بناء مقياس العنف النفسي الموجه نحو المرأة العراقية

رسالـــة تقدمت بها

إلى مجلس كلية التربية – ابن رشد / جامعة بغداد

وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير

آداب في علم النفس التربوي

(قياس وتقويم)

بلقيس حمود كاظم الحجامي

بإشـــراف

الأستاذ المساعد الدكتور

صفاء طارق حبيب كرمة

١٤٢٨هـ ٢٠٠٧م

﴿ يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَحِلُّ لَكُمْ أَنْ تَرِثُوا النِّسَاءَ كَرْهًا وَلَا تَعْضُلُوهُنَّ لِتَذْهَبُوا بِبَعْضِ مَا آتَيْتُمُوهُنَّ إِلَّا أَنْ يَأْتِينَ بِفَاحِشَةٍ مُبَيِّنَةٍ وَعَاشِرُوهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ فَإِنْ كَرِهْتُمُوهُنَّ فَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئًا وَيَجْعَلَ اللَّهُ فِيهِ خَيْرًا كَثِيرًا ﴾

صدق الله العظيم

سورة النساء: الآية:١٩

الإهـداء

إلـــــــى

- عطر الدنيا وريحانة الشباب
- من جلسا معاً وغادرا الحياة معاً
- من حمى كل منهما الأخر حباً واحتضاناً
- روحي الشهيدين والدي وأخي
- دموع عيون أمي الباكيات حزناً لأجلهما

أهدي هذا الجهد المتواضع معطراً بالحب والوفاء

الباحثة

بلقيس حمود كاظم

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ((**بناء مقياس العنف النفسي الموجه نحو المـــرأة العراقيـــة**))، قـد جـرى تحـت إشـرافي فـي كليـة التربيـة – ابـن رشـد / جامعة بغداد، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير آداب في علم النفس التربوي ((قياس وتقويم)).

التوقيع:
الأسم: الأستاذ المساعد الدكتور
صفاء طارق حبيب كرمة
المشرف:
التاريخ: / /٢٠٠٦

بناءً على التوصيات المتوافرة، أرشح هذه الرسالة للمناقشة:

التوقيع:
الاسم: الأستاذ المساعد الدكتور
صاحب عبد مرزوق الجنابي
رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية
التاريخ: / /٢٠٠٦

إقرار الخبير اللغوي

أشهد بأني قد قرأت الرسالة الموسومة بـ((**بناء مقياس العنف النفسي الموجه نحو المرأة العراقية**))، التي تقدمت بها الطالبة ((**بلقيس حمود كاظم الحجامي**))، إلى كلية التربية (ابن رشد)/ جامعة بغداد، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير آداب في علم النفس التربوي (قياس وتقويم)، وقد وجدتها صالحة من الناحية اللغوية.

التوقيع:
الأسم: م.م زهير محمد علي
الخبير اللغوي
/ /٢٠٠٦

إقرار الخبير العلمي

أشهد بأني قد قرأت الرسالة الموسومة بـ((**بناء مقياس العنف النفسي الموجه نحو المرأة العراقية**))، التي تقدمت بها الطالبة ((**بلقيس حمود كاظم الحجامي**))، إلى كلية التربية (ابن رشد)/ جامعة بغداد، وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير آداب في علم النفس التربوي (قياس وتقويم)، وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية.

التوقيع:
الأسم: أ.م.د. احسان عليوي ناصر
الخبير العلمي
/ /٢٠٠٦

قرار أعضاء لجنة المناقشة

نشـهد أَننَّـا أعضـاء لجنـة المناقشـة، أطلعنـا علـى هـذه الرسـالة الموسـومة بـ ((بنـاء مقيـاس العنـف النفسـي الموجـه نحـو المـرأة العراقيـة)). وقـد ناقشـنا الطالبـة (بلقيس حمود كاظم الحجامي)، في محتوياتها وفيما لـه علاقة بها، ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل شهادة ماجستير/ آداب في في علم النفس التربوي (قياس وتقويم) وبتقدير ( ).

