرفان ٢٠٢٢: ٣٧٧).

- الطلبة الذين يعانون من أخطاء معرفية قد يجدون صعوبة في التفاعل مع الآخرين مما قد يزيد فرص تعرضهم للعنف الرمزي، (Goodhew & Edwards, 2024: 1).
- انخفاض جودة الحياة: يُظهر الطلبة الذين يمتلكون إخفاقات ملحوظة ميلاً للتأجيل والصعوبة في التعامل مع قلق الدراسة، (حبيب و الناعي، ٢٠٢٥: ٤٣٣).
- وبين من ذلك، يتضح أنّ الإخفاقات المعرفية تأتي نتيجة تداخل معقد بين العوامل المعرفية و البيئية داخل المدرسة والصف، (Elsayed, et al, 2025: 10).

نظريات فسرت الإخفاقات المعرفية

أولاً: تفسير الإخفاقات المعرفية في ضوء نظرية الانتباه الانتقائي لبرودبنت (1957)

تُفهم الإخفاقات المعرفية على أنّها نتيجة طبيعية للقدرة المحدودة على الاستيعاب لدى الإنسان، حيث يُعتقد أن الجهاز العصبي يمتلك طاقة محدودة لمعالجة المعلومات الواردة. لا يمكنه التعامل مع عدد كبير من المثيرات في آن واحد، وهو ما تم تجسيده في النموذج الميكانيكي الذي يشبه عملية المعالجة بأنبوب على شكل Y، تسقط فيه المعلومات ككرات. إذا لم يحصل توجيه للانتباه عبر صمام متحرك يركز على مسار واحد، قد تمتزج المعلومات في نقطة الالتقاء وتُفشل في المرور، (Broadbent, 1957: 206).

وتوضح نظرية الفلتر الانتقائي آلية الانتباه الانتقائي، حيث يتم تمرير المثيرات الحسية عبر مرشح يعتمد على الخصائص الفيزيائية للمثير قبل أن تدخل إلى نظام المعالجة الواعية لإضافة المعنى والتفسير، ويحدث الإخفاق المعرفي في حال زاد ضغط المثيرات، أو فشل المرشح في تصفية المثيرات غير ذات الصلة بالمهمة، ممّا يؤدي إلى فقدان المعلومات أو نسيانها، (Broadbent, 1958: 297)

وتعتمد عملية تنظيم المعلومات قبل انتقالها إلى مراحل المعالجة المتقدمة على افتراضين

رئيسيين:

الافتراض الأول أن الجهاز العصبي له قدرة محدودة على نقل المثيرات في آن واحد بسبب

طبيعة الألياف العصبية.

والافتراض الثاني أن الأجزاء الدنيا من الدماغ تتلقى كمية كبيرة من المثيرات، ولا يصل منها

إلا جزء ضئيل إلى القشرة الدماغية، وهو ما يُعرف بظاهرة "عنق الزجاجة"، (العتوم، ٢٠٠٤:

١٠٨-١١١).

وتحدث العمليات المتعلقة بالذاكرة قصيرة المدى والمصفاة الانتقائية وجهاز السعة المحدودة

بشكل متتابع، حيث يجري التحليل الأولي للمثيرات في الذاكرة قصيرة المدى، ثم يتم انتقاء

المعلومات الهامة عبر المصفاة، لتنتقل بعد ذلك إلى جهاز السعة المحدودة الذي يضيف

المعنى. ولأن هذا النظام لا يتحمل أكثر من معلومة واحدة في كل مرة، فإنه يؤدي أي قصور في

انتقاء المثير الرئيسي أو مرور مثيرات ثانوية على حسابه، (العتابي، ٢٠١٣: ٤٢-٤٥).

وقد تجسدت هذه المبادئ في الممارسة القياسية من خلال "استبيان الإخفاقات المعرفية"

، (CFQ)، الذي يقيس الأخطاء اليومية في الانتباه والذاكرة والأداء الحركي، موضحاً أن تكرار

الأخطاء يعكس فعالية المرشح الانتقائي وإدارة الموارد المحدودة، خاصة لدى الأفراد الأكثر تأثراً

بالضغوط البيئية، (Broadbent, et al, 1982: 1).

وتوصلت الأبحاث الحديثة إلى أن هذه الإخفاقات لا تنشأ فقط من القيود الهيكلية للنظام بل

تتأثر بالسياق البيئي والحالة النفسية، حيث تحدد السعة المتاحة لمعالجة المعلومات في لحظة

الأداء الفارق بين القدرة الذهنية النظرية والأداء الفعلي للفرد،

(Carrigan& Barkus 2016: 29-31).

ولفهم الكيفية التي تؤدي الى حدوث مثل هذه الإخفاقات اكد برودبنت على عدة مبادئ اساسية في تفسير نظريته وتوضيح نظام معالجة المعلومات والتي تتلخص في:

١. إنّ القدرة الإدراكية للإنسان محدودة بحيث لا تستطيع التعامل مع الكميات الكبيرة من المعلومات والمثيرات التي تصل في الوقت نفسه , لذا تحتاج هذه المعلومات إلى التنقية والاختيار لتناسب مع هذه القدرة.

٢. تقوم المستقبلات الحسية (السمعية، البصرية، والجلدية) بتحليل المثيرات ومن ثم، يتم تخزينها مؤقتاً في الذاكرة قصيرة المدى، وبعدها تنتقل إلى جهاز التصفية الذي يعمل كمرشح مؤقت للمعلومات.

٣. تعمل المصفاة الانتقائية بإجراء تحليل مركزي لتلك المعلومات، حيث يتم اختيار معلومات التي يحتاجها الفرد بينما يتم تجاهل المعلومات الأخرى غير الضرورية فالمصفاة:

أ- تقوم بعملية فرز للمعلومات المفيدة وغير المفيدة.

ب- تعتمد على نظام أن يتم الانتباه للمعلومة أو تُهمل تماماً.

أي أنّ معلومة واحدة تنتقل من جهاز الفلتر، يمكنها تمر إلى نظام الإدراك الذي لديه سعة معينة، وليس كل المعلومات.

وهنا تحدث عمليات التفسير والتأويل وإضافة المعاني والدلالات والتشفير. يشبه برودبنت هذا النظام بنظام الكمبيوتر حيث يحتوي هذا الجهاز على معالج مركزي يقوم بعمليات تنظيم ومعالجة المعلومات، وتحدث الإخفاقات المعرفية عندما لا يتم تحقيق أي من المبادئ الموجودة فيها، (النعمي، ٢٠٠٧: ٢٩٢-٩٣).

كما تعد هذه الإخفاقات في جوهرها تجليات واضحة لعدم الانتباه والتحكم الذهني لدى الفرد أثناء تنفيذ المهام والأنشطة اليومية المتنوعة، (عبد الستار، ٢٠١٠: ٢٠).

ثانيا : نظرية الحمل المعرفي (1988)

تأسست نظرية الحمل المعرفي في أواخر ثمانينيات القرن الماضي على يد جون سويلر، في إطار نقده لاستراتيجيات حل المشكلات التقليدية التي تستنزف موارد الذاكرة العاملة دون أن تتيح مجالاً كافياً لاكتساب المخططات الذهنية (Schema Acquisition). وتمثل هذه المخططات بُنى معرفية منظمة تمكّن الفرد من التعامل مع المواقف المعقدة بوصفها وحدات مألوفة، الأمر الذي ينقل الأداء من المعالجة الواعية المجهدة إلى مستوى الخبرة الآلية، (Sweller, 1988: 257–59).

وانسجاماً مع هذا التصور، تستند النظرية إلى مبدأ مخزن المعلومات، الذي يفترض أن الذاكرة طويلة المدى تعمل كمستودع واسع لتلك المخططات، (Sweller, 2011: 1–2).

في حين تمثل الذاكرة العاملة عنق زجاجة محدود السعة عند معالجة المعلومات الجديدة. ويُعد هذا التمايز البنيوي أساس قدرة الأفراد على إنجاز مهام عالية التعقيد من خلال استدعاء المعرفة المخزنة مسبقاً دون تحميل الذاكرة العاملة أعباءً إضافية، (Sweller, 2011: 10).

وفي ضوء هذه البنية، صنّف سويلر الحمل المعرفي إلى ثلاثة أنواع رئيسية:

١. الحمل الجوهري المرتبط بطبيعة المادة نفسها ودرجة ترابط عناصرها (Sweller, 2011: 57–58).

٢. الحمل الخارجي الناتج عن المشتتات البيئية أو أساليب عرض المعلومات غير الفعالة،

٣. الحمل الملائم الذي يمثل الجهد الذهني المخصص لبناء المخططات الذهنية وتطويرها، (Sweller, 2011: 63).

ومن منظور وظيفي تكميلي، يضيف جون أندرسون أن إدارة هذه العمليات تتم عبر المنفذ المركزي (Centr Executive)، المسؤول عن توجيه الانتباه وتنسيق موارد المعالجة المحدودة. ويؤكد أندرسون أن الممارسة المتكررة تقود إلى تلقائية الأداء وفق قانون قوة التعلم، مما يقلل الاعتماد على المعالجة الواعية ويحد من استنزاف الموارد المعرفية، (Anderson, 2015: 131–133).

وتخلص النظرية إلى أنّ الإخفاقات المعرفية تحدث عندما يتجاوز مجموع الأحمال المعرفية، ولا سيما الحمل الخارجي، السعة المحدودة للذاكرة العاملة، مؤدياً إلى حالة العبء المعرفي الزائد. في هذه الحالة، يعجز النظام المعرفي عن بناء مخططات جديدة، أو استدعاء المخططات المناسبة، ممّا يفضي إلى أخطاء في الأداء وفشل في اتخاذ القرارات، خاصة في المواقف التي تتسم بالضغط والتعقيد، (Sweller, 2011: 10–12).

ثالثاً: نظرية التفكك-الإخفاق المعرفي (1993)

يشير (Carlson&Putnam, 1993)، إلى أنّ الأفراد يواجهون معلومات من عدة مصادر خلال حياتهم اليومية، ممّا يجعلهم يحاولون التعامل مع هذه المعلومات. ويُعد التفكك أحد الطرق الشائعة التي يستخدمها الأفراد عندما يجدون صعوبة في معالجة المعلومات القادمة من تجاربهم، وذاكراتهم، ومشاعرهم، وإحساساتهم الجسدية، وسلوكياتهم، ومن الأمثلة على ذلك اعتماد الأشخاص على أحلام اليقظة كوسيلة للتفكك، (Carlson&Putnam, 1993: 16–27).

وتعود الإخفاقات المعرفية التي تحدث في العمليات المعرفية إلى حد ما إلى صعوبات ، معالجة المعلومات وذلك بسبب تدفق كمية كبيرة منها إلى الذاكرة العاملة بشكل مفاجئ، وبما أنّ التفكك يرتبط بالتحديات المرتبطة بتلك المعلومات المتزايدة، تفترض هذه النظرية وجود علاقة إيجابية بين التفكك والإخفاقات المعرفية، وقد اظهرت نتائج الدراسة التي اجراها ميركل باك وجود ارتباط بين التفكك والإخفاقات المعرفية اليومية، (Merckelbach, et al, 1996: 700).

مناقشة النظريات التي تفسر الإخفاقات المعرفية

من خلال ما تم تقديمه من نظريات تتعلق بفهم الإخفاقات المعرفية، يتضح أن هذه النظريات أعطت تفسيرات لكيفية حدوث مشاكل في معالجة المعلومات بسبب الضغوط الخارجية أو القيود الموجودة في النظام المعرفي:

نظرية الانتباه الانتقائي لبرودبنت تُعد الإخفاقات المعرفية نتيجة لقدرة الجهاز العصبي المحدودة، حيث تقترض وجود "مرشح انتقائي" يعمل كنقطة ضيقة لتنظيم تدفق المعلومات. و تحدث المشكلة عندما يعجز هذا المرشح عن إبعاد المثيرات المشتتة، أو عندما تتجاوز المثيرات الخارجية قدرته على المعالجة.

أما نظرية الحمل المعرفي، فتشير إلى أنّ الخلل يحدث عندما يتجاوز مجموع الأحمال المعرفية (خصوصاً الحمل الخارجي الناتج عن المشتتات والضغط) القدرة المحدودة للذاكرة قصيرة المدى، وهذا يؤدي إلى حالة من الضغط الزائد وعجز النظام عن بناء المفاهيم العقلية المناسبة.

من جهة أخرى، ركزت نظرية التذكك - الإخفاق المعرفي على أن الأشخاص أحياناً يلجؤون إلى الهروب الذهني (مثل أحلام اليقظة) كوسيلة دفاعية لمواجهة الضغوط النفسية، مما يخلق علاقة مباشرة بين هذه الحالات وظهور الأخطاء والإخفاقات المعرفية في الحياة اليومية.

• مسوغات اعتماد نظرية الانتباه الانتقائي لبرودبنت

وباستناد إلى ما تم مناقشته، تم استخدام "نظرية برودبنت" لتفسير الإخفاقات المعرفية في الدراسة الحالية لأسباب منها:-

١. قدرتها على الوصف بدقة كيفية حدوث الإخفاقات المعرفية
٢. تناسب مع طبيعة المتغير الذي تم دراسته.
٣. نموذج "الفلتر الانتقائي" يعطي تفسيراً دقيقاً لسبب حدوث الخلل المعرفي كنتيجة لزيادة المثيرات الخارجية المجهدة، والتي تستنفد قدرة المرشح الذهني وتؤدي إلى تعطيل الأداء وفقدان التركيز.

المحور الثاني: الدراسات السابقة التي تناولت العنف الرمزي

أولاً : دراسات محلية

١-مكان الدراسة: العراق/ بغداد

اسم الباحث والسنة	منتصر شلال فرحان ٢٠١٨
عنوان الدراسة	العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
المجتمع	طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس بغداد
عينة الدراسة	(٢٠٠) طالب تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من المدارس الإعدادية.
أهداف الدراسة	التعرف على مستوى العنف الرمزي المدرك ومستوى الدافع المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، والكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بينهما.
المنهج المستخدم	المنهج الوصفي الارتباطي.
الوسائل الإحصائية	استعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)
النتائج	- يشعر طلبة المرحلة الإعدادية بوجود مستوى من العنف الرمزي الممارس ضدهم في البيئة المدرسية. - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك العنف الرمزي تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور. - عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين العنف الرمزي المدرك والدافع المعرفي لدى أفراد العينة.
أدوات البحث	مقياس العنف الرمزي المدرك لـ (عايد، ٢٠١٦)

ثانيا: دراسات أجنبية

٥- مكان الدراسة : اندونيسيا

سواردي وأجوستانج (Suardi , Agustang , and Jumadi 2020).	أسم الباحث و السنة
العنف الرمزي تجاه الطلبة في سياق وجود الأطر النمطية في نظام التعليم العالي في إندونيسيا Symbolic Violence towards Students in the Context of the Existence of the Stereotypical Frames of Lecturers and Students in the Higher Education System in Indonesi	عنوان الدراسة
طلبة و المحاضرين بالجامعات في إندونيسيا.	المجتمع
مجموعة من الطلبة والمحاضرين تم اختيارهم بطريقة العينة قصدية	عينة الدراسة
الكشف عن ممارسات العنف الرمزي الناتجة عن الصور النمطية المتبادلة بين الأستاذ والطالب.	اهداف الدراسة
المنهج الكيفي / النوعي (Qualitative Approach).	المنهج المستخدم
التحليل النوعي للبيانات .	الوسائل الإحصائية
- وجود أطر نمطية لدى الاساتذة تؤدي إلى ممارسة عنف رمزي يهمل آراء الطلبة. - العنف الرمزي يتخذ شكل فرض "سلطة المعرفة" التي تمنع التفكير النقدي لدى الطلبة.	النتائج
المقابلات المعمقة والملاحظة الميدانية.	أدوات البحث

مناقشة الدراسات السابقة للعنف الرمزي

١. الأهداف: كانت أهداف الدراسات السابقة متنوعة وتناولت موضوع العنف الرمزي وصلته بمتغيرات أخرى مثل دراسة فرحان (٢٠١٨)، وسواردي (٢٠٢٠)، وقد توافقوا مع الهدف الرئيسي للبحث الحالي الذي يسعى لتعرف على درجة العنف الرمزي.
٢. العينة: اختلفت أحجام العينة في الدراسات السابقة ، بينما كانت عينة البحث الحالي (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الخامس للمرحلة الإعدادية وتعتبر هذه العينة مناسبة بالمقارنة مع الدراسات السابقة.
٣. أدوات البحث: تفاوتت الدراسات السابقة في استخدام ادوات المقياس فبينما استخدم البعض مقياساً جاهزاً لقياس العنف الرمزي مثل دراسة فرحان، بينما في بعض الدراسات الأخرى قام الباحثون بأجراء مقابلات، وفي البحث الحالي تم بناء مقياساً للعنف الرمزي.
٤. الوسائل: الدراسات السابقة استعملت الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) كما أن الأساليب التي تم استعمالها في البحث الحالي ستُعرض بشكل مفصل في الفصل الثالث.
٥. النتائج: أشارت بعض الدراسات السابقة إلى وجود ارتباط بين متغير العنف الرمزي وعدة متغيرات مثل الدافع المعرفي، والعنف الموضوعي. أما نتائج البحث الحالي فسوف تُعرض بشكل مفصل في الفصل الرابع.

الدراسات السابقة لمفهوم الإخفاقات المعرفية

الدراسات المحلية:

١-مكان الدراسة : العراق , بابل

أسم الباحث السنة	كرماش , والبزون (٢٠١٨).
عنوان الدراسة	الإخفاق المعرفي وعلاقته بالطموح الأكاديمي لدى طلبة الخامس الاعداي
المجتمع	طلبة الصف الخامس الإعداي والبالغ عددهم ٢٣٦١ طلباً وطالبة
عينة الدراسة	(٢٣٦) طالباً وطالبة
أهداف الدراسة	التعرف على مستوى الإخفاق المعرفي والطموح الأكاديمي لدى الطلبة، وفحص الفروق تبعاً للجنس والتخصص، واستخراج العلاقة الارتباطية بين المتغيرين.
المنهج المستخدم	المنهج الوصفي الارتباطي.
الوسائل الإحصائية	استعمال الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)
النتائج	- أفراد العينة لديهم مستوى منخفض من الإخفاق المعرفي. -عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإخفاق المعرفي تُعزى لمتغير الجنس أو التخصص. -وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين الإخفاق المعرفي والطموح الأكاديمي
أدوات البحث	مقياس الإخفاق المعرفي من اعداد الباحثة

الدراسات الأجنبية

٢-مكان الدراسة: الصين

Li et al , 2025	أسم الباحث و السنة
العلاقة بين التقييم الذاتي الجوهري والإخفاق المعرفي لدى المراهقين الصينيين: الدور الوسيط المتسلسل للأليكسيثيميا (صعوبة التعبير عن المشاعر) والاكتئاب. The relationship between core self-evaluation and cognitive failure in Chinese adolescents: the sequential mediating role of alexithymia and depression.	عنوان الدراسة
طلبة المدارس المتوسطة في الصين.	المجتمع
(١٢٢٢) طالب وطالبة من المراهقين في المدارس المتوسطة في الصين	عينة الدراسة
فحص العلاقة بين التقييم الذاتي الجوهري (CSE) والإخفاق المعرفي، واختبار الدور الوسيط المتسلسل لكل من الأليكسيثيميا (صعوبة التعبير عن المشاعر) والاكتئاب.	أهداف الدراسة
الوصفي الارتباطي	المنهج المستخدم
استخدام الحزمة الإحصائية برنامج (spss)	الوسائل الإحصائية
أظهرت النتائج ارتباطاً سلبياً دالاً بين التقييم الذاتي الجوهري والإخفاق المعرفي	النتائج
تبنت مقياس الإخفاق المعرفي لبرودبنت (Cognitive Failures CFS): لقياس مدى تكرار الأخطاء المعرفية اليومية. (متبنى)	أدوات البحث

مناقشة الدراسات السابقة لفهوم الإخفاقات المعرفية :

١. الأهداف: كان التنوع في أهداف الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الإخفاقات المعرفية وعلاقته ببعض المتغيرات، مثل دراسات كرماش والبزون (٢٠١٨) و (Li et al , 2025) واتفقت هذه الدراسات مع الهدف الرئيسي من البحث الحالي الذي يسعى لمعرفة درجة الإخفاقات المعرفية لدى الطلبة في المرحلة الإعدادية.
٢. العينة: أنّ أحجام العينات في تلك الدراسات كانت تتراوح بين (٢٣٦-١٢٢٢) مشارك، بينما تتكون عينة البحث الحالي من (٤٠٠) طالب وطالبة من الصف الخامس الإعدادي وتعتبر هذه العينة ملائمة مقارنة بالدراسات السابقة.
٣. أدوات البحث: تبنت بعض الدراسات السابقة مقاييس جاهزة لقياس الإخفاق المعرفي، مثل دراسة (Li)، بينما طورت أبحاث أخرى مقياساً جديداً، مثل دراسة كرماش و البزون، كما قامت الباحثة في البحث الحالي بتبني مقياس الإخفاقات المعرفية لبرودبنت ١٩٨٢ الذي ترجمه الخيلاني (٢٠٠٨) وكيفته الكروي (٢٠١٩) على مرحلة الإعدادية .
٤. الوسائل: استعملت الدراسات السابقة الحزمة الإحصائية برنامج (spss) بينما سيتم عرض الطرق المستخدمة في البحث الحالي بالتفصيل في الفصل الثالث.
٥. النتائج: أظهرت بعض الدراسات السابقة وجود علاقة بين الإخفاقات المعرفية وعدة متغيرات مثل الطموح الأكاديمي والتقييم الذاتي. أما نتائج البحث الحالي، فسيتم توضيحها بالتفصيل في الفصل الرابع.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

١. ساعدت في تحديد مشكلة البحث الحالي وأهمية المتغيرات التي يتم دراستها .
٢. من خلال الاطلاع على أهداف الدراسات السابقة، تمكنت الباحثة من صياغة أهداف تتماشى مع البحث الحالي.

