

العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة

مقدمة:

يُعدُّ العنفُ الرمزيُّ المدركُ أحدَ المشكلات التي يغيب فيها التفاعل الأكاديمي المثمر في الوسط الجامعي، والذي يتمثل في وعي طلبة الجامعة باستعمال المسؤولين من عمداء ورؤساء أقسام وأساتذة طرائق رمزية غير مباشرة يمارسون في ضوئها هيمنتهم وسلطتهم بهدف السيطرة على الطلبة وإخضاعهم واستلاب قواهم الفكرية والإبداعية بطريقة معينة، وجعل الطلبة يتبنون سلوكيات وأفكار معينة، فضلا عن التحكم بطريقة كلامهم وجلوسهم وملبسهم والحد من نشاطاتهم الاجتماعية والثقافية في الحرم الجامعي.

وتهدف الدراسة إلى تعرّف العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية، إذ بلغ عدد أفراد العينة (٢٠٠) طالبا وطالبة اختيروا بالأسلوب العشوائي، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء مقياس العنف الرمزي المدرك والذي تكوّن بصيغته النهائية من (٢٢) فقرة، كذلك قام الباحث ببناء مقياس العجز المتعلم والذي تكون بصيغته النهائية من (٢٤) فقرة، وقد استخرج الباحث لكل من الأداتين شروط الصدق والثبات، وطبق الوسائل الإحصائية المناسبة، وقد توصل الباحث الى نتائج عديدة أثبتتها في نهاية البحث، واختتم الدراسة بجملته من التوصيات والمقترحات المهمة.

م.د. علي حسين عايد
كلية الآداب/ جامعة القادسية

الفصل الأول: الإطار العام للبحث:

- مشكلة البحث:

إن ممارسة العنف الرمزي من قبل الأساتذة والمسؤولين إزاء الطلبة وفرض السيطرة عليهم وتوجيههم الى تبني سلوكيات وأفكار معينة بأساليب مختلفة، كالتشدد المفرط من قبل العمداء ورؤساء الاقسام مع طلبتهم ، وامتناع الاساتذة من اسئلة الطلبة، والسخرية مما يكتبوه، والانتقاص من ذكائهم وافكارهم بصورة غير مباشرة، وتغيير افكارهم باتجاهات معينة، والتلويح لهم بتدني مستواهم المعرفي والثقافي، وعدم الايمان برؤاهم الخاصة أو تشجيعها (بورديو وباسرون، ٢٠٠٧، ص١٠٢)، كل ذلك يؤدي ذلك الى اضعاف قدرات الطلبة العقلية والاكاديمية وحرمانهم من ممارسة حقوقهم وحريتهم في التعبير عن افكارهم ومهاراتهم في الفضاء الاكاديمي، وتعطيل طاقاتهم الابداعية، وتنشئة الطلبة على الخضوع والتبعية وأساليب القمع والتعسف الفكري (سورطي، ١٩٩٨ ، ص ٢٣٥) وهذا ما اشارت اليه نتائج دراسة (Beyer , ١٩٩٦ و (الحيا ، ١٩٩٨) بشأن شيوع العنف الرمزي والمادي في السلطة الجامعية ، إذ وجدت ان ادراك الطلبة للممارسات العنيفة وغير الديمقراطية في المناخ الجامعي يؤدي الى ضعف ثقتهم بأساتذتهم وما يطرحونه من قيم ومبادئ

إنسانية، وتضعف لديهم مشاعر الحب والمودة والانتماء للجامعة، وقلة اشباع حاجاتهم الاكاديمية والنفسية للتقدير والاعتراف والانجاز (الحيا، ١٩٨٨، ص ٦٤) و (Beyer, ١٩٩٦، p.١٠٣) كذلك وجدت دراسة (بويطانة، ١٩٨٤) ان شيوع العنف الرمزي والمادي في البيئة الاكاديمية يجعلها بيئة كابثة وعدائية ومحبطة لأنها تقوم على الرفض والتهديد، وتوفير جو عام من عدم الطمأنينة والغربة والنفور، فضلا عن ذلك تصبح عمليات التدريس شكلية وجامدة وخالية من الابداع ، وتتحول الى عملية تعليمية غير ذات جدوى (بويطانة، ١٩٨٤، ص١٥٧).

ومع التسليم بان العنف الرمزي يقيد الحرية الفكرية للطلبة وينكر مواهبهم ويسخر من قدراتهم فان من المحتمل ان ترسخ مثل هذه الممارسات شعور الطلبة بالعجز النفسي، وذلك في ضوء تبنينهم لبعض الافكار والمعتقدات الخاطئة بوصفهم اشخاص فاشلين وعاجزين وتقصصهم الكفاية ، مما يؤثر على مستواهم الدراسي ونظرتهم الى انفسهم وتقديرهم لذاتهم ، إذ تشير نتائج دراسة (الزواهرة ، ٢٠٠٦) الى أن الممارسات الخاطئة لبعض الاساتذة نحو الطلبة مثل التلميح لهم ببعض الكلمات الجارحة او نعتهم ببعض الاوصاف السيئة او التشكيك بقدراتهم العقلية يؤدي بهم الى شعورهم بالعجز،

العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة

الطلبة عنفا رمزيا موجه لهم من اساتذتهم؟، وهناك علاقة بين العنف الرمزي المدرك وشعور الطلبة بالعجز المتعلم؟
- أهمية البحث:

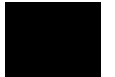
يشير علماء النفس والتربية إلى ان ما يميز المؤسسات الجامعية تمتعها بجو جامعي خال من العصبية والعنف، وأنها تنمي شخصية الطالب بشكل شامل وفعال، فضلا عن إعداد روحه العلمية وفق منطلقات التفكير العلمي والنقد البناء واتاحة فرصة المشاركة والتعبير عن الراي (زيادات، ٢٠٠٧، ص ٥٣٤) وهذه الرسالة يمكن تحقيقها من خلال اتاحة الحرية الاكاديمية لطلبة الجامعة واحترام افكارهم ومشاعرهم وحاجاتهم النفسية ، إذ يؤدي التفاعل الايجابي بين اعضاء الهيئة التدريسية وطلبة الجامعة الى تطور الفكر، وازدهار الثقافة، ونمو المواهب، والحد من التعصب والتسلط الفكري في الحياة الاكاديمية (سورطي ، ١٩٩٧، ص ١) لذا فان توفير مناخ جامعي يؤمن بنبذ العنف وتشجيع الافكار والسلوكيات الايجابية لدى طلبة يحفز لديهم روح التنافس العلمي ويزيد من مستوى طموحهم ودافعيتهم نحو اكتساب المعرفة، ويجعل من التعليم عملية ممتعة ومرنة وذات جودة عالية (العتيبي، ٢٠٠٧، ص ٥) فضلا عن ذلك تشير الدراسات النفسية ومنها دراسة (ابراهيم، ١٩٩٩)

والذي يتمثل بتبني الاعتقادات السلبية عن انفسهم مثل انهم اشخاص سلبيين ولا يتمتعون بالقدرة على التعلم والنجاح ، فضلا عن شعورهم بالنقص وتدني احترام الذات (الزواهره ، ٢٠٠٦، ص٢) لان ادراك الطلبة للتعنيف الرمزي من الممكن ان يوحى اليهم بالفشل وضعف القدرة الاكاديمية على النجاح واتخاذ القرارات وخلق توقعات سلبية ومتشائمة عن حياتهم الدراسية والمستقبلية (الحري ، ٢٠١٣، ص٣) وبهذا الصدد اشارت نتائج دراسة (عاشور، ٢٠١٤) بشأن علاقة العجز المتعلم بالرسوب الى ان شعور الطلبة بالعجز كان سببا رئيسا لإخفاقهم في نجاحهم التعليمي، إذ غالبا ما كان الطلبة يتوقعون مسبقا فشلهم وضعفهم في التحضير للامتحانات الدراسية او النجاح فيها، مما أدى ذلك الى رسوبهم المتكرر في بعض المواد والمراحل الدراسية (عاشور، ٢٠١٤، ص٩٨) فضلا عن ذلك اشارت دراسة (أبو شعر ، ٢٠٠٧) إلى ان معتقدات الطلبة بالعجز يؤدي الى اتسامهم بالتنشويهاات المعرفية ، والتي تعمل على ضعف امكانياتهم في ادارة حياتهم بصورة سليمة ومنتزنة، وتعرقل ثقتهم بأنفسهم وتشعرهم بالإحباط وتجنب تحمل المسؤولية (أبو شعر ، ٢٠٠٧، ص١٥) وهكذا يجد الباحث أن مشكلة الدراسة تطرح اسئلة ملحة تمس شخصية الطالب الجامعي، فهل يدرك

والانشطة الجامعية في حين وجدت ان الطلبة الذين عاشوا في بيئات عنيفة كانوا يشعرون بالقلق والتوتر بصورة مستمرة، وغير راضين عن اساتذتهم وما يكتسبونه من خبرات تعليمية وكانت دافعتهم لحب المعرفة والانجاز منخفضة (Morrison,atal, ١٩٩٤, p.٢٥٧).

وبهذا الصدد يمكن القول ان المناخ الجامعي الذي يتميز بالود والتشجيع وتقبل الطلبة على ما هم عليه من فروق وامكانيات وسمات شخصية يمكن ان يقلل مظاهر العجز المتعلم لديهم، كذلك يبني لديهم وجهات نظر ايجابية حول انفسهم، ويجعلهم يشعرون بالفخر والكفاية الاكاديمية والفاعلية الذاتية، مما يزيد ذلك من فرص المثابرة والنجاح وتحقيق مستويات عالية من الانجاز الاكاديمي (عصفور ونمر ،٢٠١٢، ص٧٧٤) وهذا ما اشارت اليه دراسة (Mikulincer, ١٩٩٤) التي وجدت ان خبرة الطلبة للمعارف في بيئات اكاديمية ايجابية وآمنة ، إذ وجدت ان الطلبة الذين يعيشون في بيئات اكاديمية آمنة وخالية من العنف كانوا يشعرون بالسعادة والراحة في حياتهم الجامعية ، وظهروا طاقات نفسية عالية حفزتهم نحو القراءة والاطلاع واكتساب المزيد من الخبرات الاكاديمية، مما كان ذلك سببا في نجاحهم ومشاركتهم في العديد من المهام

الى أن خلو البيئات الجامعية من جميع انواع العنف يحد من ظهور العديد من المشكلات النفسية والسلوكيات غير المرغوبة لدى الطلبة مثل الغش الدراسي ، وانخفاض مستوى التحصيل الاكاديمي، ونفور الطلبة من الجامعة ، والتسويق الاكاديمي (ابراهيم ،١٩٩٩، ص ٣٠٧)، كذلك اشارت نتائج دراسة (محمود ، ٢٠٠٧) الى ان رفض الهيئات الاكاديمية لمظاهر العنف والتعامل القاسي والمتشدد مع الطلبة يؤدي الى تعزيز انتمائهم الاكاديمي ، وحب الانفتاح على الخبرات الجديدة ، وتمنية روح البحث العلمي، والاستقلالية ، والتفكير التحليلي والناقد ، وشيوع فضاء الحرية والديمقراطية في الوسط الجامعي (محمود، ٢٠٠٧ ، ص ١٢) وهذا ما اكدته نتائج دراسة موريسون وآخرون ١٩٩٤، Morrison,atal التي قارنت بين الطلبة الذين يعيشون في بيئات اكاديمية متسلطة وعنيفة والذين يعيشون في بيئات اكاديمية ايجابية وآمنة ، إذ وجدت ان الطلبة الذين يعيشون في بيئات اكاديمية آمنة وخالية من العنف كانوا يشعرون بالسعادة والراحة في حياتهم الجامعية ، وظهروا طاقات نفسية عالية حفزتهم نحو القراءة والاطلاع واكتساب المزيد من الخبرات الاكاديمية، مما كان ذلك سببا في نجاحهم ومشاركتهم في العديد من المهام



العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة

- يمكن ان تساعد نتائج هذه الدراسة - بعد استخراجها- المختصين والمرشدين النفسيين على كشف بعض المشكلات التي يعاني منها الطلبة في الجامعة ، وتوفير الخدمة الارشادية اللازمة لتطوير خصائصهم الشخصية والمعرفية .

