العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلاب الجامعة

إعداد

د/ إسلام عبد الحفيظ محمد عمارة

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية النوعية- جامعة دمياط

العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلاب الجامعة

إسلام عبد الحفيظ محمد عمارة

قسم العلوم التربوية والنفسية. كلية التربية النوعية، جامعة دمياط

البريد الإلكتروني: eslam.mara@gmail.com

ملخص:

استهدف البحث الحالي الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم لدي عينة بلغت (200) طالب وطالبة من طلاب الجامعة في التخصصات التربوية والتخصصات الطبية، وحاول الكشف عن الفروق في العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم وفقا للنوع والتخصص، والكشف عن قدرة العنف الرمزي المدرك في التنبؤ بالعجز المتعلم لدى طلاب الجامعة. تم استخدام مقياس العنف الرمزي المدرك لعلي حسين عايد (2016)، ومقياس العجز المتعلم لإيمان فوزي شاهين (2016). وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث على مقياس العنف الرمزي المدرك وعلى مقياس العجز المتعلم الدرجة الكلية والأبعاد(التفشيل، الاعتمادية) بينما لم توجد علاقة ارتباطية بين متوسطات درجات الطلاب عينة البحث على مقياس العنف الرمزي المدرك وبعد (التوجه السلبي/الإيجابي)، ووجود فروق على مقياس العنف الرمزي المدرك تبعا لمتغير التخصص؛ بينما لم توجد فروق تبعا لمتغير النوع وكذلك لم توجد فروق على مقياس العجز المتعلم وفقا لمتغير النوع أو التخصص، وأخيرا أسهم العنف الرمزي المدرك في التنبؤ بالعجز المتعلم لدى عينة البحث من طلاب الجامعة.

الكلمات المفتاحية: العنف الرمزي المدرك- العجز المتعلم- التفشيل-الاعتمادية- التوجه السلبي/ الايجابي.

Perceived symbolic violence and its relationship to learned helplessness among university students

Eslam Abdelhafiz Mohammed Emara

Educational and Psychological Sciences, Faculty of Specific Education, Damietta University.

Email: eslam.mara@gmail.com

The current research aims to explore the relationship between perceived symbolic violence and learned helplessness for a sample of (200) male and female university students from educational and medical education. Ali Hussen Ayed's Perceived Symbolic Violence (2016) and Eman Fawzy Shaheen's Learned Helplessness Scale (2016) were used. The results showed that there was a correlation between students' mean scores on the perceived symbolic violence scale, the scale of helplessness, the total degree, and dimensions (failure, dependency), while there was no correlation between the students' mean scores on the perceived symbolic violence scale and the dimension of negative/positive orientation, and there were differences on the perceived symbolic violence scale according to specialization. Nevertheless, there were no differences on the learned helplessness scale according to the variable of gender or specialization. Finally, the perceived symbolic violence contributed to predicting the learned helplessness of the research sample of university students.

Keywords: Perceived symbolic violence, learned helplessness, failure, dependency, negative/positive orientation

مقدمة:

على الرغم من الاهتمام المتزايد بموضوعات مثل التنمرالمدرسي والعنف الأسري والمدرسي، إلا أن موضوع العنف الرمزي المدرك لم ينل اهتمام علمي معاصر بصورة واضحة إلا من عدد قليل من الباحثين؛ بالرغم من وجود تأثير واضح له في العملية التعليمية، وتعرض العديد من الطلاب له في مراحل تعليمية مختلفة وفقا للتراث النظري، وما قد يؤدي إليه من عواقب وخيمة ومنها: العجز المتعلم الذي يكتسبه الطالب نتيجة تعرضه لصدمة أو إيذاء متكرر في بيئته التعليمية، مما قد يتسبب في فقدانه الثقه في قدراته والشعور بعدم جدوى أي محاولة للنجاح، وأن مصيره الفشل. والمرحلة الجامعية مرحلة مهمة في حياة الفرد؛ حيث إنها مرحلة الإعداد لمواجهة معترك الحياة العملية والمهنية، وتستمر الصورة التي يبنيها الفرد خلالها حول قدراته ومهاراته ملازمة له في مراحل حياته التالية؛ لذا يجب التعامل مع أي مؤثر قد يعوق تقدم الطلاب في هذه المرحلة المهمة من حياته.

ويرى بورديوBourdieu (1994) - أول من استخدم هذا المصطلح- أن موضوع العنف الرمزي قضية قديمة قدم الإنسان، فهو يأخذ مداه في جميع المجالات ويطرح نفسه خاصة لدى الطالب الجامعي؛ باعتبارالطالب الجامعي فرد يهدف في مساره الجامعي إلى تحقيق أهدافه وطموحاته، وأيضا باعتبار مؤسسة الجامعة هي المكان الذي يتجسد فيه طموح الطالب الجامعي، ويحدد من خلاله المكانة الإجتماعية والثقافية والاقتصادية التي يريدها، وتطرح آفاقه المستقبلية، وبالتالي يتأثر بكل المتغيرات المحيطة به داخل مؤسسة الجامعة. ويمثل السلوك الذي يمارسه القائمون على العملية التعليمية في الجامعة أحد هذه المتغيرات والضغوط التي قد تؤثر على مستويات طموح هذا الطالب وما يرغب في تحقيقه مستقبلا. فأشكال العنف التي تحدث كل يوم تقريبًا ولا يعي أطرافها أنها شكل من العنف هى "عنف رمزي" (Suardi& Agustang ,2020) .

واهتم بورديو Bourdieu بدراسة العنف الرمزي في الجانب التربوي والأكاديمي؛ لأنه وجد أن هذا النوع من العنف منتشر في الميدان التعليمي بشكل واضح، وذلك في ضوء ميل بعض الجهات التعليمية لممارسة العنف غير الصريح من أجل تحقيق أهدافها التربوية، وتقويم السلوك التعليمي، وترسيخ المعارف والخبرات والأنشطة التعليمية في أذهان المتعلمين بصورة قسرية. وحيث أن العنف الرمزي المدرك يُعد أحد المشكلات التي يحجب فيها التفاعل الأكاديمي المثمر في الحرم الجامعي، والذي يتمثل في وعي طلاب الجامعة باستعمال المسئولين من عمداء ورؤساء أقسام وأساتذة طرائق رمزية غير مباشرة لفرض هيمنتهم وسلطتهم بهدف السيطرة على الطلاب، ودفعهم لتبني سلوكيات وأفكار معينة، بالإضافة إلى توجيههم نحو تعديل طريقة كلامهم وجلوسهم وملبسهم وأنشطتهم الإجتماعية والثقافية في الحرم الجامعي (علي حسين عايد، 2016). فالعنف الرمزي في البيئة التعليمية غالبا ما يكون ضغط معنوي ونفسي مستمر على الطلاب من أجل الحصول على التزامهم واهتمامهم ورغبتهم في العمل,Bujorean). (2014 أي أن الطريقة التي يتعامل بها المعلمون مع الطلاب قد تحمل في طياتها مظاهر العنف الرمزي، فما يقوم به بعض المعلمين من تقليل لبعض قدرات الطلاب أو إهانتهم ببعض الألفاظ أو التقليل من قناعاتهم وكينونته؛ سواء لقدراتهم العقلية المحدودة أو لانتمائهم لطبقات أدنى أو السخرية أو التسفيه من آرائهم أو عدم إتاحة الفرصة لهم للحوار والمناقشة كلها تعتبر من مظاهر العنف الرمزي لأنها تجعل المعلم هنا وكأنه صاحب الرأي الأوحد (مديحة فخري محمد، 2017).

والعنف الرمزى من أكثر أنواع العنف ضررا، حيث يفوق فى ضرره باقى أنواع العنف المادى؛ .لأنه عنف لا شعورى، وقد لا يعترف به مجتمعيا على أنه نوع من العنف، بل قد يتعود الناس عليه ويقبلون به فى ظل الخضوع للحتميات التى تم تكريسها في عقولهم؛ حيث أصبح لديهم قناعات بأن هذا أمر عادى وبسيط وطبيعى، ومن ثم يقبله الناس دون رفض أو مقاومة، على الرغم من خطورته وآثاره الكبيرة نفسيا وثقافيا ومجتمعيا واقتصاديا وسياسيا (مديحة فخري محمد،2017). ويلعب المعلمون وغيرهم من المؤثرين في حياة الطلاب دورا رئيسا في تعليمهم حالة العجز المتعلم حيث إن تقارير المعلمين حول العجز المتعلم لدى الطلاب كان لها الأثر الأكبر في تحصيلهم و تعتبرهذه إشارة إلى أن حكم المعلمين على الطلاب هو الأساس في تشكيل حالة العجز المتعلم لديهم وبناء على ذلك فإن التحصيل المنخفض قد يرتبط بحالات الإحباط والعجز المتعلم. فعندما يشعر الفرد بأن عدم كفايته وقدرته هي سبب فشله فإنه يفقد الرغبة في الإستمرار في العملية المعرفية؛ لاعتقاده بأن هناك عجز شبه دائم في قدراته التي لا يمكن أن تسعفه في تحقيق النجاح والإنجاز مهما بذل من جهد، ونتيجة لذلك يتعلم الطلاب القليل، ويمرون بحالات من الفشل وتراكم الإحباط المرتبط بالتعلم والدراسة وفي النهاية تكون أوجه الفشل غير قابلة للعلاج في ظاهرها فيعزف بعض الطلاب عن الإشتراك في الأنشطة التعليمية لتوقعهم الفشل، فينشأ لديهم الشعور بالعجز المتعلم بوصفه خبرة سلوكية ذاتية (مصطفى أبو المجد مفضل& ياسر عبدالله حسن، 2015).

وتوجد عوامل متعددة قد ترتبط بالعجز المتعلم فمنها ما يرتبط بالفرد نفسه كحدوث صدمة مر بها وفقد فيها سيطرته أو لوم الذات المفرط الذي يعزو فيه الفرد كل فشل على أنه ناتج من ثوابت في قدراته ويتمثل ذلك في القرارات الخاطئة التي يكون مصدرها الفرد نفسه والكفاءة الذاتية له، التي تتمثل في تصورات الفرد حول قدرته على أداء نشاط معين أو مهمة محددة وتمثل المعتقدات الإيجابية حول نفسه والوعي بقدراته (شادية أحمد التل & نشيمة عبدالله الحربي، 2014). لذا فإن ما يتم تعلمه عندما تكون البيئة خارجة عن السيطرة يمكن أن يكون له عواقب لمجموعة واسعة من السلوكيات(Maier& 1976 ، Seligman). فالعجز المتعلم يمثل خطورة بالغة على العملية التعليمية حيث يخلق بيئة نفسية خصبة لإنتاج الأفكار السلبية التي تشعر الطلاب بحالة من الإحباط، وقلة الحيلة، وانعدام القدرة على التحكم بالذات، وفقدان الدافعية، وضعف الثقة بالنفس، والإستسلام، واللامبالاة، وعدم القدرة على تحمل المواقف الضاغطة مما يعيق عملية التعلم؛ حيث إنه يعبر عن حالة انهزامية بالذات ويؤثر سلبا على الأداء التعليمي ومستوى التحصيل الدراسي مما يستدعي ضرورة فهم العجز المتعلم بعمق والالتفات إلى مصادره ومسبباته الشخصية والبيئية التي تسهم في حدوثه (رائدة عطية أبوعبيدة، 2021).

فالعنف هو الظاهرة الإنسانية الأبرز والأكثر تفشيا والأكثر تعقيدا ليس فقط لأنها صعبة الدراسة العلمية بل لأنها قد تظهر وتتجلى وفق أشكال متعددة يصعب معها تحديدها وتصنيفها، فإذا كان جوهر العنف هو إلحاق الأذى بالآخر فإن العنف الرمزي يعني أن يفرض الأقوى (المعلمون) طريقتهم في التفكير والتعبير والتصور، وتعتمد على الرموز كأدوات للسيطرة والهيمنة مثل اللغة والصورة والإشارة والدلالة والمعنى؛ وبذلك فهو يشترك مع باقي أنواع العنف في الهدف متمثلا في إلحاق الأذى أو الضرر بالآخرين و يختلف عنه في الأداء حيث إنه خفي وغير واضح على الإطلاق(عائشة لصلج ،2015)؛ أي يراد بالعنف الرمزي استخدام الرموز والدلالات والمعاني للسيطرة على الآخر وفرض الهيمنة عليه، ويأخذ هذا النوع من العنف صورة رمزية خفية

ملتبسة، تمكن ممارسها من الوصول إلى غايته وتحقيق ما يصبوا إليه من سيطرة وهيمنة دون اللجوء إلى القوة الواضحة والمعلنة، ويتغلغل هذا النوع من العنف في مختلف تجليات الحياة السياسية والإجتماعية والفكرية منذ أقدم العصور. هذا النوع من العنف يسميه علماء النفس بالعنف التسلطي، وذلك للقدرة التي يتمتع بها الفرد الذي هو مصدر هذا النوع من العنف والمتمثلة في استخدام طرق رمزية تحدث نتائج نفسية وعقلية واجتماعية لدى الموجه إليه هذا النوع من العنف ويشمل التعبير بطرق غير لفظية كاحتقار الآخرين أو توجيه الإهانة لهم كالامتناع عن النظر إلى الشخص الذي يكن له العداء (فهد بن عفاس آل درع ،2018). فقدرة العنف الرمزى على التخفى وعدم شعور الضحية به هى مكمن خطورته؛ لأنه بذلك يولد حالة من الإذعان والخضوع عند الطرف الآخر دون أن يدرى أو يعى حتى أنه فى حالة خضوع، وهو يفترض فى ذلك نظاما من الأفكار والمعتقدات الاجتماعية التى عادة ما تصدر عن قوة اجتماعية وطبقية غالبا ما تكون ذات قوة وسيطرة وسيادة من الناحية الاجتماعة، ويؤدى ذلك إلى توليد معتقدات وأيديولوجيات محددة وترسيخها فى عقول وأذهان من يتعرضون لهذا العنف، وهو فى ذلك يستخدم أدوات معينة منها اللغة، والصورة، والإشارات، والدلالات، والمعاني (علي حسين عايد، 2016).

مشكلة البحث:

إن ممارسة العنف الرمزي من قبل الأساتذة والمسئولين إزاء الطلبة يأخذ صور عدة منها فرض السيطرة عليهم، وتوجيههم إلى تبني سلوكيات وأفكار معينة بأساليب مختلفة؛ كالتشدد المفرط من قبل العمداء ورؤساء الأقسام مع طلابهم، وامتعاض الأساتذة من أسئلة الطلاب، والسخرية مما يكتبوه، والانتقاص من ذكائهم وأفكارهم بصورة غير مباشرة، وتغيير أفكارهم باتجاهات معينة، والتلويح لهم بتدني مستواهم المعرفي والثقافي، وعدم الإيمان بأرائهم أو تشجيعهم (بورديو وباسرون ،2007؛ علي حسين عايد، 2016). لذا فهناك تداعيات سلبية للعنف الرمزى فى التعليم؛ فهو يؤثر بالسلب على تكيف الطالب، وبالتالى فإن الآثار النفسية لهذا النوع من العنف تكون أكثر ضررا من أشكاله الأخرى النفسية منها والفيزيائية، وذلك عندما يؤخذ بعين الاعتبار أن العنف الرمزي يتدفق باستمرار ويستمر بفاعليته الرمزية على مدار سنوات متلاحقة ومتعاقبة فى الحياة التعليمية. وحيث يعمل العنف على تجريد الطلاب من الثقة بالنفس ويدفعهم لتبنى عملية تبخيس ذاتية مستمرة ومتواصلة؛ فالعنف الرمزى يأخذ صور ضغط ثقافى إستلابي غامض ومبهم؛ حيث لا يمكن للطالب أن يكتشف أبعاده وملابساته، وهو إزاء هذا الغموض الرمزي للدلالات والمعانى الثقافية الضاغطة يقف موقف اللامبالاة والاستسلام. وهو فى كل الأحوال ليس له الحق فى أن يفعل شيئا آخر، بل عليه أن يصغي ويستمع ويدعي المشاركة فى تعزيز الفعالية داخل الصف (علي أسعد وطفة، 2009).

إن شيوع العنف الرمزي والمادي في البيئة الأكاديمية يجعلها بيئة كابتة 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 الإبداع، وتتحول إلى عملية تعليمية غير ذات جدوى؛ لأن إدراك الطلاب للتعنيف الرمزي من الممكن أن يوحي إليهم بالفشل وضعف القدرة الأكاديمية على النجاح وإتخاذ القرارات وخلق توقعات سلبية ومتشائمة عن حياتهم الدراسية والمستقبلية (علي حسين عايد، 2016). فتكرار الفشل يؤدي إلى التخلي عن بذل الجهد مما يولد العجز المتعلم وبالتالي فإن هذه المواقف قد تشعر الطالب الجامعي بالإحباط واليأس من أية محاولات للنجاح مما يعني أن هناك عاملا حول هذه الخبرة الماضية إلى سلوك دائم، حيث إن

الطريقة التي يفسر بها الفرد الحدث السيئ، وليس الحدث نفسه، هو الذي يهوي بالفرد في مدارك اليأس والعجز، ويقضي به إلى معاناة من اضطراب انفعالي كالقلق والإكتئاب (إخلاص علي حسين &جنان صالح محمد، 2020).