الجدة والحدثة في البحث الحالي

١. قامت الباحثة ببناء مقياس للعنف الرمزي يتناسب مع عينة البحث الحالي على وفق نظرية بيار بورديو
٢. استعملت الباحثة العلاقة الارتباطية بين متغير العنف الرمزي ومتغير الإخفاقات المعرفية
٣. أظهر البحث الحالي علاقة ارتباطية جديدة بين متغيري البحث، العنف الرمزي، والإخفاقات المعرفية.
٤. تعزيز الجانب النظري لمفهوم العنف الرمزي، والإخفاقات المعرفية بمصادر جديدة ومعلومات حديثة.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً : منهج البحث

ثانياً: مجتمع البحث

ثالثاً: عينة البحث

رابعاً: أداة البحث

خامساً: الوسائل الإحصائية

منهجية البحث وإجراءاته

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي تم اتباعها في البحث الحالي، بما في ذلك كيفية تحديد مفهوم البحث، وأسلوب اختيار العينة، والطرق المتبعة لاعتماد وبناء أدوات البحث المستخدمة في البحث الحالي، بدءاً من تفاصيل المقاييس وكيفية تحليلها من الناحيتين المنطقية والإحصائية، كما يوضح الفصل الطريقة المتبعة لحساب الخصائص السيكومترية للمقياسين، فضلاً عن الإجراءات الخاصة بتطبيق المقياسين على عينة البحث، وأساليب تحليل البيانات، ويتضمن أيضاً عرضاً للوسائل الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل النتائج، كما يلي:

أولاً - منهج البحث : Research Methodology

يهدف البحث الحالي لتعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين العنف الرمزي والاختناقات المعرفية لدى الطلبة في المرحلة الإعدادية. لتحقيق هذا الهدف، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي؛ لأنه الطريقة الأكثر مناسبة لتحليل الظواهر التعليمية والنفسية والاجتماعية وتكمن أهمية هذا المنهج في قدرته على تقديم صورة دقيقة للواقع التعليمي، ووصف الظاهرة التي يتم دراستها بكافة جوانبها، مما يشكل أساساً مهماً ومصدراً علمياً لتحسين هذا الواقع وتعزيز نتائجه.

ثانياً - مجتمع البحث : Population of the Research

مجتمع البحث يشير إلى المجموعة المحددة من الوحدات الإحصائية التي تم تعريفها بوضوح، والتي يسعى الباحث من خلالها للحصول على المعلومات التي يرغب في تعميم نتائجها على الظاهرة التي يدرسها، (العزاوي، ٢٠٠٨: ١٦١).

يتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة المرحلة الإعدادية في محافظة ميسان للعام الدراسي (٢٠٢٥-٢٠٢٦)، ألا أن الباحثة اقتضت على طلبة الصف الخامس الإعدادي، وذلك لعدة أسباب منها تُعد هذه الفئة أكثر استقراراً أكاديمياً ونضجاً معرفياً مما يمنحهم القدرة على تمثيل المرحلة الإعدادية، فضلاً عن انشغال طلبة الصف السادس بمتطلبات الامتحانات الوزارية، وعدم

استقرار طلبة الصف الرابع في المرحلة الإعدادية من الناحية النفسية والمعرفية، كما أن أعداد طلبة الصف الخامس الإعدادي اعداد كافية للحصول على نتائج دقيقة، حيث بلغ مجتمع البحث (١٢٩١٥) طالباً وطالبة يتوزعون حسب متغير التخصص أذ بلغ طلبة الصف الخامس العلمي (١٠٧٨٢) بواقع (٥٢٨٧) طالبا بنسبة (٤٠.٩٤٪) و (٥٤٩٥) طالبة , بنسبة (٤٢.٥٥٪) في حين بلغ طلبة الصف الخامس الادبي (٢١٣٣) طالبا وطالبة بواقع (١١٦٨) طالبا وبنسبة (٨.٥٦٪) و (٩٦٥) طالبة بنسبة (٧.٤٧٪) من المجتمع الكلي.

الجدول (١)

مجتمع البحث موزع حسب متغيري الجنس و التخصص

ت	أسم المدرسة	التخصص		ت	أسم المدرسة	التخصص	
		علمي	أدبي			علمي	أدبي
١	ع مهد الحضارات للبنين	٢٥٤	-	٦٤	ع البتول للبنات	-	٣٨
٢	ث التحرير للبنين	-	٩٧	٦٥	ع الشيماء للبنات	٦١	-
٣	ع الساجدين للبنين	١٥٩	١٨٩	٦٦	ث رقية بنت الحسين للبنات	١٢٠	-
٤	ع جابر ابن حيان للبنين	١٦١	-	٦٧	ع سيناء للبنات	٥٥	٢٣
٥	ع النباهة للبنات	١٤٠	-	٦٨	ع النجاة للبنات	٢٠٠	٣٨
٦	ع العلياء للبنات	١٢٠	٣٠	٦٩	ع الارتقاء للبنات	-	٣٩
٧	ث الغفران للبنات	١١٠	-	٧٠	ع المشرح للبنات	٧٥	١٥
٨	ع اليمامة للبنات	١٠١	٢٠	٧١	ث ريتاج الكعبة للبنات	-	٥٥
٩	ع جنة الخلد للبنات	٩٠	٣٠	٧٢	ث الرسول للبنين	٩٦	-
١٠	ع الاصاله للبنات	٨١	٤٠	٧٣	ع المشكاة للبنات	٥١	-
١١	ع الجهاد للبنين	٢٣١	-	٧٤	ث الكحلاء للبنين	٨١	-
١٢	ث جعفر الطيار للبنين	١٤٥	-	٧٥	ع مروج الذهب للبنات	٧٢	-
١٣	ث كنز المعرفة للبنين	٣٢	-	٧٦	ع المؤمنات للبنات	١٦٠	-
١٤	ع الكرار للبنين	٧٢	-	٧٧	ع الفرات للبنات	١٦٠	-
١٥	ث دجلة للبنين	٣٢٥	-	٧٨	ع بني هاشم للبنين	٤٦	-
١٦	ث بطل خبير للبنين	٧٣	-	٧٩	ث النجوم الساطعة للبنات	١٥٤	-
١٧	ع البراءة للبنات	-	٥٠	٨٠	ث امنة بنت وهب للبنات	٩٥	-
١٨	ع ام ورقة للبنات	-	٨٢	٨١	ث ابو تراب للبنين	١٠٧	-
١٩	ع الاندلس للبنين	١٣١	-	٨٢	ع الشهيد حسين حبيب عربي للبنين	٤٠	-
٢٠	ث غرناطة للبنات	٤٠	-	٨٣	ث المبدعين للبنات	٨٠	-
٢١	ع الشمس للبنات	٢٠٠	-	٨٤	ع الشهيده امنة الصدر للبنات	١٠٠	-
٢٢	ث المرجان للبنات	٢٣	-	٨٥	ث عبير الريحان للبنات	٦	-
٢٣	ث اليقين للبنات	٦٧	-	٨٦	ث الشهد للبنات	١٧٠	-
٢٤	ع ام عمار للبنات	١٠٣	١٧	٨٧	ث النقاء	١٧٥	٢٨
٢٥	ع الامال للبنات	٧٥	-	٨٨	ث صدى الطف للبنين	١٩٩	-
٢٦	ع المشرح للبنين	٢١٧	٩٢	٨٩	ث الشيخ الطوسي للبنين	٤٩	-
٢٧	ث الشهيد باسم للبنين	٢٧	-	٩٠	ث الميمونة للبنين	-	١٥٥
٢٨	باب الحوائج للبنين	٧٨	٨٠	٩١	ث الميمونة للبنات	٧٨	-
٢٩	ث الرحيق للبنات	٢٥	-	٩٢	ع الزوراء للبنات	١١٥	٢٧
٣٠	ث سما ميسان للبنات	٩٠	٦٠	٩٣	ث العذراء للبنات	٨٥	٣٠

٣١	١٥٥	-	٩٤	ث السلام المسانية للبنات	-	٥٤
٣٢	-	٥٩	٩٥	ث باب الحوائج للبنات	٥٠	-
٣٣	٣٣٥	-	٩٦	ث الشهيد باسم للبنات	١٣	-
٣٤	١٤	-	٩٧	ث الإباء للبنات	١٩	١٥
٣٥	٤٨	-	٩٨	ث النضال للبنات	١٢٠	-
٣٦	-	٥٥	٩٩	ث هاجر للبنات	١٥٤	-
٣٧	١٤	-	١٠٠	ث نسبية الانتصارية للبنات	١٨٠	-
٣٨	١٦٠	٤٠	١٠١	ع الاعتدال للبنين	١١٤	-
٣٩	١٥٠	-	١٠٢	ع بطولة كربلاء للبنات	٤٥٠	-
٤٠	١١٩	-	١٠٣	ث جمانة للبنات	٨٦	-
٤١	٨٨	-	١٠٤	ث قلعة الصالح للبنات	١٣٠	-
٤٢	٩٦	-	١٠٥	ث العالم عبد الجبار عبد الله للبنين	٦٨	-
٤٣	٨٨	٢٢	١٠٦	ث ذات الصواري	٨٠	-
٤٤	١١٨	-	١٠٧	ث قلعة الصالح للبنات	١٣٠	-
٤٥	٣١١	-	١٠٨	الشهيد باسم للبنات	١٥	١٤
٤٦	٥٢	-	١٠٩	ث قبضة الهدى للبنات	١٥٤	٣٣
٤٧	٣٧	-	١١٠	ث الحسنين للبنين	٢٩٩	-
٤٨	١٠٠	-	١١١	ع الإمام الحسن للبنين	٣٣	٥٩
٤٩	٨٦	-	١١٢	ث ميسان للبنين	١٥٦	٢٦٥
٥٠	٩١	-	١١٣	ث رفيدة الانتصارية	١١٧	٨١
٥١	٣٢	٥٩	١١٤	ع المجر الكبير للبنات	٢٧٩	-
٥٢	١٥٩	-	١١٥	ع النصر للبنات	٢٢	-
٥٣	١٧٥	-	١١٦	ع ابن زيدون للبنين	٢٩٢	-
٥٤	٣٤	-	١١٧	ث الزاهرات للبنات	٣٤	-
٥٥	٧٧	-	١١٨	ث سليم بن قيس الهلالي للبنين	٣٩	-
٥٦	٤٨	١١	١١٩	ث خولة للبنات	٢٢٠	-
٥٧	-	٣٥	١٢٠	ع الحياة للبنات	٣١٣	-
٥٨	٢٤٧	-	١٢١	ع بنت الهدى للبنات	١٧٦	٤٨
٥٩	٢٥٠	-	١٢٢	ع البصائر للبنات	٢٣٠	-
٦٠	٢٠٧	-	١٢٣	ع الرفعة المسانية للبنين	٦٠	١٠
٦١	١٥	-	١٢٤	ع العمارة للبنين	٦٢	-
٦٢	٨٣	-	١٢٥	ث بني هاشم للبنات	٣٥	-
٦٣	٤٧	-	١٢٦	ث الرباب للبنات	٢٥٠	-
المجموع				١٢٩١٥		

حصلت الباحثة على بيانات مجتمع البحث الحالي من قسم التخطيط التابع لمديرية تربية ميسان

وحسب كتاب تسهيل المهمة.

ثالثاً- عينة البحث sample of the Research :

تُعرّف العينة بأنها جزء من المجتمع الأصلي الذي تجرى عليه الدراسة، يختارها الباحث وفق ضوابط محددة لضمان تمثيلها للمجتمع بدقة، (العزاوي، ٢٠٠٨: ١٦١).

وبناءً على ذلك، اعتمدت الباحثة أسلوب العينة الطبقية العشوائية ذات التوزيع المتساوي بين الجنسين؛ حيث تألفت عينة البحث الحالية من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة الصف الخامس الإعدادي في المدارس التابعة لمحافظة ميسان، بواقع (٢٠٠) طالب و(٢٠٠) طالبة، موزعين على التخصصين العلمي والأدبي.

مسوغات اختيار الصف الخامس الإعدادي من طلبة المرحلة الإعدادية

١. اختيار الصف الخامس يضمن تجانس الطلبة من حيث العمر والنضج الفكري والعاطفي، ممّا يقلل التباين في النتائج ويزيد من تجانس العينة وموثوقيتها.
٢. تتسم مرحلة الصف الخامس الإعدادي بالاستقرار النفسي حيث تقع بين التشتت الذي يميز الصف الرابع والضغط الناتج عن الامتحانات في الصف السادس، ممّا يهيئ بيئة بحث مريحة.
٣. عدم اختيار طلبة الصف السادس؛ لانشغال الطلبة بالتهيؤ لامتحان الوزاري قد يكون متغيراً دخلياً ممّا يؤثر على استجابات الطلبة ويأثر في دقة النتائج.
٤. طلبة الصف الخامس تتجسد فيهم الخصائص المعرفية والسلوكية ممّا يجعلهم أكثر نضجا من طلبة الصف الرابع الإعدادي، وعلى هذا الأساس هم الأكثر ملاءمة لتمثيل هذا المجتمع.

جدول (٢)

عينة البحث موزعة حسب متغيري التخصص والجنس

متغير التخصص	متغير الجنس				المجموع الكلي
علمي	ذكور	العدد	اناث	العدد	٣٣٤
	ع الاندلس للبنين	٧٥	ع العليا	٧٠	
	ع الساجدين للبنين	٦٥	ع الغفران	٥٠	
	ع مهد الحضارات	٢٤	ع ام ورقة	٣٠	
	-		ع جنة الخلد	٢٠	
الأدبي	ع الساجدين	٢٦	ع العليا	٢٤	٦٦
	-		ع الإمامة/	١٦	
المجموع الكلي					٤٠٠

رابعاً- أدوات البحث:

بما أنّ البحث الحالي يهدف الى التعرف على العلاقة الارتباطية بين العنف الرمزي و الإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، إذ تطلب الأمر وجود أدوات تتسمان بخصائص قياسية جيدة من الصدق والثبات لتحقيق اهداف البحث الحالي، وفيما يلي عرض لإجراءات اعداد اداتا البحث.

الأداة الأولى

▪ مقياس العنف الرمزي :

قامت الباحثة بمراجعة الأبحاث والمصادر المتعلقة بالعنف الرمزي، وجدت من المناسب بناء مقياس بالعنف الرمزي، يتوافق مع طبيعة عينة البحث وأهدافها، و يلبي احتياجات البحث الحالي. لتحقيق ذلك، اتبعت الباحثة الخطوات العلمية في بناء المقاييس النفسية. وفي هذا

الإطار، يشير كرونباخ إلى أهمية أن يبدأ الباحث، بتحديد المفاهيم البنائية التي تعد الركيزة الأساسية في عملية إعداد و بناء المقاييس النفسية، قبل البدء في الإجراءات الفعلية للبناء، (الكبيسي، ٢٠٠١: ٢٦٣).

وبناءً على هذا، قامت الباحثة بالخطوات التالية :

1 - تحديد المنطلقات النظرية للمفهوم:

بعد أن اطلعت الباحثة على الدراسات، و الأدبيات السابقة، قامت بتحديد مفهوم العنف الرمزي على وفق تعريف (Bourdieu, 1998) للعنف الرمزي: وهو عنف لطيف وعذب، وغير محسوس وهو غير مرئي بالنسبة لضحاياه أنفسهم، ويمارس عبر الطرائق والوسائل الرمزية الخالصة أي عبر التواصل وتلقين المعرفة، وعلى وجه الخصوص عبر عملية التعرف والاعتراف أو على الحدود القصوى للمشاعر (Bourdieu, 1998: 88).

٢ - تحديد أبعاد المفهوم

▪ التبخيس أو التهوين (Devaluation or Belittling)

يظهر من خلال ازدراء الآخرين والتصغير والتقليل من شأنهم ثم الإبعاد الاجتماعي والمهني، (عايد، ٢٠١٦: ٣٤٦).

▪ الاستلاب النفسي (Psychological Alienation)

يُعرف بأنه الاستيلاء على حقوق الآخرين وامتيازاتهم الاجتماعية والمهنية، وحرمانهم من فرصة التعبير عن أفكارهم وآرائهم (Al-Asbahy & Aleemuddin, 2020: 4).

▪ الإنكار القيمي (Value Denial)

ويتمثل في كبت طاقات ومواهب الآخرين ثم إنكار قدراتهم ومهاراتهم، (عايد، ٢٠١٦: ٣٤٦).

■ التعبير العدائي (Aggressive Expression)

يتمثل في استخدام الرموز، والإشارات اللفظية، والتعبيرات الجسدية التي تشير إلى قوة المعتدي وفرض هيمنته على الآخرين (Al-Asbahy & Aleemuddin, 2020: 4).

٣- صياغة فقرات العنف الرمزي:

قامت الباحثة بصياغة فقرات مقياس العنف الرمزي بما يتماشى مع طبيعة العينة التي تمثل طلبة صف الخامس الإعدادي. وبطريقة تتناسب مع البحث، كما قامت الباحثة بإعداد (٣٦) فقرة موزعة على أربعة أبعاد ولكل بعد (٩) فقرات، و عند إعداد الفقرات، راعت الباحثة الشروط التالية :

١. يجب أن يكون مضمون الفقرة واضحاً ومباشراً.
٢. ينبغي تجنب استخدام تعبيرات لغوية معقدة أو مربكة داخل الفقرة.
٣. من المهم أن تحتوي الفقرة على العناصر الأساسية التي تسهل على القارئ اختيار الإجابة المناسبة.
٤. يجب أن تكون الفقرة جاذبة للاهتمام بحيث تشجع القارئ على تقديم إجابة واضحة.
٥. يستحسن تجنب الفقرات الطويلة.
٦. الحرص على عدم استخدام النفي المزدوج في الفقرات
٧. ينبغي أن تتضمن الفقرة فكرة واحدة فقط.
٨. يجب أن تكون الخيارات المقدمة في الفقرة قصيرة قدر الإمكان، (الخطيب والخطيب، ٢٠١٠: ٤٧).

٤- بدائل الإجابة وتصحيح المقياس

وبعد أن اطلعت الباحثة على المقاييس المستخدمة لقياس الظواهر السلوكية، والنفسية تم اختيار بدائل الإجابة وفقاً لتدرج رباعي وهي: (تنطبق عليّ دائماً , تنطبق عليّ أحياناً , تنطبق عليّ نادراً , لا تنطبق عليّ أبداً) تقابلها اوزان بدائل الإجابة (٤-٣-٢-١) حيث كانت كل الفقرات باتجاه واحد.

٥- إعداد تعليمات مقياس العنف الرمزي

تعد التعليمات دليلاً أساسياً يجب أن يتبع المستجيب لاستكمال فقرات المقياس. لذلك حرصت الباحثة على أن تكون تعليمات مقياس العنف الرمزي واضحة وسهلة الفهم للطلبة المشاركين، و تضمنت التعليمات توضيحاً بأن هذا المقياس ليس اختباراً للتفوق، أو الفشل، بل يسعى لمعرفة آراء الطلبة حول مواقف معينة يواجهونها مع المدرسين، كما أكدت الباحثة في تعليماتها على الأمور التالية:

- لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعكس موقف الطالب الحقيقي.
- يجب على المشاركين وضع علامة (✓) أمام الخيار الذي ينطبق عليهم من بين الخيارات الأربعة المتاحة.
- تشمل بدائل الإجابة: (ينطبق عليّ دائماً، ينطبق عليّ أحياناً، ينطبق عليّ نادراً، لا ينطبق عليّ أبداً).
- تأكيد للطلبة بأن إجاباتهم ستظل سرية بالكامل، ولن يراها أحد، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- كما وضعت الباحثة مثلاً في التعليمات لتوضيح كيفية الإجابة، مثل: "يشعر الطلبة أنّ جهودهم لا تُقدّر كما ينبغي" لضمان فهم الطلبة لطريقة ملئ المقياس.

٦- صلاحية فقرات مقياس العنف الرمزي:

أشار إيبيل عام ١٩٧٢ إلى أهمية تقديم المقاييس النفسية إلى مجموعة من المحكمين والمختصين لتحديد مدى صلاحية الفقرات في قياس الظاهرة المستهدفة، (Ebel, 1972: 555). بناءً على ذلك، قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية، ملحق رقم (٣) على مجموعة من المختصين في مجال العلوم التربوية و النفسية و البالغ عددهم (١٠) من المحكمين لتقييم مدى صلاحية الفقرات وقدرتها على تمثيل الأبعاد الأربعة للعنف الرمزي، وهي (التبخيس، والاستلاب

النفسى، والإنكار القيمي، والتعبير العدائي). مع اقتراح التعديلات المناسبة في صياغة الفقرات والتعرف على مدى صلاحية بدائل الإجابة، فضلاً عن إعطاء آرائهم و ملاحظاتهم بشأن تعليماته وبدائله، وهل يتطلب تعديلاً أو حذفاً لبعض الفقرات.

وقد اعتمدت الباحثة على نسبة اتفاق (٨٠٪) فأكثر معياراً لقبول الفقرة وصلاحيتها، إذ تم استخراج النسبة المئوية لآراء المحكمين بشأن صلاحية الفقرات وعدت الفقرة صالحة إذا كانت نسبة الموافقة أكثر من (٨٠٪) وعليه تم الاتفاق على صحة (٣٢) فقرة وحذف (٤) فقرات هي (١، ١٤، ٣٥، ٢٥) لأن (٦٠٪) لم يتم الاتفاق على مدى ملائمتهم وصحتهم وعلى هذا الأساس تم استبعادهم من المقياس بالإضافة إلى التعديلات والملاحظات القيمة التي أخذت بها الباحثة وبذلك تحقق الصدق الظاهري للمقياس حيث تكون من (٣٢) فقرة والجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)
آراء المحكمين في صلاحية مقياس العنف الرمزي

رقم الفقرات	العدد	الموافقين	غير الموافقين	النسبة المئوية
٢-٣-٥-٦-٧-١٠-١٢-١٣-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩- ٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٦-٢٧-٢٨-٣٠-٣١-٣٢-٣٤- ٣٦	٢٥	١٠	صفر	١٠٠٪
٤-٨-٩-١١-٢٠-٢٩-٣٣	٧	٨	٢	٨٠٪
١-١٤-٢٥-٣٥	٤	٤	٦	٦٠٪

وفي ضوء آراء المحكمين تم الإبقاء على الفقرات ما عدا (١-١٤-٢٥-٣٥) تم حذفها مع إجراء التعديلات على بعض الفقرات، والجدول (٤ و ٥) توضح ذلك.

