

العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية

م.م منتصر شلال فرحان

الجامعة المستنصرية/ كلية الآداب

Muntessr.sh@uomustansiriyah.edu.iq

الكلمات المفتاحية

العنف الرمزي المدرك – الدافع المعرفي

**Perceived Symbolic violence Relationship to cognitive  
Motivation Among the Students of the High School Students**

**assistant teacher: Muntassr shalall Frhan**

**University of Mustansiriya / College of Arts**

**Muntessr.sh@uomustansiriyah.edu.iq**

**key words**

**Perceived Symbolic violence / cognitive Motivation**

## مستخلص البحث

هدف هذا البحث إلى التعرف على العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية. تكونت عينة هذا البحث من (٢٠٠) طالب تم اختيارهم بطريقة عشوائية. ومن أجل تحقيق اهداف البحث ، تم اعتماد مقياس العنف الرمزي المدرك المعد من قبل عايد (٢٠١٦)، والذي تكون بصيغته النهائية من (١٨) فقرة. كما قام الباحث ببناء مقياس الدافع المعرفي وتكون بصيغته النهائية من (٢٢) فقرة. وقد استخرج الباحث لكل من الأداةين شروط الصدق والثبات، وطبق الوسائل الإحصائية المناسبة. واطهرت نتائج البحث إلى أن طلبة المرحلة الاعدادية يشعرون بالعنف الرمزي المدرك، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الرمزي المدرك حسب متغير الجنس ولصالح الذكور. كما وجد الباحث أن الطلبة لديهم دافع معرفي عالٍ، ووجود فرق ذو دلالة إحصائية على مقياس الدافع المعرفي حسب متغير الجنس ولصالح الإناث. كذلك توصل البحث الى ان العنف الرمزي المدرك لا يرتبط بالدافع المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية. وأختتم الباحث بحثه بجملة من التوصيات والمقترحات المهمة.

## Abstract

This research aims at defining Perceived Symbolic violence and its Relation with cognitive Motivation Among the Students of the High School Students. The specimen of this research consisted of (200) students were chosen in a random manner. In order to achieve this goal, a measure of symbolic violence was adopted by Ayed (2016), which is in the final form of (18) paragraph. The researcher also built a measure of knowledge motivation which is in the final form of (22) The researcher has extracted for each of the tools the conditions of honesty and consistency, and applied the appropriate statistical means. The most important results of the researcher indicate that the middle school students feel the symbolic and perceived violence, and that there are statistically significant differences in the perceived symbolic violence according to the gender variable and the benefit of males. The researcher also found that the students have a high cognitive motivation and the existence of a statistically significant difference on the cognitive motivation scale According to gender variable and in favor of females. The research also found that the perceived symbolic violence is not related to the cognitive motivation of middle school students. The researcher concluded his research with a number of important recommendations and proposals.

## مشكلة البحث

تمثل المعرفة العلمية أهم ركائز الرقي الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، وهي تتطلب أن توسع وتحدث باستمرار، والمحرك لذلك كله، هو الدافع المعرفي الذي يعد عاملاً مهماً في تحديد مدى الإقبال أو الإدبار على مختلف الأفكار والنشاطات، وكل ما يرتبط بعملية اكتساب المعرفة العلمية وتوسيعها (عمار، ٢٠١٥، ص ١٩)، وأحدى القوى التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية النفسية بالنسبة له، هي الدافعية، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تتبع من الفرد نفسه (حاجاته وخصائصه وميوله واهتماماته) أو من البيئة المادية المحيطة به (الأشياء والأشخاص والموضوعات والأفكار والأدوات) (رضوان، ٢٠٠٤، ص ٣٩).

ويلعب الدافع المعرفي دوراً مهماً في التعلم، ويتمثل هذا الدافع في الرغبة في المعرفة والفهم وإتقان المعلومات وحل المشكلات، وهو أقوى دوافع التعلم على الإطلاق، ويقع ضمن الحاجات المعرفية (الحاجة للفهم والمعرفة) وهذا يتطلب وجود رغبة قوية داخلية وميل عند الفرد للبحث والاستكشاف والاستطلاع من أجل تحصيل المعلومات والاستزادة والاستفادة منها بشكل نظري وعملي حتى يتحقق له الإشباع والرضى النفسي (قاسم، ٢٠١٤، ص ٦٠٢).

وما يقوم به بعض المدرسين من ممارسات خاطئة اتجاه الطلبة مثل التلميح لهم ببعض الكلمات أو نعتهم ببعض الأوصاف أو التشكيك بقدراتهم العقلية يؤدي بهم إلى تبني اعتقادات سلبية عن أنفسهم مثل أنهم أشخاص سلبيين ولا يتمتعون بالقدرة على التعلم والنجاح، فضلاً عن شعورهم بالنقص وتدني احترام الذات (الزواهرة، ٢٠٠٦، ص ٢).

إن تلك الممارسات تعد عنفاً موجه نحو الطلبة. ويتميز هذا العنف بقدرته الهائلة على التخفي وراء الرموز والدلالات والمعاني، كما يتميز بقدرته على التغلغل العفوي في الوعي على صورة عدوانية مضمرة، ويتجلى في نسق متدفق من الإشارات والدلالات والرموز السلبية التي تستلب الإنسان وتحاصره دون أن تأخذ هذه المعاني والرموز صورة واضحة صريحة بشحناتها العدوانية، ويمكن تلمس العنف الرمزي في وضعية الهيمنة التي يمارسها أصحاب النفوذ (المدرسون، إدارة المدرسة) على أتباعهم (الطلبة) بصورة مقنعة وخادعة، إذ يقومون بفرض مرجعياتهم الأخلاقية

والفكرية على خرين من أتباعهم، ويولدون لديهم إحساسا عميقا بالدونية والشعور بالنقص ويخضعونهم لنسق من المعايير والرموز التي تؤكد دونيتهم ووضعياتهم الثانوية عبر عمليات ومشاعر النقص والضعف والافتقار إلى الجدارة والموهبة وضعف تقدير الذات (وظفة، ٢٠١٣، ص١١٣-١٢٠).

ومع التسليم بان العنف الرمزي يقيد الحرية الفكرية للطلبة وينكر مواهبهم ويسخر من قدراتهم فن من المحتمل ان ترسخ مثل هذه الممارسات بعض الافكار والمعتقدات الخاطئة لدى الطلبة بوصفهم اشخاص فاشلين وعاجزين وتقتصم الكفاية، مما يؤثر على مستواهم الدراسي ونظرتهم الى انفسهم وتقديرهم لذاتهم، فادراك الطلبة للتعنيف الرمزي من الممكن ان يوحي اليهم بالفشل وضعف القدرة الدراسية على النجاح واتخاذ القرارات، وخلق توقعات سلبية ومتشائمة عن حياتهم الدراسية والمستقبلية(عايد، ٢٠١٦، ص٣٣٨-٣٣٩)

أن غياب التفاعل في البيئة التعليمية، متمثلا في ادراك الطلبة ان المدرسين او ادارة المدرسة تستخدم ممارسات رمزية عبر استعمال سلطتها وهيمنتها بهدف اخضاع الطلبة والسيطرة عليهم وعدم احترام افكارهم وآرائهم وجعلهم يتبنون اراء وافكار وسلوكيات معينة، يمكن ان يقلل من دافعيته نحو اكتساب المعرفة.

ومن هنا تبرز تساؤلات البحث الحالي، خاصة بعد تزايد المؤشرات في تدني المستوى العلمي لمعظم الطلبة والذي ينعكس على دافعيتهم المعرفية، ما مستوى الدافع المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية، وهل يدرك الطلبة عنفا رمزياً موجه لهم من مدرسيهم، وهل هناك علاقة بين العنف الرمزي المدرك والدافع المعرفي.

#### اهمية البحث

يكتسب العنف في الحقل التربوي أهمية وخصوصية، قوامها أن العنف التربوي يشكل المولد الاساسي للعنف في المجتمع، وهو نتاج له في الوقت نفسه، فالمدرسة تنتج العنف وتؤصله، وبالتالي فإن العنف ينزع إلى الحضور في المؤسسة التربوية التي تضي عليه طابع الشرعية والوظيفية في الآن الواحد، فالعنف يفرض نفسه اليوم في المؤسسات التربوية، والمدرسة في مختلف

البلدان والمجتمعات الإنسانية، تواجه اليوم مظاهر متجددة للعنف الذي يثير مشاعر الخوف والقلق والذعر من قبل الأهالي والمربين (وظفة، ٢٠٠٩، ص ٦٤).

فالبينة المدرسية ليست مكاناً يتم فيه تعلم المهارات الاكاديمية فحسب، وانما هي مجتمع صغير يتفاعل فيه الاعضاء يؤثر بعضهم في البعض الاخر، لذا فمن الضروري وجود المتعلم في بيئة تعليمية منظمة لمدة كافية، توفر له فيها الخبرات المعرفية والادراكية والاجتماعية والوجدانية، لتلبية متطلباته وحاجاته النفسية والاجتماعية والفكرية (عابدين، ٢٠٠١، ص ٣١٢).