يمكن أن يكون للعنف الرمزي الخفي في التعليم العالي تأثير واسع النطاق على التجربة الأكاديمية للطالب بما في ذلك الأداء العام المنخفض على سبيل المثال؛ متوسط درجات أقل، يمكن أن يكون للإجهاد الناجم مظاهر جسدية بما في ذلك فقدان الشهية وزيادة ضغط الدم والاكتئاب (Abdelaziz, et al.,2021)، وحيث يصف العجز المكتسب استجابة معينة لضغوط لا يمكن السيطرة عليها تتميز بنقص الحافز والاستجابات السلوكية، والعجز المعرفي في القدرة على تعلم الاستجابات الصحيحة (Swanson& Dougall, 2017)، فعندما يشعر الطالب بأن عدم كفايته وقدرته هو سبب فشله فإنه يفقد الرغبة في الاستمرار في العملية المعرفية، لاعتقاده بأن هناك عجز شبه دائم في قدراته التي لا يمكن أن تساعده على تحقيق النجاح والإنجاز، وهذا الشعور يؤثر على الطالب تأثير يتمثل في تدني مستوى الدافعية وإعاقة عملية التعلم مما يؤدي بالمتعلم إلى الشعور بإنعدام الثقة بالنفس وضعف المواجهة في حل المشكلات وتشتت الإنتباه والإحساس باليأس نتيجة عدم تمتع الطالب الجامعي بالصحة النفسية؛ مما ينعكس أثره على المجتمع الذي يعيش فيه (بتول غالب الناهي& آية عبد الامير علي، 2017)، وقد يشعر بذلك؛ بسبب فشله في علاقاته الإجتماعية، أو صعوبة تأمين متطلبات حياته اليومية؛ لأنه غير قادر على تحقيق الأهداف التي يطمح لها، ويسمى هذا القلق أو اليأس والإحباط العجز المتعلم (رافع الزغول & رفعة حسن تايه، 2022).

فالعنف الرمزي المدرك يتغلغل في عقل الطالب الجامعي بصورة خفية وناعمة، والتي قد تلقى مباركة وتشجيع من الإدارة الجامعية وربما من أهل الطالب نفسه، وقد يؤدي إلى مشكلات تعليمية، وربما تصل إلى العجز المتعلم، والذي يشعر الفرد من خلاله بإنعدام طاقته وقدرته نحو التعلم بصفة عامة وقد يصل الأمر به إلى ترك الدراسة، والتخلى عن طموحه بالتخرج من الجامعة، حيث يرى نفسه إنسان فاشل ولا حول له ولا قوة، على الرغم من امتلاكه القدرة كاملة؛ مما يعد إهدارا لطاقات المجتمع، وضياع الموهبة والابتكار، بل والتميز العلمي والمهني. فالشعور بالعجز يظل ملازم للفرد والأدهى أنه ينتقل إلى مواقف وقدرات أخري حتى يجد الفرد نفسه قد فقد كل قدراته التى وهبها الله له، وأصبح عالة على المجتمع بدلاً من الاستفاده منه في بناء مستقبله ومستقبل وطنه.

فمن خلال عمل الباحثة بالجامعة لما يزيد عن العقدين من الزمان، لاحظت بعض الحالات لطلاب موهوبين وقد التحقوا بتخصصهم رغبةً في تنمية وتطوير موهبتهم، ولكن نتيجة لصدمة أو موقف به احتكاك وسوء فهم مع أحد أساتذتهم، فقد زهدوا التعلم، وفقدوا الرغبة في التفوق، وقد تكرر رسوب بعضهم، وتضخم لديهم الشعور بالعجز، وقلة الحيلة، والغياب المتكرر حتى إن بعضهم قد ترك الجامعة وتم فصله دون الحصول على شهادته أو تحقيق حلمه الذي إلتحق بالجامعة من أجل تحقيقه. لذا ترى الباحثة أن مشكلة العنف الرمزي المدرك مشكلة جديرة بالاهتمام والدراسة، حيث أن القضية هنا ليست العنف الرمزي نفسه بقدر ما تتعلق بإدراك الطالب نفسه لهذا العنف الرمزي الذي ربما يكون غير موجود إلا في مخيلة الطالب، ويفسر أى إشارة أو كلمة من أساتذته بطريقة خاطئة؛ نتيجة التعرض لصدمة أو موقف مشكل لم يستطع الطالب التعامل فيه بطريقة صحيحة، فيرى أن الجميع متحالفون ضده، وعلى العكس

من ذلك إذا كان الطالب لا يعاني من أية مشكلات نفسية أو إجتماعية أو موقفية سابقة فإنه يستطيع التعامل والتكيف مهما كانت معاملة الأساتذة والإدارة له وبالتالي تؤدي إلى التكيف في المواقف المشكلة ويحدث التفاؤل المتعلم وهو النقيض للعجز المتعلم.

وبالتالي يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

- ما العلاقة بين العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم لدى طلاب الجامعة ؟
- ما الفروق في العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم تبعا لمتغير النوع والتخصص الدراسي؟
- ما امكانية التنبؤ بالعجز المتعلم في ضوء العنف الرمزي المدرك طلاب الجامعة؟

أهداف البحث:

- الكشف عن العلاقة بين االعنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم طلاب الجامعة.
- تحديد الفروق بين الجنسين (ذكور/ إناث) في العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم.
- الكشف عن الفروق وفق التخصص الدراسي(طبي/ تربوي) في العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم.
- الكشف عن قدرة العنف الرمزي المدرك في التنبؤ بالعجز المتعلم لدى طلاب الجامعة.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

تنبثق أهمية البحث الحالي من أهمية متغيري العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم، حيث أن هذه المتغيرات مهمة في العملية التعليمية وتمثل جانبا حيويا في تحقيق جودة العملية التعليمية، فضلا عن أهمية العينة التي يتصدى لها هذا البحث بالدراسة وهي طلاب الجامعة، الذين يحملون على عاتقهم بناء المستقبل. ويعد البحث الحالي من البحوث القليلة التي تناولت متغيرين في غاية الأهمية (العنف الرمزي المدرك، العجز المتعلم) في بيئة التعلم الجامعي، ولم يتناولها أيا من البحوث في البيئة المصرية- في حدود إطلاع الباحثة- حيث إن غياب العنف الرمزي المدرك في بيئة التعلم الجامعي يعتبر مؤشراً على جودة الأداء التعليمي. وحيث يرتبط العجز المتعلم لدى طلاب الجامعة بمعتقداتهم الشخصية عن إمكاناتهم وقدرتهم على النجاح ومواصلة الجهد للتغلب على المحاولات التي قد لا يكتب لها النجاح في البداية، لذا تتضح الحاجة الماسة إلى دراسة مثل هذه المتغيرات في برامج التعليم والتعلم داخل الجامعات لما للتعليم من أثر بالغ في نهضة المجتمع.

الأهمية التطبيقية:

قد تسهم نتائج هذا البحث في بيان أهمية العنف الرمزي المدرك ومدى ارتباطه بالعجز المتعلم لدى طلاب الجامعة، وتوجيه الإهتمام إلى إعداد برامج تدريبية لمواجهة العجز المتعلم ، وتوعية المجتمع الجامعي بماهية العنف الرمزي المدرك، وتوجيه المجتمع الجامعي بتوفير المرشدين الأكاديمين من أعضاء هيئة التدريس لمساعدة الطلاب على مواجهة ما قد يقابلهم من مشكلات ربما تكون مرتبطة بتفسيرات الطلاب الخاطئة للمواقف التعليمية.

مصطلحات البحث:

العنف الرمزي المدرك:

هو "تقييم المتعلمين ووعيهم باستعمال المسؤولين عن العملية التعليمية طرائق رمزية غير مباشرة، يمارسون في ضوئها هيمنتهم وسلطتهم بهدف السيطرة على الطلاب والتحكم بحياتهم وإخضاعهم وإستلاب قواهم الفكرية والإبداعية، وجعلهم يتبنون سلوكيات وأفكار معينة، والتحكم بطريقة كلامهم وجلوسهم وملبسهم والحد من نشاطاتهم الاجتماعية والثقافية" (بورديو ،1995). وتبنت الباحثة التعريف الحالي حيث أن بورديو هو مؤسس نظرية العنف الرمزي المدرك، ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في البحث.

العجز المتعلم:

يعرف العجز المتعلم اجرائيا: بأنه اعتقاد الطالب بأنه غير قادر على الإنجاز وغير كفء مهما حاول وبذل من جهد؛ ولذا فإنه لن يستطيع تجنب الفشل، ويتمثل في عدة جوانب: عجز معرفي، عجز دافعي، عجز انفعالي، عجز سلوكي، مما يعيق نجاح الطالب وتكيفه، ويتكون من مكونات: التفشيل أو هزيمة الذات، التوجه السلبي/ الإيجابي نحو الحياة، والاعتمادية ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس العجز المتعلم المستخدم في البحث.

الاطار النظري والبحوث السابقة:

العنف الرمزي:

يشكل مفهوم العنف الرمزي واحد من أكثر اكتشافات بورديو أهمية ويمثل حجر الزاوية في كتاباته السوسيولوجية والتربوية، ويعرفه في كتابه (الحس العملي) بأنه عنف ناعم خفي غير مرئي وهو خفي مجهول من قبل ممارسيه وضحاياه في آن واحد، ويتمثل في اشتراك الضحية وجلادها في التصورات والمسلمات نفسها عن العالم، ويتجلى هذا العنف في ممارسات قيمية ووجدانية وأخلاقية وثقافية (علوط الباتول، 2017) تعتمد الرموز كأدوات في السيطرة والهيمنة، مثل اللغة، والصورة، والإشارات، والدلالات، والمعاني، وكثيرا ما يتجلى هذا العنف في ظل ممارسة رمزية أخلاقية ضد ضحاياه (مديحة فخرى محمد،2017)؛ أى إنه عنف رمزي يكون بواسطة اللغة والهيمنة والأيدلوجيات السائدة والأفكار المتداولة، ويكون أيضا عن طريق السب والقذف والشتم والدين والإعلام والعنف الذهنى؛ وهو عنف يمارس عبر الطرائق والوسائل الرمزية الخالصة؛ أي عبر التواصل وتلقين المعرفة، وعلى وجه الخصوص عبر عملية التعرف والاعتراف أو المشاعر والحميميات (بورديو، 1994)، فيلحق الضرر بالغير بطريقة لا تثير انزعاجا، بل إن الذين يمارس عليهم هذا العنف قد لا يعتبرونه عنفاً وقد يساهمون في إنتاجه وترويجه وتبريره وكأنه حتمية وجودية؛ إذ يتلقى الناس أفكارا وأراء ومسميات كأنها حقائق مطلقة وثابتة ويقبلونه بكل تلقائية وتسليم (فاتن عبد الجبار الخزرجي& بثينة منصور الحلو، 2018)، وتعتبر نظرية العنف الرمزي من النظريات التي ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين وتناولت علاقات القوه في المجتمعات الحديثة (بخوش نجيب بن عمار يسمينة، 2021).

وقد وقف بورديو ضد النظام التعليمي القائم على تلقين المعلومات، كما نقد بشدة المدارس ومناهجها واعتبرها من أدوات تكريس العنف الرمزي، كما رأى أن مفهوم العنف الرمزى فى

مجالات عدة بالمدرسة حيث يظهر جليا، ويرى أن الأنشطة التربوية القائمة على تلقين المعلومات، تتضمن نوعاً موضوعياً من العنف الرمزي من قبل جهة عليا (مديحة فخرى محمد، 2017). ويعتبر العنف الرمزي الممارس داخل مؤسسة الجامعة من أهم الموضوعات التي لها تأثير في حياة الطالب الجامعي، وفي تحقيق أهدافه ومستوى طموحه، أي أن العنف الرمزي قد يمارسه كل الأساتذة أو الزملاء فيما بينهم أو الإدارة الجامعية أو حتى الطالب نفسه وذلك باستراتيجيات مختلفة بإعتبار الطالب في مساره الجامعي على اتصال دائم مع كل هؤلاء، كما أن العنف الرمزي قد يمارسه الأستاذ في سياق قدسي قيادي حتى يتمكن من القيام بمهمة الضغط والسيطرة على عقول الطلاب والتأثير في نفوسهم بسهولة ويسر، وقد يتجلى هذا العنف الرمزي أحياناً في أوضاع التقييم ولا سيما في الإمتحانات (علي أسعد وطفة، 2008). وقد يكون سبب تنامي السلوك العنيف بين الطلاب شحن الصف بالتوتر نتيجة الأحكام الجائرة الصادرة من المعلم أو من الادارة أو ما تفرضه من قوانين مجحفة بحق الطلاب بحكم المشروعية التي تمتلكها؛ وهذا يظهر جليا لدى الطلاب الراسبين حيث يلعب الرسوب دوراً في الكشف عن الخصائص السلبية لشخصية الطالب، مما يضعف إحساس الطالب بالإنعزال داخل الصف بالإضافة إلى حالة التهميش الإجتماعي الذي يعاني منه بسبب تدني مستواه العلمي، ويفقد الطالب قيمته بين أصدقائه وعائلته ومعلميه، وتزداد حدة التهميش، ويظهر هذا التهميش من قبل الأخرين للطالب بطرق غير لفظية كالاحتقار أو توجيه الإهانة له بالامتناع عن النظر إليه بطريقة تدل على الإزدراء والتحقير (حنان عبدالله خباط& رجاء ياسين عبدالله، 2018).

فالتعليم ليس المنهج المعلن فقط وإنما يشمل المنهج الخفي الذي يلعب دورا كبيرا في بث كل ما يدعم الأيديولوجية التي من شأنها أن تدعم الطاعة والخضوع في نفوس الطلاب، وهذا المنهج الخفي الذي قد يمارس من بعض المعلمين يعد أداة قوية لقتل روح الإبداع والنقد، فالصمت أو إلزام الطرف الآخر بالصمت أو اجباره عليه هو نوع من العنف الرمزي؛ لأنه يلغي وجوده ويقيد حريته في التعبير عن رأيه (مديحة فخري محمد، 2017). وتشدد نماذج التدريس والإختبار القائمة على الحفظ والإستظهار أكثر من التفكير تقمع الأشكال الأخرى من المعرفة والحد من الفضول والتساؤل النقدي حول المناهج الدراسية، فبذلك يرقى التعليم الأصم إلى العنف الرمزي من خلال فرض طريقة واحدة معينة في التفكير(Sungusia, et al. 2020)؛ مع التأكيد على أن العنف الرمزي الذي يقيد الحرية الفكرية للطلاب وينكر مواهبهم ويسخر من قدراتهم، من المحتمل أن يرسخ بعض الأفكار والمعتقدات الخاطئة لدى الطلاب؛ فتقييم المتعلمين ووعيهم باستخدام طرق رمزية غير مباشرة من قبل المسؤولين عن العملية التعليمية مثل توجيه المعلمين التجريح القاسي نحو المتعلمين والإيحاء لهم بنقص الكفاية العقلية وضعف القدرة على التعلم والنقد غير البناء وعدم اتاحة الفرصة للتعبير عن آرائهم في العملية التعليمية والسخرية من أفكارهم وتهديدهم بالعقاب وفرض بعض الواجبات والسلوكيات بطريقة غير متسامحة (بورديو، 1994؛ منتصر شلال فرحان، 2018)، من الممكن أن يوحي إليهم بالفشل وضعف القدرة الدراسية على النجاح الأكاديمي أو اتخاذ القرارات مما يؤدي إلى تكوين توقعات سلبية ومتشائمة عن حياتهم الأكاديمية والمستقبلية (علي حسين عايد، 2016). إن مثل هذه الممارسات تعد عنفا موجها نحو الطلاب ويتميز هذا العنف بقدرته الهائلة على التخفي وراء الرموز في الدلالات والمعاني، ويتميز أيضا بقدراته على التغلغل العفوي في الوعي في صورة عدوانية مضمرة ويتجلى في نسق متدفق من الإشارات ودلالات ورموز سلبية تستلب الإنسان دون أن تأخذ هذه المعاني والرموز صورة واضحة وصريحه بشحناتها العدوانية ويمكن تلمس الرمز المدرك في وضعية الهيمنة التي يمارسها أصحاب النفوذ من المعلمين أو الإدارة على الأضعف منهم (الطلاب) بصورة مقنعة وخادعة حيث يقومون

بفرض مرجعياتهم الأخلاقية والفكرية على الآخرين من أتباعهم مما يولد لديهم إحساس عميق بالدونية والشعور بالنقص والخضوع لنسق من المعايير والرموز التي قد تؤكد دونيتهم عبر عمليات ومشاعر نقص وضعف وافتقار إلى الجدارة والموهبة وضعف لتقدير الذات (منتصر شلال فرحان، 2018).