جدول (٤)

الفقرات التي تم التعديل عليها وفق رأي المحكمين لمقياس العنف الرمزي

الفقرات قبل التعديل	الفقرات بعد التعديل
٤- يظهر اهتماما مبالغاً بالطلبة المتفوقين و يتجاهل الآخرين.	٣- يظهر المدرس اهتماما اكبر بالطلبة المتفوقين و يتجاهل الآخرين.
٨- يعتمد التقليل من قيمة عمل الطالب مهما كان جيد.	٧- يقلل المدرس من قيمة انجازات الطلبة حتى عندما تكون متقنة
٩- يضمن الطلبة بان مجهودهم لا يستحق التقدير.	٨- يشعر الطلبة ان جهودهم لا تقدر كما ينبغي.
١١- لا يثني على الاعمال الجيدة التي يقدمها الطلبة.	١٠- المدرس لا يظهر تقديرا للأعمال الجيدة التي يقدمها الطلبة
٢٠- يتخذ قرارات تخص الصف دون اشراك الطلبة فيها .	١٨- يتخذ المدرس قرارات في الصف دون استشارة الطلبة او الاخذ بأرائهم
٣٢- يوبخ الطلبة أمام زملائهم في الصف .	٢٧- يستعمل عبارات قاسية عند الحديث مع بعض الطلبة.
٣٥- يستخدم نبرة امر حادة اثناء الشرح والتوجيه .	٣٠- يوجه المدرس تلميحات نقدية لبعض الطلبة امام زملائهم في الصف .

جدول (٥)

الفقرات التي تم حذفها على وفق رأي المحكمين لمقياس العنف الرمزي.

الفقرات التي تم حذفها	الأبعاد التي تنتمي اليها الفقرات المحذوفة
١- يتحدث المدرس معنا احيانا وكأننا غير قادرين على الفهم .	١- بعد التبخيس
١٤- لا يمنح الطلبة فرصة لإبراز مهاراتهم الشخصية.	١٤- بعد الإنكار القيمي
٢٥- يمنع النقاش داخل الصف حتى في المواقف التعليمية .	٢٥- بعد الاستلاب النفسي
٣٥- يصبر على معاقبة الطالب امام الجميع لإحراجة .	٣٥- بعد التعبير العدائي

١- تجربة وضوح التعليمات وفقرات المقياس

للتأكد من أنّ التعليمات المرتبطة بالمقياس واضحة، ومفهومة بالنسبة للعينة، ومعرفة طريقة إجابة المستجيبين، بالإضافة إلى قياس الوقت الذي استغرقه الطلبة أثناء الإجابة، طبقت الباحثة المقياس على عينة استطلاعية تضم (٤٠) طالباً وطالبة من الصف الخامس العلمي والأدبي وقد تم اختيارهم بشكل عشوائي مع توازن في العدد بين الذكور والإناث بواقع (١٠) ذكور و (١٠) إناث من الخامس العلمي، و (١٠) ذكور و (١٠) إناث من الخامس الأدبي، و بعد الانتهاء من التطبيق، لاحظت الباحثة أن التعليمات كانت واضحة تماماً، وأن الفقرات المتعلقة

بالعنف الرمزي كانت سهلة الفهم، ولم تظهر أي غموض لدى الطلبة. كما وجد أنَّ متوسط الوقت الذي احتاجه الطلبة للإجابة على جميع فقرات المقياس كان بين (٩ - ١٤) دقائق بمتوسط (١٢) دقيقة.

جدول (٦)
عينة وضوح التعليمات موزعة بحسب المدرسة والتخصص والجنس

المدرسة	التخصص	ذكور	إناث	المجموع
الساجدين	علمي	١٠	-	٢٠
الساجدين	ادبي	١٠	-	
العلياء	علمي	-	١٠	٢٠
العلياء	ادبي	-	١٠	
المجموع		٢٠	٢٠	٤٠

■ تجربة التحليل الإحصائي لفقرات مقياس العنف الرمزي

يُعد التحليل الإحصائي لفقرات المقياس مكملاً لتحليل التطبيقي، كما يعتمد الأخير على التقييم الظاهري للفقرات من قبل المحكمين، (فرج، ١٩٨٠ : ٣٣١-٣٣٢).

بينما يهدف التحليل الإحصائي إلى الاحتفاظ بالفقرات التي تستطيع التفريق بين الأفراد الذين لديهم مستويات مرتفعة من العنف الرمزي، والذين لديهم مستويات منخفضة في هذه الخاصية، (الإمام وآخرون، ١٩٩٠ : ١١٤).

استعملت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية في تحليل فقرات مقياس العنف الرمزي، بهدف فحص خصائصه السيكو مترية، والتأكد من صدقه وثباته، فضلاً عن حساب القدرة التمييزية للفقرات، وإجراء التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من البناء العاملي للمقياس ومدى توافقه مع الإطار النظري المستعمل.

أ. القوة التمييزية لفقرات المقياس العنف الرمزي :

يُعدُّ حساب الخصائص السيكو مترية للمقاييس من أهم متطلبات بناء المقياس الجيد، ويكاد يجمع المختصون في القياس النفسي على أن خصائص الصدق والثبات والقدرة على التمييز من أهم هذه الخصائص التي ينبغي ان تتوافر في المقياس (عبد الرحمن، ١٩٩٨ : ١٦٠).

حيث أن حساب القوة التمييزية للفقرة تعد من الخصائص القياسية المهمة لأنها تشير إلى قدرة فقرات المقياس على الكشف عن الفروق الفردية بين الأشخاص في الخاصية التي يقوم على أساسها القياس النفسي (Ebel, ١٩٧٢: ٣٩٩).

وعند مقارنة الأفراد الذين لديهم إجابات عالية على الفقرة مع الأفراد الذين لديهم إجابات منخفضة وتحديد نسبة الافراد في المجموعة العليا ونسبة الأفراد في المجموعة الدنيا الذين أجابوا بشكل صحيح على كل فقرة ، فإن الاختلاف بين تلك النسبة هو ما يعرف بالقوة التمييزية (Kaplan & Saccuzzo, 1982: 46).

لتحقيق ذلك تم تطبيق مقياس العنف الرمزي ملحق (٥) على عينة عشوائية من طلبة المرحلة الإعدادية بلغ عددهم (٤٠٠) طالب وطالبة.

١. تصحيح كل استمارة وتحديد الدرجة الكلية لكل منها .

٢. ترتيب الدرجات التي حصل عليها الأفراد تنازليا (من أعلى درجة إلى أدنى درجة).

٣. اختيار نسبة قطع لتحديد المجموعتين الطرفيتين إذ أقترح كيلي “ Kelly ” أن يكون عدد أفراد كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية عند حساب القوة التمييزية للفقرات بنسبة (٢٧٪) من أفراد العينة، (عودة، ١٩٩٨ : ٢٨٦).

وفي ضوء هذه النسبة (٢٧٪) بلغ عدد الاستمارات لكل مجموعة (١٠٨) استمارة، أي إنّ عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل بلغ (٢١٦) استمارة.

٤. قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة من فقرات مقياس العنف الرمزي ، وتعد الفقرة مميزة إذا كانت القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية، والبالغة (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢١٤)، وبهذا فان فقرات مقياس العنف الرمزي جميعها مميزة والجدول (٧) وضع ذلك.

جدول (٧)

القوة التمييزية لمقياس العنف الرمزي باستعمال المجموعتين الطرفيتين

رقم الفقرة ضمن المقياس	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	الدالة
١	عليا	٢,٩٤	٠,٨٥	٩,٤٤	دالة
	دنيا	١,٧٩	٠,٩٥		
٢	عليا	٢,٦٧	١,٠٥	١٠,٢٤	دالة
	دنيا	١,٣٧	٠,٧٩		
٣	عليا	٣,٥١	٠,٨٤	١٣,٢٤	دالة
	دنيا	١,٨١	١,٠٣		
٤	عليا	٣,٠٧	١,٠١	١٤,٣٧	دالة
	دنيا	١,٣٦	٠,٧٢		
٥	عليا	٢,٩٦	١,٠٦	١١,٨٨	دالة
	دنيا	١,٤٥	٠,٧٩		
٦	عليا	٢,٤٦	١,١١	١١,٠٦	دالة
	دنيا	١,١٦	٠,٥١		
٧	عليا	٢,٣٦	١,٠٥	١١,٦٦	دالة
	دنيا	١,١	٠,٣٩		
٨	عليا	٣,٣٣	٠,٩٤	١٠,٩٧	دالة
	دنيا	١,٩	٠,٩٩		
٩	عليا	٢,٣٩	١,١٢	٩,٨٩	دالة
	دنيا	١,١٩	٠,٥٧		
١٠	عليا	٢,٦	١,٠٨	١٢,٥٤	دالة
	دنيا	١,١٨	٠,٤٩		
١١	عليا	٢,٦٧	١,٠٧	١١,٨٢	دالة
	دنيا	١,٢٨	٠,٥٩		
١٢	عليا	٢,٦٣	١,١٢	١١,٤٩	دالة
	دنيا	١,٢٤	٠,٥٦		
١٣	عليا	٢,٨٨	١,١٣	١٢,٢٣	دالة
	دنيا	١,٣٢	٠,٦٨		

دالة	١٢,٧٣	٠,٩	٣,٢٩	عليا	١٤
		٠,٩٤	١,٦٩	دنيا	
دالة	١١,٦٤	٠,٩	٣,١	عليا	١٥
		٠,٨٩	١,٦٩	دنيا	
دالة	١٤,٣٩	١,٠١	٢,٩٨	عليا	١٦
		٠,٦٧	١,٣	دنيا	
دالة	١٣,٨٥	٠,٩٧	٣,٠٧	عليا	١٧
		٠,٧٤	١,٤٤	دنيا	
دالة	١٠,٢٣	٠,٨٩	٣,٢٥	عليا	١٨
		١	١,٩٤	دنيا	
دالة	١١,٧٨	٠,٨٦	٣,٥١	عليا	١٩
		١,٠٣	١,٩٩	دنيا	
دالة	١٨,٥٠	٠,٦	٣,٦٦	عليا	٢٠
		٠,٩٢	١,٧	دنيا	
دالة	١٥,٣٤	٠,٨٤	٣,٣٦	عليا	٢١
		٠,٨٧	١,٥٨	دنيا	
دالة	١٣,٢٠	٠,٨٧	٣,٣٦	عليا	٢٢
		٠,٩٤	١,٧٣	دنيا	
دالة	١١,٣٢	١,٠٩	٢,٧٧	عليا	٢٣
		٠,٧٧	١,٣١	دنيا	
دالة	١٦,٥٥	٠,٧٣	٣,٦٢	عليا	٢٤
		٠,٩٥	١,٧١	دنيا	
دالة	١١,٩٢	٠,٥٨	٣,٧١	عليا	٢٥
		١,٠٨	٢,٣١	دنيا	
دالة	١٤,٨١	٠,٧٥	٣,٥٢	عليا	٢٦
		٠,٩٦	١,٧٨	دنيا	
دالة	١٣,٨٥	٠,٨٥	٣,٤٩	عليا	٢٧
		٠,٩٨	١,٧٦	دنيا	
دالة	١٥,٣٢	٠,٧٩	٣,٥٣	عليا	٢٨
		٠,٩٤	١,٧٢	دنيا	
دالة	١٩,٩٦	٠,٧٣	٣,٥	عليا	٢٩
		٠,٧٤	١,٥	دنيا	
دالة	١٢,٩١	٠,٩٩	٣,٤	عليا	٣٠
		٠,٩٧	١,٦٨	دنيا	
دالة	١٢,٤٦	١,٠٩	٢,٨٢	عليا	٣١
		٠,٦٧	١,٢٩	دنيا	
دالة	١١,٣٩	١,١٢	٣,٠٤	عليا	٣٢
		٠,٨	١,٥٣	دنيا	

وتبين النتائج اعلاه ان جميع الفقرات مميزة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢١٤).

ب - علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (صدق الفقرة Item Validity)

لقد أشار ألن وين، (Allen&Yen, 1979) إلى أنّ استخدام طريقة الاتساق الداخلي أو ما تسمى بطريقة علاقة الفقرة بالدرجة الكلية، تعد من طرائق استخراج الصدق في المقاييس النفسية، مما يعد ذلك إشارة إلى مدى تجانس فقرات المقياس في قياسها للظاهرة السلوكية، وهذا يعني أن كل فقرة من فقرات المقياس تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه ذلك المقياس ككل، (Allen&Yen, 1979: 124).

لتحقيق ذلك استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون Pearson لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس العنف الرمزي والدرجة الكلية ل (٤٠٠) استمارة أي العينة ككل ، وعند موازنة قيم الارتباط مع قيمة معامل ارتباط بيرسون الجدولية البالغة (٠.٠٩٨) عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) أتضح أنّ الارتباطات جميعها دالة إحصائياً والجدول (٨) يوضح ذلك .

جدول (٨)

صدق فقرات مقياس العنف الرمزي باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
١	٠,٥٠	دالة	٩	٠,٤٩	دالة	١٧	٠,٥٩	دالة	٢٥	٠,٥٨	دالة
٢	٠,٤٨	دالة	١٠	٠,٥٥	دالة	١٨	٠,٥٢	دالة	٢٦	٠,٦٠	دالة
٣	٠,٦٠	دالة	١١	٠,٥٤	دالة	١٩	٠,٥٢	دالة	٢٧	٠,٥٦	دالة

٤	٠,٦١	دالة	١٢	٠,٥٩	دالة	٢٠	٠,٦٦	دالة	٢٨	٠,٦٣	دالة
٥	٠,٥٤	دالة	١٣	٠,٥٨	دالة	٢١	٠,٦٥	دالة	٢٩	٠,٦٧	دالة
٦	٠,٥٤	دالة	١٤	٠,٥٦	دالة	٢٢	٠,٥٨	دالة	٣٠	٠,٥٩	دالة
٧	٠,٥٣	دالة	١٥	٠,٥١	دالة	٢٣	٠,٤٩	دالة	٣١	٠,٥٥	دالة
٨	٠,٥٠	دالة	١٦	٠,٦١	دالة	٢٤	٠,٦٢	دالة	٣٢	٠,٥٤	دالة

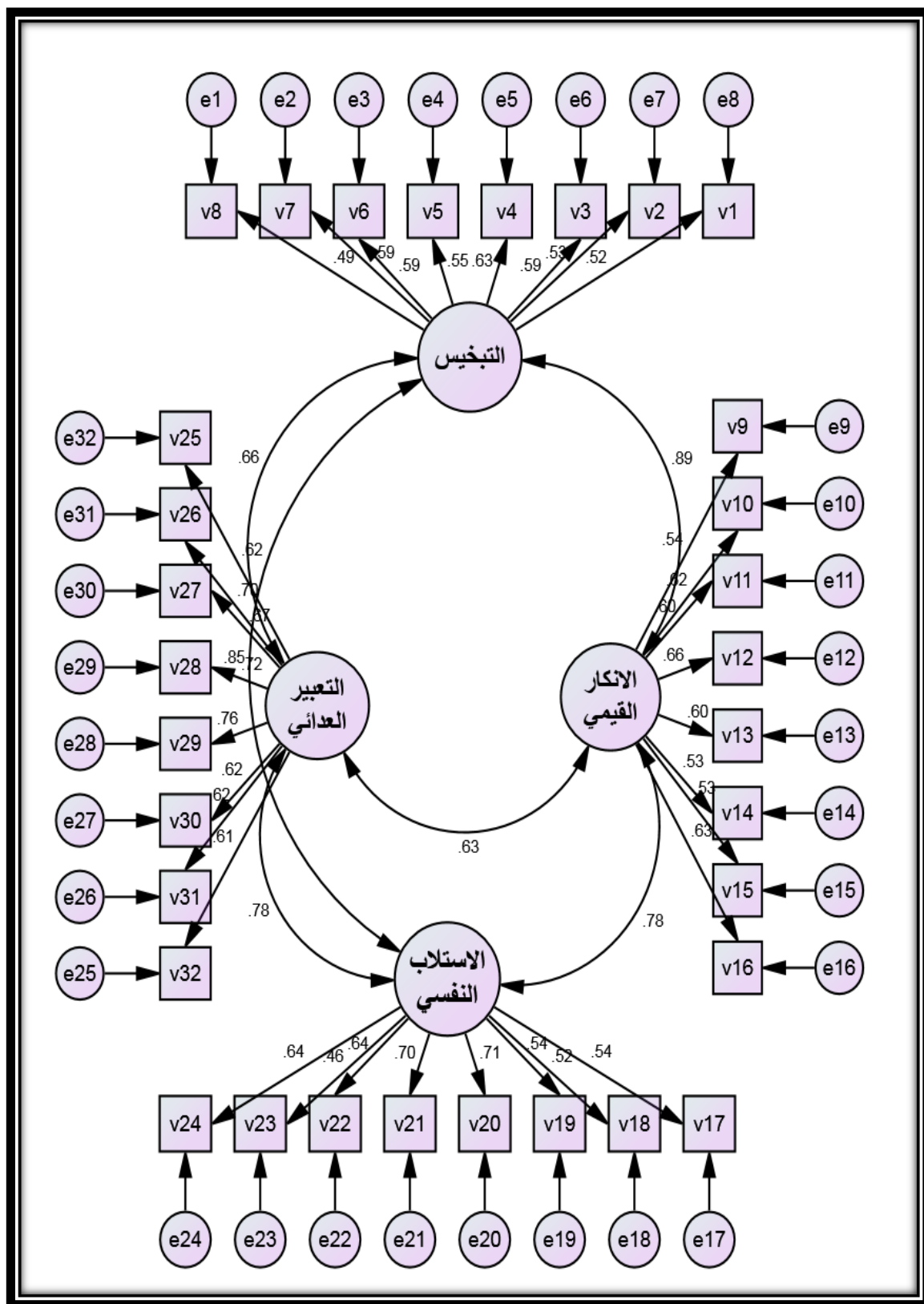
ت - التحليل العاملي التوكيدي :

عند استعمال التحليل العاملي الاستكشافي من قبل الباحث يخضع البيانات للتحليل العاملي بدون أن يحدد طبيعة العوامل ونوع الفقرات التي تنسب على كل عامل، وإنما يكتشف ذلك بعد التحليل، ومعنى ذلك إنَّ الباحث لا ينطلق من تصور نظري محدد للنموذج العاملي الذي يريد اختبار صدقه وإنما سيتعرف على عدد وطبيعة العوامل، ونمط تشعبات الفقرات بعد التحليل، وعلى النقيض من التحليل العاملي الاستكشافي فإنَّ التحليل التوكيدي يتطلب بالضرورة أن يحدد الباحث نموذجاً نظرياً بدقة بما في ذلك عدد العوامل والفقرات التي تقيس كل عامل، لذا فإنَّ بناء المقياس وفق نموذج نظري فإنَّ ذلك يتطلب تحليلاً عاملياً توكيدياً (تيفزة، ٢٠١١: ٤٨-٤٩).

وأنَّ الباحثة تحققت من صدق البنية العاملية لمقياس العنف الرمزي وكما يأتي :

التحليل العاملي التوكيدي لمقياس العنف الرمزي :

بعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمقياس العنف الرمزي كما في الشكل (١) والجدول (٩) اتضح أنَّ جميع الفقرات تشعبها على المقياس دالة إحصائياً؛ وذلك لأن قيم الأوزان الانحدارية المعيارية جميعها ذات دلالة إحصائية بدلالة قيم اختبار (t) والتي جميعها أعلى من قيمة (t) الجدولية (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٥) .



شكل (١)

مخطط التحليل العاملي التوكيدي لمقياس العنف الرمزي

جدول (٩)

قيم تشبعات الفقرات على عواملها وقيم النسب الحرجة لدلالة التشبعات لمقياس العنف الرمزي

ت	تسلسل الفقرة بالمقياس	المجال	التشبعات Estimate	النسب الحرجة .C.R	الدلالة ٠,٠٥
١	v8	التبخيس	٠,٤٩	٧,١١	دالة
٢	v7	التبخيس	٠,٥٩	٨,٢٦	دالة
٣	v6	التبخيس	٠,٥٩	٨,١٦	دالة
٤	v5	التبخيس	٠,٥٥	٧,٨١	دالة
٥	v4	التبخيس	٠,٦٣	٨,٤٤	دالة
٦	v3	التبخيس	٠,٥٩	٨,١٩	دالة
٧	v2	التبخيس	٠,٥٣	٧,٦٢	دالة
٨	v1	التبخيس	٠,٥٢	٧,٧٢	دالة
٩	v9	الانكار القيمي	٠,٥٤	٨,٣٣	دالة
١٠	v10	الانكار القيمي	٠,٦٢	٩,٣٣	دالة
١١	v11	الانكار القيمي	٠,٦٠	٨,٨٩	دالة
١٢	v12	الانكار القيمي	٠,٦٦	٩,٥١	دالة
١٣	v13	الانكار القيمي	٠,٦٠	٨,٩٣	دالة
١٤	v14	الانكار القيمي	٠,٥٣	٨,١٥	دالة
١٥	v15	الانكار القيمي	٠,٥٣	٨,٢٤	دالة

دالة	٩,١٣	٠,٦٣	الانكار القيمي	v16	١٦
دالة	٨,٢٠	٠,٥٤	الاستلاب النفسي	v17	١٧
دالة	٨,٢١	٠,٥٢	الاستلاب النفسي	v18	١٨
دالة	٨,٣٣	٠,٥٤	الاستلاب النفسي	v19	١٩
دالة	٩,٧٢	٠,٧١	الاستلاب النفسي	v20	٢٠
دالة	٩,٧٦	٠,٧٠	الاستلاب النفسي	v21	٢١
دالة	٩,١٦	٠,٦٤	الاستلاب النفسي	v22	٢٢
دالة	٧,٥٢	٠,٤٦	الاستلاب النفسي	v23	٢٣
دالة	٩,٢٤	٠,٦٤	الاستلاب النفسي	v24	٢٤
دالة	١٠,٢٤	٠,٦٢	التعبير العدائي	v32	٢٥
دالة	١٠,٥٠	٠,٦٢	التعبير العدائي	v31	٢٦
دالة	١٠,٣٦	٠,٦٢	التعبير العدائي	v30	٢٧
دالة	١١,٩٦	٠,٧٦	التعبير العدائي	v29	٢٨
دالة	١١,٥٧	٠,٧٢	التعبير العدائي	v28	٢٩
دالة	١٠,٨٩	٠,٦٧	التعبير العدائي	v27	٣٠
دالة	١١,٢٨	٠,٧٠	التعبير العدائي	v26	٣١
دالة	١٠,٢٥	٠,٦٣	التعبير العدائي	v25	٣٢

ولتحقق الباحثة من مدى إمكانية التعامل مع مقياس العنف الرمزي كمقياس ذا درجة كلية واحدة ، أم أنه يتم التعامل مع كل مجال من المجالات المتضمنة في المقياس كمقياس فرعي مستقل، فإن التحليل العاملي التوكيدي يزودنا بقيم الارتباطات بين مجالات المقياس وقيم الأوزان الانحدارية المعيارية المقابلة لها والتي تدل على مدى دلالة العلاقة بين المجالات ، وقد تبين أن جميعها ذات دلالة احصائية بدلالة قيم اختبار (t) والتي جميعها أعلى من قيمة (t) الجدولية (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٥)، مما يعني أننا يجب أن نتعامل مع مقياس العنف الرمزي كدرجة كلية واحدة والجدول (١٠) يوضح ذلك :

جدول (١٠)

قيم تشبعات مجالات مقياس العنف الرمزي مع بعضها وقيم النسب الحرجة لدلالة التشبعات

ت	المجال بالمجال	التشبعات Estimate	النسب الدرجة .C.R	الدلالة ٠,٠٥
١	التبئيس * الانكار القيمي	٠,٨٩	٦,٦١	دالة
٢	التبئيس * الاستلاب النفسي	٠,٨٥	٦,٥٢	دالة
٣	التبئيس * التعبير العدائي	٠,٦٦	٦,٤٩	دالة
٤	الانكار القيمي * الاستلاب النفسي	٠,٧٨	٦,٦٢	دالة
٥	الانكار القيمي * التعبير العدائي	٠,٦٣	٦,٧٦	دالة
٦	الاستلاب النفسي * التعبير العدائي	٠,٧٨	٧,١٨	دالة

فضلا عن أن الباحثة حصلت على عدد من مؤشرات جودة المطابقة المهمة ، التي تبين مدى مطابقة الانموذج النظري الذي تبنته الباحثة مع العينة المشمولة بالدراسة ، فهو يشير الى أي مدى استطاع النموذج النظري من تمثيل بيانات العينة بحيث لم يبتعد عنها كثيرا، (تيغزة، ٢٠١٢: ٢٢٩-٢٣٩).