وان ما يحفز لدى الطلبة روح التنافس العلمي ويرفع من مستوى طموحاتهم ودافعيتهم نحو اكتساب المعرفة، هو توفير مناخ دراسي يؤمن بنبذ العنف وتشجيع الافكار والسلوكيات الايجابية لدى الطلبة.

ويوضح توركم (2011) Turkum أن العنف هو أحد المشكلات الأكثر أهمية التي تهدد الصحة الجسمية والنفسية، وأن المدرسة مكان يفترض أن يكون معداً لتقليل التأثيرات السلبية للعنف في المجالات الاجتماعية، إلا أنها قد تصبح مصدر عنف بنفسها (Turkum, 2011, p. 127-132).

وهذا ما دعا وزارة التربية والتعليم في عديد من الدول الى اتخاذ قرارات بعدم استخدام العنف ومنعه منعاً باتاً داخل المدرسة، وبذلك اصبحت المدرسة الحلقة الاكثر اهمية في دائرة العنف، في الوقت الذي يجب ان تكون فيه مصدر اشعاع علمي وفكري (الامارة، ٢٠٠٦، ص ٢).

والدراسات النفسية والاجتماعية كلها تتفق على أن العنف هو الظاهرة الإنسانية الأبرز والأخطر، والأكثر تفشياً والأكثر غموضاً وتعقداً، ليس لأنها عصية عن الدراسة العلمية، بل لأنها تتمظهر وتتجلى وفق أشكال متعددة يصعب معها التحديد والتصنيف، فإن كان جوهر العنف هو إلحاق الأذى بالآخر، فإن العنف الرمزي يعني أن يفرض المسيطرون (المدرسون) طريقتهم في التفكير والتعبير والتصور، وتعتمد على الرموز كأدوات في السيطرة والهيمنة مثل اللغة، والصورة، والإشارات، والدلالات، والمعاني، وهو يشترك مع سائر أنواع العنف في الهدف متمثلاً في إلحاق الأذى والضرر بالآخرين، ويختلف عنها من حيث أداؤه لأنه خفي وغير واضح تماماً (الصلح، ٢٠١٦، ص ٨-٩).

والانسان كائن رمزي، ينتج الرمز ويتشكل على صورته وبمقتضاه، ووفقاً لهذا التصور فإن العلاقات التربوية تشكل البوتقة الرمزية التي يبنى فيها الكائن الانساني ويتشكل، فالإنسان كيان نفسي قابل للتشكل، وإن هذا التشكل يتم في سياق التبادل الرمزي في المؤسسات التربوية المختلفة، ولاسيما في المدرسة فلكل علاقة تربوية أو اجتماعية مضمون سيكولوجي رمزي محدد، ويعني هذا أن البناء السيكولوجي للفرد مرهون إلى حد كبير بمعطيات الانساق التربوية الرمزية المحيطة به، وأن العنف الرمزي الذي تتم ممارسته في المؤسسات المدرسية تترتب عليه اثاراً نفيسة، تكون اشد واطر من اشكال العنف الاخرى، باعتبار أن العنف الرمزي يتدفق باستمرار ويستمر بفعاليته الرمزية على مدى سنوات متلاحقة ومتعاقبة في الحياة المدرسية، ويعمل هذا العنف على تجريد التلاميذ من مظاهر الثقة بالنفس، ويدفعهم إلى تبني عملية تبخيس ذاتية مستمرة ومتواصلة (وظفة، ٢٠٠٩، ص ٧٦-٧٨).

وتذكر دراسة عبد الصاحب (٢٠١١) ان هناك اشكال من العنف يستخدمها المدرسين والمدرسات ضد الطلبة، وان هناك اعداد كبيرة من الطلبة الراسبين الذين اعدوا السنة الدراسية للمرة الثانية وعند الاستفسار عن سبب رسوبهم القوا اللوم على المدرسين او ادارة المدرسة الذين يستخدمون اساليب مختلفة من العنف ضدهم (عبد الصاحب، ٢٠١١، ص ٣١٤).

كما بينت الدراسات ان الطلبة المعرضين للعنف بأشكاله المختلفة يظهران درجات اوطأ في مجال الاداء المدرسي والتحصيل الدراسي (الجبوري، ١٩٩٦، ص ٣٠)، وكذلك اظهرت نتائج دراسة موريسون وآخرون (Morrison et al (1994) ان الطلبة الذين يتواجدون في بيئة تعليمية تتسم بالعنف يشعرون بالقلق والتوتر بصورة مستمرة، وانهم غير راضين عن مدرسيهم وما يكتسبونه من خبرات تعليمية، وان دافعهم للمعرفة منخفض، في حين ان الطلبة الذين يتواجدون في بيئة امنه وخالية من العنف يشعرون بالسعادة، ولديهم رغبة عالية نحو القراءة واكتساب المعلومات وكان ذلك سبباً لنجاحهم (Morrison et al, 1994, p.257)، كما تشير دراسة ابراهيم (١٩٩٩) الى أن خلو البيئات التعليمية من جميع انواع العنف يحد من ظهور العديد من المشكلات النفسية والسلوكية غير المرغوبة لدى الطلبة مثل الغش الدراسي، وانخفاض مستوى التحصيل، ونفور الطلبة من المدرسة، والتسوية الاكاديمية (ابراهيم، ١٩٩٩، ص ٣٠٧)، وان المدرسون الذين يمنحون نوعاً من الاستقلالية لطلابهم، ينمو لديهم الفضول والرغبة في التحدي، في حين ان الطلبة الذين يشعرون

بأنهم مراقبون سيفقدون ليس فقط حب المبادرة، وإنما يتعلمون بأدنى إمكاناتهم، خاصة إذا كان النشاط يتطلب نوعاً من الإبداع (Ryan & Deci, 2000, p.70).

وبينت نتائج دراسة عايد (٢٠١٦) والتي اجريت على عينة بلغ عديدها (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة جامع القادسية، أن طلبة الجامعة لديهم شعور مدرك بالعنف الرمزي داخل الوسط الجامعي، وهناك فروق بين الذكور والاناث وكانت لصالح الذكور اي انهم اكثر ادراكاً للعنف الرمزي، وان هناك علاقة موجبة ودالة بين العنف الرمزي والعجز المتعلم (عايد، ٢٠١٦، ص٣٣٧).

أن دوافع السلوك البشري تحتل منزلة كبيرة عند علماء النفس، لأنها تمثل الأسس العامة لعملية التعليم وطرق التكيف الايجابي مع العالم الخارجي والأسس الاولى للصحة النفسية، وعلى مدى تنظيم هذه الدوافع واشباعها يتوقف التنظيم العام للشخصية الانسانية، الأمر الذي جعل علماء النفس يوحدون بين الشخصية ودوافع السلوك (يحيى، ٢٠١٠، ص٨٢).

فالبحث عن القوى الدافعة التي تظهر سلوك المتعلم وتوجهه، أمر بالغ الاهمية بالنسبة لعملية التعلم والتعليم، فالدافعية شرط أساسي يتوقف عليه تحقيق الاهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعددة، سواء في تحصيل المعلومات والمعارف (الجانب المعرفي)، أو تكوين الاتجاهات والقيم (الجانب الوجداني)، أو في تكوين المهارات المختلفة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة (الجانب الحركي) (قاسم، ٢٠١٤، ص٦٠١).

ويشكل الدافع المعرفي المحرك الاول للاتجاه نحو المعرفة والفهم ومعالجة المعلومات ويوجه الفرد لتلقي المثيرات والانتباه اليها والاستجابة لها او مقارنتها بغيرها من المعلومات الموجودة في بيئة الفرد (نشواتي، ٢٠٠٣، ص٣٦-٣٨).

ويشير علماء النفس الى اهمية الدافع المعرفي في السلوك الانساني لارتباطه الوثيق بتحقيق او اشباع الكثير من الدوافع الاخرى، حيث يرى موراي ان الدافع المعرفي والحاجة الى التحصيل من اهم الدوافع الانسانية، اذ ان مثل هذا الدافع يجعل الفرد رائداً ومكتشفاً ومجرباً، ومن خلاله كذلك تتحقق العديد من الدوافع الاخرى (الحازمي، ٢٠١٥، ص١٠).