التوقيع
أ.م.د صاحب عبد مرزوك الجنابي
-رئيس اللجنة
/ / ٢٠٠٧

التوقيع
أ.م.د محمد أنور السامرائي
عضـــواً
/ / ٢٠٠٧

التوقيع
أ.م.د صالح مهدي صالح
عضـــواً
/ / ٢٠٠٧

التوقيع
أ.م.د صفاء طارق حبيب كرمة
مشرفاً وعضواً
/ / ٢٠٠٧

صدقت من مجلس كلية التربية – ابن رشد في جامعة بغداد

أ.د عبد الأمير عبد دكسن
عميـد كليـة التربية
/ / ٢٠٠٧

ثبت المحتويــات

الموضـــــــــــــوع	رقم الصفحة
الآية القرآنية	**ب**
الإهـداء	**ج**
إقرار المشرف	**د**
أقرار الخبير اللغوي	**هـ**
أقرار الخبير العلمي	**هـ**
إقرار أعضاء لجنة المناقشة	**و**
شكر وتقدير	**ز**
ملخص الرسالة باللغة العربية	**ح–ك**
ثبت المحتويات	**ل–م**
ثبت الجداول	**ن**
ثبت الأشكـال	**س**
ثبت الملاحـق	**ع**
الفصل الأول: التعريف بالبحث	١-٢١
أولاً: مشكلة البحث	**٢–٣**
ثانياً: أهمية البحث	**٣–١٧**
ثالثاً: هدف البحث	**١٨**
رابعاً: حدود البحث	**١٨**
خامساً: تحديد المصطلحات	**١٨–٢١**
الفصل الثاني: الإطار النظري ودراسات سابقة	٢٢-٨٢
المقدمة	**٢٣**
أولاً: الإطار النظري	**٢٤–٧٣**
١– القياس النفسي	**٢٤–٣٢**
٢– قياس الشخصية	**٣٢–٣٧**
– بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم العنف	**٣٧–٤٣**
– العنف ضد المرأة أشكاله وأسبابه ونتائجه	**٤٣–٥٦**

الموضـــــــــــــــوع	رقم الصفحة
- النظريات المفسرة للعنف	**٥٧-٧٠**
- مناقشة النظريات	**٧١-٧٣**
ثانياً: الدراسات السابقة	**٧٤-٧٩**
- مناقشة الدراسات السابقة	**٨٠-٨٢**
الفصل الثالث: إجراءات البحث	٨٣-١٢٠
أولاً: مجتمع البحث	**٨٤-٨٥**
ثانياً: عينة البحث	**٨٥**
ثالثاً: أجراءات بناء المقياس	**٨٦-١١٧**
رابعاً: الوسائل الأحصائية	**١١٨**
- وصف المقياس بصورته النهائية	**١١٩**
خامساً: الأستنتاجات	**١٢٠**
سادساً: التوصيات	**١٢٠**
سابعاً: المقترحات	**١٢٠**
مصادر البحث	١٢١-١٤٣
أولاً: المصادر العربية	**١٢٢-١٣٦**
ثانياً: المصادر الأجنبية	**١٣٧-١٤٣**
- الملاحـق	**١٤٤-١٩٠**
- ملخص الرسالة باللغة الإنكليزية	**A-D**

ثبت الأشكال

رقم الشكل	العنـــــــوان	رقم الصفحة
١	المدرج التكراري لدرجات أفراد عينة التحليل الاحصائي.	٩٧
٢	المدرج التكراري لدرجات التخصص العلمي.	١١٤
٣	المدرج التكراري لدرجات التخصص الأنساني.	١١٤
٤	المدرج التكراري لدرجات الصف الأول.	١١٤
٥	المدرج التكراري لدرجات الصف الثاني.	١١٤
٦	المدرج التكراري لدرجات الصف الثالث.	١١٤
٧	المدرج التكراري لدرجات الصف الرابع.	١١٤
٨	المدرج التكراري لعينة اشتقاق المعايير / للكل.	١١٤