- توفر هذه الدراسة مقياسان مهمان يمكن ان يستفيد منه الباحثون والمختصون الاخرون في دراستهم على طلبة الجامعة .

- أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي التعرف الى :

١. العنف الرمزي المدرك لدى طلبة جامعة القادسية.

٢. دلالة الفرق في العنف الرمزي المدرك على وفق متغير النوع (ذكور ، اناث).

٣. العجز المتعلم لدى طلبة جامعة القادسية.

٤. دلالة الفرق في العجز المتعلم على وفق متغير النوع (ذكور ، اناث) .

٥. العلاقة الارتباطية بين العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم لدى طلبة جامعة القادسية.

٦. مدى اسهام العنف الرمزي المدرك في العجز المتعلم لدى طلبة جامعة القادسية

- حدود البحث :

تحدد البحث الحالي بطلبة كلية الآداب - جامعة القادسية للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥ ومن كلا الجنسين ، وللدراسات الصباحية.

على تشجيع الطلبة يمكن ان يقلل من شعور الطلبة بالفشل والعجز وسرعة الهزيمة ويحفزهم نحو السعي في مواصلة تحقيق اهدافهم ومشاريعهم الاكاديمية والحياتية (Millman, 1990, p.32) .

مما تقدم يرى الباحث ان الاهمية النظرية والتطبيقية لهذه الدراسة الدراسة يمكن حصرها في المؤشرات الآتي :

- إن هذه الدراسة تحاول ان تبحث عن العلاقة

بين متغيري البحث اللذان لهما تأثيرا على حياة طلبة الجامعة ومستواهما الدراسي بصورة فاعلة .

- يُعد غياب العنف الرمزي مؤشرا على مدى جودة الاداء التعليمي لدى اساتذة الجامعة، ومدى قدرة الهيئات الاكاديمية على التعامل الايجابي والنجاح مع الطلبة.

- إن تعرف العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة له علاقة كبيرة بمعتقداتهم الشخصية حول كفاياتهم وقدراتهم الخاصة على النجاح واجتياز الامتحانات الدراسية مما يكون له تأثيرا كبيرا على دافعيتهم للانجاز والمثابرة واستمرارهم في مواصلة الدراسة في الحرم الجامعي.

- إن تدني العجز المتعلم يعد مؤشرا مهما على توافق الطلبة الدراسي وشعورهم بالسعادة والصحة النفسية وخلوهم من الاعراض النفسية كالقلق والتوتر الزائد والشعور بالفشل.

٤. Cattani& Ferriani, ٢٠١٤ : تقييم الافراد
لما يمارس ضدهم من هيمنة وتسلط بطرائق
رمزية غير مباشرة من اجل اخضاعهم والسيطرة
عليهم والحد من سلوكياتهم وانشطتهم الاجتماعية
(Cattani& Ferriani, ٢٠١٤, p. ٤١٧) .

- التعريف النظري : تبنى الباحث تعريف بورديو
١٩٩٥ بوصفه تعريف صاحب النظرية المتبناة
في البحث الحالي .

- التعريف الاجرائي : الدرجة التي يحصل عليها
الطالب بعد اجابته على مقياس البحث .

ثانياً. العجز المتعلم Learned
Helplessness :

عرفه كل من :

١. سليجمان (٢٠٠٣) : نوع من الاستسلام
يصدر كرد فعل على المشكلات والاحباطات
التي يواجهها الفرد بشكل مستمر، مما يشعره ذلك
بالسلبية وضعف القوة ، والاعتقاد بأن ما يمكن
فعله لن يأتي بالنتيجة المرجوة (التل والحربي
٢٠١٤، ص٥٢).

٢. (محمود، ٢٠٠٧) : شعور الفرد بضعف
القدرة على مواجهة تحديات الحياة ومصاعبها،
واعتقاده بعدم الامكانية في السيطرة عليها، مما
يؤثر ذلك في عدم القدرة على التخطيط وفقدان
الثقة بالنفس ونظرة سلبية للحياة

- تحديد المصطلحات :

يتحدد البحث الحالي بالمفاهيم الآتية :

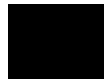
اولاً. العنف الرمزي المدرك Perceived
Symbolic violence :

عرفه كل من :

١. Iadicola, ١٩٨٣ : تقييم الافراد للعنف
اللفظي وغير اللفظي من قبل السلطات
والمسؤولين في المراكز العليا، مثل وعيدهم
وتهديداتهم واطهار اشارات اجتماعية غير محببة
والتنازب السيئ بالألقاب (Iadicola, ١٩٨٣,
p. ٢١) .

٢. بورديو، ١٩٩٥ : تقييم المتعلمين ووعيهم
باستعمال المسؤولين عن العملية التعليمية طرائق
رمزية غير مباشرة يمارسون في ضوءها هيمنتهم
وسلطتهم بهدف السيطرة على الطلبة والتحكم
بحياتهم واخضاعهم واستلاب قواهم الفكرية
والابداعية، وجعلهم يتبنون سلوكيات وافكار معينة
، والتحكم بطريقة كلامهم وجلوسهم وملبسهم
والحد من نشاطاتهم الاجتماعية والثقافية ، وتتمثل
هذه الطرائق (بورديو ، ١٩٩٥، ص٣٩).

٣. Nicuta, ٢٠٠٧ : وعي الافراد لما يمارسهم
ضدهم من عنف غير مباشر من قبل المسؤولين،
والذي يظهر من خلال تصريحاتهم وخطاباتهم
واشاراتهم اللفظية العنيفة (Nicuta, ٢٠٠٧, p. ٣)



سلطاتهم الشرعية على الافراد بهدف السيطرة عليهم والتحكم بحياتهم واخضاعهم بطريقة معينة ، وبما يناسب افكارهم واهدافهم ومعتقداتهم الخاصة (Krais ٢٠٠٦:١٢١) وقد يظهر هذا العنف بصورة مباشرة من خلال المواجهة اللغوية الصريحة او بصورة غير مباشرة من خلال ما تحمله الرموز اللغوية للشخص المعتدي من اشارات عدوانية مبطنه بمشاعر التبخيس والاستهزاء والكرهية، ومن ثم فان كلا النوعين يشكلان ضرر واذى نفسيا لدى المعتدى عليه ، وتوحيان له بالاستنقضاء وعدم الاعتراف بأفكاره ومشاعره وكيانه الانساني ككل (وظفة ،٢٠١٢، ص١٠)

واهتم بورديو Bourdieu بدراسة العنف الرمزي في الجانب التربوي والاكاديمي بدرجة كبيرة لأنه وجد ان هذا النوع من العنف ينتشر في الميدان التعليمي بشكل واضح، وذلك في ضوء ميل بعض الجهات التعليمية نحو ممارسة العنف غير الصريح من اجل تحقيق اهدافها التربوية، وتقييم السلوك التعليمي وترسيخ المعارف والخبرات والانشطة التعليمية في اذهان المتعلمين بصورة قسرية (عبد الوهاب ١٩٩٩:١٢٠) ومن مظاهر العنف الرمزي في العملية التعليمية توجيه المعلمين للتجريح القاسي نحو المتعلمين، والايحاء لهم بنقص الكفاية العقلية وضعف القدرة

(محمود، ٢٠٠٧، ص٧).

٣. (عاشور، ٢٠١٤): حالة من انخفاض المثابرة وعدم التحكم في مواجهة الصراعات والمواقف الضاغطة، فضلا عن توقع الفشل في السيطرة عليها بشكل مستمر (عاشور، ٢٠١٤، ص٢٣).
-التعريف النظري: تبنى الباحث تعريف سليجمان (٢٠٠٣) بوصفه تعريف صاحب النظرية المتبناة في البحث الحالي .

- التعريف الاجرائي : الدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد اجابته على مقياس البحث .

الفصل الثاني : الاطار النظري

اولا. العنف الرمزي المدرك :

- المفهوم :

ظهر مفهوم العنف الرمزي في كتابات عالم النفس الاجتماعي بيير بورديو Pierre Bourdieu وجان كلود باسيرون Passeron في كتابهما (معاودة الانتاج La Reproduction) في عام ١٩٧٠ ومن ثم عاد بورديو وتناول هذا المفهوم بشكل اكثر تفصيلا من خلال كتابه "إطار نظرية الممارسة" outline of theory of practice عام ١٩٧٢ ، وكتابه الهيمنة الذكورية masculine domination في عام ١٩٩٠ ، ويقصد بورديو Bourdieu بالعنف الرمزي بانه ممارسة المسؤولين في المؤسسات الاجتماعية والتعليمية والسياسية للعنف في ضوء

الطلبة وتقييمهم له، وهذا يتوقف بطبيعة الحال على وعي الطلبة بعدم جدوى العنف في التعليم، ومستوى ثقافتهم، وكراهيتهم لاستعمال العنف، والنظر اليه بوصفه طريقة غير شرعية ومبررة في التعليم. ويضيف George, 1982 ان لأدراك العنف الرمزي لدى المتعلمين سلبيات ومساوئ كثيرة مثل انخفاض المستوى التحصيلي، وتطبيع المتعلمين على الخضوع وسياسة التلقي، وانعدام ثقة، وكراهية الطلبة للتعلم، والخروج على المعايير التعليمية، وشيوع مشاعر عدم التقدير والاحترام، وضعف الامكانيات العقلية في اكتساب الخبرات التعليمية وانتشار السلوكيات غير المرغوبة كالكذب والغش والتسرب من مقاعد الدراسة وانخفاض دافعية الانجاز (George, 1982, p. 62).

- نظريات العنف الرمزي:
1. نظرية التفكك الاخلاقي :

تشير هذه النظرية ان العنف الرمزي يظهر في المؤسسات التعليمية والاجتماعية التي توجد في مجتمعات تعاني من التفكك والانهيار في النظام الاخلاقي السائد، إذ ترى انه عندما تغيب العلاقات الانسانية الايجابية بين الافراد وتتعدم مظاهر احترام حقوق الانسان، وهيمنة بعض الفئات الاجتماعية والطبقية في المجتمع، فان

على التعلم، والنقد غير البناء، وعدم اتاحة الفرصة للتعبير عن ارائهم في العملية التعليمية، والسخرية من افكارهم، وتهديدهم بالعقاب، وفرض بعض الواجبات والسلوكيات بطريقة غير متسامحة (بورديو، 1994، ص 44) فضلا عن ذلك قسم باسيرون Passeron العنف الرمزي في المؤسسات الجامعية الى ثلاثة انواع، هي:
- العنف الرمزي اللفظي: يتمثل في استعمال اساتذة الجامعة للتشديد والخشونة اللفظية والعذائية نحو الطلبة، وذلك بوصفه وسيلة لعقابهم او تعديل سلوكياتهم.

- العنف التجريدي: يتمثل في محاولة اساتذة الجامعة بتجريد الطلبة من حقوق التعبير عن آرائهم وافكارهم الخاصة وعدم السماح لهم بالمشاركة في العملية التعليمية.

- العنف التبخييسي: يتمثل في محاولة اساتذة الجامعة في التقليل من شأن طلبة الجامعة وعدم المبالاة بما يقدمونه من مواهب فريدة، مثل التقليل من امكانياتهم العقلية، والتشكيك في مدى قدرتهم على النجاح، وتبخيس حقهم عند تصحيح إجاباتهم على الورقة الامتحانية (وظفة، 2009، ص 78).

ويشير George, 1982 ان تأثير العنف الرمزي وظهوره في المؤسسات الجامعية مرهون بادراك

الأخرى.

ب. تحافظ على سلطة افراد الجماعة ومركزهم الاجتماعي.

ت. يشبع حاجات الجماعة المتفوقة من خلال الهيمنة على الجماعة المنافسة .

