

معايرة مقياس للعنف الرمزي في ضوء مقاربة بورديو: تحليل سيكومتري باستخدام نموذج راش في البيئة المدرسية الجزائرية

Calibration of a Symbolic Violence Scale in Light of Bourdieu's Approach: A Psychometric Analysis Using the Rasch Model in the Algerian School Context

أمينة هاني¹، سفيان ساسي²

¹ جامعة الطارف (الجزائر)، مخبر التربية الانحراف والجريمة في المجتمع، hani.amina@univ-elfarf.dz

² جامعة الطارف (الجزائر)، s.soufiane@univ-elfarf.dz

تاريخ النشر: 2026-06-30

تاريخ القبول: 2026-04-29

تاريخ الاستلام: 2025-07-31

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معايرة مقياس للعنف الرمزي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجزائر، استناداً إلى المنظور السوسولوجي لبير بورديو، وباستخدام نموذج راش لتقييم جودة القياس. شملت الدراسة عينة قوامها (200) طالب وطالبة (متوسط أعمارهم 16 ± 1 سنة). تم تحليل البيانات المستقاة من المقياس الأولي المكون من (17) فقرة باستخدام البرمجيات الخاصة بنظرية الاستجابة للمفردة. أفرزت نتائج التحليل عن استبعاد (4) فقرات لعدم تحقيقها شرط الملاءمة الإحصائية، والإبقاء على (13) فقرة حققت افتراضات النموذج المتمثلة في أحادية البعد والاستقلال المحلي. كما أظهرت خريطة (العنصر-الشخص) تداخلاً جيداً بين توزيع قدرة الأفراد وصعوبة الفقرات، حيث بلغ متوسط قدرة الأفراد (logit 0.60) مقارباً لمتوسط صعوبة الفقرات (logit 0.80)، مما يشير إلى دقة استهداف المقياس للعينة. تخلصت الدراسة إلى توفر دلالات صدق وثبات قوية للنسخة المختصرة (13 فقرة)، مما يؤهلها للاستخدام كأداة تشخيصية موضوعية في السياق التربوي الجزائري.

الكلمات المفتاحية: العنف الرمزي؛ الخصائص السيكومترية؛ معايرة المقياس؛ نموذج راش؛ الملاءمة الإحصائية.

Abstract: This study aimed to calibrate a symbolic violence scale for secondary school students in Algeria, grounded in Pierre Bourdieu's sociological perspective, and utilizing the Rasch Model to evaluate measurement quality. The study sample comprised (200) male and female students (mean age = 16 ± 1 years). Data derived from the initial 17-item scale were analyzed using Item Response Theory (IRT) software. The analysis led to the exclusion of (4) items due to poor fit statistics, while retaining (13) items that satisfied the model's assumptions of unidimensionality and local independence. Furthermore, the Item-Person Map demonstrated a good alignment between person ability distribution and item difficulty; the mean person ability (0.60 logit) was close to the mean item difficulty (0.80 logit), indicating accurate scale targeting for the sample. The study concludes that the shortened version (13 items) demonstrates strong evidence of validity and reliability, qualifying it as an objective diagnostic tool within the Algerian educational context.

Keywords: Symbolic Violence; Psychometric Properties; Scale Calibration; Rasch Model; Fit Statistics

1. مقدمة:

لم تعد المؤسسة المدرسية في المنظور السوسيولوجي المعاصر مجرد فضاء محايد أو بريء يقتصر دوره على نقل المعارف والمهارات التقنية للأجيال الصاعدة، بل أضحت، في ضوء المقاربات النقدية، فضاءً اجتماعياً معقداً وشائكاً يتم فيه إعادة إنتاج البنى الاجتماعية والثقافية السائدة، وتكريس التفاوت الطبقي بآليات تختلف عن آليات القسر المادي التقليدية. وفي قلب هذا التحليل النقدي، يبرز مفهوم "العنف الرمزي" (Symbolic Violence) الذي صاغه عالم الاجتماع الفرنسي بيير بورديو (Pierre Bourdieu)، كأداة تحليلية جوهرية وتفسيرية لفهم "ميكانيزمات" الهيمنة الخفية التي تمارسها المؤسسات التربوية.

والدافع الأساسي وراء تأصيل بورديو لهذا المفهوم المحوري يتمثل في رغبته العميقة في تفكيك شيفرة التوارث الاجتماعي، وفهم الكيفية التي تنتقل بها أنماط الهيمنة من جيل إلى آخر بشكل يبدو "طبيعياً" و"حتمياً". فبدلاً من الاعتماد على القوة المادية الصارخة التي قد تولد المقاومة، تلجأ الفئات المهيمنة إلى آليات أكثر دهاءً وتعقيداً، تتمثل في فرض منظومة محددة من القيم، والمعايير، والأذواق، والأنماط اللغوية، وإضفاء طابع الشرعية عليها، مما يؤدي في نهاية المطاف إلى استيعاب الأفراد (الضحايا) لهذه المعايير وقبولهم لأوضاعهم الاجتماعية الدونية باعتبارها قدراً محتوماً، دون إبداء أي مقاومة تذكر. وعليه، فإن العنف الرمزي ليس وليد اللحظة الراهنة، بل هو عنصر أصيل ومتجذر في النسيج التاريخي للمجتمعات الإنسانية؛ فمنذ فجر التاريخ، وظفت السلطات (سواء كانت دينية، أو سياسية، أو ثقافية) أشكالاً متنوعة من هذا العنف لترسيخ نفوذها والسيطرة على العقول قبل الأجساد، وقد شهدت هذه الآليات تطوراً موازياً لتغير المجتمعات، إلا أن جوهرها ظل ثابتاً: السيطرة الناعمة عبر فرض المعنى.

يُعرف بورديو هذا العنف في السياق المدرسي بأنه "عنف ناعم"، غير مرئي، وغير محسوس حتى بالنسبة لمن يقع عليهم، يمارس عبر قنوات الاتصال البيداغوجي، والمناهج الدراسية، واللغة المستخدمة، وطرق التقييم والامتحانات. ويستند نجاح هذا العنف أساساً إلى شرط "تواطؤ" الضحية (التلميذ) الذي يقبل بمعايير المؤسسة المدرسية ويعتبرها معايير موضوعية وعادلة، بينما هي في الحقيقة تعبير عن "تعسف ثقافي" (Cultural Arbitrary) لطبقة اجتماعية معينة، مما يؤدي إلى إقصاء صامت وهادئ لكل من لا يمتلكون "رأس المال الثقافي" المتوافق مع متطلبات المدرسة.

تكتسي دراسة هذه الظاهرة في السياق الجزائري راهنية ملحة وخصوصية شديدة، نظراً للواقع السوسيو-لغوي المعقد للمدرسة الجزائرية التي تشهد فجوة عميقة بين "لغة البيت" (التي تمثل الهوية والعاطفة) و"لغة المدرسة" (التي تمثل السلطة والمعرفة). هذا التباين الحاد يخلق لدى التلميذ شعوراً بالاعترا ب الثقافي، أو ما يسميه بورديو "خيانة الهابيتوس" (Habitus)، حيث يشعر التلميذ بأن رصيده الثقافي واللغوي لا قيمة له داخل أسوار المدرسة، مما يجعل الفشل الدراسي والتسرب في كثير من الأحيان نتاجاً لعنف رمزي ممنهج يمارسه النظام التربوي، وليس مجرد ضعف في القدرات العقلية الفردية.