من هنا يمكن القول أن الصمت أو بالأحرى إلزام الطرف الآخر بالصمت أو إجباره عليه يعد نوعا من العنف الرمزي، لأنه يلغي وجوده ويقيد حريته في التعبير عن رأيه، وبالتالي لا يكون البديل أمام من يُمارس عليه العنف إلا تمثل أراء الطرف الأخر، ومن هنا فإن الرغبة في إقصاء الخصم وإبعاده إلى دائرة الصمت، ومن ثم العمل على إلغائه تتحول إلى إراده طاغية، لذا فإن سيطرة المعلم على الجانب المعرفى ورفضه للحوار والمناقشة مع طلابه، مستبدلاً ذلك بالتلقين والحفظ الألي، وفرض الصمت على تلاميذه كلها مظاهر تشكل تسلط تربوي في المدرسة وتولد رد فعل عنيف عند المتعلمين. فتكيف التلاميذ في الوسط المدرسي يتوقف إلى درجة كبيرة على المعلم، فالمعلم الماهر المحب لعمله وتلاميذه يمكنه أن يخلق الجو الذي ينمو فيه الطفل نمواً يتفق مع طبيعته من ناحية، ومع حاجات المجتمع من ناحية أخرى (مديحة فخرى محمد، 2017) فالعنف الممارس داخل المؤسسة التعليمية ما هو إلا نتاج لتفكك العلاقة بين المعلم والطالب في البيئة التعليمية السلبية التي تفتقر إلى التفاعل البناء والإيجابي بين الطالب والمعلم من جهة وبين الطالب وزملائه من ناحية أخرى، فضلاً عن غياب الحوار وتبادل الاحترام والخوف من طرح الأفكار، خشية ما قد يواجه الطالب من توبيخ أو كبت يشعرهم بعدم الأمان وعدم الرضا عن الذات وبالتالي عدم التوافق وعدم القدرة على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين. وقد أطلقت عليه شقير(2005) اسم العنف النفسي وبالرغم من أن مؤسسات التعليم العام في معظم بلدان العالم قد منعت من توقيع العقوبات البدنية على الطلاب منذ عقود من الزمن، إلا أنها لا تزال توقع العقوبة النفسية مثل الإزدراء والتهميش والتفرقة والإهمال والتهكم السخرية، متجاهلة ما تحدثه من آثار في نفس الطلاب (شادية أحمد التل& نشيمة عبدالله الحربي، 2014).

وبمراجعة التراث النظري فقد اقتصر تعريف العنف الرمزي على مؤلفات بورديو فقط نظراً لحداثة المتغير؛ إذ عرفه بأنه ذلك العنف الذي يسلب الحريات ويهدف إلى إخضاع الغير له، وهو مستوعب وممارس وإن كان بدرجة أقل من العنف المباشر والصريح، وهو جملة من الرموز والإشارات والدلالات وهدفها فرض قوة أوسلطة بطريقة غير مباشرة وتلك الدلالات إنما تحمل في طياتها العديد من المعاني ويتميز بأنه عنف تعسفي واستبدادي يترجم بفرض القوة والسلطة على أشخاص آخرين بهدف إلحاق الأذى والضرر بهم وهو عنف خفي وغير مباشر (حنان عبدالله خباط& رجاء ياسين عبدالله، 2018). وأكد في كتابه "إعاده الإنتاج" إن لكل سلطة تطال الفرد دلالات على أنها شرعية وقادرة على أن توازي علاقات القوة التي هي منها بمقام الأساس لقوتها تمثل عنف رمزي حاجباً علاقات القوة التي تؤصل قوته (دعاء حمدي الشريف، 2018؛ بخوش نجيب بن عمار يسمينة، 2021). ووفقا لهذا التصور فإن العنف الرمزي هو شكل من أشكال العنف الذكي، إذ يمارس دوره وفاعليته الثقافية في مختلف ميادين الحياة، ويتميز بخاصية الذكاء والقدرة على التخفي عن الأنظار، ونتيجة هذه الممارسة، يولد العنف الرمزي حالة من الإذعان والخضوع عند الآخر، ويهدف هذا النوع من العنف إلى توليد معتقدات وأيديولوجيات محددة وترسيخها في عقول وأذهان الذين يتعرضون له (حنان عبدالله خباط& رجاء ياسين عبدالله، 2018). ويمكن قياسه من خلال إدراك الأفراد لما يواجهونه من ممارسات عنيفة، كالحرمان

والتعنيف في حياتهم الاجتماعية، ويمارسه الغير عبر عدة أساليب، هي تبخيس قيمة الأفراد وقدراتهم، والتعالي عليهم، واستلاب حقوقهم، وحرمانهم من التعبير عن أنفسهم (بورديو، 1994؛ علي أسعد وطفة، 2008؛ أحمد عادل محمد، 2018؛ بورديو وباسرون، 2007). وقدرة العنف الرمزي على التخفي وعدم شعور الضحية به هو مكمن الخطورة، لانه بذلك يولد لديه حالة من الإذعان والخضوع دون أن يدري، ولا يدري حتى أنه في حالة خضوع، وهو بذلك يفرض نظاماً من الأفكار والمعتقدات الإجتماعية، التي عادة ما تصدر عن قوة اجتماعية غالباً ما تكون ذات قوة وسيطرة وسيادة من الناحية الإجتماعية، ويؤدي ذلك إلى توليد معتقدات محددة وترسيخها في عقول من يتعرضون لهذا العنف، وهو في ذلك يستخدم أدوات معينة منها اللغة والصورة والإشارة والدلالة والمعنى(مديحة فخرى محمد، 2017) .

وغالبا ما يجري الخلط بين العنف الرمزي والعنف السكولوجي، الذي يختلف كلياً وجوهرياً عن العنف النفسى وكذلك عن أي شكل آخر من أشكال العنف؛ وفى ذلك يعرف بورديو العنف الرمزي بأنه "عنف تعسفي واستبدادي يترجم بفرض القوة و السلطة على أشخاص آخرين". وفي هذا التعريف يتقاسم العنف الرمزي صفة التعسف والاستبداد كغيره من أصناف العنف الأخرى، والتي يتفق الكل على هدفها الذي هو إلحاق الأذى والضرر بالغير(مديحة فخرى محمد، 2017)، وبمقارنة العنف الرمزي بالعنف الفيزيائي أو المادي من حيث الآثار التي يتركها كل منهما: يُلاحظ أن العنف المادي يلحق الضرر بالموضوع فيزيائياً في البدن أو في الحقوق أو في المصالح أو الأمن، أما العنف الرمزي فيلحق ذلك الضرر بموضوع سيكولوجي في الشعور الذاتي بالطمانينة والتوازن(علوط الباتول، 2017)، بالاضافة إلى أن العنف الرمزي يحقق نجاحاً أكثر من العنف المادي؛ والنجاح يعود إلى قدرته على ممارسة التأثير على الأفراد وموافقتهم حيث أن الإنسان بحكم نشأته في محيط ثقافي فيصبح بذلك تحت تأثير مجموعة من المسلمات والمعتقدات، وهذه المعتقدات تكون وسيلة للتأثير وأداة للسيطرة والتحكم لذلك يُعرف العنف الرمزي بأنه عنف ناعم خفي وهو خفي مجهول من قبل ممارسية وضحاياه في آن واحد (مديحة فخرى محمد، 2017).

وتأسيساً على هذه المقارنة بين العنف الرمزي وغيره من أنواع العنف الأخرى يمكن استخلاص سمات العنف الرمزي كما يلي:

- إن العنف الرمزي يأخذ صورة سلطة تفرض نفسها على نسق من الأفراد.

- إن هذه السلطة تفرض نظاما من الدلالات والقيم والمعاني الرمزية.

- يأخذ العنف الرمزي صورته المشروعة بقدرته على إخفاء مقاصده وعلاقات القوة.

- يأخذ العنف الرمزي صورة خفية حيث يتغلغل تأثيره في وعي ضحاياه بصورة عفوية دون إحساس منهم بإكراهات العنف التقليدي(علوط الباتول، 2017) دون أن يشعر الضحية بهذه القوة التي تجعله يخضع لها.

- العنف الرمزي ذو قوه وله تأثير كبير بناءاً على جملة الرموز والمعاني التي يحملها.

- العنف الرمزي يتخذ عدة أشكال وخصائص ومن أهمها الترميز.

-العنف الرمزي يهدف إلى فرض السلطة والنفوذ بطريقة استبدادية وتعسفية (مديحة فخرى محمد، 2017).

- عنف ناعم ولا محسوس ولا مرئي من ضحاياه أنفسهم، والذي يمارس في جوهره بالطرق الرمزيه للاتصال والمعرفة أو أكثر تحديداً بالجهل والاعتراف أو بالعاطفه حد أدنى.

- عنف شرعي لا يلاحظه أحد بوصفه عنفاً فهو عنف غير مرئي، وعنف الثقة وإضفاء القيمة والإلتزام والولاء(حنان عبدالله خباط& رجاء ياسين عبدالله، 2018).

- يشترك العنف الرمزي مع بقية أنواع العنف في نفس الهدف وهو إلحاق الأذى والضرر بالآخرين ويختلف عنهم من حيث أداءه وصورته لأنه خفي وغير واضح تماماً.

- ليس من السهل تفادي تأثيراته المتعددة الأبعاد (حنان عبدالله خباط& رجاء ياسين عبدالله، 2018).

- قد يتصف بالشرعية من وجهة نظر من يقوم به لأنه يمارس تحت اسم السلطة القانونية والوظيفية، مما يجعله عنفاً أخلاقياً وحقيقية ظاهرة في الوجود(علي حسين عايد، 2016).

فضلا عن ذلك قسم باسيرون العنف الرمزي في المؤسسات الجامعية إلى ثلاثة أنواع:

العنف الرمزي اللفظي: يتمثل في استعمال أساتذة الجامعة للتشديد والخشونة اللفظية والعدائية نحو الطلاب، وذلك بوصفة وسيلة لعقابهم أو تعديل سلوكياتهم.

العنف التجريدي: يتمثل في محاولة أساتذة الجامعة بتجريد الطلاب من حقوق التعبير آرائهم وأفكارهم الخاصة وعدم السماح لهم بالمشاركة في العملية التعليمية.

العنف التبخيسي: يتمثل في محاولة أساتذة الجامعة في التقليل من شأن طلاب الجامعة وعدم المبالاة بما يقدمونه من مواهب فريدة، مثل التقليل من إمكانياتهم العقلية، والتشكيك في مدى قدرتهم على النجاح، وتبخيس حقهم عند تصحيح إجاباتهم على الورقة الامتحانية (شادية أحمد التل& نشيمة عبدالله الحربي، 2014).

وللعنف الرمزي مظاهر وأساليب عديدة كما يلي:

التبخيس: وهو سلوك يتسم بالتعالي والتميز، وتقليل قيمة وشأن الأفراد الآخرين أو ممن هم أقل مكانة، ويتمثل هذا السلوك بالإزدراء والتصغير والإبعاد الاجتماعي والمهني.

الإنكار القيمي: يتمثل في إنكار قدرات ومهارات الأفراد، وذلك من أجل السيطرة عليهم وتحديد قدراتهم وكبت طاقاتهم ومواهبهم التي يتمتعون بها(علي حسين عايد، 2016).

الاستلاب النفسي: يتمثل في استلاب حقوق الأفراد وما يتمتعون به من إمتيازات اجتماعية ومهنية مشروعة، فضلا عن حرمانهم من فرصة التعبير عن أفكارهم وأرائهم واتجاهاتهم الخاصة.

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

وبذلك يؤكد بورديو أن العنف الرمزي لا يقوم على أية معايير أخلاقية أو فكرية لأنه يهدف إلى إهانة كرامة الفرد وإشعاره بالدونية وحرمانه من حقوقه الإنسانية وتجاهل حاجاته النفسية والاجتماعية (علي أسعد وطفة، 2009، علي حسين عايد، 2016).

وقد أشارت العديد من البحوث السابقة إلى انتشار العنف الرمزي المدرك وتأثراته السلبية على النواحى الأكاديمية والاجتماعية والنفسية، فحاول Cruz GV, et al. (2013) استكشاف أنواع العنف في العلاقات التربوية بين المعلمين والطلاب في التعليم الجامعي من منظور نظرية العنف الرمزي المدرك، وهو نفس ما سعى بحث شاكو صفاء (2016) وقد توصلت النتائج في البحثين كلا على حدة إلى وجوده بصوره جزئية، وأن ممارسة التدريس بحاجة إلى التحسين من أجل زيادة مساحات الديموقراطية ولتفعيل مشاركة الطلاب في المسؤولية عن السعي وراء المعرفة، وهذا يؤكد أن العنف في العلاقات التربوية ينتج عنه تأثيرات وعواقب سلبية، فورية وعلى المدى الطويل وأنها تؤثر على مستوى الطموح ولكن في نفس الوقت يمكن التقليل منها من خلال إلقاء الضوء على هذه الظاهرة.

بينما استهدف بحث حنان عبدالله خباط و رجاء ياسين عبدالله(2018) التعرف على العنف الرمزي لدى طلاب المرحلة الثانوية والفروق في العنف الرمزي وفقا لمتغير النوع والتخصص، وتوصلت النتائج إلى أن أفراد عينة البحث لا تعاني من العنف الرمزي ويختلف طلبة المرحلة الثانوية في الدلالة المعنوية للعنف الرمزي بحسب النوع ولصالح الإناث والتخصص الإنساني. أما بحث منتصر شلال فرحان (2018) فقد هدف إلى التعرف على العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وتوصلت النتائج إلى شعور طلاب المرحلة الإعدادية بالعنف الرمزي المدرك، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الرمزي المدرك حسب متغير النوع لصالح الذكور.

وترى الباحثة أنه يجب التمييز بين مصطلحات: العدوان، التنمر، العنف المدرسي، والعنف الرمزي المدرك كما يلي:

العدوان يكون بهدف الايذاء وسلب الأخرين حقوقهم وممتلكاتهم، وغالباً ما يكون هجوم ملاحظ وتدعمه قوة وينتصر الطرف المعتدي متى إمتلك القوة البدنية أو أدوات الإيذاء المادية وهو مرفوض داخل المؤسسات التعليمية. بينما التنمر فيكون مرئي وله أشكال (تنمر لفظي، جسدي، جنسي، اجتماعي) ويهدف إلى السخرية وحط القدر ويستغل المتنمر مشكلة معينة لدى المتنمر عليه، ويمكن أن يصل إلى الإقصاء الاجتماعي وهو مرفوض داخل المؤسسات التعليمية. أما بالنسبة للعنف المدرسي فهو عنف مرئي ويمكن أن يكون موجه من المعلم نحو الطلاب أو من الطلاب نحو زملائهم، ويرى سليماني تعدد الفاعلون والممارسون لهذا العنف: المتعلمون، التربويون، الإداريون، المدرسون، في حين كان هذا العنف سابقا يأخذ في الغالب اتجاهاً واحداً، أي من المدرس المتسلط إلى المتعلم، وبالتالي كان المتعلم هو المفعول به، ونادراً ما كان يمارس المتعلم/ التلميذ العنف في الإتجاه المعاكس، بينما أصبحت البحوث تشير إلى تعدد وتشابك الأطراف الممارسة للعنف في الوسط المدرسي، إذ أصبح المتعلم أحد أبرز هذه الأطراف الفاعلة الممارسة لهذا العنف (محمد سليماني، 2019) وهذا النوع من العنف أصبح محظوراً في المؤسسات التعليمية، بل وتسن القوانين لتجريمه. أخيراً العنف الرمزي المدرك يتميز عن الأنواع السابقة في أنه عنف لطيف غير مرئي وغير محسوس، وبل يمكن أن يرى الضحية نفسه أهمية وقدسية هذا العنف، وقد تساهم المؤسسة التعليمية في ترسيخة للمحافظة على النظام والقوانين، وهو يتم دون اللجوء إلى القوة الواضحة والمعلنة؛ بل يتغلغل في وعي الضحية مما يؤدي إلى الخضوع والإستسلام دون وعي، وربما تساهم المناهج الدراسية في تمريره لتعزيز قيم وسلوكيات مقبولة إجتماعياً وقد يوجد أيضا داخل الأسر خاصة الأسرة الممتدة التى تبدي إحتراماً وتوقيراً للأكبر سناً ومقاماً. ويتنوع إلى (عنف رمزي لفظي) عن طريق استخدام الخشونة اللفظية، (عنف تجريدي) من خلال تجريد

الطلاب من حقهم في التعبير عن أرائهم، و(عنف تبخيسي) من خلال التقليل من شأن الطلاب وبخس درجاتهم وظلمهم، وهذا النوع من العنف غير مجرم على الإطلاق مع أنه ذو أثر كبير يمكن أن يفضي إلى الإكتئاب والتسرب من التعليم.