وبذلك يدعم العنف الرمزي الجماعة المتفوقة ويحافظ على هيبتها ويسهل من بسط نفوذها وسلطانها على الافراد في الجماعات

الأخرى (Cattani& Ferriani, ٢٠١٤, p. ٤١٨)

٣. نظرية بورديو في العنف الرمزي :

توصل بورديو Bourdieu نتيجة الابحاث التي

قام بها في ستينات وسبعينات القرن العشرين الى

ان العنف يمكن ان يظهر على انواع وابعاد

متعددة من السلوك، إذ لا يتحدد العنف على

الوجود المادي والجسمي فحسب بل هناك نوع

غير مباشر من العنف ويظهر بشكل صريح في

العلاقات الاجتماعية بين الافراد، وخاصة لدى

الذين يحتلون وظائف اجتماعية ومهنية عليا

(بورديو وباسرون ،٢٠٠٧، ص١٠٢) واطلق

بورديو على هذا (العنف بالرمزي) ، والذي يعني

توجيه الافراد ممن يتولون وظائف اجتماعية

ومهنية وسياسية بعض الخطابات والاشارات

والرموز اللغوية والافكار والصور المبطنة نحو

من هم اقل مكانة ووظيفة، وذلك من اجل

اخضاعهم والتحكم بهم وتحديد سلوكياتهم بدرجة

ذلك يؤدي الى تآكل قيم المجتمع وانهيار اواصره

وروابطه الاخلاقية التي تؤكد على الحب

والتسامح والعيش المشترك، مما يسمح ذلك

بظهور العنف الرمزي بوصفه عنفا مشروعا بين

الافراد في المجتمع، والذي يتم التعبير عنه في

ضوء التنافس السلبي، ومحاولة هيمنة بعض

الافراد او اصحاب النفوذ على من هم اقل مكانة

، وشيوع مظاهر العداة والتسلط الاجتماعي

والاستغلال الانساني، لذا فان العنف الرمزي دائما

ما يظهر بعد ضعف الاندماج الاجتماعي

(الفتاح، ٢٠٠٣، ص٢٤١)

٢. نظرية الهيمنة الاجتماعية :

قدم كل من Jim Sidanius & Felicia

Pratto, ١٩٩٩ نظرية تهتم بدراسة العنف الرمزي

لدى الافراد في الجماعات (اجتماعية، مهنية،

تعليمية .. وغيرها) ذات المراكز العالية ، إذ يلجأ

هؤلاء الافراد نحو استعمال العنف الرمزي كوسيلة

لتحقيق اهدافهم ومصالحهم من خلال بسط

سيطرتهم ونفوذهم على جماعات الاخرى

(زايد، ٢٠٠٦، ص١٠٨) لذا يحافظ العنف الرمزي

على سيادة الجماعات المتفوقة، والاحتفاظ

بمركزهم الاجتماعي، والمحافظة على قوتهم

وقيمتهم الاجتماعية بمراتب عالية، وبذلك يحقق

العنف ثلاث وظائف اساسية، هي:

أ. وسيلة تحمي الافراد من تنافس الجماعات

٣. الاستلاب النفسي: يتمثل في استلاب حقوق الافراد وما يتمتعون به من امتيازات اجتماعية ومهنية مشروعة ، فضلا عن حرمانهم من فرصة التعبير عن افكارهم ورائهم واتجاهات الخاصة.

٤. التعبير العدائي المعلن: يتمثل في استخدام الرموز والاشارات اللفظية والتعبيرات الجسمية التي تدل على قوة المعتدي ورفضه وفرض هيمنته الوظيفية والاجتماعية على الآخرين .

وبذلك يؤكد بورديو ان العنف الرمزي لا يقوم على اية معايير اخلاقية او فكرية لأنه يهدف الى اهانة كرامة الفرد واشعاره بالدونية وحرمانه من حقوقه الانسانية وتجاهل حاجاته النفسية والاجتماعية (وظفة، ٢٠٠٩، ص٧١) .

ثانيا . العجز المتعلم :

- المفهوم :

ظهر مفهوم العجز المتعلم في تجارب ودراسات مارتن سليجمان في منتصف القرن العشرين بغية تعرف أثر الخبرات الصادمة على شعور الفرد بالعجز او بضعف القدرة على ضبط الاحداث البيئية التي كان يسيطر عليها سابقا، إذ حاول سليجمان الاجابة على عدة تساؤلات تتعلق بكفاية الانسان مثل هل ان العجز سلوك متعلم؟ او ماذا سيحدث اذا لم يحصل الفرد على ما يتوقعه من نتائج أثر القيام بسلوكيات معينة؟ (محاجنة

كبيرة، لذا فان هذا النوع من العنف لا يلحق الاذى البدني بالافراد وانما يصيبهم الضرر النفسي مثل الشعور بالتهديد والحرمان من الحقوق واهانة كرامة الفرد والتقليل من شأنه وتقديره لذاته (بلقزيز، ١٩٩٦، ص٧٠) ويمكن قياس هذا العنف والتعرف عليه من خلال ادراك الافراد لما يمارس ضدهم من حرمان وتعنيف لفظي ورمزي اثناء تعرضهم له في حياتهم الشخصية والاجتماعية (بورديو، ١٩٩٤، ص٤٤).

ويشير بورديو ان هذا العنف قد يتصف بالشرعية من وجهة نظر من يقوم به لأنه يمارس تحت اسم السلطة القانونية والوظيفية، مما يجعله عنفا اخلاقيا وحقيقية ظاهرة في الوجود (Bourdieu, 1992, p.123) كذلك يرى ان

للعنف الرمزي مظاهر واساليب عديدة ، وصنفها الى الآتي :

١. التبخيس: سلوك يتسم بالتعالي والتميز، وتقليل قيمة وشأن الافراد الاخرين او ممن هم اقل مكانة، ويتمثل هذا السلوك بالازدراء والتصغير والابعاد الاجتماعي والمهني.

٢. الانكار القيمي: يتمثل بانكار قدرات ومهارات الافراد، وذلك من اجل السيطرة عليهم وتحديد قدراتهم وكبت طاقاتهم ومواهبهم التي يتمتعون بها.

أ.الرؤية الانتقائية: تتمثل في ادراك المتعلم للأحداث السلبية منفصلة عن سياقها العام وتأكيدا في سياق آخر، إذ يعمل الفرد على تعميم النتائج السلبية أثر مواقف معينة الى مواقف اخرى، على سبيل المثال ان رسوب الطالب في مادة دراسية معينة يمكن ان يعممه الفرد الى المواد الدراسية الاخرى .

ب.توقع الفشل: انشغال الفرد وقلقه حول احتمال حدوث الفشل، ووضع احتمالات سيئة للأحداث الآتية والقادمة، على سبيل المثال توقع الفرد الدائم بانه سوف يفشل في اداء الامتحانات القادمة مهما بذل من جهد.

ج.السلبية المتعلمة تتمثل في نظرة الشخص المتشائمة حول قدرته في التحكم بسلوكه والاحداث البيئية الخارجية، فضلا عن تقليل اهمية الاحداث والخصائص الايجابية التي تساعده في النجاح، على سبيل المثال اعتقاد المتعلم بانه شخص فاشل وليست لديه المؤهلات الكافية للنجاح رغم السمات الايجابية التي يتمتع بها.

د.العزو الخارجي: يتمثل في عزو الشخص نتائج الفشل الى قوى خارجية تقع خارج سيطرته وارادته ، لذا فانه يعجز عن التأثير بهذه القوى او تعديلها من اجل ان تتحسن نتائج السلوكية ، مثل اعتقاد الطالب ان القدر والحظ السيء دائما ما يتحكمان

،(٢٠١٠،ص٤). وتوصلت نتائج هذه التجارب الى ان الفرد عندما يواجه مواقف متكررة من الفشل والاحباط وصعوبة في اشباع الحاجات فانه يصل الى مرحلة يشعر فيها ان امكاناته الداخلية وقواه لا تمكنه من تغيير الوضع الراهن ، وانه فقد السيطرة على البيئة وانخفضت دوافعه نحو تحسين الواقع الخارجي (أبو حلاوة، ٢٠١٢، ص٣) لذا تظهر لدى الفرد مجموعة من الافكار والمعتقدات التشاؤمية نحو قدراته وامكاناته الشخصية تحد من نجاحه في التخطيط للمستقبل أو تحدي الضغوط الحياتية، إذ يفقد الفرد ثقته بنفسه، ويشعر بالضعف والعجز المفرط وتوقع الفشل في المهام الجديدة (الفرحاتي، ٢٠٠٥، ص٧) مما يؤثر ذلك على تقييم الفرد لذاته واحترامه لها، لان توقع تجارب الفشل المتكررة تعمل على تعزيز إحساس الفرد بالعار، وتجعله ينظر لنفسه نظرة دونية، وعزو كل تجربة سيئة الى نفسه حتى وان كانت خارج ارادته (Cemaicilar et al, ٢٠٠٣, p.١٤) وبما العجز المتعلم يؤثر على جميع مظاهر حياة الانسان فان الباحثين حاولوا معرفة أثره في المواقف الاكاديمية وعلى دافعية الطلبة في التحصيل والانجاز الدراسي، وتوصل سليجمان وزملاؤه الى بعض المظاهر السلوكية والتعليمية التي يظهر في ضوءها العجز المتعلم ، وهذه المظاهر هي:

تفكير الفرد في تفسير الاحداث التي يواجهها ، إذ يرى سليجمان ان خبرة الفرد المتكرره للفشل تؤدي الى توقعه بان أداءه سيكون سيئاً في انجاز وتحقيق المهام المشابه، مما يسبب ذلك اقترانا بين قدرة الفرد على الاداء ونتائج الفشل المتكرره ، وتكوين نظرة دونية وسلبية نحو ذاته مثل انه شخص عاجز وسلبى او ليست لديه الكفاية الجيدة في التغلب على الصعوبات القادمة، فضلا عن تعميم خبرات الفشل السابقة الى مواقف الحياة الجديدة . واطلق سليجمان على هذا النوع من التوقع بالاختفاء المنطقية التي هي اسلوب خاطئ في التفكير يفسر الفرد في ضوءه الاحداث والوقائع القادمة بصورة غير منطقية وسيئة ، ووضع سليجمان ثلاثة اخطاء تفسيرية يعزو من خلالها الفرد شعوره باليأس والعجز، وهي:

- الانتشارية: (محدد أم شامل): تتمثل في تعميم الفرد العاجز الخبرات السيئة إلى الاحداث القادمة مثل اعتقاد الفرد ان الفشل في مجال ما سيمتد ليشمل جميع مواقف حياتهم: «لقد رسبت في الرياضيات،.. أنا فاشل في الدراسة...وفي كل المواد الدراسية»

- الديمومة: (دائم أم مؤقت): تتمثل في اعتقاد العاجزين بأن السبب وراء الاحداث السيئة دائم

في اعاقته نحو تحقيق هدفه. هـ. الكسل المتعلم: عندما يشعر الفرد بالعجز نتيجة لعدم ارتباط الأفعال التي يقوم بها بالنتائج التي يتوقع حدوثها، تظهر لديه بعض مظاهر الكسل، وعدم المثابرة وانخفاض الدافعية نحو السعي في تحقيق اهدافه وطموحاته الدراسية (أبو عليا ، ٢٠٠٠، ص١١٣).

فضلا عن المظاهر السابقة قدم عالم النفس واينر Weiner نموذجا يفسر في ضوءه كيفية عزو الفرد لاسباب الفشل وتأثيره على شعوره بالعجز بعد مواجهة مجموعة من الظروف السلبية ، وحدد واينر ثلاثة نتائج خاصة بالعزو السببي المتعلقة بالعجز، هي:

- لو كان العزو السببي للفشل ثابتاً، فإن العجز سيستمر وسيصبح الفرد يائساً.

- لو كان العزو السببي للفشل شاملاً، فإنه سيدمر كل شيء (التفسير التثاؤمي)

- لو كان العزو السببي للفشل داخلياً وليس خارجياً، فإن العجز سيكون مصحوباً بفقدان الذات للسيطرة على الاحداث البيئية (التل والحري ، ٢٠١٤، ص٥٣) .