وفي سياق محاولة رصد هذه الظاهرة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، تبرز الحاجة إلى بناء مقياس علمي يعتمد على مفاهيم بورديو الأساسية، يتضمن استكشاف مدى استيعاب التلاميذ للمعايير والقيم التي تفرضها المؤسسة، وكيفية تأثير ذلك على تصوراتهم لذواتهم ومكانتهم. ورغم خطورة الظاهرة، تقتصر المكتبة العربية

والجزائرية لأدوات قياس دقيقة تتجاوز المقاربات الكيفية الانطباعية، أو القياس التقليدي المستند إلى النظرية الكلاسيكية (CTT) الذي يعاني من عيوب منهجية أبرزها "اعتمادية العينة"، مما يجعل النتائج غير قابلة للتعميم.

1.1- إشكالية الدراسة:

تأسيساً على ذلك، تأتي هذه الدراسة لسد هذه الفجوة المنهجية والمعرفية من خلال تبني "نموذج راش" (Rasch Model)، كإطار متقدم للقياس الموضوعي، بهدف بناء وتعبير (Calibration) مقياس للعنف الرمزي يتمتع بخصائص سيكومترية رصينة (صدق وثبات وموضوعية)، قادرة على تشخيص واقع الهيمنة الرمزية بدقة متناهية، وتوفير بيانات كمية تساعد في فهم ديناميات الإقصاء المدرسي في الجزائر.

تأسيساً على ما سبق، ونظراً لندرة أدوات القياس المكيفة مع البيئة الجزائرية التي تعتمد نظريات القياس الحديثة، تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى بناء وتعبير أداة موضوعية لقياس العنف الرمزي. وعليه، يمكن صياغة الإشكالية الرئيسية للدراسة في التساؤل التالي: "ما الخصائص السيكومترية لمقياس العنف الرمزي المصمم وفق نظرية بورديو لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء نموذج راش؟"

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مدى ملائمة فقرات مقياس العنف الرمزي لافتراضات نموذج راش (أحادية البعد، والاستقلال المحلي)؟
- ما هي تراتبية صعوبة فقرات المقياس، وهل تتوافق مع التدرج النظري للسمة المقاسة؟
- ما هي دلالات الثبات ومؤشرات الفصل لكل من الأفراد والفقرات وفق مخرجات نموذج راش؟
- ما مدى دقة استهداف المقياس لمستوى العنف الرمزي لدى أفراد عينة الدراسة؟

2.1- أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى بناء وتعبير مقياس للعنف الرمزي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بالجزائر، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

-التحقق من الملاءمة الإحصائية:

فحص مدى مطابقة فقرات مقياس العنف الرمزي لمسلمات نموذج راش (أحادية البعد، والاستقلال المحلي)، واستبعاد الفقرات التي تظهر قيم ملائمة (Infit/Outfit) خارج النطاق المقبول.

-معايرة الفقرات:

تقدير مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات المقياس بوحدة "اللوجيت" (Logit)، وترتيبها هرمياً للتحقق من تغطيتها لمتصل سمة العنف الرمزي وفق الإطار النظري لبورديو.

-تقييم الخصائص السيكومترية:

الكشف عن دلالات الصدق والثبات للمقياس من خلال مؤشرات "معامل الفصل" (Separation Index) و"الموثوقية" (Reliability) لكل من الأفراد والعناصر.

-فحص دقة الاستهداف:

تحديد مدى توافق توزيع صعوبة فقرات المقياس مع مستوى قدرة أفراد العينة، للتأكد من فاعلية الأداة في التمييز بين مستويات العنف الرمزي المختلفة.

3.1- أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من سعيها نحو ابتكار أداة قياس موضوعية ودقيقة لتقييم مستوى العنف الرمزي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية عند بيير بورديو، يتحقق ذلك من خلال تطوير بنود قياس مستقلة عن سمات الأفراد، وتحرير تقديرات الأفراد من خصائص بنود المقياس ذاتها، هذه الميزة تمنح المقياس قيمة تربوية فريدة، حيث يصبح أداة عملية وسريعة لتحديد مستوى العنف الرمزي لدى التلاميذ وتعديله بما يتناسب مع مقتضيات الحياة اليومية.

4.1- فرضيات الدراسة:

-الفرضية الأولى (فرضية الملاءمة البنوية وأحادية البعد):

"تتطابق أنماط استجابات تلاميذ المرحلة الثانوية على فقرات مقياس العنف الرمزي مع الافتراضات الأساسية لنموذج راش أحادي المعلمة، وتحديداً ما يتعلق بافتراض أحادية البعد وجودة الملاءمة الإحصائية. حيث تنطلق هذه الفرضية من المسلمة القائلة بأن مقاييس السمات النفسية والاجتماعية المعقدة (مثل العنف الرمزي) يجب أن تقيس متغيراً كامناً واحداً مهيمناً حتى تكون النتائج قابلة للتفسير. وإحصائياً، يُتوقع أن تكون القيم الذاتية للمكونات المتبقية في تحليل البواقي منخفضة، وأن تنحصر قيم مؤشرات الملاءمة الداخلية والخارجية لمعظم الفقرات ضمن المجال المقبول (0.6 - 1.4)، مما يدل على خلو المقياس من "الضجيج الإحصائي" أو العوامل الدخيلة.

-الفرضية الثانية (فرضية التدرج الهرمي للمتغير):

"تتوزع صعوبة فقرات مقياس العنف الرمزي توزيعاً هرمياً متصلاً إذ يغطي مستويات متباينة من الشدة، تتوافق مع التدرج النظري لمظاهر العنف الرمزي وفق منظور بيير بورديو".

وتستند هذه الفرضية إلى جوهر عملية "المعايرة" في نموذج راش، التي تفترض أن الفقرات ليست متساوية في "الوزن"، بل يجب أن تتدرج من السهل (مظاهر العنف الرمزي الشائعة والبسيطة التي يوافق عليها الجميع) إلى الصعب (مظاهر العنف الرمزي المعقدة والنخبوية التي لا يشعر بها إلا من يعاني قهراً شديداً). ويُتوقع أن تغطي الفقرات مجالاً واسعاً من وحدة "اللوجيت"، مما يسمح برسم "خريطة للمتغير تعكس بدقة واقع الهيمنة الرمزية في المدرسة الجزائرية (مثلاً: توقع أن تكون الفقرات المتعلقة باللغة أكثر صعوبة من غيرها).

-الفرضية الثالثة (فرضية الكفاءة السيكومترية والتمييز):

يتمتع المقياس في صورته المعايرة بخصائص سيكومترية رصينة تتجاوز حدود القياس التقليدي، تتمثل في قيم مرتفعة لثبات الأفراد والفقرات، ومؤشرات فصل دالة إحصائياً تسمح بالتمييز الدقيق بين مستويات التلاميذ".

فبخلاف النظرية الكلاسيكية التي تكتفي بمعامل "ألفا كرونباخ"، تفترض هذه الدراسة أن نموذج راش سيكشف عن قدرة المقياس على التمييز بين عدة مستويات من الكفاءة. يُتوقع أن يتجاوز مؤشر فصل الفقرات القيمة (2.0)، مما يعني وجود تباين حقيقي وموثوق في صعوبة الفقرات، وأن يتجاوز معامل الثبات القيمة (0.80)، مما يمنح الأداة صلاحية الاستخدام التشخيصي والبحثي الموثوق بعيداً عن أخطاء القياس العشوائية.