جدول (١١)
مؤشرات جودة التطابق مقياس العنف الرمزي

ت	المؤشر	قيمة المؤشر	القطع
١	النسبة بين قيم χ^2 ودرجات الحرية df	٢,٠٥	اقل من (٥)
٢	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	٠,٠٥	بين ٠,٠٥-٠,٠٨
٣	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٨٩	بين ٠ - ١
٤	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٨٧	بين ٠ - ١
٥	مؤشر حسن المطابقة المعدل (AGFI)	٠,٨٥	بين ٠ - ١
٦	مؤشر براشيو Pratio	٠,٩٢	بين ٠ - ١
٧	مؤشر هولتر	٢١٧	٢٠٠ فأعلى

ومن خلال الجدول (11) يتضح أنّ مؤشرات جودة التطابق مطابقة لمؤشرات جودة التطابق الحرجة، وبهذا عد مقياس العنف الرمزي صادقاً بنائياً.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

يعد التحقق من الخصائص (السيكومترية) للمقاييس التربوية والنفسية من المتطلبات الأساسية إذ إنها تؤثر إلى جودة المقياس لقياس ما أعد لقياسه ليكون الوثوق به في قياس الخاصية أو الظاهرة، (Zeller & Carmines, 1980: 77).

صدق المقياس (Validity):

الصدق يعد من الخصائص الأساسية للاختبارات والمقاييس النفسية، حيث يشير إلى قدرتها على قياس ما وضعت من أجل قياسه، ويتعلق بالهدف الذي يبنى الاختبار على أساسه، (Ebel, 1972: 408)

وقد تم التحقق من صدق مقياس العنف لرمزي من خلال الطرق الآتية:

- الصدق الظاهري (Face Validity)

بغية التحقق من هذا النوع من الصدق، عُرض المقياس على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية لأخذ آرائهم و ملاحظاتهم حول مدى صلاحية فقرات الأداة بصيغتها الأولية؛ إذ يرى إيبيل (Ebel, 1972) أن الصدق الظاهري يركز على فحص المظهر العام للمقياس، أو شكله الخارجي من حيث صياغة المفردات ومدى وضوحها، ومدى ملاءمتها لقياس المتغير الذي وضعت من أجله، (العباسي، ٢٠١٠ : ١٠٣).

وقد تحققت الباحثة من هذا الصدق من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين في تخصص العلوم التربوية و النفسية والبالغ عددهم (١٠) محكمين ملحق (٣)؛ حيث حصل المقياس على نسبة اتفاق وصلت إلى (٨٠%) وذلك بعد إجراء بعض التعديلات اللغوية على عدد من الفقرات، كما موضح في الجدول (٤).

- صدق البناء (Construct Validity):

هو يعبر عن خاصية نفسية أو صفة لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر بل يتم استنتاجها من مجموعة من السلوكيات المتعلقة بها (ملحم، ٢٠١٢ : ٢٧٣).

فهو يعد واحداً من أكثر أنواع الصدق تعقيداً، لأنه يعتمد على افتراضات نظرية يتم اختبارها بشكل عملي، إذ يعتمد مُعد المقياس على نظريات تتعلق بالسمة التي يرغب في قياسها، وفي حالة توافق النتائج مع الافتراضات التي اعتمد عليها مُعد المقياس ، فهذا يدل على وجود

مؤشر لصدق البناء، أما إذا كان هناك عدم توافق فهذا يشير إلى خطأ في البناء العملي للمقياس (محاسنة، ٢٠١٣: ١٥٥) وقد تم التحقق من صدق البناء مقياس العنف الرمزي، من خلال المؤشرات التي ذكرت سابقا في التحليل الإحصائي وهي كالتالي:

- القوة التمييزية بأسلوب المجموعتين الطرفيتين.

- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

- التحليل العاملي التوكيدي.

وقد تحقق هذا النوع من الصدق للمقياس من خلال ما يأتي:

- **صلاحية الفقرات:** تم التحقق من خلال عرض فقرات المقياس على المحكمين للكشف عن مدى تمثيلها لجوانب المتغير والذين أكدوا على صلاحية الفقرات لقياس ما صممت من أجل قياسه كما أشرنا سابقاً.

- **القوة التمييزية لفقرات:** والتي استخرجت بأسلوب المجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا، وقد تحقق ذلك من خلال قدرة الفقرات على التمييز بين الأفراد على المقياس.

- **معامل الارتباط بين درجات كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للمقياس:** أي من خلال الاتساق الداخلي لمقياس العنف الرمزي الذي ثبت أن درجات الفقرات مرتبطة بالدرجة الكلية للمقياس وبدلالة إحصائية.

- **التحليل العاملي التوكيدي:** أستعمل للتحقق من صدق البنية العاملية لمقياس العنف الرمزي.

- ثبات مقياس العنف الرمزي :

يعد الثبات من الخصائص السيكومترية التي يجب التحقق منها لبيان صلاحية استعمال المقياس , فضلا عن الصدق مما يجعله أكثر قوة ومتانة في ما أعد لقياسه , أذ تعتمد صحة القياس على مدى ثبات نتائجه فالمقياس الثابت يعطي النتائج نفسها تقريبا إذا قاس الخاصية المراد قياسها نفسها لمرات متتالية، (Moss, 1994: 223).

إذ تم حساب معامل الثبات للمقاييس بأخذ عينة عشوائية ذات التوزيع المتناسب من مجتمع البحث إذ بلغت (٦٠) طالب وطالبة من التخصصين بواقع (٣٠) طالب وطالبة من التخصص العلمي و(٣٠) طالباً وطالبة من التخصص الأدبي والجدول (١٢) يوضح ذلك.

الجدول (١٢)
عينة الثبات موزعة حسب متغيري التخصص والجنس

المجموع	اناث	ذكور	التخصص	المدرسة
٣٠	١٥	-	علمي	ع سيناء للبنات
	-	١٥		ع بني هاشم للبنين
٣٠		١٥	ادبي	ع التحرير
	١٥	-		ع سيناء للبنات
٦٠	٣٠	٣٠	المجموع الكلي	

واستعملت الباحثة طريقتين لثبات هما طريقة الاتساق الخارجي ويسمى بإعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي ويسمى الفا كرونباخ لتحقق من ثبات المقياس, وكما يلي:-

أ-طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)

تُستخدم هذه الطريقة لبيان مدى استقرار النتائج عند تطبيق الاختبار على عينة معينة أكثر من مرة خلال مدة زمنية محددة. وقد جرى تطبيق المقياسين ومن ثم إعادة تطبيقها على عينة مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الإعدادي في محافظة ميسان، حيث بلغت المدة الزمنية بين التطبيقين الأول والثاني (١٤) يوماً.

ولغرض معالجة البيانات، تم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغت قيمة ثبات مقياس العنف الرمزي (٠.٩٤)، وهي تعد قيمة ثبات عالية إذ يذكر عيسوي أنّ معامل الارتباط إذا بلغ (٠.٧٠) فأكثر فإنه يعد مؤشراً جيداً للثبات، (عيسوي، ١٩٨٥: ٥٨).

ب-معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha):

تم استعمال معامل ألفا كرونباخ في البحث الحالي وذلك لشيوع استعماله في الدراسات المماثلة وذات الصلة بالمقاييس التربوية و النفسية، ويعد معامل (ألفا كرونباخ) المعادلة الأساسية في استخراج الثبات القائم على الاتساق الداخلي، (Nunnally, 1970: 239).

إذ يقيس مدى جودة الفقرات في قياسها لمتغير واحد، وهو دالة لكل فقرات المقياس ودرجته الكلية في أنّ واحد، (Graham & Lilly, 1984: 34).

الهدف من إيجاد معامل الثبات بهذه الطريقة هو التأكد من اتساق أداء الفرد على عموم المقياس من فقرة إلى أخرى، إذ يدل على التجانس الكلي لفقرات المقياس وعلى استقرار استجابات الأفراد، فإنّ محتوى المقياس كلما كان متجانساً فإن ثبات الاتساق الداخلي سيكون مرتفعاً، على اعتبار أنّ الفقرة عبارة عن مقياس قائم بحد ذاته، إذ يتم حساب التباينات بين درجات عينة الثبات على جميع فقرات المقياس، حيث يقسم المقياس إلى عدد من الأفراد يساوي عدد فقراته، وقد استخرج الثبات بهذه الطريقة من درجات استمارات المفحوصين لعينة التحليل

الإحصائي البالغ عددها (٤٠٠) استمارة، وباستعمال معادلة الفا كرونباخ بلغ معامل ألفا (٩٣) ٠, وهذا يدل على أن المقياس يحظى بدرجة عالية من الثبات.

❖ الخطأ المعياري لمقياس العنف الرمزي

الخطأ المعياري هو مقياس لدقة الدرجات التي تعطيها المقاييس بمعنى مدى قرب الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من الدرجة الصحيحة التي كان يجب أن يحصل عليها إذا كانت الظروف مثالية للاختبار , (Nannally, 1978:239).

لذلك يُعد الخطأ المعياري علامة مهمة في قياس معامل الثبات، حيث يوجد ارتباط عكسي بينهما، فإذا كان الثبات عالياً، فهذا يدل على أن الخطأ المعياري منخفض، مما يدل على دقة أكبر في النتائج. وعلى العكس، إذا كان الثبات منخفضاً، فإن هذا يعني أن الخطأ المعياري مرتفع، مما يشير إلى دقة أقل (كوافحة، ٢٠١٠: ٩٩).

كما أنّ الأخطاء العشوائية في القياس مثل الصدفة أو الخطأ في فهم الإجابات ستمنع المستجيب من الحصول على نفس الدرجة في كل مرة يتم فيها القياس، حيث تُحسب قيمة الخطأ المعياري استناداً إلى معامل ثبات الاختبار والانحراف المعياري لدرجاته، (رينولدز و ليفنجستون، ٢٠١٣: ١٩٤).

وبناءً على ذلك، كان الخطأ المعياري للمقياس (٥.٢٩) لمقياس العنف الرمزي عندما كان معامل الثبات (٠.٩٣) والانحراف المعياري (٠.٢٠). والجدول (١٣) يبين ذلك.

جدول (١٣)

قيم ثبات مقياس العنف الرمزي والخطأ المعياري

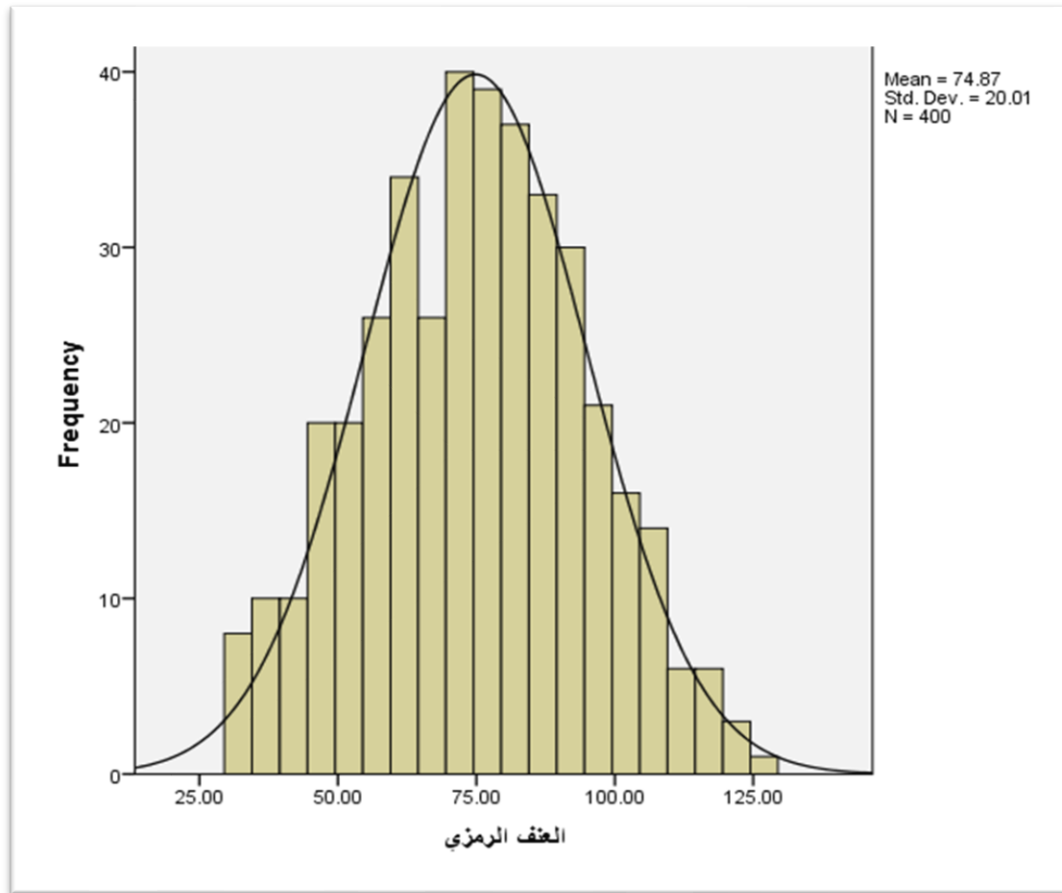
طريقة حساب معامل الثبات	درجة معامل الثبات	الخطأ المعياري
الاختبار وإعادة الاختبار	٠,٩٤	٤,٩٠
الفا كرونباخ	٠,٩٣	٥,٢٩

ث - الخصائص الإحصائية الوصفية لمقياس العنف الرمزي :

بعد تطبيق مقياس العنف الرمزي على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (٤٠٠) طالب وطالبة حصلت الباحثة على عدد من المؤشرات الإحصائية الموضحة في الجدول (١٤) ، ولما كان توزيع درجات أفراد العينة على المقياس توزيعاً اعتدالياً شكل (٢) إذا كانت قيم الألتواء والتفرطح ضمن مدى قياسي (± 1.96) (Cleophas , 2017:107) , لذا لجأت الباحثة الى استعمال الوسائل الإحصائية المعلمية (Parametric Statistic) في تحليل بيانات بحثها احصائياً .

جدول (١٤)
الخصائص الإحصائية الوصفية لمقياس العنف الرمزي

العنف الرمزي	المقياس المؤشر
٧٤,٨٧	Mean المتوسط
٧٥,٥	Median الوسيط
٨٣	Mode المنوال
٢٠,٠٢	Std.Dev الانحراف المعياري
٠,٠٩-	Skewness الالتواء
٠,٥٠-	Kurtosis التفرطح
٣٢	Minimum أقل درجة
١٢٨	Maximum أعلى درجة



شكل (٢)

التوزيع الاعتدالي لدرجات أفراد عينة التحليل الإحصائي على مقياس العنف الرمزي

وصف مقياس العنف الرمزي بصيغته النهائية :

تكون مقياس العنف الرمزي بصيغته النهائية من (٣٢) فقرة تتوزع على اربع ابعاد, وكل بعد يتكون من ثمان فقرات, يتضمن البعد الأول التبخيس والبعد الثاني الاستلاب النفسي , والبعد الثالث الإنكار القيمي, والبعد الرابع التعبير العدائي, وبدائل الاجابة لكل فقرة هي:

(تنطبق عليّ دائماً, تنطبق عليّ أحياناً, تنطبق عليّ نادراً, لا تنطبق عليّ, أبداً) تقابلها

أوزان بدائل الإجابة بالاتجاه الايجابي وهي (٤ - ٣ - ٢ - ١), وتكون أعلى درجة محتملة للمقياس (١٢٨) وأقل درجة محتملة للمقياس (٣٢), كما موضح في ملحق (٥).

الأداة الثانية :

مقياس الإخفاقات المعرفية :

وصف مقياس الإخفاقات المعرفية بصيغته النهائية.

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة والأطر النظرية ذات العلاقة بالمتغير، تبنت الباحثة مقياس الإخفاقات المعرفية الذي أعده برودبنت وآخرون (Broadbent , et al , 1982) وتمت ترجمته إلى اللغة العربية بواسطة الخيلاني (٢٠٠٨)، وكيفته الكروي (٢٠١٨)، على طلبة المرحلة الإعدادية وقد عرّف برودبنت الإخفاقات المعرفية بأنها: "فشل الفرد في التعامل مع المعلومة التي تواجهه، سواء كان ذلك في عملية إدراكها، أو في تذكر الخبرة المرتبطة بها، أو في عملية توظيفها لأداء مهمة ما".

واعتمدت الباحثة المقياس للأسباب الآتية:

١. ملاءمته لعينة البحث وأهداف الدراسة الحالية.
٢. وضوح فقرات المقياس.
٣. تميزه بخصائص سيكومترية جيدة بحسب الدراسات السابقة.

■ تعليمات مقياس الإخفاقات المعرفية:

تبنت الباحثة تعليمات (الكروي، ٢٠١٨) ، وأكدت أنّ المقياس لا يعد اختباراً للنجاح أو الرسوب، وإنما يهدف إلى التعرف على وجهة نظر المستجيب حول المواقف الحياتية التي يسلكها الطالب أو الطالبة، سواء داخل المدرسة أو خارجها، وأن الإجابات سرية وتُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

ووضحت الباحثة طريقة الإجابة على المقياس باستخدام أحد الخيارات بوضع علامة (✓) , امام الفقرة التي يراها المستجيب تنطبق عليه, علما ان الباحثة اعتمدت بدائل رباعية التدرج

وتتدرج كالتالي (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ أحيان، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ أبداً)، وبأوزان (١-٢-٣-٤) لجميع الفقرات باتجاه واحد.

■ صلاحية فقرات مقياس الإخفاقات المعرفية :

للتأكد من صلاحية فقرات مقياس الإخفاقات المعرفية تم عرض المقياس بصيغته الأولية بحسب المعد، والمكون من (٢٥) فقرة على مجموعة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية والبالغ عددهم (١٠) محكمين، وهو كما مبين في ملحق (٤)، وأوضحت الباحثة الغرض من البحث وقدمت التعريف المعتمد في الدراسة، ونوع العينة التي سيطبق عليها المقياس، وطلبت منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم بشأن المقياس، ومدى صلاحية فقراته وتعليماته وبدائله وما إذا يتطلب حذفاً أو تعديلاً في مكان ما، واعتماداً على آراء وملاحظات المحكمين تم اعتماد نسبة ٨٠٪ فما فوق للإبقاء على الفقرة ونظراً لكون النسبة المئوية لكافة الفقرات قد تجاوزت نسبتها ٨٠٪ لذلك بقي عدد فقرات المقياس كما هو (٢٥) فقرة، وجدول (١٥) يوضح ذلك.

جدول (١٥)

آراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس الإخفاقات المعرفية

النسبة المئوية	غير موافقين	الموافقين	العدد	أرقام الفقرات
١٠٠٪	صفر	١٠	٢٥	١٢, ١١, ١٠, ٩, ٨, ٧, ٦, ٥, ٤, ٣, ٢, ١, ٢١, ٢٠, ١٩, ١٨, ١٧, ١٦, ١٥, ١٤, ١٣, ٢٥, ٢٤, ٢٣, ٢٢,

تجربة وضوح تعليمات المقياس:

هدفت هذه التجربة إلى التحقق من مدى وضوح تعليمات المقياس وفقراته من حيث الصياغة والدلالة اللغوية، ومدى استيعاب أفراد العينة لها، والكشف عن الصعوبات التي قد تواجههم أثناء الإجابة، إضافة إلى تحديد الوقت اللازم للإجابة. ولتحقيق ذلك، قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة

عشوائية متناسبة بواقع (١٠) طلاب من علمي و(١٠) طلاب من الأدبي و(١٠) , طالبات علمي , و(١٠) طالبات ادبي للصف الخامس الإعدادي. وأظهرت نتائج التطبيق أن التعليمات كانت واضحة، وأن الفقرات مفهومة لدى أفراد العينة، كما تبين أن متوسط الزمن المستغرق للإجابة تراوح بين (٩-١٤) دقيقة.