العجز المتعلم:

إن العجز المتعلم من الظواهر النفسيه التي ارتبطت بالدراسات الحديثه في مجالي علم نفس المعرفي وعلم النفس الإيجابي، وكانت بدايات الجهود التي أثرت مفهوم العجز المتعلم هي الدراسات المبكرة لسليجمان، والتي أجراها للكشف عن علاقة التعلم بالخوف لدى بعض الحيوانات (إيمان فوزي شاهين، 2016). حيث وضع سيلجمان وماير المعطيات الأولى لنظرية العجز المتعلم، وأثبتا ذلك بتطبيق تصميم تجريبي ثلاثي على مجموعة من الكلاب، فبينت النتائج أن المجموعة الأولى استسلمت ولم تحاول الهرب في المرات اللاحقة حتى عندما كانت الفرصة سانحة لها، والسبب هو اعتقادها بعدم الجدوى من محاولات التخلص من المثير المؤذي، ولذا بقيت تتحمل الصدمات الكهربائية مدة من الزمن، ولهذا استنتج سيلجمان أن الكائنات الحية تشعر بعجزها عندما تتعرّض لخبرة عدم القدرة على التحكم في المثيرات المؤذية Maier& (Seligman, 1976؛ Swanson& ,Dougall,2017؛ رافع الزغول & رفعة حسن تايه، 2022)، وقد كشفت الدراسات اللاحقة لسليجمان والذي يعتبر أول من قام بدراسة منظمة لمفهوم العجز المتعلم، بأنه يمثل حالة نفسية تنتج عن عدم إمكانية السيطرة على النواتج من فشل أو نجاح، فاعتقاد الفرد بعدم جدوى محاولته تغيير النتائج وعدم فاعلية استجاباته للحصول على التعزيز يؤدي به إلى الإنسحاب واللامبالاه ثم الشعور بالعجز المتعلم (سميرة محارب العتيبي، 2022)، وكذلك أن الخبرات السيئة ليست وحدها المسؤولة عن العجز المتعلم، بل بالأحرى النمط التفسيري الذي يتبناه الفرد تجاه تلك الخبرات؛ إذن فالعجز المتعلم ليس عجزاً حقيقياً يمثل غياب القدرة بقدر ما هو اعتقاد سلبي رسخ لدى الإنسان أنه لا قدرة لديه ولا فرصة في هذا النجاح، هذا المعتقد اللاعقلاني يحجب عن الإنسان قدراته وإمكاناته الواقعيه، ويعطل الدافعية والحماسة لديه ويخفض من تقديره لذاته من خلال المقارنة المستمرة لخبرات فشله بنجاحات الأخرين(إيمان فوزي شاهين، 2016).

بدأت ظاهرة العجز المتعلم تنتشر بين طلبة الجامعات؛ إما لفشل متكرر في الدراسة، وإما لظروف أسرية صعبة، فيدخل الطلبة الجامعة وهم يحملون أهدافاً يسعون إلى تحقيقها، ولكنهم يختلفون في ذلك، فمنهم من يرغب في التفوق، ومنهم من يريد النجاح فقط، ومنهم من يتعلم لاكتساب العلم والتزود به، ويمكن ملاحظة ذلك أثناء التعامل مع الطلبة وتدريسهم، وقد ترتبط بعض هذه الأنماط بالعجز المتعلَّم، فنمط الأهداف يحدد للطالب اختياره للتخصصات التي يريد دراستها، وهل يتمتع بثقة عالية بنفسه تساعده وتجعله يسعى إلى تطوير الذات واكتساب المهارات واستغلال فرص النمو أم إنه يركز على ذاته ويخاف من أن يبدو غير قادر أو فاشل، فتحبطه مرات الفشل وتجعله يشعر بالعجز، فإذا تعرض الطالب للفشل وكان يعتقد أن الذكاء ثابت، فربما لا يبذل أي جهد من أجل الوصول إلى نتيجة أفضل، وهذا قد يؤدي به إلى العجز المتعلم، أما الطالب الذي يعتقد أن الذكاء متغير فإنه قد يبذل مزيدًا من الجهد في المرات القادمة ليحصل على نتيجة أفضل(رافع الزغول & رفعة حسن تايه، 2022). ومن ثم فإن المصاب بالعجز المتعلم يكون عاجزاً عن التكيف مع الضغوط النفسية الناتجة عن الظروف الشخصية والإجتماعية مما يعرضه لمشكلات في إنجازه الدراسي وفي مجال العلاقات الاجتماعية، بحيث يكون

من منزعجاً غاضباً في علاقاته مع الآخرين، مما يجعله يتخذ السلوك المضطرب العنيف في التعامل مع الآخرين(الشيماء رشاد عبد الوهاب،2017).

فالعجز المتعلم هو حالة من الاستسلام للإخفاقات الدراسية المتكررة، سببه إيمان الطلاب بعدم جدوى المحاولات، وبأن نتائج سلوكه لا تعتمد على جهده ومحاولاته التي يبذلها، لذا فانه يعزو فشله إلى عوامل داخلية ثابتة لديه مثل (ضعف القدرة) ويعزو نجاحه إلى عوامل غير ثابتة خارجية مثل (الحظ) لإعتقاده بأن قدرته ضعيفة، لا تمكنه من تحقيق تغيير الواقع أو تحقيق النجاح (مريم حمودة& شفيقة كحول، 2020)، وهنا تواصلت الأبحاث لتنتهي إلى أن طريقتنا في تفسير الحدث السيئ (وليس الحدث نفسه) هو الذي يهوي بنا في مدارك اليأس والعجز؛ حيث يلجأ اليائسون لاستخدام أسلوب خاص بهم في تفسير الأحداث السارة والتعيسة التي يمرون بها (بتول غالب الناهي& آية عبد الامير علي، 2017). ويشكل العجز المتعلم عمليات عقلية معرفية وأحاسيس وجدانية قد تؤثر في التوافق الأكاديمي للفرد، فهو يتعايش مع خبرات تفاعلية يرى في ضوئها عدم وجود ارتباط بين الأفعال ونتائجها وقد تؤدي به إلى حالة يشعر فيها بأن إمكانياته الداخلية وقواه لا تمكنه من تغيير الوضع الراهن، فيُشعره هذا بالعجز بعدم جدوى أي مجهود أو محاولة للتغلب على المشكلات، وهذا ما يتجه إليه (مارتن سليجمان) في العجز المتعلم حيث يشير بأنه رد فعل بالاستسلام إثر التجارب السابقة التي أظهرت بأن الفرد لم يستطيع السيطرة على النتائج (مريم حمودة& شفيقة كحول، 2020)؛ حيث تقوم فكرة العجز المتعلم على أن الأفراد يتعلمون التخلي عن أنفسهم بعد خبرة الفشل أو خيبة الأمل ويطورون عقلية ترى أن التغيير غير ممكن، وعجز عاطفي يتغلب عليهم، فعندما يتعرض الأفراد إلى الأحداث السلبية المتكررة فإنهم يعتقدون أن التغلب عليها أمر مستحيل وغير ممكن(أبو عبيدة، 2021). فالعجز المتعلم هو حالة نفسية سلبية يدخل فيها الفرد إلى القناعة بأنه لا يملك الكفاية الذاتية المناسبة لتحقيق أهدافه نتيجة التجارب المتكررة للفشل والتي تنطوي على أحداث لا يمكن السيطرة عليها والتي تؤدي إلى تكوين تشوهات معرفية وانخفاض في تقدير الذات والاستسلام وعدم المحاولة الأمر الذي يحول دون توافق الطالب مع نفسه وقدراته أو المجتمع الذي يعيش فيه (الشيماء رشاد عبد الوهاب، 2017)، أي يتجسد الاضطراب الناتج عن العجز المتعلم المعرفي والدافعي والانفعالي للطالب، عندما يتكرر فشله في انجاز مهام معينة يدرك أن فشله هو نتيجة لضعف قدراته، فتتشكل لديه خبرات سلبية وضعف ثقة في النفس، وبالتالي يتوقع أداء غير جيد في انجاز مهام مشابهة إذ يتعلم الطالب العجز عندما يفسر خبرات فشله بطريقه تؤدي إلى الإحباط ووقوع في دوامة العجز مع مواقف الحياة، ومنه يمكن تحديد ثلاث جوانب أساسية لتفسير الأحداث وهي الديمومة والشمولية والذاتية(مريم حمودة& شفيقة كحول، 2020).

يعرف ماير وسليجمان العجز المتعلم بأنه شعور الشخص بعدم قدرته على عمل شيء لتغيير نتيجة ما، وأن هذه الحالة تنتج من عدم القدرة لتحديد إمكانية السيطرة بعلاقة السبب والنتيجة للحدث الحاصل، أو هو الاستسلام في وجه الفشل ناجم عن إدراك الفرد لموقع القوى المسؤولة عن النجاح والفشل، أو هو الخبرة المتمثلة بعدم إمكانية السيطرة على النتائج، مما ينتج عند الأشخاص تطوراً معمماً في توقعاتهم بعدم إمكانية السيطرة المستقبلية، والتي تنتج الإستسلام أو السلبية وعدم الرغبة بالمحاولة (علي شاكر الفتلاوي، 2009، طالب ناصر القيسي& نوار طارق السهيلي، 2017). فالشعور بالعجز هوالاعتقاد بأن الفشل لا يمكن تجنبه فينتشر هذا الشعور، وينمو عندما يتكرر فشل الطالب أو عجزه عن تحقيق أهدافه على الرغم من بذل الجهد ورغبته في النجاح، ولا تخلو البيئة تعليمية المصرية من هذه الظاهرة (عبد الباسط متولي خضر،

مريم يوسف غنيم، سعدية السيد بدوي، 2014). فتصور عدم القدرة على السيطرة يؤثر على طريقة الإستجابة للأحداث، وبعد ذلك تم تطوير النموذج المعاد صياغته للعجز المكتسب؛ ووفقًا لهذا النموذج، فإن العزو يختلف وفقًا لمدى اعتبار الحدث ناجماً عن الذات أو غيرها Reiland, (2017)، وأن هذا العجز يتناول أربعة جوانب هي: الإنسحاب المتعلم، والسلبية المتعلمة، والكسل المتعلم، وتوقع الفشل. إذن فظاهرة العجز المتعلم هي ظاهرة مركبة ثلاثية الأبعاد لها بُعد معرفي (أفكار هزيمة الذات) وبُعد انفعالي (التوجه السلبي نحو الحياة) وبُعد سلوكي (الإعتمادية). ومن هنا يتضح مدى خطورة هذه الظاهرة التي تؤثر على فاعلية الذات وتنزل بها إلى أدنى المستويات، حيث تسود الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية المؤثرة سلباً على تقدير الإنسان لذاته وتزيد تشاؤميته ويركن إلى اليأس والإستسلام للفشل (إيمان فوزي شاهين، 2016).

ووفقاً لنظرية العجز المتعلم فإن الأفراد الذين يتعرضون لفشل لا يمكن السيطرة عليه، يطورون توقعًا بأن أياً من أنشطتهم لن يحقق النجاح في المستقبل (أي توقع عدم القدرة على السيطرة) ويتم تعميم هذا التوقع على المهام اللاحقة، وعندما يتم نقل توقع عدم القدرة على التحكم إلى مهمة لاحقة، فإنه يقضي على الدافع لبذل أي جهد لحل هذه المهام (عجز تحفيزي)، ونتيجة لذلك يتسبب في عجز في الأداء. (Stiensmeier-pelster & Schürmann ,1990)؛ أي أن العجز المتعلم هو نوع من أنواع الاستسلام يصدر كرد فعل يمثل الإستجابه للعديد من الضغوطات التي تتبع الاعتقاد بأن ما يمكن فعله لن ياتي بالنتيجة المرجوة، وأن العجز المتعلم هو جملة من التغيرات السلوكية التي تلي عدداً من الضغوط التي لا يمكن السيطرة عليها أو لا يتوقع مخرجاً منها (شادية أحمد التل& نشيمة عبدالله الحربي، 2014، محمد سيد عبد اللطيف، 2021)؛ فيظهر العجز المكتسب بعد أن يحدث الفشل بشكل متكرر ويجعلهم يطورون اعتقادًا غير قادر على التكيف فيما يتعلق بجهدهم وقدراتهم(Rachmawati,et al., 2018) حيث أن الطلاب ذوي العجز المتعلم يدركون أن التحديات والصعوبات تفوق قدراتهم، ولا يمكن التغلب عليها، وأن بذل المزيد من الجهد سيكون بلا جدوى، وإن الفشل خارج عن إرادتهم وذلك نتيجة لعجزهم مع مواجهة الأحداث؛ لأنهم يتوقعون دائما عدم قدرتهم على التأثير في الأمور حيث إنهم يعزون النجاح والفشل إلى عوامل داخليه مقابل الأفراد الذين يعزون النجاح والفشل إلى عوامل خارجيه يعتقدون أنهم يستطيعون السيطره على النتيجة ولديهم الدافعية لتحقيق النتائج المرجوة (أبو عبيدة،2021).

أنواع العجز المتعلم:

يقسم سليجمان العجز المتعلم إلى أربعة أنواع أساسية هي:

-**عجز دافعي:** وهو انخفاض دافعية الفرد في التحكم بالأحداث؛ أي إذا حاول في البداية ولم يستطع التحكم في الحدث، فإنه يقلع بسهولة وبسرعة عن المحاولات التالية للتحكم بالحدث (مريم حمودة& شفيقة كحول، 2020)؛ حيث إن فشل الفرد في مهمة أو أكثر في الوقت الحالي أو في الماضي يولد لديه إحساسًا بأنه غير قادر على التقدم في أي عمل يسند إليه ويحسن أداءه في تلك المهمات، ويولد لديه اعتقادًا خاطئًا عن الذات واقتناعه بأنه مهما حاول التغيير في مواقف الفشل التي تعرض لها في مراحل سابقة، فإنه لن ينجح حيث أنه عاجز عن إحداث أي تحسين أو تغيير فيها (مفضل& حسن، 2015).

- **عجز معرفي:** أي سلبية الطالب واعتقاده في عدم القدرة على أداء المهام التي فشل فيها سابقا، مع الشعور بالاستسلام والإحباط والسلبية تجاه الخبرات التي يمر بها (محمد سيد عبد اللطيف، 2021)، وفسر سليجمان ذلك بأن الطلاب الذين تعرضوا لخبرات الفشل مهما حاولوا أن يغيروا في مواقف الفشل التي يتعرضون لها فإنها لن تتغير، لإنهم يعتقدون أنهم غير قادرين على إحداث أي تحسن في قدراتهم(حنان قادري &أحمد قندوز،2018)، وهو أساس نظرية العجز المتعلم، ويعني ضعف قدرة الفرد على التعلم من خبراته السابقة والاستفادة من مثيرات الموقف التي تساعده على الهروب، وصعوبة التصديق من جانب الفرد بأن الإستجابات التي يؤديها يمكن أن تؤدي إلى نتائج إيجابية في المستقبل.

- **عجز انفعالي:** ويتمثل في ظهور انفعالات سلبية مثل: القلق والغضب والاكتئاب؛ فالأفراد المصابون بالعجز المتعلم غالبًا ما يعانون من الإكتئاب نتيجة فشلهم في ضبط الجوانب المهمة في حياتهم. وتتمثل الآثار الناجمة عن شعور الفرد بالعجز من الناحية النفسية في انعدام الثقة بالنفس، والضعف في مواجهه المشكلات، وتشتت الانتباه، والإحساس باليأس؛ وهي آثار سلبية على الفرد والمجتمع فإنعدام قدرته على التحكم بنفسه يعيق التعلم في بعض المواقف مما يجعل المستوى الدراسي للطالب منخفض بالرغم من قدرته على الأداء (سميرة محارب العتيبي، 2022).

-**عجز سلوكي:** ويتمثل في تصرفات الفرد بسلبية، وكسل، وفتور الهمة، واعتمادية زائدة، كما يعبر عن نقص مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الفرد أن المكافآت لا ترتبط بسلوكياته واستجاباته، وقد يحدث العجز عادة عندما لا تستطيع خبرات الفرد السيطرة على فشله الأكاديمي(مريم حمودة& شفيقة كحول، 2020).