- نظرية سليجمان في العجز المتعلم : فسر عالم النفس مارتن سليجمان Seligman, ١٩٧٥ العجز المتعلم وفقاً لاسلوب

الجماعات المسيطرة تجاه الجماعات الأخرى للحفاظ على قوتها وسيطرتها ، بينما اكدت نظرية بورديو ان العنف الرمزي قد يستعمل من قبل اصحاب السلطة القانونية والوظيفية ضد من هم اقل منهم في الوظيفة او المكانة ، وهذا ما ينطبق على التوصيف للاستاذ والطالب ، اما فيما يخص نظرية سليجمان فهي النظرية التي انتجت مفهوم العجز المتعلم ولذلك قام الباحث بتبني (نظرية بورديو) في العنف الرمزي ، و (نظرية سليجمان) في العجز المتعلم بوصفهما نظريتان رئيسيتان في تفسير نتائج البحث ، ولكونهما نظريتان حديثتان وقريبتان في تفسير طبيعة متغيرات البحث مقارنة بالنظريات الأخرى ، فضلا عن كونهما تفسحان المجال أمام الدراسات التجريبية والنظرية امام البحوث الجديدة .

الفصل الثالث : إجراءات البحث

*مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث الحالي من طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية البالغ عددهم (٢٩١٦) بواقع (١٣٣٠) طالبا و(١٥٨٦) طالبة للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥. بعدها قام الباحث بسحب عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة والتي بلغت (٢٠٠) طالبا من الذكور والاناث مثلت ٨% من مجتمع البحث، بواقع

الحدوث وأنه سيستمر لفترة طويلة»لقد رسبت في مادة الرياضيات... لا يمكن أن أفهم هذه المادة أبدا... أنا فاشل في كل مرة... ولن أفهم الرياضيات طوال حياتي»

- الشخصية: (داخلي أو خارجي): تتمثل في عزو العاجزين لما يقع لهم من احداث سيئة إلى انفسهم وسماتهم الشخصية وضعفهم وقلة حيلتهم ، مثل القول انا لست موهوبا أو انا شخص فاشل في المقابل يعزون الاحداث الايجابية الى الصدفة والحظ وغيرها من العوامل الخارجية .

وبذلك يفسر العاجزين الأحداث غير السارة على أنها دائمة الحدوث، وتشمل جوانب كثير من حياتهم، وانهم السبب الأساسي في التعرض للفشل (العيساوي، ٢٠١١ ، ص ٧) و (الفتلاوي، ٢٠٠٩ ، ص ١٣١).

- مناقشة النظريات :

من خلال عرض هذه الأطر النظرية ، نلاحظ أن هنالك آراء متباينة نسبيا في تفسير العنف الرمزي المدرك، وكل منها يعكس وجهة نظر صاحبها والمعتقدات التي يؤمن بها، فقد اكدت نظرية التفكك الاخلاقي ان العنف الرمزي يسود في المجتمعات التي تعاني من التفكك في المنظومة الاخلاقية ، في حين اكدت نظرية الهيمنة الاجتماعية انه يستعمل من قبل

أحيانا، نادرا، ابدأ). على مجموعة من المختصين والخبراء الذين لديهم كفاية في علم النفس والبالغ عددهم (١٠) خبراء، لبيان آرائهم وملاحظاتهم فيما يتعلق بمدى صلاحية المقياس، ومدى ملائمته للهدف الذي وضع لأجله، وبعد جمع آراء الخبراء وتحليلها اعتمد الباحث نسبة اتفاق (٨٠%) فاكثر من أجل تحليل التوافق بين تقديرات المحكمين (عودة، ١٩٨٥، ص ١٥٧) وقد تبين للباحث ان جميع الفقرات كانت صالحة للمقياس، وبهذا بقي المقياس بعد عرضه على الخبراء مكون من (٢٢) فقرة.

* التطبيق الاستطلاعي الأول للمقياس:

قام الباحث بالتطبيق الاستطلاعي الأول لمقياس العنف الرمزي المدرك على مجموعة من طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية، وذلك لمعرفة مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماته وبدائله ووضوح لغته، فضلاً عن حساب الوقت المستغرق للإجابة، وذلك على عينة عشوائية مكونة من (٢٠) طالبا وطالبة من طلبة كلية الآداب. وتبين للباحث أن التعليمات كانت واضحة والفقرات مفهومة، وان الوقت المستغرق في الإجابة يتراوح بين (٤ - ٦) دقيقة وبمتوسط (٥) دقيقة.

* تصحيح المقياس: استعمل الباحث طريقة ليكرت في الاجابة، فبعد قراءة الطالب للفقرة،

(١٠٠) طالبا و(١٠٠) طالبة. فضلا عن ذلك توزعت هذه العينة على اربعة اقسام علمية (اللغة العربية، الجغرافية، علم الاجتماع، علم النفس) من اقسام كلية الآداب في جامعة القادسية، وبواقع (٥٠) طالبا وطالبة من كل قسم علمي.

* أدوات البحث:

الاداة الاولى: العنف الرمزي المدرك
Perceived Symbolic violence :-

لأجل تحقيق أهداف البحث الحالي، تطلب توفر أداة تتصف بالصدق والثبات لغرض تعرف العنف الرمزي المدرك لدى طلبة كلية الآداب، قام الباحث (بعد الاطلاع بعض المقاييس الاجنبية للعنف الرمزي المدرك المطبقة على طلبة الجامعة) بصياغة (٢٢) فقرة مستوحاة من نظرية Bourdieu, ١٩٧٠ حول العنف الرمزي المدرك تتسق مع التعريف النظري للمفهوم وعينة البحث، وتحديد البدائل التي تناسب الإجابة عن تلك الفقرات قبل أن يقوم بتحديد صلاحيتها وعرضها على الخبراء.

* صلاحية المقياس:

من اجل التعرف على مدى صلاحية المقياس وتعليماته وبدائله، قام الباحث بعرض مقياس العنف الرمزي المدرك المكون من (٢٢) فقرة وبخمس بدائل التي تتمثل بـ (دائما، غالبا،

استمارة أيضا ، وفي هذا الصدد أكد إيبيل Ebel و ميهرنز Mehrens إن اعتماد نسبة الـ (٢٧ %) العليا و الدنيا تحقق للباحث مجموعتين حاصلتين على أفضل ما يمكن من حجم و تمايز (رضوان ، ٢٠٠٦ ، ص ٣٣١) . و من أجل استخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس العنف الرمزي المدرك ، قام الباحث باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لدرجات كل فقرة من فقرات المقياس وجدول (١) يوضح ذلك.

ب . علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
Internal Consistency Method :

يعد ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس مؤشر لصدق الفقرة ، هذا يعني ان الفقرة تسير بنفس الاتجاه الذي يسير فيه المقياس ككل (Anastasi, ١٩٧٦, p. ٢٨) ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث في استخراج صدق فقرات المقياس على معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، إذ تم تطبيقه على ذات العينة المؤلفة من (٢٠٠) طالبا وطالبة، وظهرت النتائج ان جميع معاملات الارتباط دالة على وفق معيار نللي (Nunnally , ١٩٩٤) . إذ تكون الفقرة ذات ارتباط جيدا عندما يكون معامل ارتباطها (٠,٢٠) فاكثر، كذلك مقارنتها بالقيمة

يطلب منه الاجابة عنها، على وفق ما يراه ويقيمه ، فإذا كانت إجابته عن فقرة المقياس بـ (دائما) تعطى له (خمسة درجات) في حين اذا كانت إجابته عن فقرة المقياس بـ (ابدا) تعطى له (درجة واحدة).

* التطبيق الاستطلاعي الثاني (عينة تحليل الفقرات) : قام الباحث باستخراج القوة التمييزية للمقياس بعد تطبيقه على عينة عشوائية من طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية مكونة من (٢٠٠) طالبا وطالبة . ويقصد بالقوة التمييزية للمقياس هو مدى قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد المتميزين في الصفة التي يقيسها الإختبار وبين الأفراد الضعاف في تلك الصفة (Gronlund , ١٩٧١ , P. ٢٥٠). وتمّ

استخراج تمييز الفقرة بطريقتين هما :

أ . طريقة المجموعتين المتطرفتين Extreme Groups Method :

بعد تصحيح إستمارة المفحوصين واعطاء درجة كلية لكل استمارة ، قام الباحث بترتيبها تنازلياً من أعلى درجة كلية الى أدناها ثم أخذت نسبة الـ (٢٧%) العليا من الإستمارة بوصفها حاصلة على أعلى الدرجات وسميت بالمجموعة العليا والتي بلغت (٥٤) استمارة ، ونسبة الـ (٢٧%) الدنيا والحاصلة على أدنى الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا والتي بلغت (٥٤)

تعطي النتائج ذاتها- أو قريبة منها- إذا أعيد تطبيقها على أفراد العينة في وقتين مختلفين (الزوبعي، ١٩٨١، ص٣٠). وقد طبق الباحث المقياس على عينة بلغت (٤٠) طالبا وطالبة من طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية . وأستعمل الباحث في ايجاد الثبات الطريقتين الآتيتين:

١. طريقة التجزئة النصفية: قام الباحث بتقسيم المقياس إلى قسمين، أخذين مجموع درجات الأفراد على الفقرات الفردية، ومجموع الفقرات الزوجية لذات الأفراد. و قبل استخدام التجزئة النصفية قام الباحث باختبار نصفي المقياس، من خلال استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (لغرض معرفة التكافؤ بين نصفي المقياس)، إذ وجد الباحث عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين نصفي المقياس عند مقارنة القيمة التائية بالقيمة الجدولية، بعدها قام الباحث باستعمال معامل ارتباط بيرسون للتعرف على ثبات نصفي المقياس، فوجد أن قيمة معامل ثبات المقياس (٠.٨١٧) . ولغرض تعرف معامل ثبات المقياس ككل استعمل الباحث معادلة سبيرمان براون التصحيحية، فوجد أن معامل الثبات الكلي

للمقياس بصورته النهائية كانت (٠.٨٥٧) وهو معامل ثبات جيد عند مقارنته بمعيار الفا كرونباخ للثبات، الذي يرى أن الثبات يكون

الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ وبدرجة حرية ١٩٨. وجدول (١) يوضح ذلك. (ظ: الجداول والأشكال في نهاية البحث).
* مؤشرات صدق المقياس:

يعد الصدق من الخصائص اللازمة في بناء المقاييس لكونه يشير الى قدرة المقياس على قياس الخاصية التي وضع من اجل قياسها (فرج، ١٩٨٠، ص٣٦٠) واستخرج للمقياس الحالي المؤشرات الآتية:

١-الصدق الظاهري Face Validity: يشير ايل (Ebel) إلى ان افضل طريقة للتحقق من الصدق الظاهري تتمثل في عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها (Ebel, ١٩٧٢, P.٥٥). وتحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي وذلك عندما عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء بشأن صلاحية المقياس وملائمته لمجتمع الدراسة .

٢ . صدق البناء Construct Validity : وتحقق ذلك من خلال استخدام قوة تمييز الفقرات في ضوء أسلوب المجموعتين المتطرفين، وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

* مؤشرات الثبات: ينبغي أن تكون الأداة المستعملة في البحث متصفة بالثبات، أي أنها

(٢٥) فقرة مستوحاة من نظرية Seligman, ١٩٧٥ حول العجز المتعلم تتسق مع التعريف النظري للمفهوم وعينة البحث ، وتحديد البدائل التي تناسب الإجابة عن تلك الفقرات.