ثبت الجداول

رقم الجدول	العنـــــــوان	رقم الصفحة
١-	حجم مجتمع البحث موزع حسب الجامعة والتخصص والصف	٨٥
٢-	نتائج اختبار (كا^{٢}) لآراء الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية حول صلاحية المكونات السلوكية.	٨٨
٣-	مكونات العنف النفسي وأوزان أهميتها وعدد الفقرات التي أعدت لقياسها بصيغتها الأولية.	٨٩
٤-	نتائج اختبار (كا^{٢}) لآراء الخبراء حول صلاحية فقرات المقياس.	٩١-٩٢
٥-	عينة وضوح التعليمات وفهم العبارات موزعة حسب التخصص والصف.	٩٣
٦-	عينة التحليل الاحصائي للفقرات من طالبات الجامعات الثلاثة موزعة حسب التخصص والصف.	٩٥
٧-	المؤشرات الإحصائية لدرجات أفراد عينة التحليل الاحصائي.	٩٦
٨-	القوة التمييزية لفقرات المقياس ومعاملات صدقها.	٩٩-١٠٣
٩-	حجم عينة ثبات المقياس موزعاً حسب التخصص والصف في الجامعات الثلاثة.	١٠٨
١٠-	نتائج تحليل التباين لدرجات عينة الثبات.	١١٠
١١-	عينة اشتقاق المعايير، موزعة حسب التخصص والصف في الجامعات الثلاثة.	١١٢
١٢-	بعض المؤشرات الاحصائية لدرجات مقياس العنف النفسي لعينة اشتقاق المعايير.	١١٣
١٣-	نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجات العلمي والانساني.	١١٦
١٤-	نتائج تحليل التباين الآحادي لدرجات الصفوف الأربعة.	١١٦
١٥-	معايير الرتب المئينية المقابلة للدرجات عند طالبات الاختصاص العلمي والانساني.	١١٧

ثبت الملاحـــق

رقم الملحق	العنـــــــوان	رقم الصفحة
١-	أسماء السادة الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في إجراءات البحث.	١٤٥
٢-	استبانة آراء الخبراء حول صلاحية المكونات السلوكية لمفهوم العنف النفسي الموجه نحو المرأة.	١٤٦-١٤٧
٣-	استبانة آراء الخبراء في صلاحية فقرات مقياس العنف النفسي.	١٤٨-١٦٤
٤-	الفقرات المحذوفة حسب التحليل المنطقي للخبراء.	١٦٥-١٦٦
٥-	المقياس بصيغته الأولية.	١٦٧-١٧٧
٦-	الفقرات المحذوفة حسب التحليل الاحصائي للفقرات.	١٧٨-١٧٩
٧-	المقياس بصيغته النهائية.	١٨٠-١٨٨
٨-	ورقة الإجابة.	١٨٩
٩-	مفتاح التصحيح.	١٩٠

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين حمداً كثيراً كما أمر، ونشكره وهو الكفيل بالزيادة لمن شكر ، وأصلي وأسلم على محمد المصطفى وآله وصحبه خير البشر.

بعد أن انتهت الباحثة من بحثها بفضل من الله، وعرفاناً منها بالجميل، يسرها أن تتقدم بجزيل شكرها، وبالغ تقديرها واحترامها، إلى الأستاذ المساعد الدكتور صفاء طارق حبيب كرمه، المشرف على الرسالة لما قدمه من جهد علمي بنَّاء، وتوجيهات سديدة، وملاحظات علمية قيمة كان لها أبرز الأثر في إرساء دعائم هذا البحث وانجازه بصورته الحالية.

وتسجل الباحثة شكرها أيضاً إلى السادة أعضاء لجنة السمنار التي ساهمت في بلورة فكرة البحث، وهم الأستاذ الدكتور عبد العزيز البسام "رحمه الله"، والأستاذة الدكتورة فائزة محمد سعيد، والأستاذ الدكتور كامل ثامر الكبيسي، والأستاذ الدكتور عبد الأمير عبود الشمسي، والأستاذ الدكتورة ليلى عبد الرزاق الأعظمي، والأستاذ المساعد صفاء طارق حبيب كرمة.

كما يطيب للباحثة ان تتوجه بكلمات الشكر والتقدير للأساتذة الخبراء الذين أستعانت بهم الباحثة في بعض إجراءات بحثها، وأخص منهم بالذكر الأستاذ المساعد الدكتور محمد أنور السامرائي.

كما أتوجه بخالص شكري وتقديري إلى المدرس المساعد خالد جمال الدليمي ولا أنسى شكري الجزيل إلى زملاء الدراسة جميعاً وأخص منهم بالذكر الزميل عامر مهدي المعجون.