الأسباب المحتملة للعجز المتعلم:

وأسباب العجز المتعلم متعدده لا حصر لها، فقد يكون وليد الظروف الخارجية كسبب لحدوثه أو يعود إلى عجز الذات عن تحقيق ما تريد الوصول إليه، كما أن الشخص العاجز ينظر إلى الأحداث غير السارة على أنها دائمة الحدوث، وتشمل أكثر من جانب من جوانب حياته، ويعتبر الفرد نفسه السبب الأساسي في هذا الفشل والإعتراف في المسؤولية في بعض الأحيان يكون أساسيًا، ولكن الأساس هنا هو لوم الذات والفشل وفقدان السيطرة في التحكم بالأحداث (مفضل& حسن،2015). ومن العوامل المؤدية أيضا للعجز المتعلم حدوث الصدمة في المواقف التعليمية؛ أي يجد الطالب نفسه في موقف يتضمن عنف لفظي أو جسدي أو نفسي يتعذر عليه التحكم فيه؛ كأن يقسو المعلم على الطالب أمام زملائه مما يجعل الطالب يشعر بالإرتباك وفقدان التحكم وتبدأ بعض مظاهر العجز المتعلم بالظهور متمثلة في انخفاض التحصيل الدراسي من ناحية، وفي ضعف الفعالية أثناء التعلم من ناحية أخرى (أمل محمود الدوة، سمية عبدالله النجاشي، منير حسن جمال، 2017)، وكذلك شعور الفرد بضعف القدرة على مواجهة تحديات الحياة ومصاعبها، واعتقاده بعدم الإمكانية في السيطرة عليها، مما يؤثر في عدم القدرة على التخطيط وفقدان الثقة بالنفس ونظرة سلبية للحياة (علي حسين عايد،2016). وقد يحدث نتيجة شعور الطالب بالدونية وضعف الثقة بالنفس، ويعرف بأنه حالة ذهنية يضطر فيها المتعلم لتحمل مثيرات مزعجة أو غير سارة، مما يترتب عليها عدم قدرته أو رغبته في أداء المهمة، حتى إذا توافرت الظروف المناسبة للقيام بها، وذلك لأن المتعلم اعتقد أنه لا يستطيع السيطرة على بيئته

أو المواقف التي يمر بها. كما ينطوي على صعوبات في الإدراك تؤدي إلى الإعتقاد بأن سلوكيات معينة تؤثر فيما يحدث ويترتب على العجز المتعلم الكثير من المشكلات والاضطرابات في شخصية المتعلم؛ ويترتب على العجز المتعلم الاضطرابات التالية: الاضطراب الدافعي، والاضطراب المعرفي والاضطراب السلوكي (محمد سيد عبد اللطيف ، 2021)، وتؤدي الممارسات الخاطئه للمعلم؛ مثل إهانة الطالب وإحراجه أمام زملائه أو نعته بألفاظ سيئه كالفشل أو التشكيك في قدراته العقلية قد تؤدي إلى الإعتقاد الخاطئ لديه بأنه فاشل دراسيًا (شادية أحمد التل& نشيمة عبدالله الحربي،2014).

يصف العجز المتعلم استجابة معينة لضغوط لا يمكن السيطرة عليها تتميز بنقص الحافز والإستجابات السلوكية، والعجز المعرفي (في القدرة) علي تعلم الإستجابات الصحيحة (Swanson& Dougall,2017)، والعجز المتعلَم يجبر الطالب على التوقف عن أي جهد يبذله للهروب من واقعه حين يتعرض لعقبات في المواقف التعليمية، أو حين يواجه مواقف صعبة، مما يسبب تدنيًا شديدًا في الدافعية، (رافع الزغول & رفعة حسن تايه، 2022). وتعد الضغوط الأكاديمية من أهم مصادر الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة ومنها على سبيل المثال؛ التعامل مع الزملاء، والمعلم، وصعوبة التحصيل الدراسي، والفشل في الامتحانات وبالتالي تتعدد مصادر الضغوط في الجامعة وقد تمتد إلى بعض الأشياء الملموسة مثل الاستعداد للاختبارات وحضور المحاضرات، وغير الملموسة مثل الخوف المرتبط بدراسة مقرر لأول مرة وعلى الرغم من أنها لا تحدد التحصيل بطريقة مباشرة إلا أنها تتفاعل مع إدراكهم لإنتاج ردود الأفعال التي من شأنها أن يكون لها دورًا كبيرًا في تحديد قدراتهم وتحقيق أهدافهم الأكاديمية (يوسف محمد شلبي& وسام حمدي القصبي،2017)، وقد يكون مصدره الذات وذلك عندما يعجز عن تحقيق ما يريد الوصول إليه وإذا فشل الفرد في تحقيق أهدافه شعر بالتمزق والضياع فالعجز ملازم للإرادة الضعيفة (بتول غالب الناهي &آية عبد الامير علي،2017).

وقد يعود العجز المتعلم إلى أساليب التنشئة الوالدية حيث تعمل العاطفة الإيجابية والتقدير ودعم الأبناء على تحصين الأفراد ضد العجز المتعلم، ويكون الفرد أكثر قدرة على تحمل أعباء ما يسند إليه من أعمال وحرص على إتقانها كما يكون أكثر قدرة على تحقيق النجاح فهو يدرك أن حالة الفشل التي ربما يتعرض لها هي حالة طارئة، ولا تعني ضعف قدراته، إنما قلة مثابرته أثناء أداء واجباته (طالب ناصر القيسي& نوار طارق السهيلي،2017). ومن الأسباب البيئية المؤدية للعجز المتعلم: وجود الفرد في بيئة تعليمية قاسية فالبيئة القاسية تجعل الفرد يفسر أي موقف إحباط بأنه موقف مهدد لذاته، مما يساعد أن تكون توقعاته سلبية عن المستقبل ويشعر انه عديم الحيلة، ولا يستطيع عمل شيء حيال المستقبل، وبالتالي يستسلم ويقبل التوقعات السلبية ويكون سلبيًا حيالها، وكذلك عملية التأقلم مع حالات عدم القدرة على التحكم أي أنه لا ينتج مباشرة من عدم القدرة على التحكم في الموقف، بل ينتج عن بعض عمليات التأقلم التي يقوم بها الفرد مع هذا الموقف؛ لأن الفرد يقوم بإجراء تغيرات في البيئة المحيطة أو في ذاته أو في كلاهما معا؛ أي أن أكثر فئة معرضة للإصابة بالعجز المتعلم هم أولئك الذين تجتمع لديهم الخبرات البيئة السيئة في الأسرة والبيئة التعليمية متمثلة في القسوة في المعاملة، والمواقف التعليمية التي تفقد الطالب الإحساس بقدرته على التحكم في الموقف، فاجتماع هذه الظروف تجعل الطالب يشعر بالكبت ويقرر أن يتعامل مع الكثير من المواقف بطريقة عدوانية للحصول

على المساعدة أو بطريقة الهروب لتجنب الألم النفسي الناتج عن الشعور بقسوة الموقف، وعدم القدرة على التحكم فيه (أمل محمود الدوة وأخرون، 2017).

خصائص العجز المتعلم:

- العجز المتعلم عجز مركب من عده عوامل تشمل استجابات الهروب والإستسلام والحيادية وانخفاض الدافعية (أمل محمود الدوة، وآخرون، 2017).

- العجز المتعلم لا يعبر عن الافتقار إلى القدرة على التحكم في مجريات الأمور وإنما يعبر عن عدم الوعي بإمتلاك هذه القدرة (إيمان فوزي شاهين، 2016).

- العجز المتعلم هوالإستسلام في وجه الفشل ناتج عن إدراك الفرد لموقع القوى المسؤولة عن النجاح والفشل (بتول غالب الناهي & آية عبد الامير علي، 2017).

- هو ظاهرة انتقالية من موقف لأخر وبدرجة كبيرة (مفضل & حسن، 2015).

العوامل المكونة للعجز المتعلم بناء على نظرية العجز المتعلم:

1- بعد السلبية التي تتضح في فقدان الفرد القدرة على التحكم والسيطرة وكذلك التأقلم مع العجز والاستسلام لطرق التفكير الخاصة بالموقف وفيها يجد الفرد نفسه مضطرا لقبول العجز وعدم رغبته في تغييره بسبب انخفاض دافعيته.

2-بعد الهروبية: عندما يتكرر الفشل يصبح ذلك الفشل مهددًا لقيمة الفرد، وأهدافه، وتصوراته عن ذاته مما يؤدي إلى حالة انفعالية شديدة تؤدي إلى فقدان الفرد القدرة على السيطرة والتحكم، ويشغل الفرد نفسه بموضوعات لا تتعلق بموقف الفشل خوفًا من تكرار التعرض لموقف الفشل.

3- بعد ضعف المرونة: عندما ينخفض سقف توقعات الفرد فإنه يعمل على التقليل من قيمة المهمة التي يفشل في تحقيقها، ولا يستطيع التحكم في سلوكه، فتقل بذلك البدائل التي يثق في القيام بها ولا يوجد أمامه إلا التأقلم مع حالة العجز.

4- بعد الرضا بالنتائج الضعيفة: فعندما يتكرر موقف الفشل يجد الفرد نفسه غير قادر على تغيير سلوكه الفاشل، وبالتالي يفقد السيطرة والتحكم في سلوكه، ويخفض سقف توقعاته، ويحاول أن يقلل من قيمة المهمة، وبالتالي يحمي ذاته من الاستغراق في حالة الانفعال فيقنع نفسه بأن قدرته توقفت عند هذا المستوى ويرضى بما قد حققه من نتائج (أمل محمود الدوة، وآخرون، 2017).

يمكن إذًا إعادة صياغة مفهوم العجز المتعلم على النحو التالي: يحاول الإنسان الذي يمر بخبرات فشل متكررة أن يفسر الخبرات المثيرة للإحباط بأحد أسلوبين: تفسير منطقي عقلاني، أو تفسير لاعقلاني. في الحالة الأولى يبني الإنسان التفسير على أساس من تحليل الوقائع والإستنتاج المنطقي، فيتعرف على مواطن الضعف في أدائه، والظروف الموضوعية التي حالت دون نجاحه، فيكتسب خبرة الممارسة التي توجه الأداء في المحاولات التالية، مما يعزز فرص النجاح اللاحق ويدعم خصائص المثابرة والحماس والثقة بالنفس، وهو ما يؤدي بدوره إلى ارتفاع مستوى فاعلية الذات. أما في الحالة الثانية، فيبني فيها الإنسان تفسيراته على نحو لاعقلاني وغير منطقي ينسب فيه الفشل إلى أسباب تفتقد دليل واقعي على صحتها، فيعزو الفشل إلى أسباب داخلية أو

خارجية، شاملة أو نوعية، دائمة أو مؤقتة ولكن في كل الأحوال يكون العزو السببي العقلاني و الذي يقوم على التحليل أو الإستنتاج المنطقي، فتأتي تفسيراته مجافية للواقع لا تتيح مجالًا للتعلم من الخبرة أو الإستفادة من الأخطاء السابقة. بذلك يتسم الأداء اللاحق بالعشوائية والتخبط، وتتزايد احتمالية الفشل المتكرر، ويتعمق الشعور بالإحباط ويتدنى تقدير الذات، تنخفض الدافعية، ويترسخ الإعتقاد بعدم جدوى الذات ، وأن الشيء الذي يقوم به الإنسان يمكن أن يغير من حتمية الفشل والإخفاق، فينخفض مستوى فاعلية الذات وتكتمل حلقة العجز المتعلم (إيمان فوزي شاهين،2016).

أعراض العجز المتعلم:

1-اضطراب دافعي: عندما يتعلم الفرد العجز فإنه يتوقف عن التعلم من خلال حفظ الإستجابة تجاه المواقف الخارجية حيث تنخفض الدافعية لديه لاعتقاده بعدم امتلاكه القدرة على التحكم في نتائج استجابته، فتتكون الاستجابة وتخزن بالذاكرة كتراكيب مستقلة عن النتيجة فإن الدافع للقيام بالاستجابة ينخفض وتتضاءل الدافعية.

2-اضطراب معرفي: تضعف قدرة الفرد على التعلم و عدم قدرته على الاستفادة من معطيات الوقت الذي يعترض له فضلًا عن عدم تمكنه من استخدام الخبرات السابقة وتوظيف التراكيب المعرفية لديه وتطويعها ليتحكم في النتائج عن تعلمه في المواقف المستقبلية، ومن ثم فإنه يتوقع بأن نتائج استجاباته لايمكن التنبؤ بها خاصة إذا حاول استعادة التحكم بنتائج استجاباته وفشل في إعادتها بشكل ايجابي.

3-اضطراب سلوكي: وتكمن في تصرفات الفرد، حيث يبدو عليه طابع الكسل والفتور والاعتمادية الزائدة والسلبية ويعبر عن العجز المتعلم سلوكيًا بأنه نقص عدد الاستجابات ومحاولات التغلب على الفشل، فعند تعرض الفرد لحدوث فشل متكرر ولم يستطع التحكم بنتائجه يضطرب سلوكه، ويفضل الإنسحاب، وعدم بذل الجهد، واستخدام وسائل استجابة أقل كفاءة وأقل دافعية، وعندما يخفق في تحقيق النتائج المرجوة أيضًا تنمو لديه سلوكيات العجز المتعلم وينخفض تقديره لذاته وينقل أثر الإخفاق في المهام المتشابهة مستقبلًا.

4-اضطراب انفعالي: تظهر على الفرد انفعالات سلبية متمثلة بالقلق والتعصب والاكتئاب فيظهر القلق والغضب كبداية الأعراض على العجز المتعلم عندما لا يستطيع الفرد التحكم في المواقف، ثم يتحول إلى انفعالات أعمق متمثلة بالاكتئاب عندما تتكرر الأحداث التي لا يستطيع السيطرة على نتائجها وعندما يحاول الفرد في بداية حدوث القلق تجاوزه والتغلب عليه محاولًا إعادة السيطرة على المهام والمواقف، ويكون للقلق اتجاه سالب يؤدي إلى الاكتئاب المؤدي إلى العجز وأيضاً عند محاولات التغلب على الفشل بالفشل وتكرر ذلك الإخفاق ويبالغ الفرد في تعديل الضغوط المؤدية إلى الفشل يحصل الاكتئاب ويحدث العجز المتعلم (بتول غالب الناهي &آية عبد الامير علي، 2017).

ومن البحوث السابقة التي قامت بدراسة الآثار السلبية لظاهرة العجز المتعلم بحث مفضل& حسن(2015) والذي هدف إلى معرفة فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض حدة العجز المتعلم وتحسين دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي الفائقين

عقليًا وتوصلت النتائج إلى إمكانية خفض حدة العجز المتعلم من خلال البرنامج التدريبي، وهو نفس ما توصلت اليه نتائج بحث Rachmawati , et al.(2018) بعد تطبيق برنامج الإرشاد الجماعي، وأيضا توصل بحث عبداللطيف (2021) إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على فنيات علم النفس الإيجابي في خفض العجز المكتسب وتنمية التدفق النفسي لطلاب الجامعة المتأخرين دراسيًا وكذلك توصلت نتائج Wulandari et al. (2021) إلى فاعلية برنامج قائم على تقديم المشورة في خفض العجز المتعلم. أما بحث إيمان فوزي شاهين(2016) فقد هدف إلى الكشف عن طبيعة ظاهرة العجز المتعلم لتأثيرها السلبي على الإنسان، وتحديد علاقة العجز المتعلم بعدة متغيرات من بينها الغضب، وخيبة الأمل، واللوم، والعدائية، لدى عينة من الطلاب بالدرجة الجامعية الأولى والدراسات العليا بكلية التربية جامعة عين شمس وأظهرت النتائج علاقة ارتباطية بين أبعاد العجز المتعلم وبين الأبعاد الخمسة: الغضب، وخيبة الأمل، والفراغ الوجودي، واللوم، والعدائية.

بينما استهدف بحث أحلام قدوري(2016)التعرف على العلاقة بين العجز المتعلم والأفكار الإنتحارية والتدين لدى طلاب الجامعة والكشف عن مستوى العجز المتعلم وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى متوسط من العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة، وكلما ارتفع مستوى العجز المتعلم ظهرت الأفكار الإنتحارية وانخفض بذلك مستوى التدين لديهم، بحث بتول غالب الناهي& آية عبد الامير علي (2017) استهدف قياس العجز المتعلم لدى طلاب الجامعة وتوصلت النتائج إلى تمتع الطلاب الراسبون بمستوى مرتفع من العجز المتعلم، بينما توصلت نتائج بحث طالب ناصر القيسي& نوار طارق السهيلي (2017) إلى أن عينة البحث (تلاميذ المرحلة الإعدادية) لا يعانون من العجز المتعلم ولم تظهر النتائج فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير النوع والمرحلة الدراسية أما بالنسبة لمتغير التخصص فقط فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التخصص الإنساني. وقد هدف بحث إخلاص علي حسين& جنان صالح محمد(2020) إلى التعرف على العلاقة بين العجز المتعلم والاستقرار النفسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وكذلك الفروق في درجات العجز المتعلم وفقا لمتغير النوع، بينما هدف بحث صبحي سعيد الحارثي(2020) لدراسة العجز المتعلم وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف، توصلت النتائج إلى أن نسبة العجز المتعلم المرتفع كانت لدى الذكور، ووجود علاقة عكسية دالة إحصائيًا بين العجز المتعلم والمهارات الاجتماعية، وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في درجات العجز المتعلم لصالح الإناث أي أن الإناث أعلى من الذكور في العجز المتعلم. أما بحث مريم حمودة& شفيقة كحول (2020) والذي استهدف التعرف على العلاقة بين العزو السببي و سلوك العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وأظهرت نتائج البحث وجود ارتباط سالب بين العزو السببي والعجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وكذلك بحث أبو عبيدة (2021) الذي سعى إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أنماط العزو السببي للنجاح والفشل والعجز المتعلم لدى طلاب المرحلة الأساسية في محافظة رفح. وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة سلبية بين أنماط العزو السببي للنجاح والفشل والعجز المتعلم، بينما كانت العلاقة موجبة بين أنماط العزو السببي للنجاح والفشل، والعجز المتعلم وأن تقدير الذات يتوسط العلاقة بين الحظ ومادة التعلم والعجز المتعلم.