وهذا ما أظهرته جملة من الدراسات، حيث بينت نتائج دراسة الفرماوي (١٩٨٠) عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدافع المعرفي ومستوى التحصيل الدراسي، أي أنه كلما زاد

مستوى الدافع المعرفي زاد تبعاً لذلك مستوى التحصيل الدراسي (الفرماوي، ١٩٨٠، ص ٢)، كما بينت دراسة الجميل (١٩٩٩) وجود علاقة موجبة بين الدافع المعرفي والاتجاه نحو الدراسة (الجميل، ١٩٩٩، ص ٣)، وأظهرت نتائج دراسة الديب (٢٠٠١) وجود علاقة ايجابية ذات دلالة بين الاستطلاع المعرفي والدافع المعرفي والاتجاه نحو تشجيع الطلاب للتعلم وتقبل الزملاء (الديب، ٢٠٠١، ص ٢)، ووجدت دراسة يحيى (٢٠١٠) التي اجريت على عينة من طلبة الجامعة، أن مستوى الدافع المعرفي مرتفع لديهم، ولا توجد فروق بين الذكور والاناث في الدافع المعرفي، في حين ظهرت فروق بين التخصص العلمي والانساني ولصالح طلبة التخصص العلمي (يحيى، ٢٠١٠، ص ٨٠)، كما بينت ذلك نتائج دراسة الجلاد (٢٠١٤) من ان طلبة الجامعة يتصفون بالدافع المعرفي، ولا توجد فروق تبعاً للجنس او التخصص في الدافع المعرفي، وهناك علاقة موجبة بين التفكير المرن والدافع المعرفي لدى طلبة الجامعة (الجلاد، ٢٠١٤، ص ٢٠١٤).

ان خلو المؤسسة التعليمية من العنف بكافة اشكاله ووجود جو يتسم بالمحبة والعطف والتشجيع، ينمي شخصية الطالب ويرتقي بتفكيره ويرفع من مستوى طموحه ودافعيته. كما ان التعرف على مستوى الدافع المعرفي للطلبة يعتبر ذا قيمة تربوية وان المساهمة في تنميته وتشجيعه يساعد في تحسين التحصيل الدراسي والتعلم، ولكي تقوم المؤسسة التعليمية بأداء مهامها لا بد من الاهتمام بدوافع الطلبة ونموها وبناء قدراتهم المعرفية وتحسين العملية التعليمية ويجب ان تحظى الناحية المعرفية من حياة الطلبة باهتمام كبير من قبل كل المسؤولين والتدريسيين (محمود، ٢٠٠٤، ص ٢٨).

وتمثل مرحلة الدراسة الإعدادية مرحلة البناء النفسي والمعرفي لدى الطلبة، فهي محصلة أو دالة تأثير متغيرات تربوية، واقتصادية، واجتماعية، وفكرية يعيشها الطالب أثناء حياته في المرحلة الإعدادية.

مما تقدم تظهر اهمية البحث الحالي بالاتي:

- ان متغيرات البحث لهما تأثير فاعل على شخصية الطلبة وهذا التأثير بالتالي ينعكس على المستوى العلمي لهم.

- تسليط الضوء على احد اشكال العنف وهو(العنف الرمزي) الذي قد يغفل عنه اغلب المدرسين اثناء تقديمهم الحصص التدريسية.

- توجيه انظار اصحاب الشأن التعليمي من (وزارة تربية، ادارة المدرسة، مدرسون ومدرسات) الى ضرورة تنمية الدافع المعرفي لدى الطلبة لما له من اهمية في زيادة رغبتهم بالتعلم.  
- انه يقدم رؤية عن العلاقة بين العنف الرمزي المدرك والدافع المعرفي والتي قد تسهم في تقديم معلومات للقائمين على المؤسسة التعليمية تساعد في توفير بيئة تعليمية مناسبة للطلبة.

### اهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على:

- العنف الرمزي المدرك لدى طلبة المرحلة الاعدادية.
- دلالة الفرق في العنف الرمزي المدرك على وفق متغير النوع(ذكور، اناث).
- مستوى الدافع المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية.
- دلالة الفرق في الدافع المعرفي على وفق متغير النوع(ذكور، اناث).
- العلاقة الارتباطية بين العنف الرمزي المدرك والدافع المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

### حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بطلبة المرحلة الاعدادية في محافظة بغداد مديرية تربية الرصافة الاولى للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ ومن كلا الجنسين.

### تحديد المصطلحات

#### اولاً- العنف الرمزي المدرك Perceived Symbolic Violence

- تعريف لاديكولا (1983) Ladicola

"تقييم الاشخاص لما يصدر من قبل المسؤولين من عنف لفظي وغير لفظي، يتمثل بالتلميح بإشارات غير محبة والتهديد والتعبير ومناداتهم بالقاب سيئة"(Ladicola, 1983, p.21).

- تعريف بورديو (1994) Bourdieu

"مدى تقييم المتعلمين ووعيهم باستخدام طرق رمزية غير مباشرة من قبل المسؤولين عن العملية التعليمية، تتمثل بتوجيه المدرسين التجريح القاسي نحو المتعلمين، والايعاء لهم بنقص الكفاية

العقلية وضعف القدرة على التعلم، والنقد غير البناء، وعدم اتاحة الفرصة للتعبير عن آرائهم في العملية التعليمية، والسخرية من افكارهم، وتهديدهم بالعقاب، وفرض بعض الواجبات والسلوكيات بطريقة غير متسامحة" (برديو، ١٩٩٤، ص ٤٤).

- تعريف نيكوتا Nicuta (2007)

"وعي الافراد لما يمارس ضدهم من عنف غير مباشر من قبل المسؤولين، والذي يظهر من خلال تصريحاتهم وخطاباتهم واشاراتهم اللفظية العنيفة" (عايد، ٢٠١٦، ص ٣٤٢).

وقد تبنى الباحث تعريف بورديو ١٩٩٤ كونه صاحب النظرية المتبناة في البحث الحالي.

### ثانياً- الدافع المعرفي Cognitive Motive

- تعريف اوزيل Ozbel (1968)

"الرغبة في اكتشاف وممارسة أنواع مختلفة من المثيرات التي تؤدي إلى بذل مجهود معين يقوم به الفرد في سبيل التعلم" (الرافعي، ٢٠٠٨، ص ١٨٥).

- تعريف دينزين وآخرون (1996) Denzine et al

"ميل الفرد للاشتراك والتمتع بالقيام بمحاولات معرفية مثمرة ، أنه ميل الفرد الى البحث والاكنتساب والتفكير" (Denzine et al, 1996, p.2).

- تعريف فالير وآخرون (1993) Valler et al

"هو الشعور الفرد بالرضا عند تعلم او اكتشاف او محاولة فهم شيء جديد لم يكن يعرفه من قبل" (Valler et al, 1993, p.13).

- تعريف عمار (٢٠١٥)

هو رغبة التلميذ المستمرة في اكتساب المعرفة العلمية وتوسيعها ، وذلك من خلال تنمية روابط ذات معنى بينه وبين عمليات اكتساب المعرفة العلمية (عمار، ٢٠١٥، ص ١٩).

ومما تقدم خلص الباحث لتعريف الدافع المعرفي أنه ( رغبة الطالب في تنمية رصديه المعرفي من خلال اكتساب معلومات جديدة، واستكشاف الامور الغامضة، والسؤال عن كل ما يرد في ذهنه). وهو ما سيتم الاعتماد عليه لاحقاً في بناء مقياس الدافع المعرفي.

## الاطار النظري

### اولاً- العنف الرمزي المدرك

يعد مفهوم العنف الرمزي من المفاهيم التي شهدت ولادتها في النصف الثاني من القرن العشرين في أعمال بورديو وباسرون في فرنسا، حيث وظف هذا المفهوم في تحليل وفهم الأنساق التربوية (وظفة، ٢٠٠٩، ص ٤٦)، كما وظفه بورديو في استكشافه لأبعاد الهيمنة الذكورية، والسيطرة الأيديولوجية، والتطبيع الطبقي والعائلي وغير ذلك من القضايا الفكرية والاجتماعية التي تناولها في مجمل نظرياته وأعماله العلمية (Bourdieu, 1979, p.129).

وقد اهتم بورديو بدراسة العنف الرمزي في الجانب التربوي بدرجة كبيرة لأنه وجد ان هذا النوع من العنف ينتشر في الميدان التعليمي بشكل واضح، وذلك في ضوء ميل بعض الجهات التعليمية نحو ممارسة العنف غير الصريح من اجل تحقيق اهدافها التربوية، وتقويم السلوك التعليمي (عبد الوهاب، ١٩٩٩، ص ١٢٠)، وهو يصفه بأنه عنف ناعم هادئ، يتجلى في ممارسات قيمية ووجدانية وأخلاقية وثقافية تعتمد الرموز كأدوات في السيطرة والهيمنة، مثل اللغة، والصورة، والإشارات، والدلالات، والمعاني (Bourdieu, 1980, p.219)، فهو يتخفى ضمن الدلالات والرموز والمعاني والممارسات الثقافية والاجتماعية السائدة، وتلك الدلالات إنما يقصد بها فاعلوها المطالبة بشرعية الحقوق، وشرعية ممارسة هذا العنف، بمعنى أن العنف الرمزي هو الية من اليات إخضاع الغير من خلال سلطة اجتماعية شرعية (الصليح، ٢٠١٦، ص ٩).