▪ تجربة التحليل الإحصائي لفقرات المقياس:

يُعد التحليل الإحصائي للفقرات من الإجراءات الأساسية في بناء المقاييس النفسية والتربوية؛ لما له من دور فاعل في الكشف عن جودة الفقرات ودقتها، إذ يعتمد على أسس كمية أكثر موضوعية مقارنة بالتحليل المنطقي القائم على التقدير الظاهري للفقرات من قبل المحكمين، مما قد يجعله أقل دقة في الكشف عن صدق الفقرات (فرج، ١٩٨٠: ٣٣١-٣٣٢). ويهدف هذا التحليل إلى اختيار الفقرات القادرة على التمييز بين الأفراد ذوي المستويات المرتفعة والمنخفضة في السمة المقاسة، وبين ذوي المستويات المنخفضة فيها، (الإمام، وآخرون، ١٩٩٠: ١١٤). وبناءً على ذلك، اعتمدت الباحثة أساليب التحليل الإحصائي في فحص فقرات المقياس، فضلاً عن حساب القوة التمييزية، وإجراء التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من البناء العاملي للمقياس.

▪ القوة التمييزية لفقرات مقياس الاخفاقات المعرفية:

- ١- ولتحقيق ذلك تم تطبيق مقياس الاخفاقات المعرفية ملحق (٦) على عينة عشوائية من طلبة المرحلة الإعدادية بلغ عددهم (٤٠٠) طالب وطالبة.
- ٢- تصحيح كل استمارة وتحديد الدرجة الكلية لكل منها .
- ٣- ترتيب الدرجات التي حصل عليها الأفراد تنازلياً (من أعلى درجة إلى أدنى درجة).
- ٤- اختيار نسبة قطع لتحديد المجموعتين الطرفيتين إذ أقترح " كيللي " Kelly " أن يكون عدد أفراد كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية عند حساب القوة التمييزية للفقرات بنسبة (٢٧٪) من أفراد العينة، (عودة، ١٩٩٨: ٢٨٦).

وفي ضوء هذه النسبة (٢٧٪) بلغ عدد الاستثمارات لكل مجموعة (١٠٨) استثمار ، أي إن عدد الاستثمارات التي خضعت للتحليل بلغ (٢١٦) استثمار .

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة من فقرات مقياس الإخفاقات المعرفية، وتعد الفقرة مميزة إذا كانت القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية، وباللغة (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢١٤)، وبهذا فإن فقرات مقياس الإخفاقات المعرفية جميعها مميزة والجدول (١٦) وضح ذلك.

جدول (١٦)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الإخفاقات المعرفية باستعمال المجموعتين الطرفيتين

رقم الفقرة ضمن المقياس	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	الدالة
١	عليا	٣,٥٣	٠,٧٥	٦,٧٣	دالة
	دنيا	٢,٧	١,٠٣		
٢	عليا	٣,١٨	٠,٩٩	٩,٧٩	دالة
	دنيا	١,٨٥	٠,٩٩		
٣	عليا	٢,٥١	١,٠٦	٩,١٥	دالة
	دنيا	١,٣٦	٠,٧٥		
٤	عليا	٣,٠٧	١,١٨	١١,٤٣	دالة
	دنيا	١,٤٨	٠,٨٤		
٥	عليا	٢,٥	١,٠٧	٩,٣١	دالة
	دنيا	١,٣٧	٠,٦٦		
٦	عليا	٣,٣٨	٠,٨٧	٧,٣٤	دالة
	دنيا	٢,٣٧	١,١٣		
٧	عليا	٢,٩١	١,٠٧	٧,٠٣	دالة
	دنيا	١,٩٢	١		
٨	عليا	٣,٣٥	٠,٩	١١,٠٧	دالة
	دنيا	١,٩٧	٠,٩٣		
٩	عليا	٣,٢٤	٠,٩٦	٧,٥٥	دالة
	دنيا	٢,١٩	١,١		
١٠	عليا	٣,٦٨	٠,٦٥	١١,٧٦	دالة
	دنيا	٢,٢	١,١٣		
١١	عليا	٢,٧٢	١,١٨	٧,٤٨	دالة

		٠,٩٥	١,٦٣	دنيا	
دالة	٩,٣٥	١,١٤	٢,٥٥	عليا	١٢
		٠,٦٦	١,٣٦	دنيا	
دالة	١٠,٤٦	٠,٩٦	٣,٢١	عليا	١٣
		٠,٩٧	١,٨٤	دنيا	
دالة	١٣,٠٥	٠,٧	٣,٥١	عليا	١٤
		١,٠٦	١,٩١	دنيا	
دالة	١٠	٠,٨٩	٣,٤٧	عليا	١٥
		١,٠٥	٢,١٥	دنيا	
دالة	١٠,٤٠	٠,٩٩	٢,٩٢	عليا	١٦
		٠,٨٤	١,٦٢	دنيا	
دالة	٩,١٣	٠,٧٢	٣,٥٤	عليا	١٧
		١,٠٤	٢,٤٣	دنيا	
دالة	٩,٩٩	١,١٦	٢,٨٣	عليا	١٨
		٠,٧٧	١,٥	دنيا	
دالة	٩,٩٦	١,٠١	٣,١٨	عليا	١٩
		١,٠١	١,٨١	دنيا	
دالة	٦,٠٤	١,١٣	٢	عليا	٢٠
		٠,٦٣	١,٢٥	دنيا	
دالة	١٤	٠,٨٧	٣,٢٩	عليا	٢١
		٠,٨٢	١,٦٩	دنيا	
دالة	١٥,٥٨	٠,٧١	٣,٦٨	عليا	٢٢
		٠,٩٢	١,٩٤	دنيا	
دالة	١٠,٣٠	٠,٩٢	٣,١٩	عليا	٢٣
		١,٠١	١,٨٤	دنيا	
دالة	١٠,٨٥	٠,٩٧	٣,٢٣	عليا	٢٤
		٠,٩١	١,٨٤	دنيا	
دالة	١٠,٩٨	٠,٩٥	٣,٤٦	عليا	٢٥
		١,٠٢	١,٩٩	دنيا	

خ- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الإخفاقات المعرفية (صدق الفقرة Item Validity)

لتحقيق ذلك استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون Pearson لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات مقياس الإخفاقات المعرفية والدرجة الكلية ل (٤٠٠) استمارة أي العينة ككل، وعند موازنة قيم الارتباط مع قيمة معامل ارتباط بيرسون الجدولية البالغة

(٠.٠٩٨) عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) أتضح أن الارتباطات جميعها دالة إحصائيا والجدول (١٧) يوضح ذلك .

جدول (١٧)

صدق فقرات مقياس الإخفاقات المعرفية باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

ت	معامل الارتباط	الدالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدالة
١	٠,٤٢	دالة	١٠	٠,٥٦	دالة	١٩	٠,٤٨	دالة
٢	٠,٤٧	دالة	١١	٠,٣٨	دالة	٢٠	٠,٣٣	دالة
٣	٠,٤٣	دالة	١٢	٠,٤٩	دالة	٢١	٠,٥٣	دالة
٤	٠,٥٢	دالة	١٣	٠,٥١	دالة	٢٢	٠,٦٤	دالة
٥	٠,٤٤	دالة	١٤	٠,٦٠	دالة	٢٣	٠,٥٠	دالة
٦	٠,٤١	دالة	١٥	٠,٥٣	دالة	٢٤	٠,٥١	دالة
٧	٠,٣٩	دالة	١٦	٠,٤٧	دالة	٢٥	٠,٥١	دالة
٨	٠,٥٣	دالة	١٧	٠,٤٧	دالة			
٩	٠,٣٧	دالة	١٨	٠,٤٦	دالة			

د : التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإخفاقات المعرفية :

وبعد إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإخفاقات المعرفية كما في الشكل (٣) والجدول (١٨) اتضح ان جميع الفقرات تشبعها على المقياس دالة إحصائيا؛ وذلك لأن قيم الأوزان الأنحدارية المعيارية جميعها ذات دلالة إحصائية بدلالة قيم اختبار (t) والتي جميعها أعلى من قيمة (t) الجدولية (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٥).

جدول (١٨)

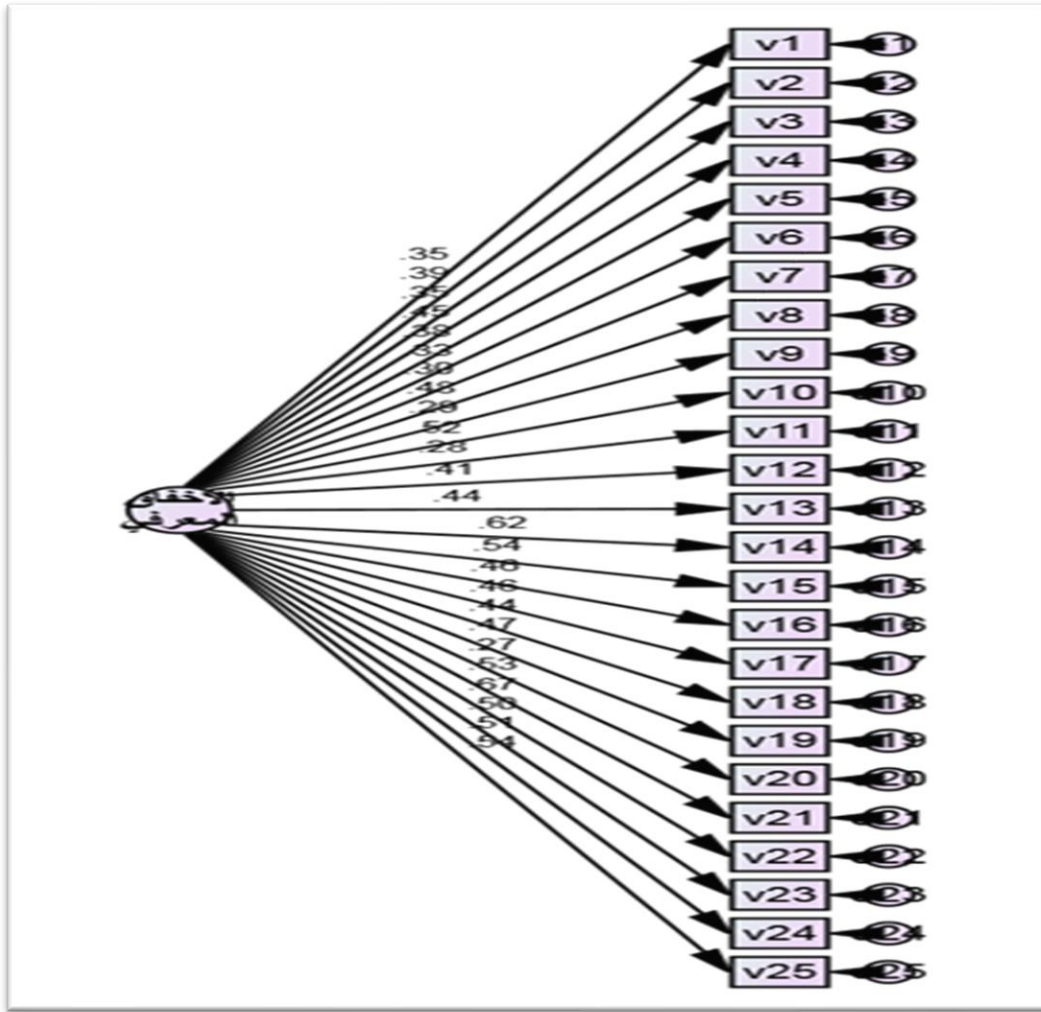
قيم تشبعات الفقرات على عواملها وقيم النسب الحرجة لدلالة التشبعات لمقياس الإخفاقات المعرفية

تسلسل الفقرة بالمقياس	التشبعات Estimate	النسب الحرجة .C.R	الدلالة ٠,٠٥
١	٠,٣٥	٤,٣٠	دالة
٢	٠,٣٩	٥,٢٥	دالة
٣	٠,٣٥	٤,٩٢	دالة
٤	٠,٤٥	٥,٦١	دالة
٥	٠,٣٨	٥,١٥	دالة
٦	٠,٣٣	٤,٨٣	دالة
٧	٠,٣٠	٤,٤٥	دالة
٨	٠,٤٨	٥,٧٧	دالة
٩	٠,٢٩	٤,٣٨	دالة
١٠	٠,٥٢	٥,٩٥	دالة
١١	٠,٢٨	٤,٣٠	دالة
١٢	٠,٤١	٥,٣١	دالة
١٣	٠,٤٤	٥,٥٤	دالة
١٤	٠,٦٣	٦,١٢	دالة
١٥	٠,٥٤	٥,٨٧	دالة
١٦	٠,٤٦	٥,٤٧	دالة
١٧	٠,٤٦	٥,٥٣	دالة
١٨	٠,٤٥	٥,٤١	دالة
١٩	٠,٤٧	٥,٥٧	دالة
٢٠	٠,٢٧	٤,١١	دالة
٢١	٠,٥٣	٥,٨٠	دالة
٢٢	٠,٦٧	٦,٢٢	دالة
٢٣	٠,٥	٥,٧٠	دالة
٢٤	٠,٥١	٥,٧٣	دالة
٢٥	٠,٥٤	٥,٨٠	دالة

جدول (١٩)
مؤشرات جودة التطابق مقياس الإخفاقات المعرفية

ت	المؤشر	قيمة المؤشر	القطع
١	النسبة بين قيم χ^2 ودرجات الحرية df	٢,٧٣	اقل من (٥)
٢	جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	٠,٠٦	بين ٠,٠٥ - ٠,٠٨
٣	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٧٧	بين ٠ - ١
٤	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	٠,٨٣	بين ٠ - ١
٥	مؤشر حسن المطابقة المعدل (AGFI)	٠,٨٠	بين ٠ - ١
٦	مؤشر براشيو Pratio	٠,٩١	بين ٠ - ١
٧	مؤشر هولتر	٢١٢	٢٠٠ فأعلى

ومن خلال جدول (١٩) يتضح ان مؤشرات جودة التطابق مطابقة لمؤشرات جودة التطابق الحرجة، وبهذا عد مقياس الاخفاقات المعرفية صادقا بنائيا.



شكل رقم (٣)
مخطط التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الإخفاقات المعرفية

الخصائص السيكومترية لمقياس الإخفاقات المعرفية

من أجل التأكد من فعالية أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة، قامت الباحثة بالتحقق من مؤشرات الصدق والثبات لمقياس الإخفاقات المعرفية، وذلك من خلال الخطوات التالية:
أولاً: صدق المقياس (Validity)

استندت الباحثة في الحصول على مؤشرات الصدق إلى طريقتين رئيسيتين:

- الصدق الظاهري (Face Validity): قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، وكان الهدف هو تقييم مدى ملاءمة الفقرات للخاصية التي تم اعداد المقياس لقياسها.

ولم تجري الباحثة أي تعديلات على الفقرات نظرا لموافقة جميع المحكمين على المقياس، كما هو موضح في فقرة صلاحية الفقرات.

- **صدق البناء (Construct Validity):** استخدمت الباحثة صدق البناء للتحقق من التجانس المنطقي للمقياس، وذلك من خلال المؤشرات التالية التي ذكرت في التحليل الإحصائي لفقرات المقياس :

- التحليل العاملي التوكيدي
- القوة التمييزية للفقرات بأسلوب المجموعتين الطرفيتين .
- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

ثانياً: الثبات (Reliability)

أ- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test - Retest)

لحساب معامل الثبات قامت الباحثة بتطبيق مقياس الإخفاقات المعرفية على عينة مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الإعدادي للفرعين العلمي والأدبي في محافظة ميسان كما موضح في جدول (١٢) ومن ثم إعادة تطبيق المقياس على العينة ذاتها حيث بلغت المدة الزمنية بين التطبيقين الأول والثاني (١٤) يوماً، ولغرض معالجة البيانات، تم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغت قيمة ثبات مقياس الإخفاقات المعرفية (٠.٨٦)، وهي تعد قيمة ثبات جيدة إذ يذكر عيسوي أن معامل الارتباط إذا بلغ (٠.٧٠) فأكثر فإنه يعد مؤشراً جيداً للثبات (عيسوي، ١٩٨٥ : ٥٨).

ب- معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha):

و للتأكد من دقة المقياس وقدرته على تقديم نتائج متسقة عند إعادة التطبيق، حسبت الباحثة معامل الثبات باستعمال طريقة إعادة الاختبار ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) ، و قامت الباحثة بتطبيق المقياس على العينة (٤٠٠) من طلبة الخامس الإعدادي، وبحساب معامل الاتساق الداخلي للفقرات، تبين أن القيمة بلغت (٠.٨٦)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات مقياس الإخفاقات المعرفية.

الخطأ المعياري لمقياس الاختلافات المعرفية

بلغ الخطأ المعياري (٥.١٦) عندما كان معامل الثبات (٠.٨٦) محصلاً بطريقة الاتساق الخارجي إعادة الاختبار وبلغ الخطأ المعياري (٥.١٦) عندما كان معامل الثبات (٠.٨٦) محصلاً بطريقة الاتساق الداخلي (الفا كرونباخ) ، والجدول (٢٠) يوضح ذلك.

الجدول (٢٠)

قيم ثبات مقياس الاختلافات المعرفية والخطأ المعياري

ت	طريقة حساب معامل الثبات	درجة معدل الثبات	الخطأ المعياري
١	إعادة الاختبار	٠,٨٦	٥,١٦
٢	الفا كرونباخ	٠,٨٦	٥,١٦

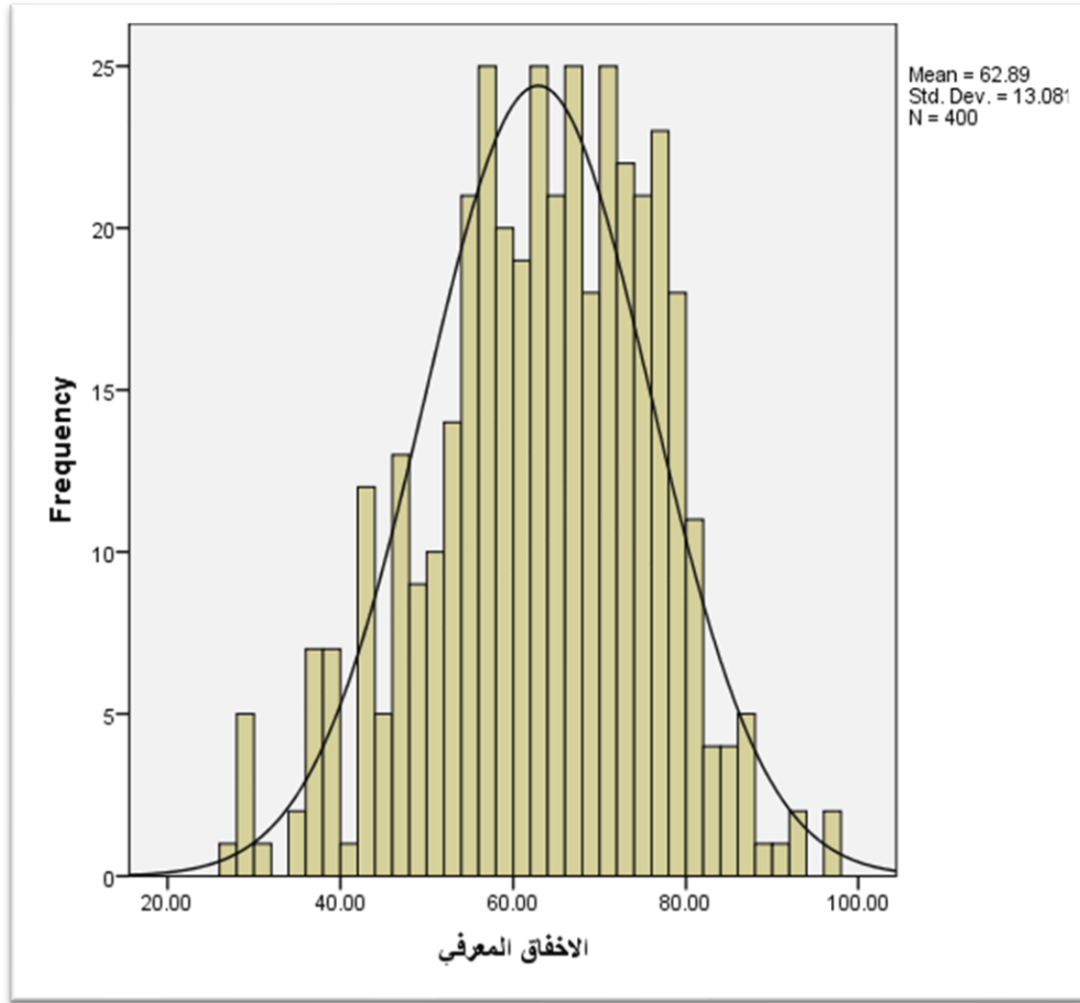
ذ - الخصائص الإحصائية الوصفية لمقياس الاختلافات المعرفية:

بعد تطبيق مقياس الاختلافات المعرفية على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (٤٠٠) طالب وطالبة حصلت الباحثة على عدد من المؤشرات الإحصائية الموضحة في الجدول (٢١) ، ولما كان توزيع درجات أفراد العينة على المقياس توزيعاً اعتدالياً شكل (٤) إذا كانت قيم الألتواء والتفرطح ضمن مدى قياسي (١.٩٦ ±) (Cleophas, 2017: 107) ، لذا لجأت الباحثة الى استعمال الوسائل الإحصائية المعلمية (Parametric Statistic) في تحليل بيانات بحثها احصائياً.

جدول (٢١)

الخصائص الإحصائية الوصفية لمقياس الاختلافات المعرفية

المؤشر	المقياس	الاختلافات المعرفية
المتوسط Mean	٦٢,٨٩	
الوسيط Median	٦٤	
المنوال Mode	٦٦	
الانحراف المعياري Std.Dev	١٣,٠٨	
الالتواء Skewness	٠,٢٥-	
التفرطح Kurtosis	٠,١٢-	
أقل درجة Minimum	٢٥	
أعلى درجة Maximum	١٠٠	



شكل رقم (٤)

التوزيع الاعتدالي لدرجات أفراد عينة التحليل الإحصائي على مقياس الإخفاقات المعرفية

- وصف مقياس الإخفاقات المعرفية بصيغته النهائية:

تكون مقياس الإخفاقات المعرفية بصيغته النهائية من (٢٥) فقرة ملحق (٦) وبدائل لكل فقرة للمقياس، وهي اربع بدائل (تتطبق عليّ دائماً، تتطبق عليّ أحياناً، تتطبق عليّ نادراً، لا تتطبق عليّ أبداً)، وبأوزان (١-٢-٣-٤) لجميع الفقرات كونها باتجاه واحد، وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (١٠٠)، وأقل درجة (٢٥).