الأثار الناجمة عن العجز المتعلم:

1- أثار دافعية: يتمثل الجانب الدافعي بعزوف الفرد عن المبادرة والمحاولة في المواقف اللاحقة الشبيهة إذ يكف عن مجرد المحاولة لأنه لا يتوقع سوى الفشل، حيث إن توقعات فقدان السيطرة تخفض دافعية الفرد ومبادرته للعمل ومن ثم الاستسلام عند مواجهه الفشل.

2-آثار تعليمية: ويتمثل هذا الجانب بتعلم الفرد أن النتائج التي يتعرض لها تحدث بشكل مستقل عن أفعاله وبذلك فإن قيام الفرد بعدة استجابات دون أن يلاحظ أي تغيير في الموقف المزعج يجعل من الصعب عليه إدراك أن هذه الإستجابات يمكن أن تؤثر في المواقف مستقبلا ومن ثم يعمم هذه الصوره مستقبلًا.

3- آثار انفعالية: حيث إن فقدان القدرة على التحكم بمجريات الأمور يقود إلى استجابات انفعالية وسلبية، إذ إن اعتقاد الفرد بأنه لن يتمكن من السيطرة أو التحكم بمجريات الأمور في الموقف يقوده إلى الشعور بالحزن والإكتئاب (علي شاكر الفتلاوي ، 2009)، ويتمثل الاضطراب الانفعالي في حالة اضطراب تشبه الاكتئاب فينتج عن هذه الاضطرابات أداء سلوكي مشكل يتمثل في الغضب والعنف (عبد الباسط متولي خضروآخرون ، 2014).

ولم تستطع الباحثة التوصل إلا إلي عدد قليل من البحوث التي قامت بدراسة متغير العنف الرمزي المدرك أو العنف المدرسي وعلاقته بالعجز المتعلم؛ ومنها بحث علي حسين عايد (2016) الذي استهدف تعرف العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة كلية الآداب في جامعة القادسية، وقد توصلت النتائج إلى وجود 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 الطلاب يقابلها زيادة في العجز المتعلم لديهم، أما البحوث التي قامت بدراسة العنف المدرسي والاساءة النفسية وعلاقتها بالعجز المتعلم فتمثلت في: بحث شادية أحمد التل& نشيمة عبدالله الحربي (2014) والذي حاول الكشف عن أنماط العنف المدرسي، ودرجة ممارستها لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، والتعرف على علاقتها بسلوكيات العجز المتعلم، وفحص أثر بعض المتغيرات على درجة ممارسة العنف المدرسي، وتحديد مساهمة هذه المتغيرات ومتغير سلوكيات العجز المتعلم في التنبؤ بأنماط العنف المدرسي، وأشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة أنماط العنف المدرسي منخفضة بصفة عامة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة أنماط العنف المدرسي وسلوكيات العجز المتعلم. أما بحث عبد الباسط متولي خضر، وأخرون(2014) فهدف التعرف على العلاقة بين العجز المتعلم والعنف المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية تتراوح أعمارهم بين (7- 11)عام، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين العجز المتعلم والعنف المدرسي، وكذلك بحث الشيماء رشاد عبد الوهاب (2017) والذي حاول تقصي العلاقة بين كل من العجز المتعلم وأشكال العنف المدرسي (العنف ضد الذات- والعنف ضد الآخرين- العنف ضد الممتلكات- العنف ضد الأنظمة والقوانين المدرسية) لدى المراهقين، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين العجز المتعلم بأبعاده وأشكاله بالعنف المدرسي، كما توصلت النتائج إلى أن العجز المتعلم يتنبأ بشكل دال إحصائيًا بأشكال العنف المدرسي لدى عينة البحث. أما بحث عبدالله محمد المهداوي (2021) وقد استهدف التعرف على علاقة خبرات الإساءة النفسية بأبعاد العجز المتعلم لدى عينة

من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة تبوك، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين أبعاد خبرات الإساءة النفسية وأبعاد العجز المتعلم.

فروض البحث:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين درجات أفراد عينة البحث من طلاب الجامعة على مقياس العنف الرمزي المدرك ومقياس العجز المتعلم بأبعاده.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث على مقياس العنف الرمزي المدرك تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور والتخصص الدراسي لصالح التخصص التربوي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث على مقياس العجز المتعلم تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور والتخصص الدراسي لصالح التخصص التربوي.

- يمكن التنبؤ بمستوى العجز المتعلم من خلال درجات الطلاب على مقياس العنف الرمزي المدرك.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

إعتمد البحث على المنهج الوصفي الإرتباطي والفارقي إذ حاول الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم بأبعاده، والفروق وفق متغير النوع والتخصص على مقياس العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم، وكذلك إختبار القدرة التنبؤية للعنف الرمزي المدرك في العجز المتعلم.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية:

اقتصر هذا البحث على تناول متغيرين هما : العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم لدى طلاب الجامعة.

الحدود الزمانية:

تم تطبيق مقياسي العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم عبر نموذج جوجل على شبكة الانترنت وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2022/2021.

عينة البحث:

تكونت العينة الأساسية للبحث من(200) طالب وطالبة من كليات التربية والتربية النوعية (قطاع تربوي) وكليات الطب، الصيدلة (قطاع طبي) جامعتى دمياط وأسيوط، وتراوحت أعمار أفراد عينة البحث بين(18-24) عام.

مبررات اختيار العينة: تم اختيار العينة من طلاب الجامعة ؛ حيث إنهم في نهاية السلم التعليمي بالإضافة إلى أنهم قادرين على إدراك المواقف وتفسيرها بصورة أكثر وضوحا لتفتح أفاقهم عند مقارنتهم بالمراحل التعليمية الأخرى. وكذلك تكون المقررات الجامعية أكثر اعتمادا

على أداء الطالب وبحثه عن المعلومات الإضافية، أكثر من كونها مقررات معتمدة على الحفظ والتلقين.

الأدوات:

مقياس العنف الرمزي المدرك:

وصف المقياس : -

تم استخدام مقياس العنف الرمزي المدرك الذي أعده علي حسين عايد (2016) والذي تكون في صورته النهائية من 22 فقرة مستوحاة من نظرية العنف الرمزي المدرك لبورديو وتتسق مع التعريف النظري للمفهوم، وتم تحديد البدائل التي تناسب الإجابة عن تلك الفقرات، يستجيب في ضوئها الطالب على خمسة بدائل تتراوح بين (دائمًا)،(غالبًا)،(أحيانًا)، (نادرًا)، (أبدًا)، وتستحق (5) ،(4)،(3)،(2)،(1)على الترتيب ،وبذلك فإن المدى النظري لأعلى درجة للمقياس يمكن للطالب الحصول عليها هي (110) درجة وبمتوسط فرضي (66) درجة، وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب هي (22) درجة. وتعبر الدرجة الأعلى عن إدراك الطالب للعنف الرمزي بصورة كبيرة، بينما تدل الدرجة المنخفضة على إدراك العنف الرمزي بصورة منخفضة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق تفسيرات المقياس:

قام معد المقياس بحساب صدق التفسيرات للمقياس من خلال الصدق الظاهري من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين، وصدق البناء من خلال استخدام قوة تمييز الفقرات، ومن أجل استخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس العنف الرمزي المدرك، قام معد المقياس باستعمال الإختبار التائي"ت" لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا لدرجات كل فقرة من فقرات المقياس.وتحقق ذلك في ضوء أسلوب المجموعتين المتطرفتين، وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس والتي تراوحت بين (0.381، 0.758) وجاءت جميعها ذات دلالة احصائية.

ثبات درجات المقياس:

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل الارتباط لبيرسون (0.817) وتم حساب معامل ارتباط سبيرمان التصحيحية للدرجة الكلية وبلغت (0.857)، وبطريقة ألفا كرونباخ وبلغ (0.75) وهي درجات ثبات مقبولة. أما في البحث الحالي تم استخدام طريقة إعادة التطبيق بفارق زمني قدره أسبوعين وبلغت قيمة معامل الارتباط (0.906) بين درجات التطبيق الأول والثاني وهى درجة مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

مقياس العجز المتعلم:

تبنى البحث الحالي مقياس إيمان فوزي شاهين (2016) والذي يتكون من 22 عبارة تحمل عبارات إيجابية الإتجاه وأخرى سلبية ويشمل المقياس على ثلاثة أبعاد صيغت عبارتها في ضوء التصورات التي يحتويها التراث النظري هي: (التفشيل أو هزيمة الذات، التوجه السلبي/ الايجابي نحو الحياة، الاعتمادية).

تم إعداد فقرات المقياس وفقا لمقياس ليكرت؛ حيث يتم اختيار بديل من خمسة بدائل هي (موافق جدا، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) ويعبر عنها بالدرجات (5)،(4)،(3)،(2)،(1) ويقوم المفحوص باختيار استجابة واحدة من خمس استجابات محتملة بطريقة ليكرت، وتتراوح الدرجات على المقياس من (22- 110) وتعبر الدرجة الأعلى على المقياس عن ارتفاع مستوى العجز المتعلم لدى الفرد.

الخصائص السيكومتريه للمقياس:

صدق المقياس:

الصدق العاملي لمقياس العجز المتعلم:

قامت معدة المقياس بإجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية وفي ضوء التحليل العاملي لعدد 27 عبارة أسفرت نتائج التحليل العاملي لعبارات المقياس عن وجود أربعة عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت 29. 65 %من التباين الكلى.

استخدمت معدة المقياس طرحًا معدلًا للعجز المتعلم ذا بنية عاملية ثلاثية، والتي تمثلت في المقياس المستخدم في الدراسة مكوناً من:

1-هزيمه الذات: ويعني الميل إلى تبني أفكار ومعتقدات ذات دلالة تنم عن مشاعر هزيمه الذات والتفشيل حيث يعكس الإنسان ضعف ثقته في قدراته وإمكاناته ويأسه من إمكانية التحسن، وعدم توقعه الحصول على المساندة وإحجامه عن التواصل مع الآخرين خشية إنكشاف ضعف قدراته.

2- التوجه السلبي/ الإيجابي نحو الحياة: والإحتفاظ بمشاعر سلبية تجاه الخبرات السابقة والتي ترتبط بعدم الرغبة في تكرار المحاولات خوفًا من الفشل ويدل الميل إلى القطب السلبي عن ترجيح وجود عجز متعلم في مقابل الميل لإيجابية التوجه نحو الحياة الذي يعني تناقص وجود حالة العجز المتعلم.

3- الاعتمادية: يمثل هذا البعد الميل لتجنب المبادرة بالفعل الإيجابي، وتقدير عدم تحمل المسؤولية تجنبا للفشل أو الإحباط أو الحرج، كما يمثل الميل إلى تبرير الأخطاء الشخصية وضعف الأداء بأسباب خارجية (إيمان فوزي شاهين، 2016).

الثبات:

قامت معدة المقياس بحساب ثبات درجات الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ، طريقة التجزئة النصفية. وكانت قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للأبعاد والدرجة الكلية (0.812، 0.807، 0.795، 0.836) على التوالي، للتجزئة النصفية (0.845، 0.829، 0.813، 0.859) على التوالي.

تم حساب ثبات المقياس في البحث الحالي بطريقة التجزئة النصفية للأبعاد والدرجة الكلية كما في الجدول التالي:

جدول (2)

قيم معاملات ثبات الدرجات بطريقة التجزئة النصفية

الأبعاد	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ن=(50)
هزيمة الذات - التفشيل	880.7**
التوجه السلبي/ الإيجابي نحو الحياة	180.6**
الاعتمادية	0.405**
الدرجة الكلية	0.742**

تشير القيم السابقة إلى تمتع المقياس بدرجات مقبولة من الثبات، حيث جاءت جميع قيم معاملات الارتباط دالة .

الأساليب الاحصائية المستخدمة في البحث:

لمعالجة بيانات البحث الحالي استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين.
- معامل ارتباط بيرسون.
- تحليل الانحدار.

النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرد الأول على "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين درجات أفراد عينة البحث من طلاب الجامعة على مقياس العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم بأبعاده". وللتحقق من صحة الفرض تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين متوسطات درجات عينة البحث على مقياس العنف الرمزي المدرك وعلى مقياس العجز المتعلم بأبعاده.

جدول (4)

معاملات الارتباط بين العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم

المتغير	ن	التفشيل(هزيمة الذات)	الاتجاهالايجابي/السلبي	الاعتمادية	مجموع الأبعاد للعجز المتعلم
العنف الرمزي المدرك	200	**0.481	0.078	**0.348	**0.461

(**) دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (4) وجود ارتباط دال احصائيًا بين درجات أفراد عينة البحث من طلاب الجامعة على مقياس العنف الرمزي المدرك والدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم، وتشير هذه النتيجة الى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين العنف الرمزي والعجز المتعلم لدى الطلاب عينة البحث، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج عبد الباسط متولي خضر، وأخرون(2014) (Wulandari, et al.(2021 ، شادية أحمد التل& نشيمة عبدالله الحربي (2014)، الشيماء رشاد عبد الوهاب (2017)، علي حسين عايد(2016)، والتي اتفقت جميعا على العلاقة الارتباطية بين العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم وكذلك بين العنف المدرسي والعجز المتعلم، وهذا يعني أن كل زيادة في العنف الرمزي المدرك لدى الطلبة يقابلها زيادة في العجز المتعلم لديهم، ويمكن تفسير ذلك أنه كلما ارتفع إدراك العنف الرمزي لدى الطلبة في الوسط الأكاديمي فإنه يقابله زيادة مرتفعة في الشعور بالعجز المتعلم، وهذا يؤدي بطبيعته الى كبح دافعية الطلاب وتوجههم الإيجابي نحو المستقبل، كما يؤثر على نظرتهم إلى أنفسهم وما يمتلكونه من قدرات ومهارات شخصية يمكن توظيفها بصورة فاعلة مع مثيرات ومتطلبات البيئة الاكاديمية الضاغطة (علي حسين عايد،2016).

ووجود ارتباط بين العنف الرمزي المدرك وأبعاد العجز المتعلم المتمثلة في التفشيل (هزيمة الذات)، والاعتمادية، بينما لم يوجد ارتباط بين العنف الرمزي المدرك والاتجاه السلبي والاتجاه الإيجابي نحو العجز المتعلم، والتي تتفق مع ما توصلت إليه نتائج بحث شاكو صفاء (2016) من وجود علاقة جزئية بين العنف الرمزي الممارس من طرف الفاعلين في مؤسسة الجامعة ومستوى الطموح لدى طالب الجامعة، (Stiensmeier-pelster & Schürmann ,1990) حيث إن تدني العجز المتعلم يعد مؤشرًا مهمًا على توافق الطلبة الدراسي وشعورهم بالسعادة والصحة النفسية وخلوهم من الأعراض النفسية كالقلق والتوتر الزائد والشعور بالفشل (علي حسين عايد، 2016)، وأن الفرد عندما يواجه مواقف متكررة من الفشل والإحباط وصعوبة في إشباع الحاجات فإنه يصل إلى مرحلة يشعر فيها أن إمكاناته الداخلية وقواه لا تمكناه من تغيير الوضع الراهن، وأنه فقد السيطرة على البيئة وانخفضت دوافعه نحو تحسين الواقع الخارجي (أبو حلاوة ،2012: في علي حسين عايد ،2016). وفيما يتعلق ببعد الإتجاه السلبي/ الإيجابي فيمكن تفسيره في الإمتداد الطبيعي لإعادة صياغة العزو للعجز المتعلم، حيث صاغ سليجمان عبارة التفاؤل المتعلم لشرح الإستجابة المفيدة التي يمكن أن تحدث عندما يقوم الأفراد باعتبارات

خارجية وغير مستقرة ومحددة للأحداث، وبالتالي لا يتعلم الفرد أن يكون عاجزًا؛ بدلًا من ذلك ، يكون الفرد أكثر قدرة على التعامل مع مجموعة متنوعة من المواقف التي تبدو غير قابلة للسيطرة (Swanson& Dougall,2017) ، ويُفترض أن طلاب الجامعات هم أشخاص بالغون منظمون ذاتيًا ولديهم دوافع ذاتية، وقادرون تمامًا على التغلب على تحديات التعليم العالي بمفردهم-Nairz) (Wirth, et al.,2017.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث على مقياس العنف الرمزي المدرك تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور والتخصص الدراسي لصالح التخصص التربوي" .