### النظريات المفسرة للعنف الرمزي المدرك

- نظرية تأثير الحوافز أو المثيرات

ترجع هذه النظرية لعالم النفس الاجتماعي بيركوفيتش Berkowitz أذ يفترض أن التعرض لحافز أو مثير عنيف من شأنه أن يزيد من الإثارة السيكلوجية والعاطفية للفرد، هذه الإثارة بدورها سوف تزيد من احتمالات قيام الفرد بشكل من اشكال السلوك العنيف (Borkowitz, 1969, p.64)، ووفقا لما تطرحوا النظرية فان مشاهد العنف التي يتعرض لها الفرد (المدرسون والمدرسات) من خلال المشاهدة المباشرة لها او عبرة وسائل الاعلام او وسائل التواصل الاجتماعي

تثيره نفسياً وتهيب لديه شعور بإمكانية الاستجابة لما يراه بسلوكيات ذات طابع يتسم بأحد اشكال العنف، والذي ينعكس على تعامله مع التلاميذ.

#### - نظرية استهداف العنف

ترى هذه النظرية أن هناك الشخص الذي ينظر لغيره من الناس كما لو كانوا الات وأدوات أو دمي خشبية لا تحس ولا تشعر وضعت خصيصاً لكي تلبى حاجاته وأغراضه، وليس له حق بالحياة ويستطيع أن يفعل بها ما يشاء، وهناك الشخص الذي يشعر إنه عرضة للهجوم لأنه غير محصن، ومثل هذا الشخص يكون شديد الحساسية للنقد وسريع التأثر بالنقد والإغراء، وكلا هذين الشخصين من نوع واحد يسيطر عليهما اعتقاد مفاده أن العلاقات الإنسانية تعتمد على القوة وتتمركز حولها، ولذلك فانهما ينتهجان منهج القوة والعنف في تحقيق ماريهما، وهؤلاء ينظرون إلى الأشياء نظرة ذات جانب واحد هو جانبهم فقط، ومن هنا فإنهم يعجزون عن رؤية الأشياء كما يراها الغير أو من زاوية الغير، ولا يستطيعون المشاركة العاطفية أو الوجدانية مع الآخرين، وإن هؤلاء الأفراد يعتقدون أنهم بسلوكهم العنيف تجاه الآخرين إنما يدافعون عن أنفسهم لأنهم يتوهمون أنهم يعيشون في وسط مجتمع تحكمه قوانين الغابة والقوي فيه هو المسيطر والسيد(الشمري، ٢٠١٢، ص ٢٣٤). وطبقاً لهذه النظرية فإن الفرد يمارس العنف نتيجة ما يحمله من افكار واعتقادات عن عالمه مفادها انه عالم يفتقد الى التسامح والمحبة والتعاطف وان استخدام العنف هو الطريقة المثلى لتحقيق اهدافه.

#### - نظرية بورديو في العنف الرمزي

قدم بورديو Bourdieu تصوراً للعنف عبر الدراسات التي اجراها، حيث توصل الى ان العنف يمكن ان يظهر على اشكال وابعاد متعددة من السلوك، إذ لا يتحدد العنف على الوجود المادي والجسمي فحسب بل هناك شكل غير مباشر من العنف ويظهر بشكل صريح في العلاقات الاجتماعية بين الافراد، وخاصة لدى الذين يحتلون وظائف اجتماعية ومهنية عليا(بورديو وباسرون، ٢٠٠٧، ص ١٠٢)، واطلق بورديو على هذا (العنف بالرمزي)، والذي يعني توجيه الافراد ممن يتولون وظائف اجتماعية ومهنية وسياسية بعض الخطابات والاشارات والرموز اللغوية والافكار والصور المبطنة نحو من هم اقل مكانة ووظيفة، وذلك من اجل اخضاعهم والتحكم بهم وتحديد سلوكياتهم بدرجة كبيرة، لذا فان هذا النوع من العنف لا يلحق الاذى البدني بالافراد وانما

يصيبهم بالضرر النفسي مثل الشعور بالتهديد والحرمان من الحقوق واهانة كرامة الفرد والتقليل من شأنه وتقديره لذاته، ويمكن قياس هذا العنف والتعريف عليه من خلال ادراك الافراد لما يمارس ضدهم من حرمان وتعنيف لفظي ورمزي اثناء تعرضهم له في حياتهم الشخصية والاجتماعية، ويشير بورديو ان العنف قد يتصف بالشرعية من وجهة نظر من يقوم به لأنه يمارس تحت اسم السلطة القانونية والوظيفية، مما يجعله عنفاً اخلاقياً وحقيقة ظاهرة في الوجود، كذلك يرى Bourdieu ان للعنف الرمزي مظاهر واساليب عديدة، وصنفها الى الآتي:

- ١- التبخيس: سلوك يتسم بالتعالي والتميز، وتقليل قيمة وشأن الافراد الاخرين او ممن هم اقل مكانة، وتمثل هذا السلوك بالازدراء والتصغير
- ٢- الانكار القيمي: يتمثل بإنكار قدرات ومهارات الافراد، وذلك من اجل السيطرة عليهم وتحديد قدراتهم وكبت طاقاتهم ومواهبهم التي يتمتعون بها
- ٣- الاستلاب النفسي: يتمثل في استلاب حقوق الافراد وما يتمتعون به من امتيازات اجتماعية ومهنية مشروعة، فضلا عن حرمانهم من فرصة التعبير عن افكارهم وآرائهم واتجاهات الخاصة
- ٤- التعبير العدائي المعلن: يتمثل في استخدام الرموز والاشارات اللفظية والتعبيرات الجسمية التي تدل على قوة المعتدي ورفضه وفرض هيمنته الوظيفية والاجتماعية على الاخرين، وبذلك يؤكد بورديو ان العنف الرمزي لا يقوم على اية معايير اخلاقية او فكرية لأنه يهدف الى اهانة كرامة الفرد واشعاره بالدونية وحرمانه من حقوقه الانسانية وتجاهل حاجاته النفسية والاجتماعية(عايد، ٢٠١٦، ص ٣٤٥-٣٤٦).

### ثانياً- الدافع المعرفي

يعتبر الدافع المعرفي عامل مؤثر في كثير من جوانب التعلم الانساني، وبينت الدراسات ان سلوك الفرد محكوماً بالدافع المعرفي الذي يوجهه باتجاه معين من خلال معرفته واستراتيجياته المعرفية(المبارك، ٢٠٠٩، ص ٥٧).

ويعد موراي ١٩٣٨ أول من قدم مفهوماً محدداً للدافع المعرفي فقد تمكن من تقديم قائمة مبدئية من عشرين حاجة أساسية ملحة اعتبرت أساسية في تنظيم مكون الدافع المعرفي واعتبر ان الحاجات التي تؤثر في المتعلمين هي الحاجات التي تؤثر في العادات الدراسية وكيفية تنظيمها وكان موقفه من هذه الحاجات أنها مفهوم افتراضي ومبنية على أساس فسلجي لأنها تتضمن قوة

كيميائية في الدماغ تنظم وتوجه كل القدرات العقلية والادراكية للإنسان، والحاجة تقوم برفع مستوى التوتر الذي يحاول الفرد ان يخفيه عن طريق أرضا الحاجة، وقد اقتصر موراي في قائمته على الحاجات النفسية والعقلية والاجتماعية واستبعد الحاجات الجسدية وتعد هذه القائمة من أفضل ما اعد حول الدوافع والتي تؤثر في مهام الطلبة وتؤثر في علاقاتهم مع الاخرين واهم الحاجات التي تؤثر في مهام الطلبة هي الحاجات التي تؤثر في عادات الدراسة ونظامها والتي تتضمن الأبعاد الاتية، (المعرفة، الحاجة إلى الاستكشاف والارتياح، والرغبة في القراءة والسعي للمعرفة، وحب الاستطلاع، وطرح الأسئلة(يحيى، ٢٠١٠، ص ٨٦).

ويمكن التنبؤ بالدافع المعرفي من خلال الاسلوب الذي يتعامل به الافراد مع المهام والمعلومات، فالأفراد ذوي الدافع المعرفي المرتفع يميلون الى فهم عالمهم والى اتقان المعنى وتبني المواقف وحل المشاكل المختلفة بوسائل مختلفة كما لديهم مواقف اكثر ايجابية ودوافع نحو المهام التي تتطلب التفكير في المشكلة ومعالجة المعلومات بشكل مثمر يؤدي الى سهولة الوصول الى المعلومات، اما ذوي الدافع المعرفي المنخفض فهم بعكسهم اضافة الى ميلهم للاعتماد على الاخرين(محمد وخديدة، ٢٠٠٩، ص ٦٢٨).

#### - العوامل المعززة والمنشطة للدافع المعرفي

أ- الأفكار الإيجابية: وهي الأفكار التي تدفع التلميذ نحو التحدي، البحث عن القيمة، المكانة العالية و إلى الاستكشاف و إنشاء العلاقات الحميمة. من أهم هذه الأفكار الايجابية ما يلي:

١- الفضول: يعد الفضول من أهم العوامل المحرزة على اكتساب المعرفة العلمية على اختبار و تمحيص كل ما هو جديد، فالتلميذ عند مجابته بوضعية يقوم بالتعرف عليها و جمع أكبر قدر من المعطيات تتيح له فهمها أكثر فأكثر و منه التأثير عليها، فيقوم بطرح الأسئلة، صياغة الفرضيات و التجريب، وكلما خلص إلى نتائج مرضية ساعده ذلك على زيادة الفضول لديه نحو مواقف ومهام أخرى جديدة، فقد توصل باونسون Baonson بعد دراسة أجراها حول الفضولية لدى التلاميذ إلى أن الفضولية تعد لية دفاعية يلجأ إليها التلميذ لمجابهة القلق، فالفضول يحرض على الاستكشاف إذ بفضلله يتمكن التلميذ من اكتساب معارف جديدة.