الوسائل الإحصائية :

اعتمدت الباحثة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في المعالجات الإحصائية كلها سواء في إجراءات التحقق من الخصائص السيكومترية لأداتا البحث، أو في استخراج النتائج، وقد أستعملت الوسائل الإحصائية الآتية :

١. الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة: أستعمل لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياسي العنف الرمزي والاختفاقات المعرفية .

٢. الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين : أستعمل لاختبار دلالة الفرق بين المجموعتين الطرفيتين في حساب القوة التمييزية لمقياسي العنف الرمزي والاختفاقات المعرفية.

٣. معامل ارتباط بيرسون Person Correlation Coefficient: وقد أستعمل في تحقيق علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياسي العنف الرمزي والاختفاقات المعرفية. إيجاد العلاقة الارتباطية بين متغيري العنف الرمزي والاختفاقات المعرفية .

٤. التحليل العاملي التوكيدي: أستعمل للتحقق من صدق البنية العاملية لمقياسي العنف الرمزي والاختفاقات المعرفية.

٥. معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي Alfa Coefficient For Internal Consistency: استعملت لاستخراج الثبات بطريقة ألفا للاتساق الداخلي لمقياسي العنف الرمزي والاختفاقات المعرفية.

٦. معادلة الخطأ المعياري: استعمل لتقدير دقة مقياسي العنف الرمزي و الاختفاقات المعرفية.

٧. الاختبار الزائي لمعامل الارتباط : أستعمل للتعرف على دلالة الفرق في العلاقة بين العنف الرمزي والاختفاقات المعرفية حسب متغيري الجنس والتخصص .

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

الاستنتاجات

التوصيات

المقترحات

يتضمن الفصل الرابع عرض لنتائج التي تم التوصل إليها وفقاً لأهداف البحث، وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري المعتمد والدراسات السابقة، وتقديم عدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

أولاً : عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

الهدف الأول: درجة العنف الرمزي لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

لتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس العنف الرمزي على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (٤٠٠) طالب وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (٧٤.٨٧) درجة وبانحراف معياري مقداره (٢٠.٠٢) درجة، وعند موازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي^(١) للمقياس والبالغ (٨٠) درجة، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة تبين أن الفرق دال إحصائياً ولصالح المتوسط الفرضي، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١.٩٦) بدرجة حرية (٣٩٩) ومستوى دلالة (٠.٠٥) والجدول (٢٢) يوضح ذلك.

جدول (٢٢)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي لمقياس العنف الرمزي

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
٤٠٠	٧٤,٨٧	٢٠,٠٢	٨٠	٥,١٣	١,٩٦	٣٩٩	دال

في الجدول (22) الى أنّ عينة البحث لديهم العنف الرمزي بمستوى منخفض.

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أنّ مستوى العنف الرمزي لدى أفراد العينة جاء منخفضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٧٤.٨٧) درجة، وهو أقل من المتوسط الفرضي البالغ (٨٠) درجة وبفارق دال إحصائياً. أي أن انخفاض مستوى العنف الرمزي كما تم قياسه بأداة البحث، وتفسر

^١ تم استخراج المتوسط الفرضي لمقياس (العنف الرمزي) وذلك من خلال جمع أوزان بدائل المقياس الأربعة وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس والبالغة (٣٢) فقرة.

الباحثة إنّ هذا الانخفاض قد يعزى إلى طبيعة البيئة المدرسية وخصائص افراد عينة البحث، بماً يشير إلى محدودية تعرض الطلبة للممارسات التي تتخذ صور العنف الرمزي في البيئة التعليمية، الامر الذي قد ينعكس في انخفاض شعورهم او خبرتهم بهذه الممارسات.

كما أشار بيير بورديو بان العنف الرمزي بوصفه قوة هادئة تتسلل عبر اللغة والتصنيف والشرعة الثقافية داخل الحقل التعليمي، وبحكم الهابيتوس المتكوّن لدى الطلبة، قد يتبنون أنماطاً من الامتثال تتوافق مع قواعد الحقل، ممّا يسهم في استمرار العنف الرمزي دون مقاومة واعية له.

ويساعد هذا التصور في تفسير انخفاض العنف الرمزي لدى افراد العينة إذ أنّ العنف الرمزي، بحكم طبيعته، لا يُمارس بصورة صريحة، بل يعمل ضمن سياق اعتيادي يجعل بعض الممارسات تبدو مشروعة أو طبيعية داخل النظام المدرسي، وكلما ترسخت هذه الممارسات ضمن البنية المؤسسية، قلّ احتمال وعي الطلبة بها بانها شكلاً من أشكال العنف.

وعند مقارنة هذه النتيجة بالدراسات السابقة، نجد أنها تتفق مع دراسة (Suardi, et al; 2020) التي أكدت على أنّ العنف الرمزي قد يُمارس من خلال ممارسات واجراءات تعليمية تبدو في ظاهرها اعتيادية ومشروعة الامر الذي يجعل العنف الرمزي يبدو طبيعياً.

في المقابل، اختلفت النتيجة الحالية مع دراسة (فرحان، ٢٠١٨) التي أشارت إلى مستوى أعلى من العنف الرمزي المدرك لدى طلبة الإعدادية. وقد يعزى هذا التباين باختلاف السياقات المدرسية أو أدوات القياس أو خصائص العينة، كما قد يرتبط هذا التباين باختلاف طبيعة استجابات افراد العينتين للمقياس، وهو تفسير يظل احتمالياً لعدم قياس هذه العوامل بصورة مستقلة في البحث الحالي.

الهدف الثاني: درجة الإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

لتحقيق هذا الهدف تم تطبيق مقياس الإخفاقات المعرفية على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (٤٠٠) طالب وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (٦٢.٨٩) درجة وبانحراف معياري مقداره (١٣.٠٨) درجة، وعند موازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي ^(٢) للمقياس والبالغ (٦٢.٥) درجة، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة تبين أن الفرق غير دال إحصائياً، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة أقل من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١.٩٦) بدرجة حرية (٣٩٩) ومستوى دلالة (٠.٠٥) والجدول (٢٣) يوضح ذلك.

جدول (٢٣)

الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الإخفاقات المعرفية

حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
٤٠٠	٦٢,٨٩	١٣,٠٨	٦٢,٥	٠,٥٩	١,٩٦	٣٩٩	غير دال

تشير نتائج التحليل الإحصائي إلى أن مستوى الإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية جاء ضمن الحدود المتوسطة، إذ تقارب المتوسط الحسابي للعينة (٦٢.٨٩) مع المتوسط الفرضي للمقياس (٦٢.٥) وبفارق غير دال إحصائياً. وتعكس هذه النتيجة مستوى متوسطاً من تكرار الهفوات المعرفية دون دلالة على ارتفاع حاد فيها.

وتفسر الباحثة هذا المستوى المتوسط بوصفه انعكاساً لطبيعة المتطلبات الدراسية والضغط داخل البيئة التعليمية، حيث يعمل الجهاز المعرفي ضمن حدود طاقته الطبيعية، مما يؤدي إلى ظهور بعض الهفوات في الانتباه، أو الذاكرة أو الأداء، دون أن تصل إلى مستوى مرتفع من الإخفاقات.

^٢ تم استخراج المتوسط الفرضي لمقياس (الإخفاقات المعرفية) وذلك من خلال جمع أوزان بدائل المقياس الأربعة وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المقياس والبالغة (٢٥) فقرة.

ينسجم هذا التفسير مع ما طرحه برودبنت Broadbent في نموذج الفلتر الانتقائي، الذي يفترض أن معالجة المعلومات تمر عبر سعة محدودة، وعند زيادة ضغط المثيرات تظهر ظاهرة عنق الزجاجة، فتزداد احتمالية الإخفاقات المعرفية المؤقتة نتيجة استنزاف الموارد الذهنية.

وبمقارنة هذه النتيجة بالدراسات السابقة، نجد أنها تختلف مع نتيجة دراسة (Li, et al, 2025) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً بين التقييم الذاتي والإخفاق المعرفي لدى الطلبة المراهقين بالصين، وتعزو الباحثة هذا الاختلاف إلى الظروف البيئية و المؤثرات النفسية؛ والاجتماعية المحيطة بالطلبة في كلا المجتمعين، ويمكن تفسير ذلك بأن عينة البحث الحالي تتعرض لضغوط ناتجة عن متطلبات وضغوط دراسية او معرفية، قد تساهم في ظهور الإخفاقات المعرفية، دون ان تظهر بمستوى مرتفع.

واختلفت نتيجة البحث الحالي أيضاً مع دراسة (كرماش والبزون، ٢٠١٨) التي أظهرت مستوى منخفضاً من الإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

ويمكن تفسير هذا الاختلاف باختلاف طبيعة العينات أو الفترات الزمنية أو السياقات التعليمية، إذ قد تؤثر شدة المتطلبات الدراسية في معدل الهفوات المعرفية لدى الطلبة.

الهدف الثالث: العلاقة الارتباطية بين العنف الرمزي والاختفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

لتحقيق هذا الهدف تم استعمال معامل ارتباط (بيرسون) Pearson لحساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة على مقياس العنف الرمزي والاختفاقات المعرفية، وقد تبين من النتائج أنّ هناك علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين العنف الرمزي والاختفاقات المعرفية اذ بلغت قيمة الارتباط المحسوب (٠.٣٠) وهي أعلى مقارنة مع قيمة معامل ارتباط بيرسون الجدولية البالغة (٠.٠٩٨) عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) والجدول يوضح ذلك (٢٤).

الجدول (٢٤)
قيم معامل الارتباط للعلاقة بين العنف الرمزي والإخفاقات المعرفية

المتغيرين	معامل الارتباط المحسوب	قيمة الارتباط الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
العنف الرمزي الإخفاقات المعرفية	٠,٣٠	٠,٠٩٨	٣٩٨	٠,٠٥

مناقشة نتائج الهدف الثالث

(العلاقة الارتباطية بين العنف الرمزي والإخفاقات المعرفية)

كشفت نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين العنف الرمزي والإخفاقات المعرفية لدى أفراد عينة البحث، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المحسوب (٠,٣٠)، وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (٠,٠٩٨). وتشير هذه القيمة إلى وجود ارتباط موجب ذي دلالة إحصائية، يمكن وصفه بأنه ارتباط متوسط القوة، بما يعني أنه كلما ارتفع مستوى العنف الرمزي ارتفع مستوى الإخفاقات المعرفية لدى العينة بدرجة ملحوظة، دون أن يصل ذلك إلى مستوى العلاقة القوية جداً.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الممارسات الرمزية الضاغطة داخل البيئة المدرسية قد ترتبط بعبء نفسي ومعرفي إضافي لدى الطالب، مما قد يسهم باستنزاف جزء من موارده الذهنية. فالعنف الرمزي، بحكم طبيعته غير المباشرة، قد يعمل بوصفه ضغطاً مستمراً يؤثر في تركيز الطالب ويقلل من كفاءة توجيه انتباهه نحو المهام الأكاديمية، الأمر الذي يزيد من احتمالية وقوعه في هفوات الانتباه أو زلات الذاكرة.

ويتسق هذا التفسير نظرياً مع الجمع بين تصور بيير بورديو حول الأثر البنوي للعنف الرمزي داخل الحقل التعليمي، وما طرحه (برود بنت Broadbent) في تصوره المحدودية النظام المعرفي على معالجة المعلومات، فالضغوط الاجتماعية؛ أو الرمزية يمكن النظر إليها

بوصفها مثيرات إضافية تنافس المهام الدراسية على موارد المعالجة المحدودة، مما قد يؤدي إلى زيادة احتمالية حدوث ظاهرة "عنق الزجاجة" وظهور الإخفاقات المعرفية، كما أن البحث الحالي تناول العلاقة من زاوية معرفية مباشرة، ساعياً إلى ربط الممارسة الاجتماعية بنتائجها الذهنية، وهو ما أظهر وجود تداخل بين البعد الرمزي والبنية المعرفية لدى الطلبة.

الهدف الرابع: دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين العنف الرمزي والاختفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعاً لمتغير الجنس (الذكور والإناث).

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة باستخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين العنف الرمزي والاختفاقات المعرفية للذكور والإناث كلا على حدة ومن ثم قامت الباحثة باستعمال الاختبار الزائي لمعامل ارتباط بيرسون للكشف عن دلالة الفروق بين معاملي الارتباط، والجدول (٢٥) يوضح ذلك.

جدول (٢٥)

نتائج الاختبار الزائي للفروق في العلاقة بين العنف الرمزي والاختفاقات المعرفية تبعاً لمتغير الجنس

العلاقة بين المتغيرين	الجنس	العدد	معامل الارتباط r	القيمة المعيارية لمعامل الارتباط Zr	القيمة الزائفة المحسوبة	القيمة الزائفة الجدولية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
العنف الرمزي / الاختفاقات المعرفية	ذكور	٢٠٠	٠,٢٧	٠,٢٧٧	٠,٤٣	١,٩٦	غير دال
	إناث	٢٠٠	٠,٣١	٠,٣٢١			

تشير نتيجة الجدول أعلاه إلى أنه ليس هناك فرق في العلاقة دال إحصائياً بين العنف الرمزي والإخفاقات المعرفية تبعاً لمتغير الجنس؛ وذلك لأن القيمة الزائفة المحسوبة أقل من الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٥).

مناقشة نتائج الهدف الرابع

(دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية تبعاً لمتغير الجنس)

كشفت نتائج البحث عن عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية بين العنف الرمزي والإخفاقات المعرفية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، إذ بلغت القيمة الزائفة المحسوبة (٠.٤٣) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦). وتشير هذه النتيجة إلى أن قوة العلاقة بين المتغيرين متقاربة لدى الجنسين، ولا تختلف باختلاف الجنس.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطالبة - ذكوراً وإناثاً - قد يتعرضون لبيئة تعليمية متشابهة من حيث الأنظمة والإجراءات والممارسات التربوية، الأمر الذي يجعل طبيعة الضغوط الرمزية واقعة عليهم بدرجة متقاربة. وعليه، فإن فأن العلاقة بين هذه الضغوط والإخفاقات المعرفية قد تتخذ نمطاً متشابهاً لدى الجنسين، في ظل وحدة السياق المدرسي وتشابه المتطلبات الأكاديمية.

كما يمكن النظر إلى هذه النتيجة في ضوء أن العمليات المعرفية الأساسية (كالانتباه والذاكرة) تخضع لآليات وظيفية عامة، ومن ثم قد تتأثر بالضغوط البيئية بطريقة متقاربة عندما تكون مصادر الضغط واحدة.

و تختلف نتيجة البحث الحالي مع دراسة (فرحان، ٢٠١٨) التي وجدت فروقاً في مستوى العنف الرمزي المدرك بين الجنسين ولصالح الذكور. ويمكن تفسير هذا التباين بأن البحث الحالي لم يختبر مستوى المتغيرين بصورة منفصلة تبعاً لمتغير الجنس، وإنما ركّز على طبيعة العلاقة الارتباطية بينهما، وهو ما قد يفسر عدم ظهور فروق في قوة الارتباط رغم احتمال وجود تباينات في مستويات أحد المتغيرين بشكل مستقل.

الهدف الخامس: دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية بين العنف الرمزي والاختلافات المعرفية لدى طلبة المرحلة الاعدادية تبعاً لمتغير التخصص (علمي وادبي).

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة باستخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون بين العنف الرمزي والاختلافات المعرفية للعلمي والادبي كلا على حدة ومن ثم قامت الباحثة باستعمال

الأختبار الزائي لمعامل ارتباط بيرسون للكشف عن دلالة الفروق بين معاملي الارتباط ، والجدول (٢٦) يوضح ذلك.

جدول (٢٦)

نتائج الاختبار الزائي للفروق في العلاقة بين العنف الرمزي والإخفاقات المعرفية تبعاً لمتغير التخصص

العلاقة بين المتغيرين	التخصص	العدد	معامل الارتباط r	القيمة المعيارية لمعامل الارتباط Z_r	القيمة الزائفة المحسوبة	القيمة الزائفة الجدولية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
العنف الرمزي / الإخفاقات المعرفية	العلمي	٣٣٤	٠,٣١	٠,٣٢١	٠,٤٠	١,٩٦	غير دال
	الأدبي	٦٦	٠,٢٦	٠,٢٦٦			

تشير نتيجة الجدول أعلاه الى أنه ليس هناك فرق في العلاقة دال إحصائياً بين العنف الرمزي والإخفاقات المعرفية تبعاً لمتغير التخصص، وذلك لأن القيمة الزائفة المحسوبة أقل من الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى (٠.٠٥).

مناقشة نتائج الهدف الخامس

(دلالة الفروق في العلاقة الارتباطية تبعاً لمتغير التخصص)

أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية بين العنف الرمزي والإخفاقات المعرفية تبعاً لمتغير التخصص (علمي، أدبي)، إذ كانت القيمة الزائفة المحسوبة أقل من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦). وتشير هذه النتيجة إلى أن طبيعة الارتباط بين المتغيرين متقاربة لدى طلبة التخصصين.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن العنف الرمزي بوصفه ممارسة تنظيمية وثقافية داخل المؤسسة التعليمية يمثل إطاراً عاماً يحيط بجميع الطلبة، بغض النظر عن تخصصهم الدراسي. ومن ثم فإن أفان علاقته المحتملة بالإخفاقات المعرفية قد لا ترتبط بطبيعة المحتوى العلمي أو الأدبي بقدر ما يرتبط بالمناخ التعليمي الكلي الذي يتشاركه الجميع.

كما يمكن تفسير النتيجة بأن الإخفاقات المعرفية تتصل بوظائف ذهنية عامة (كالانتباه والذاكرة)، وهي عمليات لا تختلف في بنيتها الأساسية باختلاف المسار الدراسي، مما قد يفسر تقارب العلاقة الارتباطية بين المتغيرين في كلا التخصصين في عينة البحث الحالية.

وعند مقارنة هذه النتيجة بالدراسات السابقة، نجد أنها تتفق مع دراسة (كرماش واليزون، ٢٠١٨) التي اشارت إلى أن المتغيرات المعرفية لا تتمايز بصورة جوهرية باختلاف التخصص، بل ترتبط بطبيعة الضغوط التعليمية.

أولاً- الاستنتاجات

١. توصل البحث الحالي إلى أن طلبة الصف الخامس الإعدادي لديهم مستوى منخفض من العنف الرمزي ويشير ذلك إلى أن ممارسات العنف الرمزي ليست مرتفعة لدى أفراد عينة البحث، إلا أن انخفاض مستواها لا يعني غيابها، بل يدل على استمرار وجودها بدرجات متفاوتة داخل البيئة المدرسية.

٢. أظهرت نتائج البحث أن طلبة الصف الخامس الإعدادي لديهم مستوى متوسط من الإخفاقات المعرفية، مما يدل على أن هذه الإخفاقات تمثل ظاهرة موجودة لدى أفراد عينة البحث بدرجة متوسطة.

٣. أظهرت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية طردية (موجبة) بين العنف الرمزي والإخفاقات المعرفية لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي، بما يشير إلى أنه كلما ارتفع مستوى العنف الرمزي ارتفع معه مستوى الإخفاقات المعرفية لدى الطلبة.

٤. أظهرت النتائج أن العلاقة الارتباطية بين العنف الرمزي والإخفاقات المعرفية لا تختلف باختلاف الجنس (ذكور/إناث) أو التخصص الدراسي (العلمي/الأدبي)، مما يدل على تقارب هذه العلاقة بين أفراد عينة البحث على اختلاف جنسهم وتخصصهم الدراسي.

ثانيا : التوصيات

بناءً على النتائج الذي توصل إليها البحث الحالي، والتي أكدت وجود علاقة بين العنف الرمزي والإخفاقات المعرفية لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي، تقدم الباحثة التوصيات التالية:

- ١- توصي الباحثة الجهات المعنية بوضع السياسات التعليمية بمراجعة أساليب التقييم والتصنيف المدرسية، بما يضمن الحد من الممارسات التي تنطوي على العنف الرمزي، لما قد يترتب عليها من زيادة مستوى الإخفاقات المعرفية لدى الطلبة.
- ٢- تصميم وتنفيذ برامج توعوية تستهدف طلبة المرحلة الإعدادية، مع تقويم فاعلية هذه البرامج في الحد من الإخفاقات المعرفية وتعزيز الأداء الأكاديمي.
- ٣- إعداد برامج تدريبية وتطويرية للعاملين في المجال التربوي، تساهم في رفع مستوى وعيهم بمظاهر العنف الرمزي وآثاره المحتملة في الطلبة، بما يعزز الممارسات التربوية الداعمة للبيئة المدرسية.
- ٤- توصي الباحثة إدارات المدارس الابتدائية بالاهتمام بالوقاية المبكرة من الممارسات التي تنطوي على العنف الرمزي، من خلال اعتماد أساليب تربوية وتعليمية تحد من الممارسات التمييزية أو التهميشية منذ المراحل الأولى من عمر الطفل، بما يساهم في توفير بيئة مدرسية أكثر دعمًا وعدالة.
- ٥- تفعيل دور الإرشاد التربوي في المدارس من خلال إعداد برامج إرشادية تستهدف الطلبة من الجنسين، وفي مختلف التخصصات العلمية والأدبية، لتدريبهم على استراتيجيات إدارة الضغوط الدراسية، بما يساهم في الحد من الإخفاقات المعرفية وتحسين مستوى أدائهم الأكاديمي.