جدول(5)

قيمة "ت" لمعرفة الفرق في العنف الرمزي في ضوء متغيري النوع والتخصص(قطاع طبي، تربوي)

المتغير	وجه المقارنة	العدد (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
النوع	الذكور	39	64.82	21.34	1.53	غير دالة
	الإناث	161	59.01	21.20		
التخصص	قطاع طبي	44	67.65	21.35	2.69	0.01
	قطاع تربوي	156	58.02	20.87		

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العنف الرمزي المدرك حيث بلغت قيمة "ت" (1.53) وهي غير دالة إحصائيًا،وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع ما توصل إليه هاريس وآخرون حيث لم تكشف نتائجهم عن فروق تبعًا للتخصص أو النوع في الشعور بالعنف الرمزي (Harris, et al. ,2021) ، بينما تختلف مع ما توصلت إليه نتيجة منتصر شلال فرحان (2018) من وجود فروق في العنف الرمزي المدرك بين الذكور والإناث لصالح الذكور وأنهم توجه لهم عقوبات غير عادلة لذلك يكونون أكثر تأثرًا بالعنف الرمزي من الإناث، ونتيجة بحث علي حسين عايد (2016) من وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي طلبة كلية الآداب (الذكور والإناث) على مقياس العنف الرمزي المدرك ولصالح الذكور الأكثر إدركًا للعنف الرمزي، أي أن الذكور أكثر شعورًا وتأثرًا بالعنف الرمزي في الوسط الجامعي من الإناث. وكذلك فروق في أبعاد خبرات الإساءة النفسية في اتجاه الذكور وفي أبعاد العجز المتعلم في اتجاه الإناث، كما وجدت فروق في متوسط درجات عينة الطلاب المتفوقين دراسيًا و المتأخرين دراسيًا على مقياس أبعاد العجز المتعلم في اتجاه المتأخرين دراسيًا (عبدالله محمد المهداوي ،2021).

يمكن تفسير هذه النتيجة وفق نظرية بروديو من أن الطلاب والطالبات يدركون مظاهر العنف الرمزي الموجه لهم من الأساتذة بنفس الطريقة، ربما نتيجة المتغيرات المجتمعية والإنفتاح

لدى الطلاب من الجنسين وتطبيق العقوبات من الأساتذة بنفس الطريقة وعدم تفضيل نوع على أخر في المعاملة لتغير النظرة المجتمعية للأنثى وتوليها أعلى المناصب ووجود عدد لا بأس به من أساتذة الجامعة من النساء وذلك في جميع التخصصات، بالإضافة إلى سعى الجامعات تكوين كوادر شبابية لتمثيلها في مختلف المحافل، وتنوع الطرق التى يحصل بها الطلاب على اختلاف نوعهم من خلالها على حقوقهم.

أما بالنسبة للفروق تبعًا لنوع التخصص الأكاديمي (قطاع تربوي/ طبي) فكانت الفروق دالة لصالح القطاع الطبي حيث كانت متوسطات درجات طلاب القطاع الطبي في إدراك العنف الرمزي أعلى من متوسطات درجات طلاب القطاع التربوي، وترى الباحثة إمكانية عزو هذه النتيجة لصعوبة الدراسة في كليات القطاع الطبي بالإضافة إلى طول مدة الدراسة، ولغة الدراسة في كليات القطاع الطبي تكون باللغة الأجنبية مما قد يؤدي إلى مزيد من الصعوبة أثناء سنوات الدراسة. وعلى النقيض من ذلك فإن كليات القطاع التربوي تتميز إلى حد ما بالسلاسة والوضوح وعدد سنوات الدراسة المحدد والذي يعتبر من بين عدد السنوات الأقل، دراسة مواد ثقافية مساعدة وربما وجود مرشدين أكاديمين قد يساعدون في حل المشكلات المختلفة لدى الطلاب.

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث على مقياس العجز المتعلم تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور والتخصص الدراسي لصالح التخصص التربوي" .

جدول (6)

قيمة "ت" لمعرفة الفرق في العجز المتعلم في ضوء متغيري النوع والتخصص (قطاع طبي، تربوي)

المتغير	وجه المقارنة	العدد (ن)	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
النوع	الذكور	39	61.20	21.18	1.61	غير دالة
	الإناث	161	57.83	11.58		
التخصص	قطاع طبي	44	60.52	13.24	1.29	غير دالة
	قطاع تربوي	156	57.92	11.27		

يتضح من جدول (6) عدم وجود فروق تعزى لمتغير النوع(ذكر/ أنثى) على مقياس العجز المتعلم حيث جاءت قيمة "ت" (0.1.61) وهى غير دالة إحصائيًا. وتختلف هذه النتيجة مع عبد الباسط متولي خضر، وآخرون (2014)، علي حسين عايد (2016)، عبدالوهاب (2017)، إخلاص علي حسين& جنان صالح محمد (2020)، وقد أكدوا جميعا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس العجز المتعلم لصالح الذكور، مما يدل على أن الذكور أكثر من الإناث في العجز المتعلم ، بينما جاء الفرق دال إحصائيًا لصالح الراسبات من الإناث الإنسانيات يليها الراسبون من ذكور العلميات ثم الراسبين من إناث العلميات (بتول غالب الناهي& آية عبد الامير علي، 2017) وتتفق معها نتيجة بحوث علي شاكر الفتلاوي (2009)، صبحي سعيد الحارثي(2020)، عبدالله محمد المهداوي (2021) التي بينت أن الإناث أكثر عرضة لتعلم العجز من الذكور،

لإحساس الإناث بأنهن أقل قدرة كما توصف الإناث بأنهن أقل مخاطرة وبالتالي لا تقبلن على المهام إلا إذا كن متأكدات من القدرة على الإنجاز الكامل.

وعلى الرغم من إشارة الأدبيات النظرية والدراسات المنهجية للعجز المتعلم إلى العلاقة الوثيقة بين العجز المتعلم وطبيعة النوع (ذكر/ أنثى) حيث أشارت بعض البحوث إلى وجود فروق لصالح الذكور والبعض الآخر أشار إلى أن الفروق لصالح الإناث بينما يشير جدول (6) إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير النوع في العجز المتعلم لدى عينة البحث وهذا يتسق مع جدول (5) حيث أن إدراك العنف الرمزي بصورة كبيرة وواضحة سيكون له تأثير في شعور الطلاب (أفراد العينة) بالعجز المتعلم وإنعدام الدافعية للتحصيل الدراسي؛ حيث لم توجد فروق تعزى لمتغير النوع في العنف الرمزي المدرك أو العجز المتعلم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي تشير الى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الشعور بالعجز المتعلم، قد يرجع ذلك أولًا إلى كثرة الأعباء وتحمل المسؤوليات والمواقف الضاغطة التي تقع على عاتق الجنسين، مثل البحث عن وظيفة معينة وكثرة التفكير في المستقبل وزيادة الإعتماد على الذات، وكثرة الإختلاط مع المواقف والتحديات الحياتية السلبية، واقتحام الإناث لسوق العمل بصورة منافسة للذكور مما أعطى لهن المزيد من الثقة بالنفس والقدرة على المواجهة والتحدي. ويتفق هذا التفسير مع ما ذهب إليه رايت من دخول النساء إلى سوق العمل وما يصاحبه من تحييد للمهن وقطاعات السوق مما يدعم المساواة الاجتماعية المعاصرة (Wright, 2002).

أما بالنسبة للفروق وفقًا للتخصص في العجز المتعلم، فإنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب القطاع (الطبي / التربوي) على مقياس العجز المتعلم، حيث جاءت قيمة "ت" (1.29) وهى غير دالة إحصائيًا. وتختلف هذه النتيجة مع ما جاء بها بحث طالب ناصر القيسي & نوار طارق السهيلي (2017) من أن التخصص الإنساني أعلى في المتوسط الحسابي من التخصص العلمي وهذا يشير إلى أن العجز المتعلم لذوي التخصص الإنساني أعلى من ذوي التخصص العلمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي تشير إلى تقارب متوسطي المجموعتين على مقياس العجز المتعلم (60.52، 57.92) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، وهذا قد يكون بسبب توافر المعلومة واتساع أفق الشباب ومحاولتهم التحدي للوصول إلى أهدافهم، بالإضافة إلى أن كلا المجموعتين تتعرض لنفس المتغيرات المجتمعية في عالم مفتوح السماوات من خلال الإنترنت ووسائل الإتصال الحديثة.

نتيجة الفرض الرابع:

وللتحقق من صحة الفرض الرابع الذي ينص على:" - يمكن التنبؤ بمستوى العجز المتعلم من خلال درجات الطلاب على مقياس العنف الرمزي المدرك " تم حساب تحليل الانحدار وقد بلغت العينة (200) طالب.

جدول (7)

تحليل الانحدار للعنف الرمزي المدرك على العجز المتعلم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الانحدار	5838.65	1	5838.65	53.43	0.001
البواقي	21635.34	198			
الكل	27473.99	199			

يوضح الجدول(7) وجود تأثير دال إحصائيًا للعنف الرمزي المدرك في التنبؤ بالعجز المتعلم، حيث بلغت قيمة ف" (53.43) وهي دالة إحصائيًا ، مما يؤكد صحة الفرض الثالث. وتم حساب معامل بيتا β التي تستخدم في صياغة معادلة الانحدار، كما في الجدول التالي:

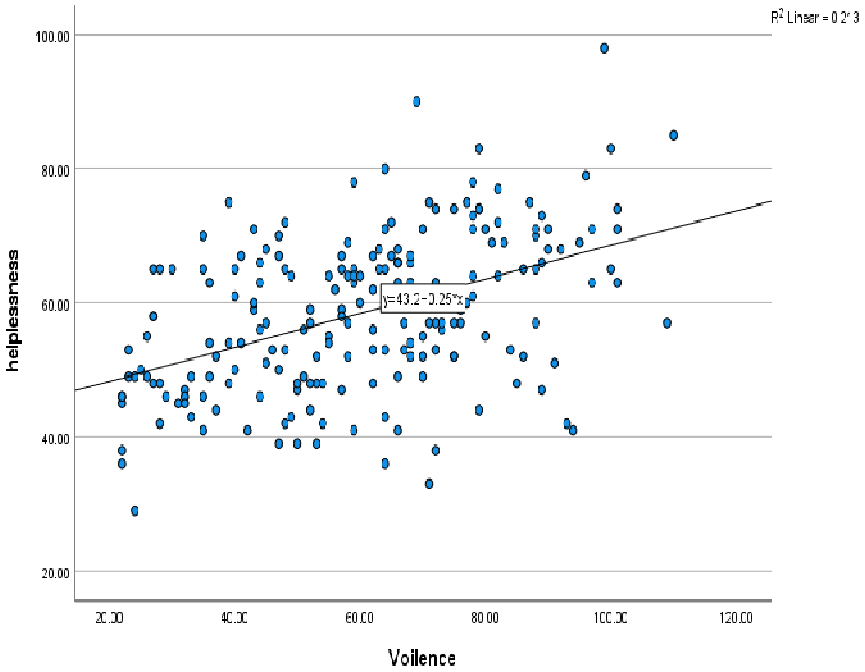
جدول (8)

معامل بيتا لصياغة معادلة الانحدار

مصدر الانحدار	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل بيتا	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	43.20	2.21	0.46	19.47	0.001
مستوى العنف الرمزي المدرك	0.25	0.35			

معادلة التنبؤ: العجز المتعلم=43.20+ 0.25 (العنف الرمزي المدرك)

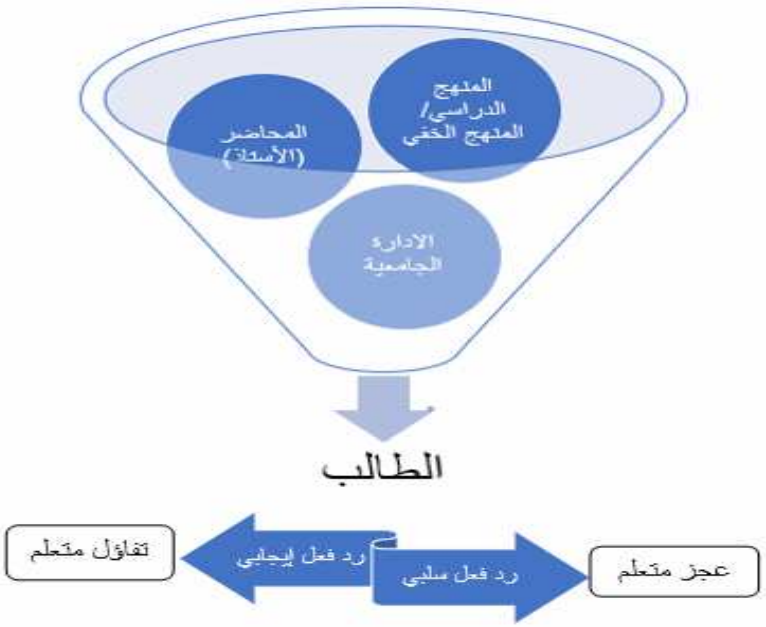
يتضح من الجدول (8) أن قيمة "ت" في معادلة الانحدار للعنف الرمزي المدرك دالة، مما يدل على إمكانية التنبؤ بالعجز المتعلم من خلال العنف الرمزي المدرك ؛ وبذلك يتم قبول الفرض الثالث.



شكل (1) يوضح انتشار متغير العجز المتعلم وفقًا للعنف الرمزي المدرك لدى عينة البحث ويوضح الشكل خط الانحدار ومعادلة الانحدار.

وترى الباحثة إمكانية تصميم شكل العلاقة بين العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم من خلال الشكل التالي:

بيئة العنف الرمزي المدرك



شكل (2) آلية العلاقة بين العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم

التوصيات:

-تحسين العلاقة التفاعلية بين أساتذة الجامعة وطلابهم بصورة أكثر إيجابية .

- وضع لوائح حقوق وواجبات الطلاب في لوحات الإعلانات بالجامعات.

- تشجيع الطلاب على المشاركة في الأنشطة الجامعية مما يزيد ثقتهم بأنفسهم، وبالتالي خفض العجز المتعلم.

العدالة في التعامل مع الطلاب، بما يساعدهم على مواجهة الشعور بالعنف الرمزي المدرك.

-العمل على إثارة دافعية الطلاب، وتشجيع الابتكار.

-عقد ندوات وبرامج تدريبية لمواجهة العجز المتعلم لدى طلاب الجامعة.

- تطوير المناهج بما يلزم لتتماشى مع تطورات العصر ليقل إدراك الطلاب للعنف الرمزي فيما يخص المناهج.

مراجع البحث

أولا: المراجع العربية

الشيماء رشاد عبد الوهاب.(2017).العجز المتعلم كمنبئ بأشكال العنف المدرسي لدى عينة من المراهقين بمدينة المنيا. *مجلة الإرشاد النفسي*، كلية التربية جامعة المنيا، 3(3). 93-124.

أحلام قدوري.(2016). العجز المتعلم وعلاقته بالأفكار الانتحارية والتدين لدى طلبة الجامعة. دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة قاصدي مرباح- ورقلة. *رسالة ماجستير*. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح.الجزائر

أحمد عادل محمد.(2018).العنف الرمزي المدرك بوسائل الإعلام الجديدة وعلاقته بمفهوم الذات والأمن النفسي لدي الشباب المصري: دراسة ميدانية، *مجلة الاعلام العربي والمجتمع*، الجامعة الأمريكية- كلية الشئون الدولية والسياسات العامة- مركز كمال أدهم للصحافة التليفزيونية والالكترونية، 26، 109- 140.

إخلاص علي حسين &جنان صالح محمد.(2020).العجز المتعلم وعلاقته بالاستقرار النفسي لدى طلبة الجامعة . مجلة كلية التربية ، جامعة واسط. *أبحاث المؤتمر العلمي الدولي الثاني*. 2005- 2022.

أمل محمود الدوة، سمية عبدالله النجاشي، منير حسن جمال.(2017).المكونات العاملية لمقياس العجز المكتسب: دراسة سيكومترية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية* ،27(97).1-212.

إيمان فوزي شاهين.(2016). منبئات العجز المتعلم لدى عينة من الطلاب الجامعيين. *مجلة الارشاد النفسي*،57 (2). 1- 52.