واتقدم بالشكر والعرفان إلى رفيقة دربي وعمري الدكتورة أمل أسماعيل عايز المياحي وزوجها المدرس المساعد زياد محمد صبحي الرفاعي لما قدماه من عون لي على مدار دربي في دراسة الماجستير.

وأخيراً أتقدم بشكري إلى حبيبي أبي وأخي تغمدهم الله في رحمته اللذين طالما انتظرا نهاية هذا البحث وإلى أمي الحنون وإلى جميع أخوتي وإلى بنت عمي رغداء، لمساندتهم لي وتشجيعهم الفضل الكبير في إنجاز هذا البحث، فلهم مني كل الحب والدعاء بالصحة الدائمة. وأقدم شكري الجزيل إلى كل من أعانني في إعداد هذه الرسالة.

ومن الله التوفيق

الباحثة
بلقيس الحجامي

المستخلص

إنَّ قضية العنف ضد المرأة هي ظاهرة خطيرة، فهي ليست قضية محلية وإنَّما ذات صفة عالمية حيث أنها تنتشر في المجتمعات كافة المتحضرة منها والمتخلفة، لكنها تبقى من الأمور والقضايا الأكثر خفاء، فهي تدخل في أطار المشاكل العامة والتي تلقي العادات والتقاليد عليها الغطاء، وإنَّ العنف النفسي الموجه نحو المرأة هو جزء من هذا العنف ويُعدُّ أخطر أنواع العنف نحو المرأة فهو غير محسوس ولا أثر له واضحاً للعيان وله تأثير كبير على المرأة من الناحية النفسية والاجتماعية والاقتصادية وقياس هذه الشخصية وتشخيصها لم يحدد في العراق بصورة خاصة، لذلك سعى البحث الحالي إلى بناء مقياس العنف النفسي الموجه نحو المرأة العراقية.

ولتحقيق هذا الهدف تم تحديد (٩) مكونات سلوكية بعد اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة، والأدبيات النظرية، ذات العلاقة، وقد وضعت الباحثة تعريفاً نظرياً للعنف النفسي، وللتحقق من صلاحية المكونات السلوكية وأهميتها النسبية، والتعريف النظري للمفهوم، تم عرض المكونات على (١٦) خبيراً في العلوم التربوية والنفسية، وفي ضوء ملاحظاتهم عدلت صياغة بعض المكونات السلوكية وحذفت ثلاث مكونات ودمج مكونان في مكون واحد، وبذلك أصبح عدد المكونات السلوكية (٥) مكونات سلوكية.

وبالاعتماد على الأهمية النسبية للمكونات تم صياغة (٦٤) فقرة تمثل الصيغة الأولية لمقياس العنف النفسي ، صيغت الفقرات بأسلوب المواقف اللفظية مع ثلاثة بدائل للأجابة، الأول يمثل العنف النفسي بدرجة كبيرة، والثاني يمثل المفهوم بدرجة متوسطة، والثالث لا يمثل العنف النفسي.

وللتحقق من صلاحية الفقرات منطقياً عرضت على (١٦) خبيراً من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، وفي ضوء ملاحظاتهم تم حذف (٧) فقرات وعدلت صياغة بعض الفقرات وبذلك بقيت (٥٧) فقرة.

ولأجل إعداد الصيغة النهائية للمقياس، أعدت له تعليمات تبين للطالبة كيفية الأجابة باستخدام ورقة إجابة منفصلة وطبق المقياس على عينة مكونة من (٦٠) طالبة، أختيروا عشوائياً من طلبة جامعة بغداد، وقد اتضح من هذا التطبيق أن تعليمات المقياس وفقراته واضحة ومفهومة، وأن متوسط وقت الإجابة كان (٣٠) دقيقة.

ولغرض التحليل الإحصائي لفقرات المقياس واستخراج الخصائص السيكومترية لها، طبق المقياس على عينة مكونة من (٤٠٠) طالبة، اختيروا بالأسلوب المرحلي العشوائي من جامعات بغداد الثلاث.