ثالثاً: المقترحات

تكملةً للجهود البحثية في هذا المجال وتقييماً لنتائج الدراسة وحدودها، تقترح الباحثة القيام بالدراسات التالية:

- ١- إجراء دراسات تختبر العلاقة بين الإخفاقات المعرفية والافتقار إلى الوعي بالذات لدى الطلبة، وذلك لتعرف على كيفية مساهمة ضعف الإدراك الذاتي في زيادة الإخفاقات المعرفية أثناء الأداء الأكاديمي.
- ٢- إجراء دراسات تختبر ممارسات العنف الرمزي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.
- ٣- إجراء دراسات تتناول فاعلية البرامج الإرشادية في تنمية المرونة المعرفية وإدارة الحمل المعرفي وتقييم أثرها في خفض مستوى الإخفاقات المعرفية لدى الطلبة.
- ٤- إجراء دراسات للعنف الرمزي وقياس أثره في مؤسسات أخرى وعلى فئات مختلفة من المجتمع.

المصادر

المصادر العربية والاجنبية

اولاً: المصادر العربية :

القرآن الكريم

أبو عاقلة، أحمد الريح يوسف أحمد. (٢٠١٥). العقاب البدني واللفظي في ميزان الإدارة المدرسية: دراسة ميدانية في محلية الخرطوم. مجلة دراسات تربوية، (4)، 2-49

الأزيرجاوي، فاضل محسن. (١٩٩١). أسس علم النفس التربوي. دار الكتب للطباعة والنشر.

الإمام، مصطفى محمود، وعبد الرحمن، أنور حسين، والعجيلي، صباح حسين. (١٩٩٠). القياس والتقويم. دار الحكمة للطباعة والنشر.

أمشنوك، رشيد. (٢٠١٩). تجليات العنف الرمزي في المدرسة المغربية المعاصرة. النداء التربوي، (23-24)، 101-115

أوزي، أحمد. (٢٠١٣). سيكولوجية العنف: عنف المؤسسة ومأسسة العنف. منشورات مجلة علوم التربية.

البسام، أمل، والبكر، فوزية. (٢٠١٥). المنهج الخفي وعلاقته بعملية التطبيع الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض: دراسة إثنوجرافية. رسالة الخليج العربي، (137)، 33-49

البصير، نشوة عبد المنعم، وعرفان، أسماء عبد المنعم. (٢٠٢٢). النمذجة البنائية للعلاقات السببية بين اليقظة العقلية والضغط الأكاديمية المدركة والإخفاقات المعرفية لدى طلبة الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، (117)، 32، 375-450.

بلبل، يسرا شعبان إبراهيم، وعليوة، محمد مصطفى. (٢٠١٩). الإخفاق المعرفي وعلاقته بكل من الاندماج المدرسي والتوافق الدراسي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، (٢٦)، ١٧٨-٢٢٣.

بلقزيز، عبد الإله. (١٩٩٦). العنف السياسي في الوطن العربي. المستقبل العربي، ١٩ (٢٠٧)، ٨٥-٦٨.

بن كانو، حليلة. (٢٠٢٣). ممارسة العنف الرمزي من المعلمين وعلاقته بطموح التلميذ: دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط بولاية ورقلة [مذكرة ماستر غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

بوخريسة، بوبكر. (٢٠٢٤). المفاهيم القاعدية في السيكلوجية الاجتماعية. مركز الكتاب الأكاديمي.

بورديو، بيير. (١٩٩٤). العنف الرمزي: بحث في أصول علم الاجتماع التربوي (نظير جاهل، مترجم؛ ط. ١). المركز الثقافي العربي.

بورديو، بيير، وباسرون، جان كلود. (٢٠٠٧). إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم (ماهر تريمش، مترجم). المنظمة العربية للترجمة.

بوزيدي، كنزة، وجفافلة، هاجر. (٢٠١٩). عوامل العنف الرمزي في الوسط المدرسي: دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية حبه عبد المجيد، دائرة المغير، ولاية الوادي [مذكرة ماستر غير منشورة]. جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي.

تيغزة، أمحمد بوزيان. (٢٠١٢). التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي: مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل LISREL (ط. ١). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جادو، أميمة منير عبد الحميد. (٢٠٠٥). العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام. دار السحاب.

الجميلي، سوسن جودت. (٢٠١٣). الإخفاق المعرفي وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، (٤).

حبيب، أمل عبد المنعم، والناغي، هبة إبراهيم محمد. (٢٠٢٥). البنية العاملية لمقياس الإخفاقات المعرفية باستخدام نموذج سلم التقدير والتحليل الشبكي العصبي. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، (49) 49، 511-420.

حسن، رمضان علي. (٢٠٢١). الإخفاق المعرفي وعلاقته بالتحكم الانتباهي والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدبلوم العام. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، (100) 18، 56-1.

حميد، أميرة مزهر. (٢٠٢٢). الإخفاق المعرفي وعلاقته بدافع الإنجاز لدى الطلبة الراسبين في الصف السادس الإعدادي. مجلة ديالى للبحوث الإنسانية، (91)، 520-490.

خباط، حنان عبد الله. (٢٠١٧). العنف الرمزي وعلاقته بالإحباط الوجودي لدى طلبة المرحلة الثانوية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة كربلاء.

الخطيب، محمد أحمد، والخطيب، أحمد حامد. (٢٠١٠). الاختبارات والمقاييس النفسية. دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.

الخولي، سعيد. (٢٠٠٧). العنف المدرسي: الأسباب وسبل المعالجة. مكتبة الأنجلو المصرية.

الخيلائي، كمال سرحان. (٢٠٠٨). الألم الاجتماعي وعلاقته بالذاكرة الصدمية والإخفاق المعرفي [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة بغداد.

رينولدز، جيزل، وليفنجستون، رونالد. (٢٠١٣). إتقان القياس النفسي الحديث: النظريات والطرق (ترجمة صلاح الدين محمود علام). دار الفكر

زايد، أمل محمد أحمد. (٢٠٢٠). الإرجاء الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي وضغوط الحياة لدى طلبة كلية التربية. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، (75)، 1199-1138.

الزواهرة، محمد خلف عبد المحسن. (٢٠٠٦). العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف التاسع [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية.

سرحان، محمد حميد. (٢٠٢٥). نمذجة العلاقات السببية بين كل من الإخفاق المعرفي والإعاقة الذاتية والخداع الأكاديمي لدى طلبة الجامعة. مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، ٢٨ (١)، ٤٦١-٤٦٨.

السطالي، نرمين حسن. (٢٠١٨). سيكولوجية العنف وأثره على التنشئة الاجتماعية للأبناء. السعيد للنشر والتوزيع.

السعايدة، جهاد علي. (٢٠١٤). أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. دراسات: العلوم الإنسانية والاجتماعية، 41(1)، 58-73.

سليمان، علي داوود. (٢٠٢١). العجز النفسي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، (٣)، ٢٨٧-٣١٠.

الشرقاوي، أنور محمد. (١٩٩٧). الإدراك في نماذج تكوين المعلومات. مجلة علم النفس، (٤٠)-٤١.

الظاهر، أحمد قحطان. (٢٠٠٥). تعديل السلوك. دار وائل للنشر والتوزيع.

عامر، نورة. (٢٠٠٦). التصورات الاجتماعية للعنف الرمزي من خلال الكتابات الجدارية [مذكرة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإخوة منتوري.

عابدين، محمد عبد القادر. (٢٠٠١). إجراءات مواجهة التسرب في مدينة القدس كما يراها المديرون والمعلمون. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، (٢).

عايد، علي حسين. (٢٠١٦). العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة. مجلة مركز دراسات الكوفة، (41)، ٣٣٧-٣٧٧.

علي، الطاهر لقوس، وملاح، محمد. (٢٠١٦). السلطة الرمزية عند بيير بورديو (Pierre Bourdieu). الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، (2)، ٣٩-٤٦.

عباس، حسام حميد. (٢٠١٧). التسويف الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الإعدادية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القادسية.

العباسي، شيماء عبد العزيز عبد الحميد. (٢٠١٠). دراسة مقارنة في بعض المتغيرات النفسية والمعرفية بين ذوي التحصيل العالي والواطئ من الطالبة المتميزين [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة بغداد.

عبد الجواد، بیکار محمد شبل. (٢٠٢٥). العنف الرمزي وعلاقته بالالتزام التنظيمي: دراسة مقارنة لعينة من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة بني سويف. مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة، (٨٥)، ٩٥-١٥٤.

عبد المجيد، مكي. (٢٠١٣). أسباب العنف الرمزي لدى طلبة المرحلة الابتدائية وسبل معالجتها: دراسة ميدانية في مدينة بغداد. مجلة جامعة كربلاء العلمية، 11(1)، 257-274.

عبد المنعم، أسماء أحمد. (٢٠٢٠). الإسهام النسبي لصعوبات التنظيم الانفعالي في التنبؤ بالاحترق الأكاديمي لدى طالبات الجامعة. مجلة البحث العلمي في التربية، 21(7)، 171 - 206.

عبد الرحمن، سعد. (١٩٩٨). القياس النفسي. مكتبة الفلاح.

عبد الستار، جاسم. (٢٠١٣). الإخفاق المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، (38)، ٣٣٤-٣٦٠.

عبد الستار، مهند محمد. (٢٠١٠). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. دار غيداء للنشر والتوزيع.

عبد الصاحب، منتهى مطشر. (٢٠١١). العنف المدرسي وعلاقته بالفشل الدراسي والتسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، (28)، 8، ٣١٣-٣٤٤.

- العتابي، حازم عبد الكاظم حسين. (٢٠١٣). الانتباه الانتقائي البصري وعلاقته بالإخفاقات المعرفية لدى طلبة الجامعة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة كربلاء.
- العتوم، عدنان يوسف. (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العزاوي، رحيم يونس كرو. (٢٠٠٨). مقدمة في منهج البحث العلمي. دار دجلة.
- العصمائي، عبد الله بن إبراهيم. (٢٠١٣). العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الأخلاقي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- عمارة، إسلام عبد الحفيظ محمد. (٢٠٢٢). العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ٣٨٢- 341، 41(195).
- عودة، أحمد سليمان. (١٩٩٨). القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار الأمل للنشر والتوزيع.
- عيسوي، عبد الرحمن محمد. (١٩٨٥). القياس والتجريب في علم النفس. دار المعرفة الجامعية.
- فرج، صفوت. (١٩٨٠). القياس النفسي. دار الفكر العربي.
- فرحان، منتصر شلال. (٢٠١٨). العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة آداب المستنصرية، 83، 1-31.
- قطامي، يوسف. (١٩٨٨). سيكولوجية التعليم والتعلم الصفي. دار الشروق.
- الكبيسي، ثامر كامل. (٢٠٠١). العلاقة بين التحليل المنطقي والتحليل الإحصائي لفقرات المقاييس النفسية. مجلة الأستاذ، 25.
- كرماش، حوراء عباس، والبزون، حيدر طارق كاظم. (٢٠١٨). الإخفاق المعرفي وعلاقته بالطموح الأكاديمي لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي. لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، ١ (٣١)، ٣٨٩-٣٩٤.

الكروي، رواء وليد عبد الوهاب. (٢٠١٨). علاقة الإخفاق المعرفي بالسيطرة الانتباهية والتشوه الإدراكي لدى طلبة المرحلة الإعدادية [اطروحة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة المستنصرية، كلية التربية.

كوافحة، تيسير مفلح. (٢٠١٠). القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة (ط. ٣). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

لعريني، صلاح الدين. (٢٠١٤). مفهوم الهابيتوس عند بيير بورديو. مجلة العلوم الاجتماعية، ٩، ٦٣-٧١.

لصلح، عائشة. (٢٠١٥). العنف الرمزي عبر الشبكات الاجتماعية الافتراضية: قراءة في بعض صور العنف عبر الفيس بوك. مجلة المعيار، 20(39)، 517-542.

محاسنة، إبراهيم أحمد. (٢٠١٣). القياس النفسي في ظل النظرية التقليدية والنظرية الحديثة. دار جرير للنشر والتوزيع.

محمد، جيهان أحمد حمزة. (٢٠٢٠). مظاهر الإخفاقات المعرفية في مهام الحياة اليومية وعلاقتها بأعراض الاكتئاب لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 107(30)، 75-122.

محمد، مديحة فخري محمود. (٢٠١٧). دراسة تحليلية لمظاهر العنف الرمزي في التعليم المصري وعوامله المجتمعية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 99(2)، 429-461.

المكصوصي، ضرغام رضا عبد السيد. (٢٠١٩). الإخفاقات المعرفية وعلاقتها بالإدمان الرقمي لدى طلبة كلية التربية للعلوم الإنسانية. مجلة كلية التربية، جامعة واسط، 2(2)، 1079 - 1102.

ملاح، رقية. (٢٠١٩). تداعيات العنف المدرسي: الهياكل التنظيمية والخلفيات الأسرية، العلاقة بين الأسرة والمدرسة في عالم متغير. دار الأيام.

ملحم، سامي محمد. (٢٠١٢). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس (ط. ٦). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مسعودي، سعيدة. (٢٠٢٣). العنف الرمزي داخل المؤسسات التعليمية في الجزائر: دراسة ميدانية بمتوسطة بن عزوز عمر ببلدية محمد بوضياف بالمسيلة [مذكرة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

معوض، دينا صالح الدين إبراهيم. (٢٠٢٤). الثالث المظلم في الشخصية وعلاقته بالعنف الرمزي المدرك واجترار الذات لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، (2) 125، 1091 - ١١٣٤.

النعيمي، محمد مهند. (٢٠٠٧). تأثير الإخفاقات المعرفية والسيادة النصفية للدماغ في حل التناظرات اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. في وقائع مؤتمر العلوم النفسية ودورها في التنمية المستدامة. جامعة دمشق.

وظفة، علي أسعد. (٢٠٠٩). من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي: قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية. مجلة شؤون اجتماعية، (104)

وظفة، علي أسعد. (٢٠١٣). الطاقة الاستلابية للعنف الرمزي. مدارك: مجلة دورية محكمة، (١١-١٨)، ١٢٤-١١٠.

المصادر الاجنبية

- Al-Asbahy, M. A. A., & Aleemuddin, S. (2020). Symbolic violence mechanisms from Bourdieu's perspective. *Pune Research World: An International Journal of Interdisciplinary Studies*, 5(1), 1–7.
- Allen, M. J., & Yen, W. M. (1979). *Introduction to measurement theory*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Anastasi, A. (1982). *Psychological testing* (5th ed.). Macmillan Publishing Company.
- Anderson, J. R. (2015). *Cognitive psychology and its implications* (8th ed.). Worth Publishers.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Seuil.
- Bourdieu, P. (1999). *The weight of the world: Social suffering in contemporary society*. Stanford University Press.
- Broadbent, D. E. (1957). A mechanical model for human attention. *Psychological Review*, 64(3), 205–215.
- Broadbent, D. E. (1958). *Perception and communication*. Pergamon Press.
- Broadbent, D. E., Cooper, P. F., FitzGerald, P., Parkes, J. D., & Parkes, K. R. (1982). The Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) and its correlates. *British Journal of Clinical Psychology*, 21(1), 1–16.
- Carlson, E. B., & Putnam, F. W. (1993). An update of the Dissociative Experience Scale. *Dissociation*, 16–27.
- Carrigan, N., & Barkus, E. (2016). A systematic review of cognitive failures in daily life: Healthy populations. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 63, 29–42.

- Cleophas, T. J., & Zwinderman, A. H. (2017). *Understanding clinical data-analysis: Learning statistical principles from published clinical research*. Springer International Publishing.
- Daniel, M., & Jessica, L. (2005). *Cognitive failures in everyday life*. Guilford Press.
- Džubur, A., Koso-Drljević, M., & Lisica, D. (2020). Understanding cognitive failures through psychosocial variables in daily life of students. *Journal of Evolution of Medical and Dental Sciences*, 9(45), 3382–3386.
- Ebel, R. L. (1972). *Essentials of educational measurement*. Prentice-Hall.
- Elsayed, M., Ghazi, G., & Abdelaal, H. (2025). Cognitive failure, perceived stress and self-efficacy among graduate nursing students, Alexandria University, Egypt. In *The 15th International Scientific Nursing Conference*. Alexandria, Egypt.
- Forster, S., & Lavie, N. (2008). Failures to ignore entirely irrelevant distractors: The role of load. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 14, 73–83.
- Goodhew, S. C., & Edwards, M. (2024). The Cognitive Failures Questionnaire 2.0. *Personality and Individual Differences*, 218, 112472.
- Goodwin, W. L. (1995). *Understanding quantitative and qualitative research in early childhood education*. Teachers College Press.
- Graham, J. R., & Lilly, R. S. (1984). *Psychological testing*. Prentice-Hall.
- Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (1982). *Psychological testing: Principles, applications, and issues*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Kane, M., Brown, L., Little, J., Silvia, P., Myin-Germeyns, I., & Kwapil, T. (2007). For whom the mind wanders, and when: An experience-

- sampling study of working memory and executive control in daily life. *Psychological Science*, 18(7), 614–621.
- Lange, E. A., Chovanec, D. M., Cardinal, T., Kajner, T., & Acuna, N. S. (2015). Wounded learners: Symbolic violence, educational justice, and re-engagement of low-income adults. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 27(3), 83–104.
- Li, T., Meng, C., Cheng, Y., Wang, J., & Zhang, Y. (2025). The relationship between core self-evaluation and cognitive failure in Chinese adolescents: The sequential mediating role of alexithymia and depression. *BMC Psychology*, 13(328).
- Martin, M. (1983). Cognitive failure: Everyday and laboratory performance. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 21(2), 97–100.
- Moss, P. A. (1994). Can there be validity without reliability? *Educational Researcher*, 23(2), 5–12.
- Merckelbach, H., et al. (1996). *Memory and cognitive failure*. Fisher Books.
- Mikulincer, M. (1994). *Human learned helplessness*. Plenum Press.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. Appleton-Century-Crofts.
- Nunnally, J. C. (1970). *Introduction to psychological measurement*. McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- Reason, J. (1990). *Human error*. Cambridge University Press.
- Reed, S. K. (2023). *Cognition: Theories and applications* (10th ed.). SAGE Publications.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55.

- Shlaga, M. H. (2025). Psychological exhaustion and its relationship to cognitive failure among postgraduate students. *International Journal of Body, Mind and Culture*, 12(3), 51–57.
- Smith-Spark, J., Fawcett, A., Nicolson, R., & Fisk, J. (2004). Dyslexic students have more everyday cognitive lapses. *Memory*, 12(2), 174–182.
- Sternberg, R. J., Sternberg, K., & Mio, J. (2012). *Cognitive psychology* (6th ed.). Wadsworth.
- Suardi, A. A., & Jumadi. (2020). Symbolic violence towards students in the context of the existence of the stereotypical frames of lecturers and students in the higher education system in Indonesia. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt / Egyptology*, 17(2), 249–258.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285.
- Sweller, J. (2011). *Cognitive load theory* (Vol. 55). Elsevier Inc.
- Wallace, J. C., & Vodanovich, S. J. (2003). Can accidents and industrial mishaps be predicted? Further investigation into the relationship between cognitive failure and reports of accidents. *Journal of Business and Psychology*, 17(4), 503–514.
- Zeller, R. A., & Carmines, E. G. (1980). *Measurement in the social sciences: The link between theory and data*. Cambridge University Press.

الملاحق

الملحق (١)
كتاب تسهيل مهمة الطالب

الدراسات العليا	The Republic of Iraq Ministry of Higher Education And Scientific Research Wasit University		وزارة التعليم العالي والبحث العلمي رئاسة جامعة واسط قسم شؤون الدراسات العليا
	استثمار الطاقة النظيفة طريقاً نحو التنمية المستدامة		
Numb:			العدد: د.ع. / ١٨٠٩
Date: / /			التاريخ: ٢٠٢٥ / ١٢ / ١

١٠٥٩٤

إلى / المديرية العامة لتربية محافظة ميسان
م / تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

إشارة الى كتاب كلية التربية الانسانية بجامعة ذي العمد (٣٠٥٤) المؤرخ في ٢٧ / ١١ / ٢٠٢٥ ومرفقه الطلب المقدم من قبل طالبة الدراسات العليا / الماجستير (اسراء هاشم علي) / قسم العلوم التربوية والنفسية / علم النفس التربوي وبصدد تفضلكم بتسهيل مهمتها للحصول على البيانات التي تخص موضوع بحثها الموسوم بـ (العنف الرمزي وعلاقته بالإخفاقات المعرفية لدى طلبة الإعدادية) .

شاكرين تعاونكم معنا مع التقدير ...


الاستاذ المساعد الدكتور
محمد احمد شهاب
مساعد رئيس الجامعة للشؤون الإدارية
٢٠٢٥ / ١٢ / ١


ابحوا
اجراء اللازم

١٥ ١٢

نسخة منه الى:

- مكتب السيد رئيس الجامعة / للتفضل بالاطلاع لطفاً مع التقدير ...
- مكتب السيد مساعد رئيس الجامعة للشؤون العلمية / للتفضل بالاطلاع مع التقدير ...
- مكتب السيد مساعد رئيس الجامعة للشؤون الإدارية / للتفضل بالاطلاع مع التقدير ...
- كلية التربية للعلوم الانسانية / شعبة الدراسات العليا / كتابكم اعلاه للتفضل بالعلم مع التقدير ...
- قسم شؤون الدراسات العليا / مع الأوليات ، الصادر.