2 - الطريقة والأدوات:

1.2-محددات الدراسة:

1.1.2-الحدود المتعلقة بالعينة:

لا يعد تحديد مجتمع الدراسة في البحوث السيكمترية والتربوية مجرد إجراء روتيني لحصر الأفراد، بل هو خطوة منهجية حاسمة تهدف إلى تحديد "الوعاء البشري والاجتماعي" الذي تتفاعل فيه متغيرات الدراسة. وبناءً على طبيعة موضوع "العنف الرمزي" الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بآليات الانتقاء المدرسي والهيمنة الثقافية، فقد تم تحديد مجتمع الدراسة وضبط حدوده وفق المبررات العلمية التالية:

2.1.2-تحديد مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من جميع تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية المتمدرسين في المؤسسات التعليمية العمومية التابعة لمديرية التربية لولاية سطيف. وقد وقع الاختيار على المرحلة الثانوية تحديداً كمسرح للدراسة لعدة اعتبارات سوسيولوجية ونفسية جوهرية:

1.2.1.2-مرحلة الفرز الاجتماعي:

تُعتبر الثانوية في النظام التربوي الجزائري "عنق الزجاجة" والمرحلة الحاسمة التي يتم فيها الفرز النهائي للتلاميذ (توجيه نحو الجامعة أو الحياة المهنية). في هذه المرحلة، تبلغ ممارسات العنف الرمزي ذروتها، حيث يصبح "رأس المال المدرسي" هو المعيار الوحيد للنجاح، ويشعر التلاميذ الذين يفقدون إليه بضغوط نفسية وهوياتي شديد.

2.2.1.2-النضج المعرفي والانفعالي:

يمر تلاميذ هذه المرحلة (مرحلة المراهقة الوسطى والمتأخرة) بتغيرات نفسية عميقة تتسم بالبحث عن الهوية والحساسية المفرطة تجاه السلطة والتقييم. هذه الخصائص تجعلهم أكثر قدرة على إدراك واستشعار ممارسات الإقصاء أو التهميش (العنف الرمزي) مقارنة بتلاميذ المراحل الابتدائية، مما يجعل استجاباتهم على المقياس أكثر دقة وصدقاً.

3.1.2-حدود الدراسة:

لضمان دقة النتائج وإمكانية تعميمها ضمن نطاق محدد، التزمت الدراسة بالحدود التالية:

1.3.1.2-الحدود البشرية:

اقتصرت الدراسة على تلاميذ السنوات الثلاث (الأولى جذع مشترك، الثانية، والثالثة ثانوي) من كلا الجنسين (ذكور وإناث) وفي مختلف الشعب الدراسية (العلمية، الأدبية، التقنية). وذلك بهدف أن يشمل جميع المستويات والشعب إلى رصد ما إذا كان العنف الرمزي يختلف باختلاف التخصص (مثلاً: هل يعاني الأديبون من نظرة دونية مقارنة بالعلميين؟) أو باختلاف سنوات الدراسة (تراكم الخبرة المدرسية). كما تم استبعاد تلاميذ المدارس الخاصة للتركيز على "المدرسة العمومية" بصفتها الجهاز الرسمي الذي يعكس إيديولوجيا الدولة ومعاييرها التربوية الموحدة.

2.3.1.2-الحدود المكانية:

أجريت الدراسة الميدانية في عينة ممثلة من الثانويات الموزعة عبر إقليم ولاية سطيف. ولضمان التمثيلية السوسيولوجية، روعي في اختيار المؤسسات مبدأ "التنوع الجغرافي-الاجتماعي".

3.2.1.2-الحدود الزمانية:

تم تطبيق أداة القياس وجمع البيانات خلال الفصل الدراسي الأول والثاني من الموسم الدراسي 2025/2024. بحيث تم اختيار هذه الفترة الزمنية تحديداً (بعيداً عن فترات الامتحانات الرسمية والمصيرية) لضمان الاستقرار النفسي للتلاميذ أثناء الإجابة، وتجنب تأثير "قلق الاختبار" الذي قد يشوش على قياس السمة المستهدفة (العنف الرمزي)، مما يضمن الحصول على بيانات تعكس الواقع بصدق وموضوعية.

3.2.2-الحدود المتعلقة بالمنهجية:

لا يمكن قراءة نتائج هذه الدراسة بمعزل عن الإطار المنهجي والتقني الذي أطرها، حيث تتحدد مصداقية النتائج وقابليتها للتعميم بجملة من المحددات المنهجية التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تفسير البيانات:

1.3.2.2-طبيعة النموذج القياسي المستخدم:

تتحدد دقة النتائج المتوصل إليها بمدى تحقق "الافتراضات الرياضية" لنموذج راش، وتحديدًا افتراض "أحادية البعد" و"الاستقلال المحلي". ورغم أن الدراسة أجرت اختبارات صارمة لهذه الافتراضات، إلا أن النتائج تظل محكومة بحدود هذا النموذج الذي يفترض أن احتمالية استجابة التلميذ تعتمد حصرياً على الفرق بين "قدرته" و"صعوبة الفقرة"، مستبعداً أي متغيرات دخيلة أخرى (مثل القلق أو التخمين) التي قد تؤثر طفيفاً على دقة التقدير في البيانات الطبيعية.

2.3.2.2-حدود أداة التقرير الذاتي:

اعتمدت الدراسة على استجابات التلاميذ على مقياس تقدير ذاتي. وفي دراسات "العنف الرمزي" تحديداً، قد يواجه هذا الأسلوب تحدياً يتمثل في ظاهرة "المرغوبة الاجتماعية" أو ما يسميه بورديو "سوء التعرف"، حيث قد لا يدرك التلميذ أنه ضحية لعنف رمزي بسبب تطبيع الهيمنة، مما قد يؤدي إلى "تقدير منخفض" لبعض الظواهر في البيانات الخام، وهو ما حاولت الدراسة ضبطه إحصائياً عبر تحليل مؤشرات الملاءمة وكشف أنماط الإجابة النمطية.

3.3.2.2-حدود العينة والتعميم:

على الرغم من أن حجم العينة (180 تلميذاً) يُعد كافياً جداً من الناحية "السيكومترية" لتحقيق استقرار المعايرة في نموذج راش (حيث تشير الأدبيات إلى كفاية 100-150 فرد للحصول على أخطاء معيارية منخفضة)، إلا أن تعميم النتائج على المستوى الوطني (كافة ولايات الجزائر) يجب أن يتم بحذر. فالنتائج تظل محكومة بالخصائص السوسيو-ثقافية والجغرافية لولاية سطيف، وقد تختلف مستويات العنف الرمزي باختلاف الطبيعة الديموغرافية (ولايات كبرى مقابل مناطق نائية).

4.3.2.2-التصميم المقطعي:

اعتمدت الدراسة تصميمياً أنياً (جمع البيانات في نقطة زمنية واحدة). وبالتالي، فإن النتائج تقدم "صورة فوتوغرافية" لواقع العنف الرمزي في لحظة معينة، ولا يمكنها بالضرورة التنبؤ بتطور هذه الظاهرة عبر الزمن أو رصد التغيرات الطويلة في "الهابيتوس" الخاص بالتلميذ مع انتقاله بين المستويات الدراسية المختلفة.