* صلاحية المقياس:

من أجل التعرف على مدى صلاحية المقياس وتعليماته وبدائله ، قام الباحث بعرض مقياس العجز المتعلم المكون من (٢٥) فقرة وبخمس بدائل التي تتمثل بـ (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً ، ابداء). على مجموعة من المختصين والخبراء الذين لديهم كفاية في علم النفس والبالغ عددهم (١٠) خبراء لبيان آرائهم وملاحظاتهم فيما يتعلق بمدى صلاحية المقياس، ومدى ملائمة للهدف الذي وضع لأجله، وبعد جمع آراء الخبراء وتحليلها اعتمد الباحث نسبة اتفاق (٨٠%) فاكتر بين تقديرات المحكمين (عودة ، ١٩٨٥ ، ص١٥٧) ولم يتم حذف أثر هذا الاجراء اية فقرة من فقرات المقياس ، وبهذا بقي المقياس بعد عرضه على الخبراء مكون من (٢٥) فقرة.

* التطبيق الاستطلاعي الأول للمقياس:

قام الباحث بالتطبيق الاستطلاعي الأول لمقياس العجز المتعلم على مجموعة من طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية ، لمعرفة مدى وضوح فقرات المقياس وتعليماته وبدائله ووضوح لغته ،

جيدا اذا كان (٠,٧٠) فأكثر ، Ebel, ١٩٧٢, (P.٥٩)

٢. معادلة ألفا كرونباخ: تقوم فكرة هذا المعامل على حساب الارتباطات الداخلية بين علامات مجموعة الثبات لكل فقرة و العلامات على أي فقرة أخرى من جهة و مع العلامات على الاختبار ككل من جهة أخرى. (عودة ، ١٩٨٥ ، ص ١٤٩) . وباستعمال معادلة الفا كرونباخ للثبات ، وجد الباحث أن ثبات المقياس بصورته الكلية بلغ (٠,٧٥) وهو ثبات جيد احصائياً عند مقارنته بمعيار الفا للثبات الذي يرى ان الثبات يكون جيداً اذا بلغ (٠,٧٠) فاكتر.

* المقياس بصيغته النهائية:

تألف المقياس بصيغته النهائية من (٢٢) فقرة يستجيب في ضوءها الطلبة على خمسة بدائل ، وبذلك فإن المدى النظري لأعلى درجة للمقياس يمكن ان يحصل عليها الطلبة هي (١١٠) وادنى درجة هي (٢٢) وبمتوسط فرضي (٦٦).

ثانياً. العجز المتعلم Learned Helplessness :

لأجل تحقيق أهداف البحث الحالي ، ولغرض تعرف العجز المتعلم لدى طلبة كلية الآداب بأداة تتصف بالصدق والثبات ، قام الباحث (بعد الاطلاع على المقاييس الأجنبية والعربية للعجز المتعلم المطبقة على طلبة الجامعة) بصياغة

العليا من الإستمارات بوصفها
حاصلة على أعلى الدرجات وسميت بالمجموعة
العليا والتي بلغت (٥٤) استمارة ، ونسبة الـ
(٢٧%) الدنيا والحاصلة على أدنى الدرجات
وسميت بالمجموعة الدنيا والتي بلغت (٥٤)
استمارة. ومن أجل استخراج القوة التمييزية لكل
فقرة من فقرات مقياس العجز المتعلم ، قام
الباحث باستعمال الاختبار التائي (T-test)
لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين
المجموعتين العليا والدنيا لدرجات كل فقرة من
فقرات المقياس وجدول (٢) يوضح ذلك.

ب . علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس
:Internal Consistency Method

لتحقيق ذلك اعتمد الباحث في استخراج صدق
فقرات المقياس على معامل ارتباط بيرسون بين
درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، إذ تم
التطبيق على عينة مؤلفة من (٢٠٠) طالبا
وطالبة ، وظهرت النتائج ان معاملات الارتباط
كانت دالة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة
(١.٩٦) ومستوى دلالة ٠.٠٥ وبدرجة حرية
١٩٨ ما عدا الفقرة (٢٣) إذ كان معامل ارتباطها
ضعيفا مقارنة بمعيار ننلي (Nunnally ،
(١٩٩٤) لعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية . إذ تكون
الفقرة ذات ارتباط جيدا عندما يكون معامل

فضلاً عن حساب الوقت المستغرق للإجابة، على
عينة عشوائية مكونة من (٢٠) طالبا وطالبة من
طلبة كلية الاداب. وتبين للباحث أن التعليمات
كانت واضحة والفقرات مفهومة ، إذ كان الوقت
المستغرق في الإجابة يتراوح بين (٥ - ٧) دقيقة
و بمتوسط (٦) دقيقة.

* تصحيح المقياس:

استعمل الباحث طريقة ليكرت في الاجابة على
فقرات المقياس، فإذا كانت أجابته عن فقرة
المقياس بـ (دائما) تعطى له (خمسة درجات)
في حين اذا كانت أجابته عن فقرة المقياس
بـ(ابدا) تعطى له (درجة واحدة) .

* التطبيق الاستطلاعي الثاني (عينة تحليل
الفقرات) :

قام الباحث باستخراج القوة التمييزية للمقياس بعد
تطبيقه على عينة عشوائية من طلبة كلية الآداب
في جامعة القادسية مكونة من (٢٠٠) طالبا
وطالبة من طلبة كلية الآداب. وتم استخراج تمييز
الفقرة بأسلوبين هما :

أ . طريقة المجموعتين المتطرفتين Extreme
: Groups Method

بعد تصحيح إستمارات المفحوصين قام الباحث
بترتيبها تنازلياً من أعلى
درجة كلية الى أدناها ثم أخذت نسبة الـ (٢٧%)

الباحث باختبار نصفى المقياس، من خلال استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (لغرض معرفة التكافؤ بين نصفى المقياس)، إذ وجد الباحث عدم وجود دلالة إحصائية بين نصفى المقياس عند مقارنة القيمة التائية بالقيمة الجدولية، بعدها قام الباحث باستعمال معامل ارتباط بيرسون للتعرف على ثبات نصفى المقياس ، إذ وجد أن معامل الثبات لنصف المقياس (٠.٨٢٩) . ولغرض تعرف معامل ثبات المقياس ككل استعمل الباحث معادلة سبيرمان براون التصحيحية، فوجد أن معامل الثبات الكلي للمقياس بصورته النهائية كانت (٠.٨٧٧) و هو معامل ثبات جيد إحصائيا عند مقارنته بمعيار الفا للثبات ، والذي يرى ان الثبات يكون جيد اذا كانت قيمته (٠,٧٠) فاكثر .

٢. معادلة ألفا كرونباخ : استعمل الباحث معادلة الفا كرونباخ للثبات، ووجد أن الثبات يبلغ (٠.٧٥٨) وهو ثبات جيد عند مقارنته بمعيار الفا للثبات والذي يبلغ (٠,٧٠) .

* المقياس بصيغته النهائية: أصبح المقياس بصيغته النهائية يتألف من (٢٤) فقرة يستجيب في ضوءها الطالب على خمسة بدائل ، وبذلك فأن المدى النظري لأعلى درجة للمقياس يمكن ان يحصل عليها الطالب هي (١٢٠) وادنى درجة هي (٢٤) وبمتوسط فرضي (٧٢).

ارتباطها (٠,٢٠) فأكثر. وجدول (٢) يوضح ذلك * مؤشرات صدق المقياس:

يعد الصدق من الخصائص اللازمة في بناء المقاييس لكونه يشير الى قدرة المقياس على قياس الخاصية التي وضع من اجل قياسها (فرج، ١٩٨٠، ص ٣٦٠). واستخرج للمقياس الحالي المؤشرات الآتية :

١. الصدق الظاهري Face Validity: تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي عندما عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء بشأن صلاحية المقياس وملائمته لمجتمع الدراسة .

٢ . صدق البناء Construct Validity : تحقق ذلك من خلال استعمال قوة تمييز الفقرات من خلال أسلوب المجموعتين المتطرفين، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

• مؤشرات الثبات :

أعتمد الباحث في إيجاد الثبات على عينة بلغت (٤٠) طالبة وطالبة من طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية. وأستعمل الباحث في ايجاد الثبات الطريقتين الآتيتين:

١. طريقة التجزئة النصفية : قام الباحث بتقسيم مقياس العجز المتعلم إلى قسمين كل منها مكون من (١٢) فقرة، آخذين درجات الفقرات الفردية على المقياس لوحدها، و درجات الفقرات الزوجية لذات الأفراد. و قبل استخدام التجزئة النصفية قام

٤. معادلة سبيرمان-براون التصحيحية لاستخراج الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكلا المتغيرين.
٥. معامل ألفا كرونباخ للثبات Coefficient Alpha في حساب الاتساق الداخلي لمقياس العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم.
٦. معادلة تحليل الانحدار البسيط لمعرفة مدى اسهام العنف الرمزي المدرك العجز المتعلم لدى طلبة كلية الآداب.

الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها:

* الهدف الأول: التعرف الى العنف الرمزي المدرك لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية.

ظهر أن المتوسط الحسابي لدى طلبة كلية الآداب (٦٨.٦٠٠٠) وبانحراف معياري قدره (١٢.٤٥٠٥١)، فيما كان المتوسط الفرضي (٦٦) وعند مقارنة المتوسط الحسابي لعينة البحث بالمتوسط الفرضي للمقياس وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر ان القيمة التائية المحسوبة (٢.٩٥٣) وهي أكبر من القيمة الجدولية (١,٩٦) وتشير تلك النتيجة الى وجود فرق ذي دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) و بدرجة حرية (١٩٩)، وأن عينة البحث (طلبة كلية الآداب) لديهم شعور مدرك

* التطبيق النهائي: بعد أن استوفى المقياسان شروطهما النهائية من الصدق والثبات، طبقا على عينة قوامها (٢٠٠) طالبا وطالبة ويواقع ١٠٠ من الذكور و ١٠٠ من الاناث من كلية الآداب في جامعة القادسية للدراسات الصباحية.

* الوسائل الإحصائية: لمعالجة بيانات البحث الحالي ، استعمل الباحث مجموعة من الوسائل الإحصائية من خلال برنامج الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) Statistical Package for Social Science، و هذه المعادلات هي :

١. الاختبار التائي لعينة واحدة لغرض تعرف دلالة الفرق الاحصائي بين المتوسط الحسابي لعينة البحث والمتوسط الفرضي.

٢. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين واستعمل في حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم وتكافؤ نصفي المقياس والتعرف على دلالة الفرق على وفق متغير النوع.

٣. معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient استعمل في حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية والعلاقة الارتباطية بين العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم.

العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة

وبانحراف معياري (١٠.٧٥٤٤٩). وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (٢.١٠٨) وهي أكبر من القيمة الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥). مما يشير الى أنه يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي طلبة كلية الآداب (الذكور والاناث) على مقياس العنف الرمزي المدرك ولصالح الذكور الاكثر ادراكا للعنف الرمزي ، وجدول (٤) يوضح ذلك.

ويمكن ان ترجع هذه النتيجة الى طبيعة التنشئة الثقافية والاجتماعية في التعامل مع الذكور والاناث في المؤسسة الاكاديمية، إذ غالبا ما تعامل الطالبات بصورة اكثر مرونة من الطلبة، وذلك بحكم الاعراف والتقاليد الاجتماعية التي تؤكد على ضرورة التعامل مع المرأة بحذر ورعاية استثنائية، وعدم اهانة كرامتها والتعدي عليها، فضلا عن ذلك ان طبيعة التنشئة الاجتماعية التي يربى بها الذكور في مواجهة المثيرات السلبية والمؤذية تختلف عنها الاناث في المجتمع العراقي ، إذ تُربى الاناث على التقبل والطاعة ضد ما يواجهنه من ضغوطات وعنف في حين يُطبع الذكور على التحدي والتعبير الصريح عن ما يوجه لهم من ممارسات عنيفة وغير عادلة بحقهم، لذلك يكون الذكور اكثر شعورا وتأثرا بالعنف الرمزي في الوسط الجامعي من الإناث.

بالعنف الرمزي في الوسط الجامعي ، وجدول (٣) يوضح ذلك.