٢- مستوى الطموح: مستوى الطموح لدى التلميذ يدفعه إلى البحث عن الكيفيات التي ينتهجها حتى يتمكن من تحقيق ما يصبو إليه، مما يدفعه إلى تنويع استراتيجياته، وضبطها و التحكم في

الوقت و استغلاله، هذا يرتبط بما يضعه من أهداف ذاتية متوسطة و بعيدة المدى تتبلور في مشروعه الخاص .

٣- توقعات النجاح: يمكن أن تعرف على أنها التقويم الذاتي - الداخلي لاحتمالات تحقيق المهمة المقترحة للنجاح

ب - الأفكار السلبية: وهي تلك الأفكار التي تعمل في عكس اتجاه الأفكار الإيجابية، فتعمل على إضعاف الدافع، من بينها، الاحتقار، التوقع السلبي، الشك و الرفض و كل الأفكار المغذية للشعور بالقلق، حيث ينبغي أن يكون الأستاذ حذرا في تصرفاته وإيماءاته وألفاظه(عمار، ٢٠١٥، ص٢٠-٢١).

### - النظريات المفسرة للدافع المعرفي

- نظرية موراي

يعتبر موراي أن مفهومي الحاجة والضغط مفهومان أساسيان في فهم الشخصية، وتفسير السلوك الإنساني، ويعرف الضغط بأنه صفة أو خاصية لموضوع بيئي، أو لشخص تيسر أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين، وترتبط الضغوط بالأشخاص أو الموضوعات التي لها دلالات مباشرة، تتعلق بمحاولات الفرد إشباع متطلبات حاجته، ومنها الدافع المعرفي(عثمان، ٢٠٠١، ص١٠٠)، ويرى أن البيئة توفر الدعم اللازم للتعبير عن الحاجة، ويمكن لهذه البيئة أن تكون مليئة بالحواجز التي تعوق السلوك الموجه نحو الهدف، وأن من شأن الضغط البيئي الذي يعمل في تفاعل مع الحاجة، أن يحدد مدى طول مدة الحدث السلوكي، أو مدى الزمن اللازم لتحقيق الهدف، وحسب موراي فإن أي شيء يضغط على الشخص لابد أن يؤثر في حالته النفسية، على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك داخل الشخص، ومفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة أو الجوهرية للسلوك في البيئة، وترتبط الضغوط بالأشخاص أو الموضوعات التي لها دلالات مباشرة تتعلق بمحاولات الفرد لإشباع متطلبات حاجته(المبدل، ٢٠١٠، ص٤٩).

## - النظرية الانسانية

يتحدد السلوك الانساني في ضوء هذه النظرية عن طريق مجاهدة الفرد في سبيل تحقيق ذاته، وإن السلوك محكوم تماماً بمنطق الإرادة الحرة، فهي تركز على النمو النفسي للفرد، والتوظيف الكامل لإمكاناته(ملحم، ٢٠٠١، ص١٨٩)، وتقدم النظرية مبادئ تفسر من خلالها طبيعة الدوافع التي تحرك السلوك وتشكله، حيث يفترض ماسلو ان دوافع السلوك تنتظم لتشكل هرمًا تكون في قاعدته الحاجات الاساسية وفي قمته الحاجات النفسية التي اوجدتها المتغيرات الحضارية، وضمن هذا التسلسل تقوم علاقات ديناميكية رئيسة ولاسيما فيما بين الحاجات الاربع الاولى من الهرم التي سماها ماسلو بالحاجات الحرمانية (Deprivation needs)، والحاجات الثلاثة التي تليها سماها بالحاجات النمائية (Developmental needs)(الالوسي، ١٩٩٠، ص٢٩).

وعند اشباع الحاجات التي تكون لها الاولوية في سلم الهرم، تبرز الحاجات التي تليها في هذا السلم وهكذا وإذا بقيت حاجة واحدة منها بدون تحقيق أو إشباع، فإنها قد تسيطر على جميع الحاجات المتبقية. ويرى ماسلو أن الحاجة الى المعرفة والفهم التي تشير إلى رغبة مستمرة في الفهم والمعرفة، تتجلى في النشاطات الاستطلاعية والاستكشافية، وفي البحث عن المزيد من المعرفة، والحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات، وأن حاجات الفهم والمعرفة هي أكثر وضوحاً عند بعض الأفراد من غيرهم، فحينما تكون هذه الحاجات قوية فسيرافقها رغبة في الممارسة المنهجية القائمة على التحليل والتنظيم والبحث في العلاقات(قاسم، ٢٠١٤، ص٦٠٩).

## إجراءات البحث

من اجل تحقيق اجراءات البحث الحالي، تطلب الامر تحديد مجتمع البحث واختيار عينة ممثلة له، وايجاد أداة مناسبة لتقيس كل من الدافع المعرفي والعنف الرمزي المدرك لتحقيق أهداف البحث، واختيار الوسائل الاحصائية المناسبة ومعالجتها، وفيما يأتي وصف كامل للإجراءات.

## مجتمع البحث

مجتمع البحث الحالي يشمل من طلبة مرحلة الدراسة الاعدادية في مديريات تربية محافظة بغداد الرصافة، والذي تضم (3) مديريات، ومن كلا الجنسين (الذكور والاناث) للعام الدراسي

2018-2017، ويبلغ مجموع الطلبة فيها (133460) طالب بواقع (69077) طالب بنسبة (51.7%) و(64383) طالبة بنسبة (48.2%).

### عينة البحث

تألفت عينة البحث من طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس مديرية تربية الرصافة الأولى الحكومية، والبالغ عددهم (42842) طالب، (20566) من الذكور و(22276) من الإناث، وقد تم اعتماد العينة العشوائية البسيطة، وقد وقع الاختيار على (4) مدارس اثنان للذكور واثنان للإناث، اختيرا منها (100) طالب من مدارس الذكور و(100) طالبة من مدارس الإناث، وبذلك بلغ حجم العينة (200) طالب وطالبة، والجدول (1) يوضح ذلك.

### جدول (1)

#### عينة البحث الأساسية موزعة حسب الإعداديات والجنس

المدرسة	الذكور	الإناث
اعدادية شط العرب	50	
ثانوية الفيروان	50	
اعدادية الفردوس		50
اعدادية يافا		50
المجموع	100	100

### ادتا البحث

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي تطلب الأمر استخدام ادتان للقياس وفيما يأتي توضيح لذلك.

#### أولاً- العنف الرمزي المدرك

لقياس العنف الرمزي المدرك، أعتمد الباحث على المقياس المعد من قبل عايد 2016 والمطبق على عينة من طلبة الجامعة، وتم اجراء تعديل طفيف على المقياس من أجل أن يكون ملائم لطلبة المرحلة الإعدادية، إذ تم استبدال كلمة استاذ الى مدرس ومدرسة وكلمة قاعة دراسية الى صف، وتم وضع التعليمات للمقياس وتطبيقه على عينة البحث ومن ثم تصحيحه وذلك بإعطاء درجات (1،2،3،4،5) على التوالي لتقابل بدائل الإجابة، وجمع الدرجات لإيجاد الدرجة الكلية لكل

استمارة، وتألف المقياس من (18) فقرة، كانت جميعها ايجابية بتجاه الظاهرة، وبذلك فان ادنى وأعلى درجة يحصل عليها المستجيب على مقياس العنف الرمزي المدرك تتراوح بين (18-90)، وبمتوسط فرضي قدره (54)، كما تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس وهي.

### الصدق

وقد تحقق الباحث من الصدق الظاهري، من خلال عرض المقياس على مجموعة من الخبراء المحكمين في علم النفس، وأخذت نسبة الاتفاق (80%) فأكثر في قبول الفقرة، وقد حظي المقياس بجميع فقراته الـ(18) على اتفاق الخبراء.

### الثبات

تم حساب ثبات مقياس العنف الرمزي المدرك بكل من طريقة التجزئة النصفية ومعادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغ ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية (0.88)، اما بمعادلة ألفا كرونباخ بلغ (0.93) وهي معاملات ثبات عالية.

### ثانياً- الدافع المعرفي

بعد ان اطلع الباحث على الادبيات التي تناولت متغير الدافع المعرفي، قام بوضع تعريف نظري يتناسب مع عينة البحث واهدافه، وبناءً على النظرية المتبناة، وتبعاً لذلك اعتمدت الخطوات الآتية في بناء المقياس:

١- التخطيط للمقياس وذلك بتحديد مفهوم الدافع المعرفي.