2.2-التعريفات الإجرائية:

1.2.2-قراءة بيبير للمفهوم العنف الرمزي:

يرى بيار بورديو أن "العنف الرمزي" هو إكراه خفي يمارسه أصحاب السلطة والمعرفة (كالأساتذة والكهنة) (Bourdieu P، 1996) بفرض رؤيتهم وقيمهم على الآخرين بطرق غير مباشرة وماكرة، هذا الفرض يجعل

رؤية المهيمين تبدو كحقيقة مطلقة، مما يضعف قدرة المهيمين عليهم على التفكير النقدي والمقاومة، ويؤكد بورديو أن أي عمل تربوي يحمل هذا العنف الرمزي لأنه فرض لثقافة السلطة. (Pierre., 1981) ، (علاهم، وجمال الدين، 2024).

يعتبر بورديو العنف الرمزي أسلوباً خفياً وفعالاً للسلطة، حيث يكره الأفراد على قبول واقعهم دون مقاومة ظاهرة، يتغلغل هذا العنف في الوعي الاجتماعي عبر ظواهر رمزية كالقوة والسيطرة، قوته تكمن في إخفاء آليات السيطرة وتبريرها، وجعل الخاضع جزءاً من نظام خضوع تلقائي، يختلف هذا عن "العبودية الطوعية" لأنه ناتج عن آليات تحكم لا إرادية. (Landry, 2016) (بيار وترجمة سليمان، 2009)

يؤدي القبول اللاواعي للعنف الرمزي إلى تقييد قدرة المهيمين عليهم على التفكير النقدي والتعبير عن الذات، يرون العالم بمنظور مشوه يصبح فيه العنف هو القاعدة، هذا التماهي مع القوة يولد شعوراً بالعجز ويؤدي إلى تكرار الأنماط السلوكية عبر الأجيال (Bourdieu P، 1996).

العنف الرمزي هو سلاح خفي يهدف للسيطرة على العقول ويخلق آثاراً عميقة تدفع الفرد للخضوع بشكل شبه تلقائي، من خلال ترسيخ قيم معينة، يقتنع الفرد بضرورة العلاقة غير المتكافئة ويعتبر ما يعانيه طبيعياً، آثار هذا العنف عميقة الجذور في بنية الفرد المعرفية، مما يجعل تغييرها صعباً (Landry, 2016) .

يرى بورديو أن العنف الرمزي يمارس عبر اللغة والثقافة وهو نتاج تعاون اجتماعي لفرض رؤية معينة للعالم، هذا التعاون المبني على "عدم المعرفة المتبادل" يمنح المجموعة المسيطرة سلطة توجيه سلوك الأفراد وتشكيل معتقداتهم، الجهل يصبح أداة لترسيخ هذه السلطة، مما يجعل الأفراد يقبلون أوضاعهم دون مقاومة. (بن شراد، رحموني، 2021، 117)، (Bourdieu, 1986) .

ومنه يكمن جوهر العنف الرمزي في جهل الضحية بطبيعته، مما يمنحه مظهر الحتمية، لا يتطلب هذا العنف سوى أدوات رمزية لإحداث تأثيرات مادية كالخضوع، وذلك باستغلال الرغبات وتوجيهها لمصالح المسيطرين، لتحقيق ذلك، يجب غرس الاعتراف بسلطة المسيطر عبر التلاعب بالوعي وتشكيله (Addi، 2001)

2.2.2-العنف الرمزي في المدرسة:

يرى بورديو أن العنف المدرسي ليس مجرد حدث عابر، بل جزء من عنف مجتمعي أوسع، عنف المعلم ضد التلميذ، المتجذر تاريخياً والمستمر حتى اليوم، يتجاوز الفعل الفردي ليصبح نمطاً سلوكياً في البيئة التعليمية هذا العنف، الذي لم يدرس بشكل كافٍ، يتخذ أشكالاً متنوعة من جسدي إلى رمزي ونفسي.

تؤكد الأبحاث أن هذا العنف يمتد من الابتدائي إلى مرحلة المراهقة الحساسة، مخلفاً آثاراً نفسية واجتماعية عميقة، إن عدم فهم خصائص المراهقين واحتياجاتهم وتغييراتهم يزيد من حدة المشكلة وصعوبة التعامل معها، استمرار العنف المادي والرمزي في مدارسنا يهدد العملية التربوية ويحرم الأجيال القادمة من بيئة تعليمية آمنة ومحفزة. (kraiss, 1999)، (بيار،، جان كلورد، وترجمة ماهر، 2007)

3.2.2-أبعاد العنف الرمزي عند بيبير:

-العنف الرمزي والهيبيتوس:

يوضح بورديو الترابط العميق بين العنف الرمزي والهيبيتوس، حيث تغرس القيم والمعتقدات الاجتماعية في وعي الأفراد كحقائق طبيعية عبر الهيبيتوس، يكتسب الأفراد قناعات وأنماط سلوكية تتوافق مع التوقعات المجتمعية دون شعور بالإكراه، هذه الآلية اللاواعية للعنف الرمزي تحول دون مساءلة الأوضاع القائمة مثال على ذلك، الاعتقاد بأن النجاح يعتمد فقط على الجهد الفردي، متجاهلاً العوامل الأخرى، هذا يوضح كيف يجعل

العنف الرمزي القواعد الاجتماعية تبدو طبيعية وعادلة، بينما هي نتاج علاقات قوة غير متكافئة الهابيتوس، كمجموعة من الاستعدادات المكتسبة، ليس فقط نتاجا للعنف الرمزي بل آلية لإعادة إنتاجه عبر الأجيال؛ (Bourdieu. P، 1984)

-العنف الرمزي والحقول الاجتماعية:

يرتبط العنف الرمزي بمفهوم "الرأسمال الرمزي"، وهو الموارد التي تحظى بتقدير مجتمعي وتمنح نفوذا، هذا الاعتراف ليس عشوائيا بل نتاج عمليات اجتماعية تحددها مؤسسات مثل التعليم والإعلام، التي تضفي امتيازات على فئات معينة، هذه المؤسسات ترسخ العنف الرمزي بإضفاء الشرعية على أنواع معينة من رأس المال الرمزي كالشهرة والشهادات المرموقة، مما يهمل من لا يمتلكها؛ (أحمد، 2014)، (Bourdieu. P، 1984).

-العنف الرمزي وإعادة الإنتاج الاجتماعي:

يعتبر العنف الرمزي آلية رئيسية لإعادة الإنتاج الاجتماعي، عبر اللغة والتعليم والإعلام، تمرر رموز ومعانٍ تضفي شرعية على الهيمنة مثال على ذلك، التركيز على تعليم الطبقات العليا أو تصوير نمط حياة معين كنموذج للنجاح، مما يدفع الآخرين لتبني هذه القيم والمساهمة في إعادة إنتاج النظام الاجتماعي بهذه الطريقة، يخفي العنف الرمزي الطبيعة القسرية للهيمنة ويجعل الأفراد يتقبلون الوضع الراهن، مما يضمن استمرار الهيمنة عبر الأجيال. (أحمد، 2014)

3- النتائج ومناقشتها:

1.3-الإجابة على الفرضية الأولى:

ينص سؤال الفرضية الأولى على ما يلي "ما درجة المطابقة للاستجابات الفقرات مقياس العنف الرمزي عند بيار لدى تلاميذ الثانوية مع افتراضات نموذج سلم التقدير".