وتتسق هذه النتيجة مع دراسة (Beyer, ١٩٩٦) و (الحيا ، ١٩٩٨) التي اشارت الى وجود العنف الرمزي المدرك لدى عينة من طلبة الجامعة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على وفق نظرية بروديو أن الطلبة يدركون مظاهر العنف الرمزي الموجه لهم من أساتذة ورؤساء الأقسام العلمية في كلية الآداب في جامعة القادسية ، إذ تبين من إجابات الطلبة على مقياس البحث أنهم يعانون من عدم اهتمام اساتذتهم بهم وتوجيه العقوبات الغير عادلة بحقهم ، وفرض اساتذة الكلية لآرائهم وأفكارهم من دون اتاحة الفرصة لهم بشأن مناقشتها او المشاركة في اتخاذها، فضلا عن تلويح الاساتذة لهم بانهم طلبة فاشلين او غير جيدين مما أدى ذلك الى شعور الطلبة بالعنف الرمزي والممارسات العنيفة الغير مباشرة الموجه اتجاههم .

* الهدف الثاني: التعرف الى دلالة الفرق في العنف الرمزي المدرك لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية على وفق متغير النوع (ذكور ،إناث). ظهر المتوسط الحسابي للطلبة الذكور على مقياس العنف الرمزي المدرك (٧٠.٤٤٠٠) وبانحراف معياري (١٣.٧٥١٢٧)، في حين كان المتوسط الحسابي للإناث (٦٦.٧٦٠٠)

شعورهم بالفشل، وعزو نتائج الاحداث الخارجية الى سيطرة الاشخاص والقوى الخارجية، الامر الذي يؤثر على مستوى تحصيلهم الدراسي ونظرتهم الى ذاتهم ومدى شعورهم بالامن والصحة النفسية.

* الهدف الرابع: التعرف الى دلالة الفرق في العجز المتعلم لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية على وفق متغير النوع (ذكور، إناث). كان المتوسط الحسابي للطلبة الذكور على مقياس العجز المتعلم (٧٥.٣٤٠٠) وبانحراف معياري (٩.٨٦٤٩٧)، في حين كان المتوسط الحسابي الطالبات الإناث (٧٢.٦٢٠٠) وبانحراف معياري (٩.٢١١٠٨). وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (٢.٠١٥) وهي أكبر من القيمة الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥). مما يشير الى أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لطلبة كلية الآداب (الذكور والاناث) على مقياس العجز المتعلم ولصالح الذكور، وجدول (٦) يوضح ذلك.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Cemaicilar et al, ٢٠٠٣) التي أشارت الى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الذكور والاناث على

* الهدف الثالث: التعرف الى العجز المتعلم لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية.

كان المتوسط الحسابي لدى طلبة كلية الآداب (٧٣.٩٨٠٠) وانحراف معياري قدره (٩.٦١٦٧٦)، فيما كان المتوسط الفرضي (٧٢) وعند مقارنة المتوسط الحسابي لعينة البحث بالمتوسط الفرضي للمقياس وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (٢.٩١٢) وهي أكبر من القيمة الجدولية (١,٩٦) وتشير تلك النتيجة الى وجود فرق ذي دلالة احصائية ولصالح المتوسط الحسابي عند مستوى دلالة (٠,٠٥) و بدرجة حرية (١٩٩)، لذا فان عينة البحث (طلبة كلية الآداب) يتسمون بالعجز المتعلم، وجدول (٥) يوضح ذلك.

وتتسق هذه النتيجة مع دراسة (النل والحري، ٢٠١٤) التي أشارت الى وجود العجز المتعلم لدى الطلبة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على وفق نظرية سيلجمان ١٩٧٥، بأن الطلبة يشعرون بالضعف والسلبية والعجز في تحدي المثيرات الخارجية والمواقف الاكاديمية الضاغطة والصعبة، إذ يتسم الطلبة بالاعتقاد بأن ما يمكن فعله وتقديمه لن يأتي بأي نفع او جدوى، مما يؤدي ذلك الى

العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة

لمعامل الارتباط ووجد أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (١٨.٦٢٥) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) ، هذا يعني أن العلاقة بين العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم دالة إحصائياً والموضحة في جدول (٧).

وتشير هذه النتيجة الى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين العنف الرمزي والعجز المتعلم لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية ، هذا يعني أن كل زيادة في العنف الرمزي المدرك لدى الطلبة يقابلها زيادة في العجز المتعلم لديهم، ويمكن ملاحظة مخطط انتشار الدرجات للمتغيرين في شكل (١).

ويمكن تفسير ذلك أنه كلما ارتفع ادراك العنف الرمزي لدى الطلبة في الوسط الاكاديمي فإنه يقابله زيادة مرتفعة في الشعور بالعجز المتعلم وفق المخطط المذكور، وهذا يؤدي بطبيعته الى كبح دافعية الطلبة وتوجههم الايجابي نحو المستقبل، كما يؤثر على نظرتهم الى انفسهم وما يمتلكونه من قدرات ومهارات شخصية يمكن توظيفها بصورة فاعلة مع مثيرات ومتطلبات البيئة الاكاديمية الضاغطة.

* الهدف السادس: مدى اسهام العنف الرمزي المدرك في العجز المتعلم لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية: لتحقيق هذا الهدف تم

مقياس العجز المتعلم. ويمكن تفسير هذه النتيجة التي تشير الى أن الذكور أكثر شعوراً بالعجز المتعلم من الاناث، بأن ذلك قد يرجع اولاً الى ادراكهم للعنف الرمزي الموجه من الاساتذة بمستوى اكبر من ادراك الاناث لذلك العنف، مما يترك عليهم آثاراً أكثر وضوحاً للعجز المتعلم، إضافة الى كثرة الاعباء وتحمل المسؤوليات والمواقف الضاغطة التي تقع على عاتق الذكور مقايسة بالطالبات الاناث، مثل البحث عن وظيفة معينة وكثرة التفكير في المستقبل وزيادة الاعتماد على الذات ، وكثرة الاختلاط مع المواقف والتحديات الحياتية السلبية ، مما أدى ذلك الى ظهور الفرق بين كلا الجنسين.

* الهدف الخامس: التعرف الى العلاقة الارتباطية بين العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية.

لأجل التعرف على العلاقة الارتباطية بين العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على مقياس العنف الرمزي المدرك ودرجاتهم على مقياس العجز المتعلم، وظهر أن معامل الارتباط (٠.٧٤٥)، ولأجل تعرف دلالة اختبار قيمة معامل الارتباط تم استعمال الاختبار التائي

النتيجة الى ان زيادة العنف الرمزي المدرك لدى طلبة كلية الاداب بمقدار وحدة قياس واحدة يؤدي الى زيادة العجز المتعلم بمقدار (0.076) وحدة قياس. وتدعم هذه النتيجة العلاقة الارتباطية التي توصل اليها الباحث في الهدف الخامس.

• التوصيات:

- في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالآتي:
 - تحسين العلاقة التفاعلية بين اساتذة الجامعة والطلبة بصورة اكثر ايجابية وذلك من خلال الاهتمام بهم وتقليل الضغوط والاعباء الدراسية بما يناسب الوضع الحالي للبلد.
 - تطبيق الضوابط والتعليمات التي تؤكد على العدالة في التعامل مع الطلبة، وعدم اهانتهم والتقليل من شأنهم لاسيما الذكور منهم.
 - العمل على اثاره الدافعية لدى الطلبة، وزرع روح المبادرة لديهم، واستعمال طرائق تدريس جديدة تحفز الطلبة على المشاركة في ادارة المحاضرة والمشاركة في القاءها لاسيما الذكور منهم.
 - استثمار معرفة العلاقة المكتشفة بين متغيري البحث لغرض علاج العجز المتعلم لدى الطلبة عن طريق معالجة مظاهر للعنف الرمزي الموجه للطلبة والقضاء عليها.

• المقترحات:

استعمال تحليل الانحدار الخطي البسيط وبالطريقة الاعتيادية من نوع Enter على البيانات المستخرجة، إذ استخرجت قيمة معامل التحديد R^2 (Coefficient of Determination) من خلال تحليل تباين الانحدار وكان مقدارها (0.056) وهي تدل على جودة نموذج تحليل الانحدار في التنبؤ، عندما نقارن القيمة الفائية المحسوبة للنموذج (247.052) بالقيمة الجدولية البالغة (3,89) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (199) والتي تفسر ما مقداره (13%) من التباين المشترك بين متغيري البحث. وجدول (8) يوضح ذلك. ولمعرفة مدى اسهام العنف الرمزي المدرك في التنبؤ بالعجز المتعلم تم استخراج (معاملات الانحدار B والخطأ المعياري لها، ومعامل الانحدار بيتا Bate والقيمة التائية) للمتغير المستقل (العنف الرمزي المدرك) في درجات المتغير التابع (العجز المتعلم). وجدول (9) يوضح ذلك. ويتبين من الجدول أن العنف الرمزي المدرك يساهم في التنبؤ بالعجز المتعلم لدى طلبة كلية الآداب، إذ كانت قيمة معامل الانحدار المعياري (Beta) المقابلة لها 0.076 والقيمة التائية المحسوبة له (10.734) وهي دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0,05). وتشير هذه

العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة

- استكمالاً للبحث الحالي، يقترح الباحث الآتي:
- دراسة العلاقة الارتباطية بين العنف الرمزي المدرك والاكنتاب لدى طلبة الجامعة.
- دراسة العنف الرمزي المدرك وعلاقته بجودة التعليم.

المراجع:

١. ابراهيم ، خيرى علي (١٩٩٩) : برنامج مقترح لتدريب معلمي التاريخ باستخدام التدريس المصغر على تنمية مهارتي استخدام الوثائق و التفكير الناقد ، مجلة التربية ، جامعة الكويت .
٢. ابو حلاوة ، محمد سعيد (٢٠١٢) : العجز المتعلم ، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية.
٣. ابو شعر ، عبد الفتاح عبد القادر(٢٠٠٧) : الافكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة الفلسطينية وعلاقتها ببعض المتغيرات ، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية الدراسات العليا في الجامعة الاسلامية .
٤. أبو عليا، محمد (٢٠٠٠) .العجز المتعلم لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن .مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد ١٥ ، العدد ٣. (١١١-١٢٧).
٥. -الفتاح، سليمان قاسم (٢٠٠٣) :الضبط الاجتماعي، دار السلم للطباعة، الرياض
٦. بورديو ، بيبير ، العنف الرمزي ، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، ترجمة نظير جاهل ، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى ١٩٩٤. ص٤٤.
٧. بورديو ، سر (١٩٩٥) : العنف الرمزي ، ترجمة نظير جاهل ، المركزي الثقافي العربي ،بيروت.
٨. بويطانة ، عبد الله رمضان (١٩٨٤) : دور التعليم العالي و الجامعي في التنمية العربية ، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي ، العدد (٢)
٩. بيبير بورديو وجان كلود باسرون، إعادة الإنتاج :في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ٢٠٠٧ ، ص١٠٢
١٠. النل، شادية أحمد ، ونشمية عبد الله الحربي (٢٠١٤) : العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات ، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية ، المجلد ٩ ، العدد- ١
١١. الحربي ، نشمية بنت عبد الله (٢٠١٣) : العنف المدرسي وعلاقته بالعجز المتعلم ، رسالة ماجستير مقدمة الى كلية التربية في جامعة ام القرى .
١٢. الحيا ، محمد (١٩٨٨) : إدراك الطلبة في الجامعة الأردنية لسلطة الجامعية و أثر ذلك على تكيفهم الأكاديمي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية .
١٣. رضوان ، محمد نصر الدين (٢٠٠٦) : المدخل الى القياس في التربية البدنية و الرياضية ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة.