حسين ١٢ / ١

ملحق (٢)

أسماء السادة المحكمين اللذين استعانت بهم الباحثة في صلاحية مقياسي البحث

ت	اللقب العلمي	الاسم	الاختصاص	مكان العمل
١	أ.د.	أسيل عبد الكريم	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة واسط
٢	أ.د.	خلود رحيم عصفور	علم النفس التربوي	كلية التربية للبنات/ جامعة بغداد
٣	أ.د.	رشيد ناصر خليفة	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة واسط
٤	أ.د.	شيماء نصيف عناد	علم النفس النمو	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة واسط
٥	أ.د.	علي عباس علي ياسين	علم النفس التربوي	كلية التربية للبنات / جامعة الكوفة
٦	أ.د.	علي عودة محمد الحلفي	علم النفس العام	كلية الآداب/ جامعة المستنصرية
٧	أ.د.	كاظم محسن كويطع الكعبي	علم النفس المعرفي	كلية التربية للعلوم الإنسانية / الجامعة المستنصرية
٨	أ.د.	محمد ابراهيم	علم النفس التربوي	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى
٩	أ.م.د.	ضرغام رضا عبد السيد	علم النفس تربوي	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة واسط
١٠	م.د.	هبة محمد علي	قياس و تقويم	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة واسط

الملحق (٣)



مقياس العنف الرمزي بصيغته (الأولية)

جامعة واسط
كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير

الأستاذ الفاضل الدكتور.....المحترم

تحية طيبة :

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم (العنف الرمزي وعلاقته بالإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الاعدادية) ولغرض قياس العنف الرمزي تم الاطلاع على الادبيات و الدراسات السابقة والأطر النظرية ذات العلاقة بالمتغير، وفي ضوء ذلك اعدت الباحثة مقياس للعنف الرمزي اعتمادا على تعريف بورديو (١٩٩٨) يتناسب مع اهداف وعينة البحث الحالي , إذ عرّف (بورديو,١٩٩٨) العنف الرمزي بأنه: (هو عنف لطيف وعذب، وغير محسوس وهو غير مرئي بالنسبة لضحاياه أنفسهم، ويمارس عبر الطرائق والوسائل الرمزية الخالصة أي عبر التواصل وتلقين المعرفة، وعلى وجه الخصوص عبر عملية التعرف والاعتراف أو على الحدود القصوى للمشاعر)، علماً أنّ بدائل الإجابة هي: (تتطبق علي دائماً، تتطبق علي أحياناً، تتطبق علي نادراً، لا تتطبق علي ابداً)، إذ اعتمدت الباحثة في مقياسها على أربعة أبعاد (التبخيس، الانكار القيمي، الاستلاب النفسي، التعبير العدائي) إذ تتوجه الباحثة الى حضراتكم وتضع بين أيديكم الكريمة الصيغة الأولية للمقياس بحسب الأبعاد، وتتطلع إلى توظيف خبرتكم العلمية الدقيقة وآرائكم السديدة في بيان مدى صلاحية كل فقرة من الفقرات، وصحة صياغتها ووضوحها، ومدى ملاءمتها لعينة البحث الحالي، مع إضافة ما ترونه من تعديلات مناسبة عليها، وذلك من خلال وضع إشارة (✓) أمام أحد البدائل: صالحة – غير صالحة – التعديل المقترح.

مع الشكر والامتنان

طالبة الماجستير
إسراء هاشم علي

المشرف
ا.د عدنان مارد جبر

أولاً: التبخيس أو التهوين (Devaluation or Belittling): سلوك يتسم بالتعالي والتميز , وتقليل قيمة وشأن الآخرين أو ممن هم أقل مكانة , تتمثل هذا السلوك بالازدراء و التصغير والإبعاد الاجتماعي و المهني،(عايد، ٢٠١٦ : ٣٤٦).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	يتحدث المدرس معنا أحياناً وكأننا غير قادرين على الفهم.			
٢	يقلل المدرس من جهد الطلبة في الدرس.			
٣	يتجاهل المدرس اجابات الطلبة الصحيحة.			
٤	يُظهر اهتماماً مبالغاً بالطلبة المتفوقين ويتجاهل الآخرين.			
٥	يتعامل المدرس وكأن الطلبة أقل شأنًا منه.			
٦	يوجه ملاحظات تقلل من مكانة الطلبة أمام زملائهم.			
٧	يستهين المدرس بآراء الطلبة ولا يُشجعهم على المشاركة.			
٨	يتعمد التقليل من قيمة عمل الطالب مهما كان جيداً.			
٩	يضمن الطلبة بأن مجهودهم لا يستحق التقدير.			

ثانياً: الإنكار القيمي (Value Denial): ويتمثل في إنكار قدرات ومواهب الآخرين وذلك من أجل

السيطرة عليهم وكبت طاقاتهم ومواهبهم التي يتمتعون بها،(عايد، ٢٠١٦ : ٣٤٦).

١٠	يتجاهل المدرس المواهب والقدرات المميزة لدى الطلبة.			
١١	لا يثني على الأعمال الجيدة التي يقدمها الطلبة.			
١٢	يرفض الاستماع إلى الأفكار الجديدة داخل الصف.			
١٣	يقلل من أهمية أي مبادرة يقدمها الطالب.			
١٤	لا يمنح الطلبة فرصة لإبراز مهاراتهم الشخصية.			
١٥	يسخر من محاولات الطلبة للتفكير بطريقة مختلفة.			
١٦	يثنى على الطلبة المقربين فقط دون الآخرين.			
١٧	يحد من حرية الطلبة في التعبير عن آرائهم أثناء الدرس.			
١٨	يتجاهل إنجازات الطلبة بحجة أنها بسيطة أو عادية.			

ثالثاً: الاستلاب النفسي (Psychological Alienation): يُعرف بأنه الاستيلاء على حقوق الآخرين وامتيازاتهم الاجتماعية والمهنية، وحرمانهم من فرصة التعبير عن أفكارهم وآرائهم (Al-Asbahy and Aleemuddin، ٢٠٢٠: ٤).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١٩	يتجاهل المدرس رغبة الطلبة بالتعبير عن آرائهم بحرية.			
٢٠	يتخذ قرارات تخص الصف دون إشراك الطلبة فيها.			
٢١	يرفض مناقشة أسباب انخفاض درجات الطلبة.			
٢٢	يعامل الطلبة بطريقة لا تتيح لهم الدفاع عن أنفسهم.			
٢٣	يتجاهل مطالب الطلبة ويرفض النظر فيها.			
٢٤	يفرض الأوامر دون توضيح الأسباب.			
٢٥	يمنع النقاش داخل الصف حتى في المواقف التعليمية.			
٢٦	يحرم الطلبة من فرصهم في المشاركة الصفية.			
٢٧	يرفض الاستماع الى الطالب عندما يحاول شرح موقفه.			

رابعاً: التعبير العدائي (Aggressive Expression): يتمثل في استخدام الرموز، والإشارات اللفظية، والتعبيرات الجسدية التي تشير إلى قوة المعتدي وفرض هيمنته الاجتماعية و الوظيفية على الآخرين (Al-Asbahy and Aleemuddin، ٢٠٢٠: ٤).

٢٨	يرفع المدرس صوته بطريقة توحى بالغضب.			
٢٩	يوجه كلمات قاسية عند الحديث مع الطلبة.			
٣٠	يستعمل تعابير وجه حادة تجعل الطالب يشعر بالخوف.			
٣١	يظهر الغضب أثناء الدرس بطريقة مزعجة للطلبة.			
٣٢	يعبر عن استيائه من الطلبة بنظرات حادة أو حركات غاضبة.			
٣٣	يوبخ الطلبة أمام زملائهم في الصف.			
٣٤	يلوح بيده أو يشير بطريقة تدل على التهديد.			
٣٥	يصر على معاقبة الطالب أمام الجميع لإحراجة.			
٣٦	يستخدم نبرة أمر حادة أثناء الشرح أو التوجيه.			



الملحق (٤)

جامعة واسط
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير

مقياس الإخفاقات المعرفية بصيغته (الأولية)

الأستاذ الفاضل الدكتور المحترم

تحية طيبة :

تروم الباحثة إجراء البحث الموسوم (العنف الرمزي وعلاقته بالإخفاقات المعرفية لدى طلبة المرحلة الاعدادية) ولغرض قياس الإخفاقات المعرفية تم الاطلاع على الأدبيات و الدراسات السابقة والأطر النظرية ذات العلاقة بالمتغير، وفي ضوء ذلك اعتمدت الباحثة مقياس الإخفاقات المعرفية الذي اعده برودبنت واخرون (Broadbent et al , 1982) عام (١٩٨٢) وترجمه إلى اللغة العربية الخيلاني (٢٠٠٨)، وكيفته على طلبة المرحلة الإعدادية الكروي (٢٠١٨)، إذ عرّف برودبنت الإخفاقات المعرفية بأنها: (فشل الفرد في التعامل مع المعلومة التي تواجهه، سواء كان ذلك في عملية إدراكها، أو في تذكر الخبرة المرتبطة بها، أو في عملية توظيفها لأداء مهمة ما). علماً أن بدائل الإجابة هي: (تتطبق علي دائماً، تتطبق علي أحياناً، تتطبق علي نادراً، لا تتطبق علي ابداً). إذ تتوجه الباحثة الى حضراتكم وتضع بين أيديكم الكريمة الصيغة الأولية للمقياس، فإنها تتطلع إلى توظيف خبرتكم العلمية الدقيقة وآرائكم السديدة في بيان مدى صلاحية كل فقرة من الفقرات، وصحة صياغتها ووضوحها، ومدى ملاءمتها لعينة البحث الحالي، مع إضافة ما ترونه من تعديلات مناسبة عليها، وذلك من خلال وضع إشارة (✓) أمام أحد البدائل: صالحة - غير صالحة - التعديل المقترح.

مع الشكر و الامتنان

طالبة الماجستير
إسراء هاشم علي

المشرف
ا. د عدنان مارد جبر

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	اقرأ شيء ثم اكتشف اني لم امعن النظر فيه جيداً , ثم اعيد قراءته مرة ثانية			
٢	أنسى سبب انتقالي من مكان إلى آخر في البيت.			
٣	أفشل في ملاحظة إرشادات السلامة العامة الموجودة في الطريق.			
٤	أخطئ بين اليسار واليمين عندما يطلب مني تحديد اتجاه ما.			
٥	أصطدم بالناس أثناء السير في الشارع.			
٦	أتأكد عدة مرات فيما إذا قمت بإطفاء الضوء أو النار أو قفل الباب.			
٧	أنسى أسماء الأفراد عندما ألتقي بهم.			
٨	أقول شيئاً ما ومن ثم أدرك بعد حين، أنه يشكل إهانة للطرف المقابل.			
٩	أعجز عن سماع محادثة الأفراد لي عندما أكون منهمكاً بعمل آخر.			
١٠	أفقد السيطرة على أمور تافهة، ومن ثم أندم على ذلك.			
١١	أترك رسائل الهاتف الهامة، المرسلة بدون إجابة لأيام عدة.			
١٢	أفشل في تحديد الجهة التي أتجه إليها، عندما أكون في طريق، أعرفه جيداً، لكنني قلما أذهب إليه.			
١٣	أعجز عن رؤية ما أريد شراؤه من السوق على الرغم من وجوده هناك.			
١٤	أعجز عن استخدام الكلمات المناسبة في كثير من المواقف.			
١٥	أواجه صعوبة في اتخاذ القرارات المصيرية.			
١٦	أنسى المواعيد.			
١٧	أنسى المكان الذي أضع فيه أغراضي.			
١٨	تختلط عليّ الأمور فكثيراً ما أقوم برمي أشياء أريد الاحتفاظ بها وأحتفظ بما أريد أن أرميه.			
١٩	تنتابني أحلام اليقظة، عندما يكون على الاصغاء لموضوع ما.			
٢٠	أنسى أسماء أصدقائي المقربين لي.			
٢١	يصعب عليّ إكمال الأعمال الموكلة لي اثناء العمل في المنزل، لشروء ذهني اثناء العمل بشكل غير قصدي.			
٢٢	أنسى الكلمات أثناء المحادثات، على الرغم من إنها تكون على طرف لساني.			
٢٣	أعجز عن ما تذكر ما اتيت لشراؤه من السوق على الرغم من وجوده هناك.			
٢٤	تسقط الاشياء من يدي دون قصد.			
٢٥	أعجز عن قول أي شيء في كثير من المواقف			



ملحق (٥)

جامعة واسط
كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير

مقياس العنف الرمزي بصيغته (النهائية)

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

تحية طيبة.

المقياس الذي بين يديك ليس اختباراً للنجاح أو الرسوب، بل يهدف إلى معرفة وجهة نظرك حول بعض المواقف الصفية التي يتعرض لها الطالب أو الطالبة داخل الصف أو المدرسة؛ لذلك لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تراها تنطبق على موقفك أنت فعلاً. وستكون إجابتك سرّية لا يطلع عليها أحد، وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ستجد في استمارة الإجابة على المقياس كل موقف صفي، وأمامه أربعة خيارات، ضع علامة (✓) أمام مضمون الإجابة التي تنطبق عليك.

مثال / يشعر الطلبة أن جهودهم لا تقدر كما ينبغي:

لا تنطبق عليّ أبداً	تنطبق عليّ نادراً	تنطبق عليّ أحياناً	تنطبق عليّ دائماً
		✓	

ملاحظة يرجى تدوين المعلومات التالية

	(علمي)	التخصص		(ذكر)	الجنس
	(ادبي)			(انثى)	

طالبة الماجستير
إسراء هاشم علي

المشرف
ا. د عدنان ماراد جبر

ت	الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي احياناً	تنطبق علي نادراً	لا تنطبق علي ابدأ
١	يقتل المدرس من جهد الطلبة في الدرس.				
٢	يتجاهل المدرس اجابات الطلبة الصحيحة مما يجعل جهودهم غير مقدرة .				
٣	يُظهر مدرس اهتماماً اكبر بالطلبة المتفوقين ويتجاهل الآخرين.				
٤	يتحدث المدرس بطريقة توحى بأن مكانته اعلى من الطلبة بشكل يقلل من قيمتهم .				
٥	يوجه المدرس ملاحظات تقلل من مكانة الطلبة أمام زملائهم.				
٦	يستهيئ المدرس بآراء الطلبة ولا يُشجعهم على المشاركة.				
٧	يقلل المدرس من قيمة انجازات الطلبة حتى عندما تكون متقنة .				
٨	يشعر الطلبة أن جهودهم لا تقدر كما ينبغي .				

٩	يتجاهل المدرس المواهب والقدرات المميزة لدى الطلبة.				
١٠	المدرس لا يظهر تقديراً للأعمال الجيدة التي يقدمها الطلبة.				
١١	يرفض المدرس الاستماع إلى الأفكار الجديدة داخل الصف.				
١٢	يقلل المدرس من أهمية أي مبادرة يقدمها الطالب.				
١٣	يسخر المدرس من محاولات الطلبة للتفكير بطريقة مختلفة.				
١٤	يثني على الطلبة المقربين فقط دون الآخرين.				
١٥	يحد من حرية الطلبة في التعبير عن آرائهم أثناء الدرس.				
١٦	يتجاهل المدرس إنجازات الطلبة بحجة أنها بسيطة أو عادية.				

ت	الفقرات	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ أحياناً	تنطبق عليّ نادراً	لا تنطبق عليّ أبداً
١٧	يتجاهل المدرس رغبة الطلبة بالتعبير عن آرائهم بحرية.				
١٨	يتخذ المدرس قرارات في الصف دون استشارة الطلبة .أو الاخذ بآرائهم				
١٩	يرفض المدرس مناقشة أسباب انخفاض درجات الطلبة.				
٢٠	يعامل الطلبة بطريقة لا تتيح لهم الدفاع عن أنفسهم.				
٢١	يتجاهل مطالب الطلبة ويرفض النظر فيها.				
٢٢	يفرض الأوامر دون توضيح الأسباب.				
٢٣	يحرم الطلبة من فرصهم في المشاركة الصفية.				
٢٤	يرفض الاستماع إلى الطالب عندما يحاول شرح موقفه.				

٢٥	يرفع المدرس صوته بطريقة توهي بالغضب.				
٢٦	يستعمل عبارات قاسية عند الحديث مع بعض الطلبة.				
٢٧	يستعمل تعابير وجه حادة تجعل الطالب يشعر بالخوف.				
٢٨	يظهر الغضب أثناء الدرس بطريقة مزعجة للطلبة.				
٢٩	يعبر عن استيائه من الطلبة بنظرات حادة أو إيماءات غاضبة.				
٣٠	يوجه المدرس تلميحات نقدية لبعض الطلبة أمام زملائهم في الصف.				
٣١	يلوح بيده أو يشير بطريقة تدل على التهديد.				
٣٢	يستعمل نبرة أمر حادة أثناء الشرح أو التوجيه.				



ملحق (٦)

جامعة واسط
كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير

مقياس الإخفاقات المعرفية بصيغته (النهائية)

عزيزي الطالب . عزيزتي الطالبة

تحية طيبة .

المقياس الذي بين يديك ليس اختباراً للنجاح أو الرسوب، بل يهدف إلى معرفة وجهة نظرك حول بعض المواقف الحياتية التي يسلكها الطالب أو الطالبة سواء كان داخل المدرسة أو خارجها، لذلك لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تراها تنطبق على موقفك أنت فعلاً . وستكون إجابتك سرّية لا يطلع عليها أحد، وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

ستجد في استمارة الإجابة على المقياس كل موقف سلوكي، وأمامه أربعة خيارات . ضع علامة (✓)

أمام مضمون الإجابة التي تنطبق عليك.

مثال : أنسى المكان الذي أضع فيه أغراضي.

تنطبق علي دائماً	تنطبق علي احيانا	تنطبق علي نادرا	لا تنطبق علي ابدا
	✓		

ملاحظة يرجى تدوين المعلومات التالية :

	(علمي)	التخصص		(ذكر)	الجنس
	(ادبي)			(انثى)	

طالبة الماجستير
إسراء هاشم علي

المشرف
ا. د عدنان ماراد جبر

ت	الفقرات	تنطبق عليّ دائماً	تنطبق عليّ أحياناً	تنطبق عليّ نادراً	لا تنطبق عليّ أبداً
١	اقرأ شيء ثم اكتشف اني لم امعن النظر فيه جيداً , ثم اعيد قراءته مرة ثانية				
٢	أنسى سبب انتقالني من مكان إلى آخر في البيت.				
٣	أفشل في ملاحظة إرشادات السلامة العامة الموجودة في الطريق.				
٤	أخطئ بين اليسار واليمين عندما يطلب مني تحديد اتجاه ما.				
٥	أصطدم بالناس أثناء السير في الشارع.				
٦	أتأكد عدة مرات فيما إذا قمت بإطفاء الضوء أو النار أو قفل الباب.				
٧	أنسى أسماء الأفراد عندما ألتقي بهم.				
٨	أقول شيئاً ما ومن ثم أدرك بعد حين، أنه يشكل إهانة للطرف المقابل.				
٩	أعجز عن سماع محادثة الأفراد لي عندما أكون منهمكاً بعمل آخر.				
١٠	أفقد السيطرة على أمور تافهة، ومن ثم أندم على ذلك.				
١١	أترك رسائل الهاتف الهامة، المرسلة بدون إجابة لأيام عدة.				
١٢	أفشل في تحديد الجهة التي أتجه إليها، عندما أكون في طريق، أعرفه جيداً، لكنني قلما أذهب إليه.				
١٣	أعجز عن رؤية ما أريد شراؤه من السوق على الرغم من وجوده هناك.				
١٤	أعجز عن استخدام الكلمات المناسبة في كثير من المواقف.				
١٥	أواجه صعوبة في اتخاذ القرارات المصيرية.				
١٦	أنسى المواعيد.				
١٧	أنسى المكان الذي أضع فيه أغراضي.				
١٨	تختلط عليّ الأمور فكثيراً ما أقوم برمي أشياء أريد الاحتفاظ بها وأحتفظ بما أريد أن أرميه.				
١٩	تنتابني أحلام اليقظة، عندما يكون على الاصغاء لموضوع ما.				
٢٠	أنسى أسماء أصدقائي المقربين لي.				
٢١	يصعب عليّ إكمال الأعمال الموكلة لي أثناء العمل في المنزل، لشروء ذهني أثناء العمل بشكل غير قصدي.				
٢٢	أنسى الكلمات أثناء المحادثات، على الرغم من إنها تكون على طرف لساني.				
٢٣	أعجز عن ما تذكر ما اتيت لشرائه من السوق على الرغم من وجوده هناك.				
٢٤	تسقط الأشياء من يدي دون قصد.				
٢٥	أعجز عن قول أي شيء في كثير من المواقف				

**Ministry of Higher Education
and Scientific Research
Wasit University
Faculty of Education
Department of Educational
and Psychological Sciences**



Symbolic violence and its relationship to cognitive failures among preparatory school students

A Thesis

**Submitted to the Council of the College of Education for
Human Sciences , University of Wasit as a Partial
fulfillment of the Requirements of Having MA Degree in
(Educational Psychology)**

A Thesis Submitted by

Asraa Hashim Ali Al-Muhammadawi

Supervised by

Prof. Dr. Adnan Mared Gabr

1448 A.H.

2026A.D.

Summary:

This study looks into the ideas of Symbolic Violence and Cognitive Failures. The importance of this research comes from its emphasis on how indirect symbolic dominance affects the cognitive skills of preparatory school students—a key stage in development where views about oneself and schools are formed. Thus , the researcher wanted to examine the relationship between symbolic violence and cognitive failures among preparatory school students through the following goals:

- 1- Evaluating the level of symbolic violence among preparatory school students.
- 2- Evaluating the level of cognitive failures among preparatory school students.
- 3- Determining the nature of the relationship between symbolic violence and cognitive failures.
- 4- Investigating the differences in this relationship based on the Gender variable (male vs. female).
- 5- Investigating the differences in this relationship based on the Specialization variable (scientific vs. literary)

To meet these goals , the researcher used a descriptive correlational research design. The study sample included 400 students chosen using an equal-allocation stratified random sampling method. For collecting data , the researcher created a Symbolic Violence Scale following established psychometric methods , based on Bourdieu's (1998) theoretical model. The final tool had 32 items divided into four areas: (Devaluation , Psychological Alienation , Value Denial , and Hostile Expression).

For Cognitive Failures , the researcher used the scale made by Broadbent et al. (1982) , translated into Arabic by Al-Khailani (2008) and modified for the preparatory stage by Al-Karawi (2018) , consisting of 25 items. After confirming the validity and reliability of both tools , they were given to the statistical analysis sample. Data were analyzed



using suitable statistical methods , including the One-sample t-test , Independent samples t-test , Pearson Correlation Coefficient , Cronbach's Alpha for internal consistency , Confirmatory Factor Analysis (CFA) , and the Z-test for correlation coefficients.

The study resulted in the following findings:

- A reduction in symbolic violence levels compared to the expected mean.
- An average level of cognitive failures among the target group.
- A significant positive connection between the two variables , showing that exposure to symbolic actions is linked to a higher likelihood of cognitive failures.
- No significant differences in the correlation were found based on gender or specialization.

The results suggest that symbolic violence , even at low levels , acts as a hidden stressor that drains students' cognitive resources , leading to frequent cognitive errors. Based on these results , the researcher made several recommendations and suggestions for future studies , as outlined in Chapter Four.