٢- صياغة فقرات المقياس، وتم اشتقاقها من التعريف النظري لمفهوم الدافع المعرفي.

٣- تطبيق المقياس على عينة ممثلة لمجتمع البحث.

٤- إجراء التحليل الاحصائي للمقياس.

وفي ضوء ذلك تم صياغة (23) فقرة لتشكّل المقياس بصورته الاولى. وقد تم اعتماد طريقة ليكرت (Likert) في القياس، وذلك لسهولة استخدامها في البناء والتصحيح، وتُعطينا مقياس أكثر تجانساً واكبر تباين بين الافراد.

## صلاحية الفقرات

يرى Eble أن الوسيلة الفضلى للتأكد من صلاحية الفقرات هو أن تعرض على عدد من الخبراء والمختصين لتقرير صلاحيتها لقياس الصفة التي وضعت من أجلها (Eble,1972,p.555)، بعد الانتهاء من إعداد المقياس بشكله الأولي، ولغرض التعرف على مدى صلاحية الفقرات تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء من المختصين في علم النفس لإصدار حكمهم على مدى صلاحية الفقرات وسلامة صياغتها. وفي ضوء آراء الخبراء تم تعديل صياغة فقرات المقياس، حيث استبقيت الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) فأكثر، واستبعدت الفقرات التي لم تحصل على نسبة الاتفاق تلك، وبناءً على ذلك استبعدت فقرة واحدة فقط.

## تعليمات المقياسين

تعد التعليمات بمثابة الدليل الذي يهتدي به المستجيب عند إجابته على فقرات المقياس، وروعي ذلك في أن تكون التعليمات سهلة ومفهومة للمستجيب، مما يفسح المجال للمستجيب في اختيار لبديل الإجابة الذي يعبر عن رغبته الحقيقية.

## تصحيح المقياس

ويقصد به وضع درجة الاستجابة لكل مستجيب على كل فقرة من فقرات المقياس، وقد وضع امام كل فقرة خمسة بدائل، ومن ثم استخراج الدرجة الكلية لكل استمارة، من خلال جمع درجات الاستجابة على المقياس، وكانت تعطى الدرجات للاستجابة على الفقرات في ضوء اختيارات الطلبة لإحدى البدائل ولتحقيق هذا الغرض أعطيت الأوزان (1,2,3,4,5) على التوالي لتقابل بدائل الإجابة، علماً أن جميع فقرات المقياس كانت ايجابية، وبذلك فان ادنى وأعلى درجة يحصل عليها المستجيب على مقياس الدافع المعرفي تتراوح بين (22-110)، وبمتوسط فرضي قدره (66).

## تحليل الفقرات

يهدف هذا الإجراء كما أشار Eble هو الإبقاء على الفقرات التي تكون قادرة على التمييز بين الافراد في السمة المراد قياسها (Eble,1972,p.392)، وبعد الانتهاء من تطبيق المقياس وتصحيح (200) استمارة. تم اعتماد اسلوب المجموعتين المنطرفتين كونه اسلوباً مناسباً في تحليل الفقرات.

## تحليل فقرات مقياس الدافع المعرفي بطريقة المجموعتين المتطرفتين **Extereme Groups**

لغرض الإبقاء على الفقرات المميزة، اجري تحليل الفقرات باستخدام أسلوب المجموعتين المتطرفتين واتبعت الخطوات الآتية:

- ١- تحديد درجة كلية لكل استمارة من الاستمارات البالغ عددها (200) استمارة.
- ٢- ترتيب الاستمارات من أعلى درجة إلى أدنى درجة.
- ٣- تعيين نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا والتي تراوحت درجاتها ما بين (-)، وكذلك تعيين نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا والتي تراوحت درجاتها بين (-)، وبلغ عدد الاستمارات في كل مجموعة (54) استمارة أي أن (108) استمارة من أصل (200) استمارة هي التي أخضعت للتحليل. وبذلك تكون لدينا مجموعتان بأكبر حجم وأقصى تباين (Mehrens & Lehmann, 1973, p. 328).
- ٤- تم بعد ذلك حسب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة وتم تطبيق الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق لكل فقرة بين المجموعتين العليا والدنيا، وفي ضوء البيانات المتحققة من الاختبار عدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية\* وبدرجة حرية (106) وقد ظهرت جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (0.01). والجدول (2) يتضمن المتوسط والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات المقياس الـ(22) للمجموعتين العليا والدنيا والقيمة التائية لهما.

### جدول (2)

#### القوة التمييزية لفقرات مقياس الدافع المعرفي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

القيمة التائية المحسوبة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		ت
	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	
6.26	1.07	2.70	0.97	3.94	1
6.81	1.03	2.43	1.02	3.78	2
3.99	1.16	3.96	0.63	4.69	3
3.54	1.19	3.59	0.90	4.31	4
7.00	1.18	2.63	1.00	4.11	5

\* القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) ودرجة حرية (106) تساوي (1.96).

6.84	1.23	2.41	1.03	3.93	6
6.45	1.14	2.22	1.12	3.63	7
8.04	0.81	1.56	1.20	3.15	8
7.62	1.09	2.98	0.83	4.41	9
7.93	1.26	2.65	0.86	4.30	10
6.10	1.23	3.59	0.56	4.72	11
5.81	1.15	3.65	0.52	4.65	12
6.49	1.18	3.06	0.82	4.33	13
8.04	0.96	3.28	0.66	4.56	14
7.43	1.16	2.33	1.00	3.89	15
7.92	0.97	2.65	0.94	4.11	16
5.36	0.99	3.26	0.97	4.28	17
7.21	0.90	3.56	0.64	4.65	18
8.64	1.12	2.85	0.86	4.52	19
8.24	0.98	3.17	0.69	4.52	20
7.93	1.22	2.59	0.82	4.19	21
7.65	1.11	2.50	0.99	4.06	22

### صدق المقياس

يشير الصدق الى الدرجة التي عندها يقيس الاختبار الخاصية التي وضع او يهدف لقياسها (Coaley, 2014,P.164)، واستخرج عدة مؤشرات للصدق للمقياس الحالي هي:

### الصدق الظاهري

أن الوسيلة المفضلة للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس هي أن عدد من الخبراء المحكمين يقومون مدى كون الفقرات ممثلة للصفة المراد قياسها (Ebel, 1972, p.555)، وقد تحقق هذا النوع من الصدق للمقياس من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء المحكمين، وأخذت نسبة الاتفاق (80%) فأكثر.

### الصدق البنائي

ويقصد به مدى تقييم المقياس للبناء النظري الذي صُمم لقياسه وقد تحقق ذلك من خلال الآتي:

### علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية:

ويعني أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي يقيسه المقياس كلاً إذ يعد هذا احد مؤشرات صدق البناء (الزويبي وآخرون، ١٩٨١، ص٤٣).

وقد تحقق هذا النوع من الصدق في مقياس الدافع المعرفي من خلال إيجاد العلاقة الارتباطية

بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وقد استخدم معامل ارتباط بيرسون Correlation

Coefficient Pearson product - Moment لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لـ (200) استمارة، وأظهرت نتائج المعالجة الإحصائية لدرجات الافراد على المقياس وجود علاقة ارتباطية دالة لدى مقارنتها بالقيمة الجدولية\* عند مستوى دلالة إحصائية (0.01) ولجميع الفقرات، الجدول (3) يوضح ذلك.

### جدول (3)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.47	12	0.38
2	0.52	13	0.44
3	0.36	14	0.55
4	0.27	15	0.50
5	0.46	16	0.54
6	0.53	17	0.37
7	0.45	18	0.43
8	0.56	19	0.61
9	0.50	20	0.55
10	0.49	21	0.57
11	0.39	22	0.50

### الثبات Reliability

يشير الثبات إلى ما إذا كانت إجراءات القياس تعطي القيم نفسها للخاصية المقاسة في كل مرة يتم قياسها. وقد تم اعتماد معامل الاتساق الداخلي Internal Consistency لحساب ثبات المقياس. ويشير معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة إلى الارتباط الداخلي بين فقرات المقياس (فيركسون، 1991، ص 530) وقد استخرج بطريقة:

\* قيمة (R) الجدولية عند مستوى دلالة (0,01) ودرجة حرية (200) تساوي (0.23).

## ١- التجزئة النصفية Split – half

في هذه الطريقة تم تقسيم فقرات المقياس إلى نصفين (الفقرات الفردية وعددها 11) و (الفقرات الزوجية وعددها 11)، ثم حسب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation بين نصفي الاختبار، وقد بلغ معامل الثبات قبل التصحيح (0.62) ولما كان معامل الارتباط المستخرج هو لنصف المقياس جرى تصحيحه باستخدام معادلة سييرمان- براون فأصبح بعد التصحيح (0.77) ويعد هذا معامل ثبات جيد.