١٤. الرواد ، حسان إبراهيم عباس (٢٠٠٥) : أثر برنامج إرشادي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مدينة معان ، رسالة ماجستير مقدمة الى كلية الدراسات العليا في جامعة مؤتة.
١٥. الزواهره ، محمد خلف عبدالمحسن ٢٠٠٦ العلاقة بين العجز المتعلم و قلق الإمتحان و التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مديرية التربية و التعليم لقصبة المفرق ، رسالة ماجستير مقدمة الى كلية التربية في الجامعة الهاشمية.
١٦. الزويبي ، عبد الجليل و آخرون (١٩٨١) الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل، الموصل.
١٧. عاشور ، نادية (٢٠١٤) : العجز المتعلم وعلاقته بالرسوب الدراسية ، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة الى كلية العلوم الاجتماعية والانسانية في جامعة قاصدي مرياح ورقلة.
١٨. عصفور خلود رحيم وسهام كاظم نمر (٢٠١٢) : بناء مقياس العنف الجامعي ، مجلة كلية الآداب ، العدد ٩٩.
١٩. عودة، احد سليمان (١٩٨٥)، القياس والتقييم في العملية التدريسية المطبعة الوطنية، اربد.
٢٠. الفتلاوي ، علي شاكر عبد الائمة (٢٠٠٩) : العجز المتعلم وعلاقته بالاسلوب المعرفي تحمل - عدم تحمل الغموض ،مجلة كلية التربية الاساسية ،العدد ٥٩.
٢١. فرج ، صفوت . (١٩٨٠) . القياس النفسي . القاهرة . دار الفكر العربي.
٢٢. الفرحاتي السيد محمود، : (٢٠٠٥) سيكولوجية العجز المتعلم مفاهيم-نظريات-تطبيقات ،المكتب الجامعي الحديث ،المنصورة ،مصر .
٢٣. محاجنة ، رلى : (٢٠١٠) أثر أسلوب حل المشكلات ومستوى العجز المتعلم في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع متوسط في مادة العلوم، رسالة ماجستير في علوم التربية تخصص علم النفس التربوي، جامعة اليرموك ،الأردن.
٢٤. محمود ، ضحى عادل (٢٠٠٧) : العجز المتعلم وعلاقته ببعض المتغيرات ، مجلة مركز البحوث النفسية والتربوية ، العدد ١٦.
٢٥. محمود ، يوسف سيد (١٩٩٣) مشكلات طلبة جامعة القاهرة و أساليب مواجهتها ، دراسة استطلاعية لطلاب فرع جامعة القاهرة في الفيوم ، دراسات عربية ، سلسلة ابحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة ، المجلد ٨ ن الجزء ٤٩ ، القاهرة .
٢٦. وطفة ، علي اسعد (٢٠٠٩) : من الرمز والعنف الى ممارسة العنف الرمزي قراءة في الوظيفية البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية ، مجلة شؤون اجتماعية ،السنة ٢٦، العدد ١٠٤ .
٢٧. وطفة ، علي اسعد (٢٠١٢) : الطاقة الاستلابية للعنف الرمزي ، مركز الشرق العربي للدراسات ، لندن .
٢٨. Anastasi , A (١٩٩٠) : Psychological testing , New York : Macmillan
٢٩. Beyer , L. E . (ED) (١٩٩٦) : Creating Democratic classrooms : The Struggle to Integrate theory and Practice . New York : Teachers college Press .
٣٠. Bourdieu, Pierre (١٩٩٢) Réponses, Pour une anthropologie réflexive, Seuil, Paris , , p.١٢٣.

٣١. Cemaicilar , Z,& Canbeyli , R, & Sunar, D.(٢٠٠٣). learned helplessness Therapy, and personality Traits : An Experimental study. Journal of social psychology ;Vol, ١٤٣.Issue١ .
٣٢. Cemaicilar , Z,& Canbeyli , R, & Sunar, D.(٢٠٠٣). learned helplessness Therapy, and personality Traits : An Experimental study. Journal of social psychology ; Feb ٢٠٠٣ vol.١٤٣Issue.
٣٣. Ebel, R.L.(١٩٧٢) . Essentials of Educational measurement , New , Jersey , prentice Hall Inc
٣٤. George, Snyders(١٩٨٢): Ecole Classe et Lutttes des Classes, PUF., Paris,
٣٥. Iadicola , Peter (١٩٨٣) Schooling and Symbolic Violence: The Effect of Power Differences and Curriculum Factors on Hispanic Students' Attitudes Toward Their Own Ethnicity , Hispanic Journal of Behavioral Sciences March ١٩٨٣ vol. ٥ no. ١ ٢١-٤٣
٣٦. Mikulincer, M. (١٩٩٤). Human Learned Helplessness.Plengium Press, New York and London
٣٧. Millman, Z. (١٩٩٥). Integrating Attribution Theory, Social Cognitive Theory, and Training in Self-Talk to Enhance Job Search Behavior. Ph.D. Dissertation. University ofToronto, Canada.
٣٨. Morrison, M., Furlong, J. & Morrison, L. (١٩٩٤):School violence to school safety: Reforming the issue for school psychologists, School Psychology Review No٢٣,Vo;٢.٢٣(٢), ٢٣٦-٢٥٦.
٣٩. Nicuta, M, .F (٢٠٠٧) : Symbolic Violence in Television, Faculty of Philosophy and Social-Political Sciences, "Al. I. Cuza" University, Iasi, Romania.
٤٠. Nunnally J. Bernstein (١٩٩٤) Psychometric theory. McGraw Hill, New York.

- جدول (١) القوة التمييزية لمقياس العنف الرمزي المدرك بأسلوب المجموعتين المتطرفتين وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

النتيجة	معامل ارتباط علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية	القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		رقم الفقرة
			الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
دالة	٠.٥٦٦	٥.٤٥٤	١.١٦٥٥٤	٢.٠٠٠٠	١.٠١٦٩٨	٣.١٤٨١	١
دالة	٠.٧٥٨	٩.٨٠٧	٠.٩٢٤٨٥	١.٨٨٨٩	٠.٨٣٩٢٩	٣.٥٥٥٦	٢
دالة	٠.٥٧٦	٦.١٨٦	١.٣٧٩٣٢	٢.٢٧٧٨	٠.٩٨٣٤٤	٣.٧٠٣٧	٣
دالة	٠.٥٢٦	٥.٧١٨	١.٢٧٤٩٣	٢.٨١٤٨	٠.٧٨٨٨٥	٣.٩٨١٥	٤
دالة	٠.٤٣٨	٣.٩٩٠	١.٠٠٦٦٢	٢.٩٢٥٩	٠.٥٠٣٣١	٣.٥٣٧٠	٥
دالة	٠.٥٣٠	٥.١٥٠	٠.٨٣٠٩٢	٢.٣٧٠٤	١.٠٦٠٨٧	٣.٣١٤٨	٦
دالة	٠.٧٠٠	٨.٢٢٥	٠.٩٥٦٩٧	٢.٠٩٢٦	٠.٨٤٠٩٥	٣.٥١٨٥	٧
دالة	٠.٦٦١	٧.٣٩١	١.١٢٢٧٩	٢.١٤٨١	١.٠٠٩٣٩	٣.٦٦٦٧	٨

العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة

دالة	٠.٣٨١	٣.٦٦٣	١.١٤٤٩٨	٢.٤٨١٥	٠.٨٢٥٨٦	٣.١٨٥٢	٩
دالة	٠.٥٦٧	٧.٢٥٧	١.٠٤٠٠٨	١.٧٧٧٨	٠.٩٤٦٦٩	٣.١٦٦٧	١٠
دالة	٠.٦٦٤	٩.٣٩٣	٠.٩٧٨٦٣	١.٧٩٦٣	١.١٢٦٥٢	٣.٧٠٣٧	١١
دالة	٠.٥٩٦	٧.٩٦٢	١.٣٢٠١٧	٢.٧٤٠٧	٠.٧٨٩٥٢	٤.٤٠٧٤	١٢
دالة	٠.٦٢٥	٧.٨٢٥	١.٢١٣١٤	٢.٣٣٣٣	٠.٩٦١٣٤	٣.٩٨١٥	١٣
دالة	٠.٦٩٩	١٠.٨٧٧	١.١٦١٣٤	٢.٥١٨٥	٠.٦٦٥٨٨	٤.٥٠٠٠	١٤
دالة	٠.٦٤٤	٩.٤٢٣	٠.٨٦٣٣٠	١.٨٣٣٣	١.١٧٥٦٩	٣.٧٠٣٧	١٥
دالة	٠.٣٨١	٣.٦٧٣	١.١٥٤٩٨	٢.٣٨١٥	٠.٨٣٥٨٦	٣.٢٨٥٢	١٦
دالة	٠.٤٦٧	٤.٨١٢	١.١٤٩٢٤	٢.٦٦٦٧	٠.٩١٧٢٦	٣.٦٢٩٦	١٧
دالة	٠.٦١٩	٨.٤٤٩	١.٣٤٠٦٥	٢.٢٩٦٣	٠.٧٣٧٥٨	٤.٠٥٥٦	١٨
دالة	٠.٣٩١	٦.٨٠٨	١.٢٠٢١٤	٣.٦٢٩٦	٠.٤٣٧٥٨	٤.٨١٤٨	١٩
دالة	٠.٤٦٣	٧.١٢٤	١.٦٠٧٦٦	٣.٠١٨٥	١.٠١٦٩٨	٤.٦٨٥٢	٢٠
دالة	٠.٥٧٠	٨.٤٥١	٠.٩٩٨٤٣	٢.٩٤٤٤	٠.٨٣٩٢٩	٤.٤٤٤٤	٢١
دالة	٠.٦٢٠	٨.٠٨٠	١.٠٥٧٤٠	٢.٢٩٦٣	٠.٩٨٣٤٤	٣.٨٥١٩	٢٢

- جميع الفقرات مميزة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية ٩٨، ١ عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٠٦)

وبذلك بقي المقياس بعد اجراءات التمييز بالإسلوبين السابقين يتكون من (٢٢) فقرة.

جدول (٢) القوة التمييزية لمقياس العجز المتعلم بأسلوب المجموعتين المتطرفتين وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

النتيجة	معامل ارتباط علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية	القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		رقم الفقرة
			الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
دالة	٠.٤٧٥	٦.٥٤٢	١.٠٧٥٧٥	٢.٤٤٤٤	٠.٧٨٤١٩	٣.٦٢٩٦	١
دالة	٠.٦٣٦	٨.٦٦٩	١.٠٧٥٧٥	٢.١١١١	٠.٨١٥٦٤	٣.٧٠٣٧	٢
دالة	٠.٨٠٧	١٢.٥٦١	٠.٤١٩٦٤	١.٢٢٢٢	٠.٩٥١٦٦	٣.٠٠٠٠	٣
دالة	٠.٢٤٧	٣.٦٧٤	١.١٨١٠٣	٢.٩٦٣٠	١.٠١٢٨٥	٣.٧٤٠٧	٤
دالة	٠.٦٢٩	٧.٥٠١	٠.٨٣٩٢٩	١.٨٨٨٩	٠.٩٥٣١٣	٣.١٨٥٢	٥
دالة	٠.٤٢٦	٤.٥٩١	٠.٩٧٠٥٧	٢.٠٣٧٠	١.١٩٧٤٨	٣.٠٠٠٠	٦
دالة	٠.٨٤١	١٧.٦٥٧	٠.٤٧٥٨٣	١.٣٣٣٣	٠.٧٩٣٠٥	٣.٥٥٥٦	٧
دالة	٠.٦٢٧	٨.٧١٧	٠.٦٧٥٠٠	١.٨١٤٨	٠.٨٩٨٧٩	٣.١٤٨١	٨
دالة	٠.٧٦٨	١١.٦٣٩	٠.٧٥٦٩٨	١.٧٤٠٧	٠.٩٥١٦٦	٣.٦٦٦٧	٩

العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة

دالة	٠.٧١٩	١٢.٦٢٦	٠.٦٣٦٦٤	١.٥١٨٥	٠.٨١٥٦٤	٣.٢٩٦٣	١٠
دالة	٠.٦٧٨	٨.٧٥١	٠.٧٧٧٠٣	١.٦٦٦٧	١.١٢٦٥٢	٣.٢٩٦٣	١١
دالة	٠.٨٥٦	١٣.٣٥٩	٠.٧١٧١٧	١.٧٠٣٧	٠.٦٣٤٤٤	٣.٤٤٤٤	١٢
دالة	٠.٨٣٣	١٢.٩٣٧	٠.٩٥٣١٣	١.٨١٤٨	٠.٦٥٦١٠	٣.٨٥١٩	١٣
دالة	٠.٥٣٥	٦.٦٧٧	٠.٧٧٣٤٢	٢.٠٧٤١	٠.٨٣٩٢٩	٣.١١١١	١٤
دالة	٠.٦٣٢	٧.٠١٥	٠.٨٦٨٧٤	٢.٠٠٠٠	١.٢٣٨٧٩	٣.٤٤٤٤	١٥
دالة	٠.٧٦٠	١٠.٧٦٤	٠.٩٣٠٨٧	٢.٠٣٧٠	٠.٧٧٨٨٣	٣.٨١٤٨	١٦
دالة	٠.٤٨١	٤.٩٦٧	١.٠٦٣٩٩	١.٦٦٦٧	١.٠٢٧٩١	٢.٦٦٦٧	١٧
دالة	٠.٥٠٣	٦.٤٤٦	١.٠٤٥٤٤	٢.٩٦٣٠	٠.٨٥٥٧٨	٤.١٤٨١	١٨
دالة	٠.٧٠٦	٩.٢٢٤	٠.٣٥٨٥٨	١.١٤٨١	١.٣٠٩٠٠	٢.٨٥١٩	١٩
دالة	٠.٧٩٩	١٣.١٦٥	٠.٨٣٩٢٩	١.٤٤٤٤	١.٠٧٥٧٥	٣.٨٨٨٩	٢٠
دالة	٠.٧٦٠	٩.٥٨٨	٠.٨٣٠٩٢	١.٣٧٠٤	١.٣٥٥١٧	٣.٤٤٤٤	٢١
دالة	٠.٦١٤	٧.٩٦٥	١.٢٣٨٧٩	١.٨٨٨٩	١.١٢٦٥٢	٣.٧٠٣٧	٢٢
غير دالة	٠.١٨٣	١.٦٣٤	١.٤٥٧٥ ٣	٣.٣٧٠٤	١.١١٠٢ ٧	٣.٧٧٧٨	٢٣
دالة	٠.٧٢٨	١٠.٥٣٧	٠.٥٧١٨٨	١.٧٧٧٨	١.٠٤١٤٢	٣.٤٨١٥	٢٤

دالة	٠.٧٧٨	٩.١٢١	٠.٦٩١٣٧	١.٤٤٤٤٤	١.٠٨٠٩٣	٣.٠٣٧٠	٢٥
------	-------	-------	---------	---------	---------	--------	----

جميع الفقرات مميزة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية ٩٨، ١ عند مستوى دلالة (٠,٠٥) و درجة حرية (١٠٦) ما عدا الفقرة (٢٣)

اصبح المقياس بعد اجراءات التمييز بالإسلوبين السابقين مكون من (٢٤) فقرة ، وبالإسلوبين المذكورين سلفا.

جدول (٣) الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس العنف الرمزي المدرك

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
٢٠٠	٦٨.٦٠٠٠	١٢.٤٥٠٥١	٦٦	١٩٩	٢.٩٥٣	١,٩٦	دالة

جدول (٤) الموازنة على مقياس العنف الرمزي المدرك على وفق متغير النوع (ذكور ، إناث)

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	١٠٠	٧٠.٤٤٤٠٠	١٣.٧٥١٢٧				

العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (محمود، ١٩٩٣) التي اشارت الى عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين الطلبة الذكور والاناث.

جدول (٥) الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لمقياس العجز المتعلم

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
٢٠٠	٧٣.٩٨٠٠	٩.٦١٦٧٦	٧٢	١٩٩	٢.٩١٢	١,٩٦	دالة

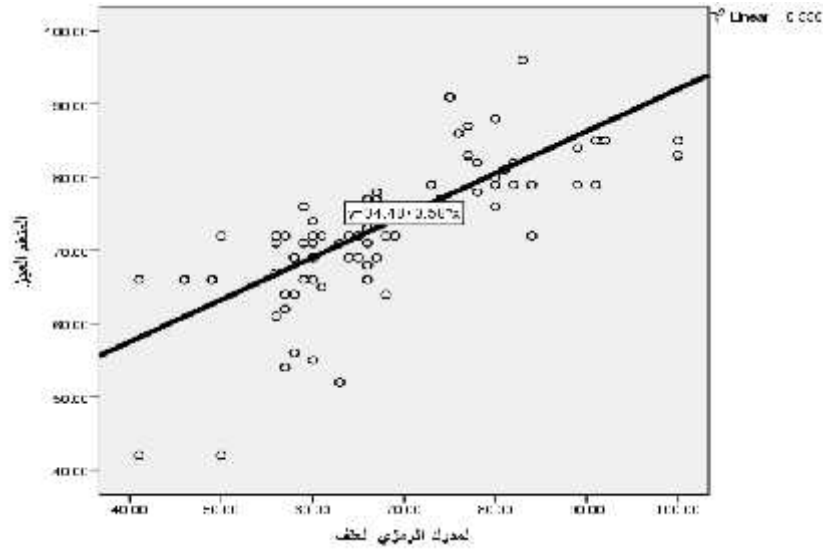
جدول (٦) الموازنة على مقياس العجز المتعلم على وفق متغير النوع (ذكور ، إناث)

الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
الذكور	١٠٠	٧٥.٣٤٠٠	٩.٨٦٤٩٧	١٩٨	٢.٠١٥	١,٩٦	دالة
الإناث	١٠٠	٧٢.٦٢٠٠	٩.٢١١٠٨				

جدول (٧) يوضح معامل الارتباط والقيم التائية المحسوبة والجدولية لدرجات العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية

معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجات الحرية	مستوى الدلالة	درجة الارتباط
٠.٧٤٥	١٨.٦٢٥	١,٩٦	١٩٨	دالة	مرتفعة

شكل (١) يوضح العلاقة الانتشارية بين درجات طلبة كلية الآداب على مقياس العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم .



العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة

جدول (٨) معامل انحدار درجات العنف الرمزي المدرك (المتغير المستقل) في درجات العجز المتعلم (المتغير التابع)

مصدر التباين S-V	مجموعة المربعات S-S	درجة الحرية D-F	متوسط المربعات M-S	القيمة الفائية F	مستوى الدلالة S-g
بين المجموعات	١٠٢٢٥.٣٥ ٧	١	١٠٢٢٥.٣٥٧		
داخل المجموعات	٨١٧٨.٥٦٣	١٩٨	٤١.٣٠٦	٢٤٧.٥٥٢	دالة
المجموع الكلي	١٨٤٠٣.٩٢ .	١٩٩	-		

جدول (٩) اسهام العنف الرمزي المدرك في التنبؤ بانخفاض مستوى العجز المتعلم

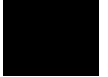
المتغير المستقل	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	القيمة التائية	الدلالة الاحصائية
العنف الرمزي المدرك	٠.٥٧٦	٠.٠٣٧	٠.٧٤٥	١٥.٧٣٤	دالة

مقياس العنف الرمزي المدرك						
ت	الفقرة	دائماً	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
١	يوجه لنا الاساتذة عقوبات متسارعة و غير عادلة .					
٢	يعاملنا أساتذة الجامعة بغرور شديد.					
٣	لا يهتم الأساتذة بمشاعر الطلبة اثناء الامتحانات الدراسية .					
٤	يفرض المسؤولون في الجامعة رأيهم على الطلبة من دون أية دون مناقشة .					
٥	يستغل أساتذة الجامعة مواقعهم الوظيفية من أجل فرض آرائهم ومعتقداتهم.					
٦	يكره اساتذتنا روح النقد الموضوعي و العلمي في المحاضرة.					
٧	ينزعج اساتذتنا بسرعة عند ابداء رأينا بصراحة.					
٨	يعبر اساتذتنا عن سخطهم وغضبهم على جميع الطلبة عندما يخطأ احد الطلبة.					

العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة

					٩	يلوح اساتذتنا بإشارات التهديد والوعيد عندما يعطون تعليماتهم الينا.
					١٠	يطبق القسم تعليماته وقوانينه الظالمة و المجحفة على اغلب الطلبة.
					١١	يسخر الاساتذة مما نلبسه ونعبر عنه من افكار ومشاعر.
					١٢	يلوح الاساتذة اثناء حديثهم عنا باننا طلبة فاشلين وغير جيدين.
					١٣	ينتقص الاساتذة من مستوى ذكائنا .
					١٤	يحاسبنا المسؤولون في الجامعة وكأننا تلاميذ في المدارس الابتدائية.
					١٥	لا يشجعنا اساتذتنا على روح النقد والمبادرة العلمية .
					١٦	نتمنى لو كان اساتذتنا رحماء وعطوفين علينا.
					١٧	من كثرة الضغوط علينا اصبحنا نشعر بعدم الانتماء الى الجامعة.
					١٨	يتحكم اساتذتنا بطريقة جلوسنا وحديثنا

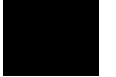
				١٩	تهمل عمادة الكلية تشجيع الطلبة الجيدين بالمكافآت المادية والمعنوية .
				٢٠	تهمل رئاسة الجامعة مناقشة اقتراحات الطلبة و النظر فيها.
				٢١	لا يبالي اساتذة الجامعة بشكاوى الطلبة التي تمس حياتهم الأكاديمية
				٢٢	أن اكثر القوانين التي تطبقها الجامعة تجاه الطلبة ظالمة و مجحفة .



العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة

مقياس العجز المتعلم						
ت	الفقرة	دائماً	غالباً	احياناً	نادراً	ابداً
١	اجد نفسي ضعيفاً عندما ارغب في دراسة امتحاناتي.					
٢	اشعر بالعجز عندما اريد ان اكتب الواجب الذي كلفني به احد الاساتذة .					
٣	من الصعب عليّ تحقيق النجاح في دراستي.					
٤	ارى ان الصدف والحظ تتغلب على قوتي في النجاح .					
٥	اجد ان النجاح بعيد المنال في المهمات التي اكلف بها .					
٦	اجد صعوبة في تنظيم جهودي وقدراتي الشخصية .					
٧	افكر بالفشل عندما اقدم على انجاز شيء ما .					
٨	من الصعوبة اتخاذ القرارات الجيدة في حياتي.					
٩	اشعر باليأس عند فشلي في اداء مهماتي .					
١٠	اشعر ان قدراتي ضعيفة.					
١١	اترك اعمالى قبل اتمامها					
١٢	استسلم لضعفى عندما ارغب في تحدي احد					

					الامتحانات الصعبة	
					عندما افشل في احد المهام فأنني لا اعاود اليها مرة أخرى.	١٣
					اعجز عن تنظيم وقتي في الدراسة.	١٤
					ان الوصول الى طموحي الدراسي ضرب من الخيال.	١٥
					تتصف ذاكرتي بالعجز عن حفظ المواد والواجبات الدراسية .	١٦
					ارى ان اجراء المحاولات المتكررة في عبور الامتحانات الصعبة مضيعة للوقت.	١٧
					اشعر بالقلق عند التفكير بما يحمله المستقبل من احداث غامضة.	١٨
					يصفني زملائي بنقص العزيمة والمثابرة في تحقيق احلامي .	١٩
					افضل الانسحاب عن منافسة المتفوقين في الدراسة حتى لا اشعر بالهزيمة.	٢٠



العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة

					ابعد نفسي عن انظار الاساتذة حتى لا يكلفونني او يسألوني في دراستي .	٢١
					أؤجل الواجبات والامتحانات الصعبة بصورة مستمرة .	٢٢
					تجتاحني افكار الفشل عند قرب موعد الامتحان	٢٣
					أحاول أقناع زملائي بان يؤجلوا واجباتنا الدراسية لانني عاجز عن انجازها.	٢٤