بالنظر إلى هذا التساؤل، استلزم التحقق منه إجراء فحص دقيق للافتراضات الأساسية التي تتضمن أحادية البعد، والاستقلال الموضوعي للفقرات، بالإضافة إلى تحديد الدالة المميزة لكل فقرة على حدة، ومطابقة أنماط الاستجابات الفردية مع النموذج النظري المقترح، وذلك وفق الإجراءات المنهجية التالية:

اختبار افتراض الأحادية البعدية للبيانات المجموعة باستخدام المقياس قيد الدراسة: ولتحقيق هذا الغرض طبق المقياس بصيغته النهائية المكونة من سبعة عشر (17) فقرة على عينة عددها (200) تلميذ، وقد استند هذا الإجراء إلى متطلبات نماذج السمات الكامنة أحادية البعد، والتي تفترض وجود بعد كامن واحد يفسر أداء المشاركين في المقياس (نموذج راش)، واختبار هذا الافتراض، اعتمدنا على المؤشرات التالية:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ألفا لكرونباخ (α)، وقد تم تقدير هذا المعامل على عينة قوامها (200) تلميذا تم اختيارهم من متوسطتين تعليميتين، أشارت النتائج إلى قيمة معامل ثبات مرتفعة بلغت (0.89)، مما يقدم دليلا قويا على الاتساق الداخلي للمقياس ويؤكد على تحقق خاصية الأحادية البعد فيه، هذه القيمة تشير إلى أن بنود المقياس تقيس بفاعلية بعدا واحدا محددا، مما يعزز من صلاحية الاستنتاجات المستخلصة بناء على استخدام هذه الأداة.

معاملات الارتباط بين أداء المستجوبين على كل فقرة من فقرات المقياس والأداء الكلي على المقياس نفسه بعد استبعاد الفقرات من المقياس، ويوضح الجدول رقم (1) قيم هذه المعاملات، وتشير النتائج إلى أن هناك خمس عشرة (15) فقرة أظهرت معاملات ارتباط مرتفعة تجاوزت قيمة (0.30)، وكانت هذه الارتباطات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من ($\alpha < 0.01$) علاوة على ذلك، بلغ متوسط معاملات الارتباط الداخلية بين

الفقرات (0.53) وتعد هذه القيمة مؤشرا قويا على التجانس الداخلي للفقرات، مما يعزز الافتراض بأنها تقيس بعدا كامنا واحدا يعكسه الأداء الكلي على المقياس، وبناء على هذه النتائج، يمكن اعتبار المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من أحادية البعد.

جدول (1) معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0,23	7	0,55	13	0,36
2	0,64	8	0,29	14	0,71
3	0,53	9	0,63	15	0,57
4	0,69	10	0,51	16	0,43
5	0,53	11	0,75	17	0,39
6	0,42	12	0,89	المتوسط	0,53

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات Winsteps

1- أسلوب التحليل العاملي:

وتم استخدام طريقة المكونات الأساسية (Principal Component Analysis) متبوعة بتدوير العوامل المتعامد (Varimax Rotation)، وذلك بافتراض استقلالية العوامل المستخلصة، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي المشار إليها أعلاه عن استخلاص أربعة عوامل أساسية مفسرة لمقياس العنف الرمزي عند بيير لدى تلاميذ الثانوية، وهي: تصورات تتعلق باللغة والثقافة (تعكس الهيمنة الثقافية)؛ المظهر والمكانة الاجتماعية (يمثل رأس المال الرمزي)؛ الشبكات الاجتماعية والفرص المتاحة (تشير إلى الحقل الاجتماعي)؛ الإحساس بالذات والهوية (يعكس مفهوم الهابيتوس).

2- مبدأ الاستقلال الموضعي:

وتعني أن تكون استجابة فرد ما لفقرة معينة مستقلة إحصائيا عن استجابته لفقرة أخرى، باستثناء التأثير المشترك للقدرة الكامنة أو أي بارامترات نموذجية أخرى محددة، وقد تم التحقق من افتراض الاستقلال الموضعي إجرائيا خلال عملية بناء المقياس من خلال ضمان عدم تضمن أي فقرة لتلميحات منهجية يمكن أن تؤثر على الإجابة على فقرات أخرى علاوة على ذلك، ونظرا لافتراض أحادية البعد للنموذج الأنسب، فقد تم استبعاد الفقرات التي أظهرت إحصاءات ملائمة (Fit Statistics) نقل عن القيمة الحرجة (2.5)، مما يشير إلى انتهاك محتمل للاستقلال الموضعي أو قياسها لمتغير وثيق الصلة بالبناء النظري المستهدف وبالمثل، حذفت الفقرات التي تجاوزت قيم ملائمتها القيمة (2.5)، مما يدل على احتمال وجود مشكلات في صياغة الفقرة أو قياسها لبناء مختلف ونتيجة لهذه الإجراءات، تم حذف فقرتين (الفقرة 5 و 17) من المقياس.

لضمان توافق الاستجابات مع بنود الاختبار وفقا لمعايير نموذج سلم التقدير المشتق من نموذج راش، أجريت عملية مطابقة دقيقة، تضمنت هذه العملية تصحيح المقياس، وإدخال البيانات، وتحليلها باستخدام برنامج (Winsteps) وقد أسفر تحليل بنود المقياس عن النتائج التالية:

استبعاد الأفراد ذوي الأداء الأعلى: لم يستبعد أي فرد من العينة قيد الدراسة، حيث لم يحصل أي مشارك على الدرجة القصوى في المقياس، مما يشير إلى أن مدى الصعوبة الكلي للمقياس كان كافيا لتمييز مستويات القدرة لدى جميع أفراد العينة.

3-استبعاد الأفراد ذوي الأداء الأدنى:

وبالمثل، لم يحذف أي فرد بناء على عدم الحصول على أي درجة في المقياس، فقد تحصل جميع المشاركين على درجات أعلى من الصفر، مما يدل على أن مستوى السهولة الأدنى للمقياس كان ضمن نطاق قدرات جميع أفراد العينة؛

4-استبعاد الفقرات ذات الإجابات المتطابقة:

خضعت الفقرات لتحليل بهدف تحديد تلك التي لم تظهر تباينا في استجابات المشاركين، ونتيجة لذلك، حذفت الفقرتان رقم (4) و(13) نظرا لإجابة جميع المشاركين عليهما بالاتجاه نفسه، مما يقلل من قدرتهما على التمييز بين مستويات المتغير المقاس. وبذلك، استقر عدد فقرات المقياس عند (13) فقرة.