بتول غالب الناهي &آية عبد الامير علي.(2017). العجز المتعلم لدى طلبة الجامعة . *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، 5(42).71- 92.

بخوش نجيب بن عمار يسمينة.(2021). تجليات العنف الرمزي في البيئة الافتراضية: مقاربة سيميولوجية للصور في الرمزية عبر صفحات الفيسبوك الجزائرية. *مجله أنسنة البحوث والدراسات*، 12(1). 254- 270.

بورديو، بيير& باسرون، جان كلود.(2007). *إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم*، ترجمة ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة، بيروت .

بورديو، بيير.(1994). العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، ترجمة نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، بيروت.

حنان عبدالله خباط &رجاء ياسين عبدالله.(2018). العنف الرمزي لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة الباحث، 28. 25- 53.

حنان قادري &أحمد قندوز.(2018). مستوى العجز المكتسب لدى التلاميذ المعيدين في السنة الثالثة الثانوي: دراسة استكشافية في بعض ثانويات دائرة الحجيرة. *مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية*، 34. 387- 396.

دعاء حمدي الشريف.(2018). الأبعاد الإنسانية للتربية وأهدافها في مواجهة الظاهرة الاستلابية للعنف الرمزي " رؤية فلسفية" . *مجلة كلية التربية*، جامعة عين شمس، 42 (1). 157- 204.

رافع الزغول & رفعة حسن تايه.(2015). العجز المتعلَّم وعلاقته بالتوجهات الهدفية والنظرية الضمنية للذكاء. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*،11(4)،539 – 554.

رائدة عطية أبو عبيدة.(2021).تقدير الذات كمتغير وسيط في العلاقه بين أنماط العزو السببي للنجاح والفشل والعجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رفح. *المجله التربويه*، 35(139). 323- 369.

سميرة محارب العتيبي.(2022).القابلية للإستهواء كمتغير وسيط بين العجز المتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمكة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم*، 15 (1) ، 77 .112.

شاديه احمد التل & نشيمة عبد الله الحربي.(2014).العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحله الثانويه بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، 9(1). 48- 69.

شاكو صفاء.(2016). العنف الرمزي الممارس في مؤسسة الجامعة وعلاقته بمستويات الطموح لدى الطالب الجامعي.دراسة ميدانية لعينة من طلبة السنة الثانية علوم اجتماعية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة ورقلة. *رسالة ماجستير*،جامعة قاصدي مرباح. الجزائر.

صبحي سعيد الحارثي.(2020). العجز المتعلم وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 14 (2). 289- 306. http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol14iss2pp289-306

طالب ناصر القيسي & نوار طارق السهيلي.(2017) العجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الاعدادية. كلية التربية للبنات . جامعة بغداد،1-26.

عائشة لصلج.(2015). العنف الرمزي عبر الشبكات الاجتماعية الافتراضية قراءة في بعض صور العنف عبر الفيسبوك،20 (39).517- 542. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/18007

عبد الباسط متولي خضر، مريم يوسف غنيم، سعدية السيد بدوي.(2014). علاقة العجز المتعلم بالعنف المدرسي لدى الأطفال في المرحلة العمرية من (3- 11) سنة. مجلة دراسات الطفولة. *جامعة عين شمس*، 17. 179 – 184.

عبدالله محمد المهداوي.(2021). خبرات الاساءة النفسية وعلاقتها بأبعاد العجز المتعلم لدى عينة من الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا بالمرحلة الثانوية بمدينة تبوك. *مجلة كلية التربية* ، جامعة الازهر، 191(4). 32- 64.

علوط الباتول.(2017). تجليات العنف الرمزي الممارس على المعلم في ظل تطبيق المقاربة بالكفاءات دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية بمدينة الجلفة. *مجلة تاريخ العلوم*، 10. 120 -129.

علي أسعد وطفة.(2009). من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية. *مجلة الشؤون الاجتماعية*، 26(104). 45 - 102 .

علي حسين عايد.(2016). العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة. *مجلة مركز دراسات الكوفة*، 41. 377 - 337.

علي شاكر الفتلاوي. (2009). العجز المتعلم وعلاقته بالأسلوب المعرفي تحمل – عدم تحمل الغموض لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية الاساسية*، 59. 121-165.

فاتن عبد الجبار الخزرجي & بثينة منصور الحلو.(2018). العنف الرمزي. *مجلة كلية الآداب*، 2018(126)، 192- 211 .https://search.emarefa.net/detail/BIM-831716

فهد بن عفاس آل درع.(2018). النظريات المفسرة للعنف الرمزى داخل البيئة التعليمية. مجلة الخدمة الإجتماعية .59 (4). 216-236

محمد سليماني.(2019). ظاهرة العنف في الوسط المدرسي وأهم المقاربات المفسرة لها: المقاربات الوظيفية والتفاعلية والصراعية نموذجا. *المجلة التعليمية*، 9(4).57- 66.

محمد سيد عبد اللطيف.(2021). فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض فنيات علم النفس الإيجابي في خفض العجز المكتسب وتنمية التدفق النفسي لطلاب الجامعة المتأخرين دراسيا. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث ـ *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(14). 154- 186.

مديحة فخرى محمد.(2017). دراسة تحليلية لمظاهر العنف الرمزي في التعليم المصري وعوامله المجتمعية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، *99*(2). 429-465.

مريم حمودة &شفيقة كحول.(2020). العزو السببي وعلاقته بسلوك عجز المتعلم في ضوء متغير التحصيل دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانوية. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، 13(1).432- 455.

مصطفى أبوالمجد مفضل & ياسر عبدالله حسن.(2015). فعالية العلاج المعرفى السلوكى فى خفض حدة العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسى الفائقين عقلياً. *مجلة الإرشاد النفسي*، 4 (42). 911-1022.

منتصر شلال فرحان.(2018). العنف الرمزي المدرك و علاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة آداب المستنصرية*، 2018(83). 1-31 .

يوسف محمد شلبي & وسام حمدي القصبي.(2017). النموذج السببي للعلاقات المتبادلة بين الضغوط الأكاديمية المدركة وكل من: استراتيجيات المواجهة ودافعية الإنجاز والتوافق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، 67 (3). 1- 58.

ثانيا: المراجع العربية مترجمة

Al-shaima Rashad Abdel Wahab. (2017). Learned helplessness as a predictor of school violence forms among a sample of adolescents in Minya city. Psychological Counseling Journal, Faculty of Education, Minia University, 3 (3). 93-124.

Ahlam Kaddouri. (2016). Learned helplessness and its relationship to suicidal thoughts and religiosity among university students. A field study on a sample of Kasdi Merbah University's students - Ouargla. Master Thesis. Faculty of Humanities and Social Sciences, Kasdi Merbah University, Algeria

Ahmed Adel Mohamed. (2018). The perceived symbolic violence by the new media and its relationship to self concept and psychological security of Egyptian youth: a field study, Journal of Arab Media and Society, The American University - College of International Public Affairs - Kamal Adham Center for Electronic Television and Journalism, 26, 109-140.

Ikhlas Ali Hussein & Jinan Saleh Mohammed. (2020). Learned helplessness and its relationship to psychological stability among university students. Journal of the College of Education, Wasit University. International Scientific Research II , 2005-2022.

Amal Mahmoud Al-Dawa, Sumaya Abdullah Al-Najashi, Munir Hassan Jamal. (2017). Factorial components of the learned helplessness scale: a psychometric study. The Egyptian Journal of Psychological Studies, 27 (97).1-212.

Eman Fawzy Shaheen (2016). Predictors of learnedhelplessness among a sample of undergraduate students. Psychological Counseling Journal, 57 (2). 1-52.

Batoul Ghaleb Al-Nahi & Aya Abdul Amir Ali. (2017). Learned helplessness among university students. Basra Journal of Human Sciences Research, 5 (42) .71-92.

Bakhosh Najib bin Ammar Yasmina. (2021). Manifestations of Symbolic Violence in Virtual Environment A semiological approach for images in symbolism through Algerian Facebook pages: Journal of Humanization Research and Studies, 12 (1). 254 - 270.

Bourdieu, Pierre & Basron, Jean-Claude. (2007). Reproduction: For the sake of a general theory of education system, translated by Maher Trimesh, The Arab Organization for Translation, Beirut.

Bourdieu, Pierre. (1994). Symbolic Violence, A research on the Origins of educational sociology, translated by Nazir Jahil, the Arab Cultural Center, Beirut.

Hanan Abdullah Khabat & Rajaa Yassin Abdullah. (2018). Symbolic Violence Among secondary school students. Researcher Journal, 28. 25-53.

Hanan Qadri & Ahmed Kunduz. (2018). The level of Learned Helplessness Among Fail secondary pupil at Third Year: an exploratory study at some secondary schools of the Al-Hujaira district. Journal of the Researcher in the Humanities and Social Sciences, 34. 387-396.

Doaa Hamdi Al-Sharif (2018). The human dimensions of Education and their goals in the face of the alienating phenomenon of symbolic violence, a philosophical vision. Journal of the College of Education, Ain Shams University, 42 (1). 157-204.

Rafea Al-Zogoul & Rifa'a Hassan Tayeh. (2015). Learned Helplessness and its relationship to the Objective Orientations and Theory of implicit intelligence. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 11 (4), 539-554.

Raeda Attia Abu Obeida. (2021). Self-esteem as a mediating variable in the relationship between attribution success, failure models and learned helplessness among Preparatory students in Rafah governorate. Educational Journal, 35 (139). 323 - 369.

Samira Muhareb Al-Otaibi. (2022). The susceptibility to temptation as a mediating variable between learned helplessness and academic achievement among secondary school students in Makkah. Journal of Educational and Psychological Sciences, Qassim University, 15 (1), 77 - 112.

Shadia Ahmed Al-Tal & Nashima Abdullah Al-Harbi. (2014). School violence and its relationship to learned helplessness behaviors among secondary school students in Medina in the light of some variables. Taibah University Journal of Educational Sciences, 9 (1). 48 - 69.

Chaco Safaa. (2016). The practiced symbolic violence in the university institution and its relationship to the levels of ambition of the university student. A field study of a sample of second-year students of social sciences at the Faculty of Humanities and Social Sciences at the University of Ouargla, master's thesis, university of Qasdi Merbah. Algeria.

Sobhi Saeed Al-Harthy. (2020). Learned Helplessness and its Relationship to Social Skills Among Students with Learning Disability in the primary stage. Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, 14 (2). 289-306. http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol14iss2pp289-306

Talib Nasser Al-Qaisi & Nawar Tariq Al-Suhaili. (2017) Learned helplessness among middle school students. College of Education for Girls. University of Baghdad, 1-26.

Aisha Laslag. (2015). Symbolic Violence Via Virtual social media, Readings of Some Images of Violence Via Facebook, 20(39).517-542. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/18007

Abdel Basset Metwally Khader, Maryam Youssef Ghoneim, Saadia Al-Sayed Badawi. (2014). The relationship of learned helplessness to school violence Among Children Aged (3- 11) Years. Childhood Studies Journal. Ain Shams University, 17. 179 - 184.

Abdullah Mohammed Al-Mahdawi (2021). Psychological abuse experiences and their relationship to the dimensions of learned helplessness among a sample of outstanding and academically behind students in secondary school in Tabuk. Journal of the College of Education, Al-Azhar University, 191 (4). 32 - 64.

Al-Batool's Al-batol. (2017). Manifestations of practiced symbolic violence In light of the application of the competency approach, a field study in primary schools in Djelfa city. Journal of the History of Science, 10. 120-129.

Ali Asaad Watfa. (2009). Symbol and violence to the practice of symbolic violence A reading of the pedagogical function of symbolic violence in school education. Journal of Social Affairs, 26 (104). 45-102.

Ali Hussein Ayed. (2016). Perceived Symbolic violence and its relationship to learned helplessness Among University Students. Journal of Kufa Studies Center, 41. 377 - 337.

Ali Shaker Al-Fatlawy. (2009). Learned helplessness and its relationship to the cognitive style bearing - intolerance of ambiguity among university students. Journal of the College of Basic Education, 59. 121-165.

Faten Abdul-Jabbar Al-Khazraji & Buthaina Mansour Al-Helw. (2018). symbolic violence. Journal of the College of Arts, 2018 (126), 192-211. https://search.emarefa.net/detail/BIM-831716.

Fahd bin Affas Al Daraa. (2018). Explanatory theories of symbolic violence within the educational environment. Journal of Social Work 59 (4). 216-236

Muhammad Soleimani. (2019). The phenomenon of violence in the school environment and the most important approaches that explain it: functional, interactive and conflict approaches as a model. Educational Journal, 9(4).57-66.

Mohamed Sayed Abdel Latif. (2021). The effectiveness of a training program based on some positive psychology techniques in reducing learned helplessness and developing the psychological flow of university students. The Arab Journal of Science and Research Publishing - Journal of Educational and Psychological Sciences, 5 (14). 154-186.

Madiha Fakhry Muhammad. (2017). An analytical study of the manifestations of symbolic violence in Egyptian education and its societal factors. Journal of the Faculty of Education in Mansoura, 99 (2). 429-465.

Maryam Hamouda & Shafiqa Kahol. (2020). Causal attribution and its relationship to the behavior of the learned helplessness in the light of the achievement variable, a field study on secondary school students. Journal of Psychological and Educational Studies, 13(1).432-455.

Mustafa Abul-Majd Mufaddal & Yasser Abdullah Hassan. (2015). The effectiveness of cognitive-behavioral therapy in reducing learned helplessness and improving achievement motivation among the mentally superior students of the second stage of basic education. Psychological Counseling Journal, 4 (42). 911-1022.

Montaser Shallal Farhan (2018). Perceived symbolic violence and its relationship to cognitive motivation among middle school students. Al-Mustansiriya Arts Magazine, 2018 (83). 1-31.

Youssef Mohamed Shalaby & Wissam Hamdi Al-Qasabi. (2017). The causal model of the interrelationships between perceived academic stress and coping strategies, achievement motivation, and academic adjustment among university students. Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 67 (3). 1- 58.

ثالثا: المراجع الأجنبية

Abdelaziz, M. M., Matthews, J. J., Campos, I., Kasambira Fannin, D., Rivera Perez, J. F., Wilhite, M., & Williams, R. M. (2021). Student stories: Microaggressions in communication sciences and disorders. *American journal of speech-language pathology*. *30*(5), 1990-2002.

Bujorean,E.(2014). Violence Pertaining to Educational Institutions. Arguments for Formative Programs for Teachers in Universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* .142, 633 – 63.

Cruz, V., & Pereira, R. (2013). Different configurations of violence in pedagogical relationships between teachers and students of higher education. *Revista Brasileira de Enfermagem*. *66*, 241-250.

Harris, D., Vigurs, K., & Jones, S. (2021). Student loans as symbolic violence. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 43(2), 132-146. DOI: 10.1080/1360080X.2020.1771507

Maier,S. & Seligman,M. (1976). Learned Helplessness: Theory and Evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*. 105(1). 3-46.

Nairz-Wirth, E., Feldmann, K., & Spiegl, J. (2017). Habitus conflicts and experiences of symbolic violence as obstacles for non-traditional students. *European Educational Research Journal*, *16*(1), 12–29. https://doi.org/10.1177/1474904116673644

Rachmawati, U., Purwanto, E., & Awalya, A. (2018). Attribution Retraining Group Counseling Technique to Reduce Studentâ€™s Learned Helplessness Behavior. *Journal Bimbingan Konseling*, *7*(2), 101-105. DOI https://doi.org/10.15294 /jubk.v7i2.23905

Reiland, S. A. (2017). Event centrality as mediator between attributions and mental health outcomes. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, *26*(6), 574-589.

Stiensmeier-pelster,J. & Schürmann,M. (1990). Performance deficits following failure: Integrating motivational and functional aspects of learned helplessness, *Anxiety Research,* 2:3, 211-222, DOI: 10.1080/08917779008249337

Suardi,S.& Agustang, A.(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 Archaralogy of Egypt/Egyptogy*, 17(2), 249-258.

Sungusia, E., Lund, J. F., & Ngaga, Y. (2020). Decolonizing forestry: overcoming the symbolic violence of forestry education in Tanzania. *Critical African Studies*, 12(3), 354-371. DOI: 10.1080/21681392.2020.1788961

Swanson, J. & Dougall ,A.(2017). Learned Helplessness. *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology.* https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780128093245064750

Wright, E. O. (2002). Alternative foundations of class analysis. *Tratto il giorno Settembre*, *19*, 2012.

Wulandari, D., Ardhana, K., Pageh, M., & Arjani, L. (2021). THE IMPLICATION OF SYMBOLIC VIOLENCE CULTURE TO INTROVERTED STUDENTS OF BALI UNIVERSITIES ON THE EDUCATIONAL PROCESS. *E-Journal of Cultural Studies,*14(1).13-19.