## ٢- معامل الفا كرونباخ للاتساق الداخلي

يعتمد هذا الأسلوب على اتساق أداء الأفراد من فقرة إلى أخرى (ثورندايك وهيجن، ١٩٨٩، ص ٧٩)، لحساب الثبات بهذه الطريقة تم استخدام معادلة الفا كرونباخ وقد بلغ معامل الثبات للمقياس (0.84) وهو معامل ثبات عالي.

## الوسائل الإحصائية

تحقيقاً لأهداف البحث الحالي، استخدم الباحث الوسائل الإحصائية التالية ضمن الحقيبة الإحصائية (spss).

- ١- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.
- ٢- معامل ارتباط بيرسون.
- ٣- معادلة الفا كرونباخ.
- ٤- الاخبار التائي لعينة ومجتمع.

## عرض النتائج وتفسيرها

في ضوء الاهداف التي طرحها البحث الحالي، سيتم عرض النتائج التي تم توصل اليها وتفسيرها وهي:

### ١- التعرف على العنف الرمزي المدرك لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

تشير المعالجة الإحصائية المتعلقة بمقياس العنف الرمزي المدرك إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة والبالغ عددهم (200) طالباً على هذا المقياس، قد بلغ (59.31) درجة

وبانحراف معياري قدره (17.32) درجة. في حين المتوسط الفرضي بلغ (54)، ويوضح الجدول (4) البيانات الخاص بالهدف الاول.

#### جدول (4)

الاختبار التائي لاختبار الفرق بين متوسطات درجات افراد العينة على مقياس العنف الرمزي المدرك

حجم العينة	متوسط درجات العينة	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المستخرجة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
200	59.31	54	17.32	4.33	1.96	0.05

وبمقارنة المتوسط الحسابي مع المتوسط الفرضي باستخدام الاختبار التائي لعينة ومجتمع ظهر ان القيمة التائية المستخرجة البالغة (4.33) اكبر من القيمة الجدولية، وهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (199)، وهذا يعني ان لدى افراد عينة البحث (طلبة المرحلة الاعدادية) شعور مدرك بالعنف الرمزي موجه لهم من قبل مدرسيهم، وتفسر هذه النتيجة حسب نظرية بورديو أن هناك ميل لدى بعض الجهات التعليمية نحو ممارسة العنف غير الصريح من اجل تحقيق اهدافها التربوية، وتقويم السلوك التعليمي، وان ما يقوم به (المدرسون والمدرسات) من سلوك تصغير وتقليل من قيمة وشأن الطلبة وإنكار قدراتهم ومهاراتهم وكبت طاقاتهم ومواهبهم التي يتمتعون بها، وحرمانهم من فرصة التعبير عن افكارهم وآرائهم واتجاهات الخاصة وذلك من اجل السيطرة عليهم، واستخدام الرموز والاشارات اللفظية والتعبيرات الجسمية التي تدل على هيمنت (المدرسون والمدرسات) وقوتهم بحكم موقعهم الوظيفي، وهو ما عكسته استجابات الطلبة على فقرات مقياس العنف الرمزي المدرك، الامر الذي جعلهم يشعرون بالعنف الرمزي الموجه نحوهم من قبل مدرسيهم.

#### ٢- تعرف الفرق بين الذكور والاناث في العنف الرمزي المدرك.

اشارت نتائج التحليل الاحصائي الى ان متوسط درجات الطلبة (الذكور) على مقياس العنف الرمزي المدرك بلغ (62.48) وبانحراف معياري بلغ (16.10)، في حين بلغ متوسط درجات الطلبة (الاناث) (56.13) وبانحراف معياري بلغ (17.98)، والجدول (5) يوضح النتائج الخاصة بهذا الهدف.

## الجدول (5)

الاختبار التائي لاختبار الفرق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الاناث في العنف

الرمزي المدرك

مستوى الدلالة	القيمة التائية الجدولية	القيمة التائية المحسوبة	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	عدد الافراد	العينة
0.05	1.96	2.63	16.10	62.48	100	ذكور
			17.98	56.13	100	اناث

وعند اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (2.63) أكبر من القيمة التائية الجدولية، وهي دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (198)، وهذا يعني وجود فروق في العنف الرمزي المدرك بين الذكور والاناث ولصالح الذكور، ويمكن تفسير هذه النتيجة الى ان أغلب المجتمعات الشرقية والمجتمع العراقي من ضمنها، نتيجةً للتنشئة الاجتماعية السائدة فيها والتي تقوم على التعامل بشدة وغلاظة مع الذكور بخلاف الاناث، حيث يتربين على مواجهة المثيرات المؤذية والسلبية بالتقبل والطاعة، في حين يربى الذكور على المواجهة وإظهار الامتعاض والسخط عندما توجه لهم عقوبات غير عادلة، لذلك يكونون أكثر تأثراً بالعنف الرمزي من الاناث. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه نتيجة دراسة عايد (٢٠١٦) من ان الذكور اكثر تأثراً بالعنف الرمزي من الاناث.

### ٣- التعرف على مستوى الدافع المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

تشير المعالجة الإحصائية المتعلقة بمقياس الدافع المعرفي، إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على هذا المقياس، قد بلغ (78.57) درجة وبانحراف معياري قدره (11.91) درجة. في حين المتوسط الفرضي بلغ (66)، ويوضح الجدول (6) البيانات الخاص بالهدف الثالث.

## جدول(6)

الاختبار التائي لاختبار الفرق بين متوسطات درجات افراد العينة على مقياس الدافع المعرفي

مستوى الدلالة	القيمة التائية الجدولية	القيمة التائية المستخرجة	الانحراف المعيارية	المتوسط الفرضي	متوسط درجات العينة	حجم العينة
0.05	1.96	14.92	11.91	66	78.57	200

وعند مقارنة المتوسط الحسابي مع المتوسط الفرضي باستخدام الاختبار التائي لعينة ومجتمع يظهر ان القيمة التائية المستخرجة اكبر من القيمة الجدولية، وهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني ان لدى افراد عينة البحث دافع معرفي عالي. ويمكن تفسير هذه النتيجة وفق منظور ماسلو من ان دوافع السلوك تنتظم لتشكل هرماً تكون في قاعدته الحاجات الاساسية وفي قمته الحاجات النفسية التي اوجدتها المتغيرات الحضارية، وضمن هذا التسلسل تقوم علاقات ديناميكية رئيسة بين ما يطلق عليه ماسلو الحاجات الحرمانية والحاجات النمائية، وعند اشباع الحاجات التي تكون لها الاولوية في سلم الهرم، تبرز الحاجات التي تليها في هذا السلم، وبما ان طلبة الاعدادية بحكم مرحلتهم العمرية يكونون قد اشبعوا معظم الحاجات الحرمانية او كلها، تبرز لديهم الحاجات النمائية ومنها الحاجة الى المعرفة والفهم والتي تشير إلى رغبة مستمرة في الفهم والمعرفة، وتظهر في حب الاستكشاف، والحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات، وتعلم كل ما هو جديد.

#### ٤- التعرف على الفرق بين الذكور والاناث في الدافع المعرفي.

اشارت نتائج التحليل الاحصائي الى ان متوسط درجات الطلبة (الذكور) على مقياس الدافع المعرفي بلغ (75.95) وبانحراف معياري بلغ (11.65)، في حين بلغ متوسط درجات الطلبة (الاناث) (81.19) وبانحراف معياري بلغ (11.65)، والجدول (7) يوضح النتائج الخاصة بهذا الهدف.

#### جدول (7)

الاختبار التائي لاختبار الفرق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الاناث في الدافع

#### المعرفي

العينة	عدد الافراد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
ذكور	100	75.95	11.65	3.18	1.96	0.05
اناث	100	81.19	11.65			

وعند اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة وبالباغة (2.63) أكبر من القيمة التائية الجدولية، وهي داله إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني وجود فروق بين الذكور والاناث في الدافع المعرفي ولصالح

الاناث، اي ان الاناث لديهن دافع معرفي اعلى من الذكور، ولعل هذه الفروق ترجع الى طبيعة التغيرات التي شهدتها المجتمع العراقي بعد سنة (٢٠٠٣) والتي كان للمرآه منها نصيباً معتداً به اذ فسحت امامها جميع المجالات مما برز لديها الحاجات النمائية حسب تعبير ماسلو، واستطاعت ان تزج نفسها بمعظم الاختصاصات رغبةً منها مستمرة في الفهم والمعرفة.

#### ٥- التعرف على العلاقة الارتباطية بين العنف الرمزي المدرك والدافع المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

استخدم الباحث معمل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين المتغيرين، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (0.06)، وعند اختبار الدلالة الاحصائية باستخدام الاختبار التائي لمعامل الارتباط، ظهر أن القيمة التائية لمعامل الارتباط (0.84)، وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (198)، وهذا يعني ان العلاقة بين العنف الرمزي المدرك والدافع المعرفي غير دالة احصائياً والجدول (8) يوضح ذلك.