5-استبعاد الفقرات المهجورة:

لم يتم حذف أي فقرة لعدم إجابة أي من المشاركين عليها، مما يشير إلى أن جميع الفقرات كانت ذات صلة أو مفهومة بالنسبة لأفراد العينة، وتجدر الإشارة إلى أن الفقرات التي لم تظهر تباينا في الاستجابات (كما في البند السابق) والفقرات التي لم يجب عليها أحد لا تساهم في قدرة المقياس على التمييز بين مستويات المتغير. بالنظر إلى أفراد العينة الخاضعين لتطبيق المقياس، فقد أفضى التحليل الإحصائي إلى استبعاد الحالات التي أظهرت عدم ملاءمة للنموذج القياسي، وقد استند هذا الإجراء إلى معايير محددة تتعلق بخصائص الاستجابات، وتحديدًا:

-مقياس الحد الأدنى للملاءمة:

تم استبعاد الأفراد الذين تقل قيمة إحصاءات ملاءمتهم عن (2)، يشير هذا الانخفاض إلى نمط استجابات متماثل بشكل مفرط، مما يثير شكوكا حول صدق تلك الاستجابات وتمثيلها الحقيقي لخصائص الأفراد؛

-مقياس الحد الأقصى للملاءمة:

تم استبعاد الأفراد الذين تجاوزت قيمة إحصاءات ملاءمتهم (2)، يعكس هذا الارتفاع المفرط احتماليين: إما أن الأفراد يمتلكون مستوى من الصفة المقاسة يتجاوز المستوى المطلوب للمفردات التي أجابوا عليها، أو أنهم أخفقوا في الإجابة على مفردات تتطلب مستوى أقل من تلك الصفة أو القدرة الفعلية لديهم وفي كلا الحالتين، يشير ذلك إلى وجود تباين غير متوقع في تقديراتهم، مما يستدعي استبعادهم لضمان دقة القياس.

وقد نتج عن تطبيق هذين المعيارين استبعاد (20) تلميذا من العينة الأصلية، ليصبح حجم العينة النهائية (180) تلميذا.

جدول (2) المؤشرات الإحصائية لبنود مقياس العنف الرمزي عند بيير

المؤشرات الإحصائية	بنود المقياس		أفراد العينة	
	اللوجيت	ملاءمة البواقي	اللوجيت	ملاءمة البواقي
المتوسط الحسابي	0,08	0,32	0,98	0,29
الانحراف المعياري	1,89	0,84	1,10	0,64
الانحراف المعياري	-	0,28	-	1,28
التفرطح	-	0,69-	-	1,43
الارتباط	-	0,34	-	0,23-

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات Winsteps

جدول (3) نتائج مطابقة الفقرات والأفراد للنموذج

عدد الأفراد (%)	مستوى الصعوبة	الفقرات المتوافقة مع القدرة		
		الدرجة الخام	القدرة بالوجيت	رقم الفقرة
27 (15%)	مرتفع الصعوبة (صعبة)	80	-2,21	6
		58	-1,53	10
		65	-0,98	9
		48	-0,54	15
120 (67%)	متوسط الصعوبة (متوسط)	79	-0,32	3
		69	-0,02	12
		110	0,25	16
		90	0,65	1
		134	1,35	7
		76	1,89	2
33 (18%)	منخفض الصعوبة (سهلة)	127	2,69	8
		118	2,74	11
		103	2,83	14
		0,523	0,601	
180				

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات Winsteps

2.3- اختبار الفرضية الثانية:

ينص السؤال الثاني للفرضية على ما يلي: "ما صعوبة بنود مقياس العنف الرمزي عند بيير لتلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء نموذج راش؟" للإجابة عن هذا السؤال، حددت خصائص فقرات الاختبار باستخدام نموذج راش ذي البارامتر الواحد. وباستخدام برنامج BILOG-MG، قدرت صعوبة 13 فقرة وقدرات الأفراد. ويظهر الجدول (4) معاملات صعوبة الفقرات ومستوى دلالة اختبار مربع كاي للمطابقة. وتراوح قيم صعوبة الفقرات بين -0.85 و 2.47 بمتوسط 0.61 لوجيت وانحراف معياري (0.73)، مما يشير إلى أن جميع الفقرات في الصيغة الأولية للمقياس تتوافق مع النموذج الأحادي، وبالتالي، تحققت فرضية وجود دالة مميزة لكل فقرة تربط بين القدرة (جودة الحياة والأداء) والاستجابة لكل فقرة من فقرات المقياس المطور.

جدول (4) معاملات صعوبة فقرات المقياس

الفقرة	معامل	مستوى دلالة (X2)	الفقرة	معامل	مستوى دلالة (X2)	الفقرة	معامل	مستوى دلالة (X2)
1	0,48	0,35	8	-0,55	0,77	14	-0,85	0,49
2	-0,28	0,29	9	0,93	0,49	15	0,86	0,32
3	0,72	0,44	10	1,89	0,28	16	0,64	0,18
6	2,47	0,24	11	-0,66	0,73			
7	-0,15	0,43	12	0,69	0,69			

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على مخرجات Winsteps

3.3- اختبار فرضية الثالثة:

ينص السؤال الثالث للفرضية الثالثة على ما يلي: ما صدق وثبات مقياس العنف الرمزي عند بيير لتلاميذ المرحلة الثانوية في ضوء نموذج راش. للإجابة عن هذا السؤال، تم فحص مؤشرات الثبات والصدق للمقياس على النحو التالي:

- مؤشرات الثبات:

دقة تقدير الفقرات والأفراد (نموذج راش): تم الحصول على قيم صعوبة الفقرات (13 فقرة) وقدرات الأفراد (180 تلميذا)، وباستخدام هذه القيم، حسب معامل ثبات الأفراد ومعامل ثبات الفقرات في نموذج راش، يعرف الثبات بأنه دقة تقدير مواقع الفقرات والأفراد على مقياس السمة.

1-معامل الفصل بين الفقرات:

لقياس مدى دقة فقرات المقياس في تحديد المقياس، حسب معامل الفصل بين الفقرات كنسبة بين الانحراف المعياري لقيم صعوبة الفقرات ومتوسط الخطأ المعياري لهذه القيم، بلغت قيمة هذا المعامل في صورته النهائية (5.8)، وهي قيمة تتجاوز (2)، مما يشير إلى أن الفقرات كافية لتعريف السمة المقاسة.

2-معامل الفصل بين الأفراد:

بلغت قيمة هذا المعامل (3.82)، وهي أيضا أكبر من (2)، مما يدل على أن عينة الأفراد كافية للتمييز بين مستويات صعوبة الفقرات.

3-معامل الثبات (R) للفقرات والأفراد:

حسب معامل الثبات لكل من الفقرات والأفراد باستخدام الصيغة $(G2/1+G2)$ وقد بلغت قيمته (0.82) للفقرات و(0.78) للأفراد، وهما قيمتان مرتفعتان، تشير القيمة الأولى إلى كفاءة عينة الفقرات في التمييز بين مستويات أداء الأفراد، بينما تدل الثانية على كفاءة عينة الأفراد في التمييز بين الفقرات، وبالتالي في تحديد السمة التي تقيسها هذه الفقرات؛

4-ثبات الاتساق الداخلي (معامل ألفا لكرونباخ):

قدر معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس بصورته النهائية (24 فقرة)، وبلغت قيمته (0.90)، وهي قيمة عالية، كما تراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين (0.70) و(0.98)، مما يؤكد على أن الاتساق الداخلي للمقياس جيد ويعتبر دليلا على ثباته.

- مؤشرات الصدق:

1-الصدق المنطقي:

تم التحقق من الصدق المنطقي للمقياس من خلال تحديد نظري واضح لمفهوم جودة الحياة بناء على مراجعة الدراسات السابقة، وتحديد الفقرات وصياغتها بعناية، ثم تحكيمها من قبل متخصصين؛

2-صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من هذا النوع من الصدق، حسبت معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة على البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى فاعلية فقرات المقياس في قياس ما يقيسه البعد والمقياس ككل.

4.3-مناقشة نتائج الدراسة:

لم يكن الهدف الجوهرى لهذه الدراسة مقتصرًا على الجانب التقني المتمثل في بناء أداة قياس سيكومترية فحسب، بل كان الطموح الأكاديمي يتجاوز ذلك نحو استنتاج المؤشرات الرقمية المستخرجة عبر نموذج راش، لتقديم قراءة سوسيولوجية معمقة لواقع "العنف الرمزي" في المدرسة الثانوية الجزائرية. إن الأرقام الصماء لا تتحدث

عن نفسها، بل تحتاج إلى تأويل يربطها بالسياق الاجتماعي والثقافي المعقد الذي أنتجها. وفيما يلي تفكيك مفصل للنتائج المتوصل إليها، ومقارنتها بالأدبيات السابقة، وتفسيرها في ضوء نظرية بيير بورديو:

تحليل ظاهرة "التطبيع مع العنف" قراءة في دلالات الفقرات المستبعدة:

كشفت عملية المعايرة الإحصائية عن ضرورة استبعاد الفقرتين (4 و13) من النسخة النهائية للمقياس. والسبب الإحصائي المباشر هو "انعدام التباين والنمطية المفرطة في الاستجابة، حيث اتجهت الغالبية الساحقة من التلاميذ نحو خيار واحد (القبول أو الحياء).

-التفسير السوسيولوجي المعمق:

إذا تجاوزنا التفسير الإحصائي السطحي الذي يعتبر هذه الفقرات "غير مميزة"، فإننا نجد أنفسنا أمام مؤشر سوسيولوجي خطير يؤكد صحة فرضيات "إعادة الإنتاج". إن إجماع التلاميذ على عدم اعتبار الممارسات الموصوفة في هذه الفقرات (مثل التسلط البيداغوجي أو العقاب المعنوي) أمراً مستهجناً، يدل على أن هذه الممارسات قد خضعت لعملية "تطبيع اجتماعي ومؤسسي كاملة.

يُحيلنا هذا مباشرة إلى مفهوم "سوء التعريف" عند بورديو؛ وهي الآلية التي ينجح من خلالها العنف الرمزي في إخفاء طبيعته التعسفية، ليظهر في أعين الضحايا (التلاميذ) كأنه سلطة طبيعية وشرعية وضرورية. يبدو أن التلميذ الجزائري، المشبع بقيم التربية التقليدية التي تقدر السلطة الأبوية، قد قام بنقل هذا النموذج إلى المدرسة، فأصبح يرى هيمنة المعلم وخضوع التلميذ جزءاً من "النظام الطبيعي للأشياء، وليس علاقة قوة غير متكافئة. وهذا يفسر عجز الفقرات التقليدية عن رصد العنف، لأن الضحية هنا "متواطئة" لا شعورياً مع الجلاء، وترفض الاعتراف بوقوع العنف عليها، مما يجعل العنف الرمزي في الجزائر أشد رسوخاً وأصعب في المقاومة مقارنة بالمجتمعات التي تتميز بنزعة فردانية نقدية عالية.

-تراتبية الصعوبة: "اللغة" كآلية للفرز الطبقي والاجتماعي:

أفرزت "خريطة المتغير تدرجاً هرمياً ذا دلالة بالغة، حيث احتلت الفقرة رقم (6) قمة الهرم في الصعوبة بقيمة لوجيتية مرتفعة جداً (2.47 logit). هذه الفقرة، التي تتمحور حول [الشعور بالعجز اللغوي أو الخجل من المشاركة]، تكشف عن العصب الحساس للمنظومة التربوية الجزائرية.

-التفسير في ضوء السياق اللغوي الجزائري:

يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال واقع "الازدواجية اللغوية الحادة التي تميز المجتمع الجزائري. فالتلميذ ينشأ في وسط عائلي يتداول "الدارجة" أو "الأمازيغية" (اللغات الأم)، ثم يصطدم عند دخول المدرسة بـ "لغة معيارية مهيمنة" (العربية الفصحى الأكاديمية أو الفرنسية كلغة تدريس للمواد العلمية).

تشير النتائج إلى أن المدرسة الجزائرية تعمل كـ "سوق لغوية" بتعبير بورديو - حيث يتم تحديد قيمة التلميذ بناءً على ما يمتلكه من "رأس مال لغوي". فالتلميذ الذي يواجه صعوبة في الانتقال من لغته الأم إلى اللغة المدرسية يشعر بنوع من "انعدام الأمن اللغوي، مما يدفعه إلى الصمت والانسحاب (وهو أقصى درجات العنف الرمزي). إن صعوبة هذه الفقرة تعني أن هذا الشعور هو العقبة الأكبر والأكثر إبلاماً للتلاميذ، وتؤكد أن آلية الإقصاء في المدرسة الجزائرية ليست آلية اقتصادية بحتة، بل هي آلية "لسانية" بامتياز. التلميذ لا يفشل لأنه "غير ذكي"، بل يفشل لأنه لا يملك "شفرة" التواصل التي تفرضها المؤسسة، وهو ما يجعله ضحية مثالية لعنف رمزي يوصمه بالفشل الدراسي.

5.3- مناقشة النتائج مقارنة بالدراسات السابقة:

لإبراز القيمة العلمية المضافة لهذه الدراسة، لا بد من موقعة نتائجها ضمن التراث البحثي السيكومتري والتربوي:

مقارنة منهجية: تختلف دراستنا جذرياً عن السواد الأعظم من الدراسات العربية والجزائرية السابقة التي تناولت العنف المدرسي. فجل تلك الدراسات اعتمدت المنهج الوصفي البسيط واستخدمت "النظرية الكلاسيكية في القياس (CTT) "التي تربط نتائج المقياس بخصائص العينة، مما يجعل تعميم نتائجها محدوداً. في المقابل، يمكننا استخدام نموذج راش في هذه الدراسة ميزة "الموضوعية المحددة، حيث تمكنا من تقدير صعوبة فقرات العنف الرمزي بشكل "مطلق" ومستقل عن العينة الحالية، مما يجعل هذا المقياس أول أداة "معيارية" في البيئة الجزائرية يمكن استخدامها للمقارنة بين الولايات أو السنوات الدراسية المختلفة بموثوقية عالية.

مقارنة في النتائج: تتقاطع نتائجنا مع خلاصات دراسات علم الاجتماع التربوي النقدي (مثل أعمال محمد ميلاط أو مصطفى حداد في الجزائر) التي أشارت نظرياً إلى دور المدرسة في إعادة إنتاج التفاوت. لكن دراستنا تنقل هذا الطرح من مستوى "التنظير" إلى مستوى "القياس الكمي الدقيق". فبينما كانت الدراسات السابقة تتحدث عموماً عن الهيمنة، حددت دراستنا بدقة (بالأرقام واللوجيت) أن "الهيمنة اللغوية" هي المظهر الأكثر حدة للعنف، متقدمة على أشكال العنف الأخرى المرتبطة بالمظهر أو الوضع الاقتصادي، وهو ما يشكل خصوصية للمجتمع الجزائري مقارنة بالمجتمعات الغربية التي ركزت عليها دراسات بورديو الأصلية.