#### جدول (8)

#### معامل الارتباط بين العنف الرمزي المدرك والدافع المعرفي لدى طلبة المرحلة الاعدادية

حجم العينة	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
200	0.06	0.84	1.96	0.05

وتشير هذه النتيجة الى ان العنف الرمزي المدرك لا يرتبط بالدافع المعرفي، فعلى الرغم من ان عينة البحث لديها شعور مدرك بالعنف الرمزي الا انه لا يحول بين دافعهم نحو المعرفة، ويمكن تفسير هذه النتيجة ان ما يشهده العالم من تطور تكنولوجي وسهولة الحصول على المعلومة عبر شبكة الانترنت، عزز رغبة الطلبة المستمرة في الحصول على المعرفة وكتشاف كل ما هو جديد، وهذا ساعد في زيادة المعرفة، وكلما زادت المعرفة كلما زاد الدافع لربط المعلومات المتيسرة مع المعلومات الجديدة.

## التوصيات

في ضوء ما توصل اليه البحث من نتائج يوصي الباحث بالاتي:

١- قيام وزارة التربية بورش ودورات تدريبية تهدف الى تدريب ادارات المدارس وكوادرها كيفية التعامل الامثل مع الطلبة، فضلا عن وضع قوانين تمنع استخدام العنف الرمزي كما ان هناك قوانين تمنع العنف البدني.

٢- على المدرسون والمدرسات ان يعكسوا صورة جيدة عن ذواتهم واقامت علاقة تتسم بالود والمحبة مع الطلبة وتدعيم اسلوب الحوار والاقناع والابتعاد عن الاسلوب التسلطي، لكي يكونوا بحق قدوة حسنة يقتدى بها.

٣- استثمار الدافع المعرفي المرتفع لدى الطلبة والعمل على ديمومته من خلال توفير ادوات اكتساب المعرفة داخل البيئة المدرسية من مكتبة ومختبرات واقامت المسابقات.

## المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث الاتي:

- ١- اجراء دراسات تبحث العلاقة بين العنف الرمزي المدرك و ( التسامح الاجتماعي، التكاسل الاكاديمي، تنمية الاتجاهات التعصبية، اضطراب المزاج).
- ٢- اجراء دراسة مماثلة على عينات اخرى ( طلبة المدارس الابتدائية، رياض الاطفال).

## المصادر

- ابراهيم، خيرى علي (١٩٩٩): برنامج مقترح لتدريب معلمي التاريخ باستخدام التدريس المصغر على تنمية مهارتي استخدام الوثائق والتفكير الناقد، مجلة التربية، جامعة الكويت.
- الألوسي، جمال حسين (١٩٩٠): الصحة النفسية، بغداد، المكتبة الوطنية.
- الامارة، سعد (٢٠٠٦): النفس والعدوان، مجلة النبأ، العدد(٦٠). [www.annabaa.org](http://www.annabaa.org).
- بورديو، بيير (١٩٩٤): العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، ترجمة نظير جاهل، ط١، المركز الثقافي العربي.
- بورديو، بيير وبارسون، جان كلود (٢٠٠٧): اعادة الانتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة، بيروت.

- ثورندايك، روبرت وهيجن، اليزابيث (1989): القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، مركز الكتاب الاردني، عمان.
- الجبوري، مي يوسف عبود (1996): انتهاك حرية الطفل وعلاقته بظهور بعض الاضطرابات السلوكية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
- الجلال، علا احمد محمد (2014): التفكير المرن وعلاقته بالدافع المعرفي لدى طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- الجميل، محمد شعلة (1999): أثر تفاعل الدافع المعرفي والبيئة المدرسية على كل من التحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى المدرسة الثانوية الصناعية، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- الحازمي، شريف بن احمد بن صدقة (2015): الدافع المعرفي وعمليات الذاكرة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة ام القرى.
- الديب، محمد مصطفى محمد (2001): مدى فعالية كل من المجادلة وطلب الاتفاق والمناظرة التعاونية في تحصيل وحب الاستطلاع والدافع المعرفي والاتجاه، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (25).
- الرفاعي، يحيى عبدالله (2008): الفروق في الدافع المعرفي والتحصيل الاكاديمي تبعا لطريقة التعلم في مادة مناهج البحث في التربية وعلم النفس، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (74).
- رضوان، وسام سعيد (2004): الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الرابع، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- الزواهرة، محمد خلف عبد المحسن (2006): العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف التاسع، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الهاشمية.
- الزوبعي، عبد الجليل، والكناني، إبراهيم، ويكر، محمد الياس (1981): الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- الشمري، صاحب اسعد ويس (2012): اسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة دراسات تربوية، العدد (18).

- عابدين، محمد عبد القادر (٢٠٠١): إجراءات مواجهة التسرب في مدينة القدس كما يراها المديرين والمعلمين، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الاردنية، العدد(٢).
- عايد، علي حسين (٢٠١٦): العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة، مجلة مركز دراسات الكوفة، العدد(٤١).
- عبد الصاحب، منتهى مطشر (٢٠١١): العنف المدرسي وعلاقته بالفشل الدراسي والتسرب المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد(٢٨).
- عثمان، فاروق السيد (٢٠٠١): القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عمار، ميلود (٢٠١٥): مستوى الدافع المعرفي بين التدريس وفق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد(١٥)، الجزائر.
- الفرماوي، حمدي أحمد (١٩٨٠): الدافع المعرفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، القاهرة، جامعة عين شمس كلية التربية.
- فيركسون، جورج (1991): التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة هناء العكيلي، بغداد، دار الحكمة.
- قاسم، انتصار كمال (٢٠١٤): البيئة الصفية وعلاقتها بالدافع المعرفي والتفكير التأملي لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية للبنات، العدد(٣).
- لصلح، عائشة (٢٠١٦): عنف الرمزي عبر الشبكات الاجتماعية الافتراضية، <http://www.mominoun.com/articles>
- المبارك، سليمان سعيد (٢٠٠٩): المعالجة المعلوماتية وعلاقتها بالدافع المعرفي لدى طلبة كلية التربية الاساسية في جامعة الموصل، مجلة ابحاث كلية التربية الاساسية، العدد(١).
- المبدل، عبد المحسن بن رشيد (٢٠١٠): المكونات الإيجابية للبيئة الصفية – في ضوء نظرية موراي وعلاقتها بمهارات التفكير الناقد (دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة الرياض)، أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية كلية العلوم الاجتماعية.
- محمد، محمد سعيد وخديدة، ادهم اسماعيل (٢٠٠٩): مستوى الدافع المعرفي لدى طلبة كلية التربية جامعة دهوك، مجلة آداب الفراهيدي، العدد(٢).
- محمود، أحمد محمد نوري (٢٠٠٤): قياس الدافع المعرفي لدى طلبة جامعة الموصل، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل.
- ملحم، سامي محمد (٢٠٠١): سيكولوجية التعلم والتعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- نشواتي، عبد المجيد (٢٠٠٣): علم النفس التربوي، ط٤، دار الفرقان، عمان.
- وطفة، علي اسعد (٢٠٠٩): من الرمز والعنف الى ممارسة العنف الرمزي قراءة في الوظيفية البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية، مجلة شؤون اجتماعية، العدد(١٠٤).
- وطفة، علي اسعد (٢٠١٢): الطاقة الاستلابية للعنف الرمزي، مركز الشرق العربي للدراسات، لندن.
- يحيى، اياد محمد (٢٠١٠): قياس الدافع المعرفي لدى طلبة كلية التربية الاساسية، مجلة اباحث كلية التربية الاساسية، جامعة الموصل، العدد(٣).

- Berkowitz, L. (1969). Aggression & Violence: A Survey of Social psychology, The Dryden Press Hinsdale, Elin-Ois.
- Bourdieu, Pierre (1979). Meditations pascaliennes. Elements pour une philosophie negative, Seuil.
- Bourdieu, Pierre (1980). le sens pratique, edition Minuit, Paris.
- Coaley, K. (2014). An introduction to psychological assessment and psychometrics, Los Angeles, SAGE publications Ltd.
- Denzine, Gypsy, et al (1996). Personality and cognitive motive, rmp ajoint meeting.
- Eble, R.(1972): Essential of education measurement, New Jersey: prentice-Hall company.
- Iadicola, Peter (1983). Schooling and Symbolic Violence: The Effect of Power Differences and Curriculum Factors on Hispanic Students' Attitudes Toward Their Own Ethnicity, Hispanic Journal of Behavioral Sciences, Vol.(5).
- Mehrens, W. A. & Lehman, I. J. (1973). Measurmnt and Evaluation in Education and Psychology, Holt, Rinehart & Winston Inc.
- Morrison, M., Furlong, J. & Morrison, L. (1994). School violence to school safety: Reforming the issue for school psychologists, School Psychology Review, Vol.(2).
- Ryan, Richard and Dice, Edward (2000). Self- Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. American psychologist, Vol.( 55).
- Turkum . A . S ( 2011 ). School Violence: To What Extent do Perceptions of Problem Solving Skills Protect Adolescents, Educational Sciences Theory & Practice, Vol.(11).
- Valler, R, J. et al (1993). The Academic motivation Scale of Education, Educational and Psychological Measurement, Vol.(53).