1.1. دلالات الخصائص السيكومترية ودقة الاستهداف:

أظهرت مؤشرات الجودة السيكومترية (ثبات الفقرات: 0.90، مؤشر الفصل: 5.80) متانة غير مسبقة للأداة.

1.2. دلالة مؤشر الفصل:

إن وصول مؤشر فصل الفقرات إلى ما يقارب (6) مستويات، يعني أن مفهوم "العنف الرمزي" ليس كتلة واحدة صماء، بل هو ظاهرة متدرجة ومعقدة. المقياس قادر الآن على التمييز بين: (1) العنف البسيط (توبيخ عابر)، (2) العنف المتوسط (إخراج أمام الزملاء)، و(3) العنف العميق (تحطيم الهوية اللغوية). هذا التمييز الدقيق يفقده المرشدون التربويون حالياً، مما يجعل تدخلاتهم العلاجية غير فعالة لأنها لا تستهدف عمق المشكلة.

1.3. دلالة دقة الاستهداف:

يشير التقارب الكبير بين متوسط قدرة التلاميذ ومتوسط صعوبة الفقرات إلى أن ظاهرة العنف الرمزي "منتشرة" ومستقرة في الوسط المدرسي الثانوي. نحن لا نقيس ظاهرة نادرة أو هامشية، بل نقيس "مناخاً مدرسياً عاماً" يتسم بضغط رمزي مستمر يمارس على أغلبية التلاميذ، وهو ما يستدعي تدخلاً عاجلاً على مستوى السياسات التربوية.

4-الخلاصة:

تأسيساً على ما سبق، نخلص إلى أن العنف الرمزي في الثانوية الجزائرية هو "واقع بنيوي" وليس مجرد "سلوكيات فردية" معزولة لبعض الأساتذة. إنه عنف مُأسس يمر عبر قنوات اللغة والتقييم.

إن خطورة هذا النوع من العنف تكمن في قدرته على "شرعنة الفشل"؛ فالتمييز الذي يتعرض له لا يثور ضد المدرسة (كما في العنف المادي)، بل يثور ضد نفسه، ويقتنع بأنه فاشل وغير مؤهل للمعرفة، مما يؤدي إلى "الانسحاب الذاتي" أو التسرب المدرسي الهادئ.

وبناءً عليه، فإن هذا المقياس الذي تم تقنيه لا يجب أن يبقى حبيس الأدراج الأكاديمية، بل يجب تفعيله كأداة "يقظة بيداغوجية" تساعد الطواقم التربوية على الانتباه للممارسات الإقصائية غير المقصودة، وإعادة النظر في طرائق التواصل مع التلاميذ، بما يضمن مدرسة دامجة تحترم الرأسمال الثقافي لجميع روادها دون تمييز أو عنف رمزي.

توصيات الدراسة:

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة الحالية، يؤكد الباحث على أن مقياس العنف الرمزي الذي تم تطويره لتلاميذ المرحلة الثانوية يتميز بمستوى عالٍ من الثبات والصدق والمعيارية والصلاحية للتطبيق والاستخدام في البيئة الجزائرية، ويرى الباحث أن هذا المقياس يشكل إضافة نوعية ومهمة في مجال القياس التربوي والنفسي، معرباً عن أمله في أن يكون نقطة انطلاق لدراسات مستقبلية أخرى في السياق العربي.

لذا، يوصي الباحث الجهات التربوية المعنية بتبني وتطبيق هذا المقياس بهدف التعرف على مستوى العنف الرمزي بين طلاب المرحلة الثانوية، وتقديم الدعم اللازم لهم لمواجهة هذه الظاهرة، بما يضمن لهم حياة تربوية ونفسية صحية وسليمة، وبالتالي تحقيق أقصى استفادة ممكنة من العملية التعليمية داخل الصف.

- الإحالات والمراجع:

بورديو بيار، وقعفراني ترجمة سليمان. (2009). الهيمنة الذكورية. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية لتوزيع. بيار ب، جان كلورد ب. & ترجمة ماهر، ت. (2007). إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعلم. بيروت، الطبعة الأولى: مركز دراسات الوحدة العربية للتوزيع.

زقاوة، أحمد (2014). محددات النجاح الدراسي. مجلة الدراسات النفسية والتربوية (12)، ص54. علاهم ح وجمال الدين ب. (2024). التقويض كآلية لممارسة العنف الرمزي عند بيار بورديو. مجلة المقدمة للدراسات الإنسانية والاجتماعية. 9(1). 501-512.

Addi, L. (2001). Violence symbolique et statut du politique dans l'œuvre de Pierre Bourdieu.

.Dans Revue française de science politique, P955

.Bourdieu, p. (1986). Ce que parler veut dire. Paris : Minuit

Bourdieu, P. (1996). Sur la télévision suivie de L'emprise du journalisme. Paris : Liber Editions

Bourdieu., P. (1984). Distinction : A Social Critique of the Judgement of Taste. Harvard University Press.

krais, B. (1999). Autour du livre de pierre Bourdieu la domination masculine. Travail, genre et sociétés.

Landry, J.-M. (2016). La Violence symbolique chez Bourdieu. 13, P86.

Pierre., B. (1981). Sens pratique. Paris : Les Éditions de Minuit.

الملحق:

أبعاد العنف الرمزي حسب بورديو

نادرا	أحيانا	دائما	
			أفكار حول اللغة والثقافة (الهيمنة الثقافية)
			هل يقول لك أحد أن طريقتك في الكلام غير مناسبة أو يجب أن تغير لهجتك؟
			هل تشعر أن عادات عائلتك أو حيك لا تحترم في المدرسة؟
			هل ترى أن بعض الثقافات تعتبر أفضل من ثقافتك؟
			هل يطلب منك أحيانا أن تتكلم بطريقة "أرقى" لتفهم أو تحترم؟
			الشكل والمكانة (رأس المال الرمزي)
			هل تشعر أن الناس يعاملونك أفضل إذا كنت ترتدي ملابس جميلة؟
			هل ينظر إلى التلاميذ ذوي العلامات العالية على أنهم أفضل من غيرهم دائما؟
			هل يحترم الناس من لديه لقب عائلي معروف أكثر؟
			هل تحس أن المظهر مهم أكثر من الشخصية أو الجهد؟
			العلاقات والفرص (الحقل الاجتماعي)
			هل يتم تهميشك أو تجاهلك بسبب عائلتك أو مكان سكنك؟
			هل يعطى البعض الفرصة للتحدث أو القيادة أكثر منك دون سبب واضح؟
			هل تشعر أن بعض التلاميذ يحصلون على فرص لأن لديهم علاقات أو معارف؟
			شعورك بنفسك (الهي HABITUS)
			هل تشعر بأنك أقل من الآخرين عندما تكون معهم؟
			هل تغير طريقتك في الكلام أو اللباس لتكون مثل الآخرين؟
			هل تخفي أشياء عن نفسك حتى لا يسخر منك الآخرون؟
			هل تقلق كثيرا من رأي الناس فيك عندما تتصرف؟

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

هانني، أمينة وساسي، سفيان (2026). معايرة مقياس للعنف الرمزي في ضوء مقارنة بورديو: تحليل سيكومتري باستخدام نموذج راش في البيئة المدرسية الجزائرية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 12(2)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 175-190.