استخرجت القوة التمييزية للفقرات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين، أما صدق الفقرات فقد استخرج بأسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وفي ضوء ذلك تم حذف (٩) فقرات لأنها لم تكن بدلالة أحصائية، فأصبح عدد فقرات المقياس بصيغته النهائية (٤٨) فقرة.

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية للمقياس تحققت الباحثة من (الصدق، الثبات، الخطأ المعياري، حساسية المقياس، اشتقاق المعايير)، وقد تم التحقق من الصدق بمؤشرين هما:

١- صدق المحتوى: من خلال تحديد التعريف النظري، وتحديد المكونات السلوكية وأهميتها النسبية، ومن خلال اتفاق الخبراء على صلاحية الفقرات وتمثيلها للمكونات السلوكية في قياس العنف النفسي.

٢- صدق البناء: من خلال التحقق من افتراض الفروق بين الجماعات باستخراج القوة التميزية للفقرات وافتراض الاتساق الداخلي باستخراج معاملات ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس.

أما ثبات المقياس فقد حسب بطريقتين من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من (١٠٠) طالبة اختيروا بالأسلوب المرحلي العشوائي من جامعات بغداد الثلاث هي:

١- طريقة إعادة الأختبار: إذ أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور (١٥) يوماً، وحسب معامل الإرتباط بين التطبيقين، الذي يمثل معامل الاستقرار عبر الزمن فبلغ (٠,٩٣٥**) بخطأ معياري (٢,٧٢٤).

٢- طريقة تحليل التباين بمعادلة هويت: التي طبقت على عينة الثبات، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٩٦١) بخطأ معياري (٢,١٠٥).

أما مؤشر الحساسية فقد بلغ (٥,٤٥٤)، وهو بدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥). وقد اشتقت للمقياس معايير الرتب المئينية لكل من طالبات الاختصاص العلمي والاختصاص الإنساني لكون هاتين العينتين لا تنتميان الى مجتمع إحصائي واحد، لأن الفرق في درجاتهما كان بدلالة إحصائية، في حين عدت (الصفوف الأربعة) عينة واحدة لأن الفرق بينهما لم يكن بدلالة أحصائية، وقد اشتقت المعايير من خلال تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٧٠٠) طالبة اختيرت بالأسلوب المرحلي العشوائي من طالبات جامعة بغداد الثلاثة، موزعة بحسب الاختصاص والصف، ومن أجل استكمال الفائدة من المقياس الحالي فقد خرج البحث الحالي بعدد من التوصيات والمقترحات للقيام ببحوث ودراسات لاحقة.

الفصل الأول
التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

ثانياً: أهمية البحث

ثالثاً: هدف البحث

رابعاً: حدود البحث

خامساً: تحديد المصطلحات

الفصل الثاني
الإطار النظري ودراسات سابقة

أولاً: الإطار النظري

ثانياً: دراسات سابقة

الفصل الثالث
اجراءات البحث

أولاً: مجتمع البحث

ثانياً: عينة البحث

ثالثاً: إجراءات بناء المقياس

رابعاً: الوسائل الإحصائية

خامساً: الأستنتاجات

سادساً: التوصيات

سابعاً: المقترحات

مصـادر البحث

أولاً: المصادر العربيـة

ثانـياً: المصادر الأجنبيـة

الملاحـــق

أولاً: مشكلة البحث

إن الخناق السياسي وتدهور الوضع الاقتصادي للدولة يزيد من حالات العنف، وذلك لزيادة الحالات النفسية والعصبية للأفراد ومنها يتولد العنف الذي تكون المرأة أول ضحية له (ميخائيل، ٢٠٠٥: ١). وتشير الإحصائيات العالمية للعنف الموجه نحو المرأة إلى نسبة (٨٥%) في كرواتيا ونسبة (٥١%) في فرنسا ونسبة (٣٠%) في الولايات المتحدة الأمريكية، وترتفع هذه النسب في البلدان العربية، حيث بلغت نسبة العنف الموجه نحو المرأة في الأردن (٨٦%) من طالبات الجامعة الأردنية ونسبة (٢٢%) في مصر ونسبة (١٧%) في المغرب، ولا توجد نسب محددة للعنف الموجه نحو المرأة في المجتمع العراقي رغم الظروف الصعبة التي يمر بها (مركز أخبار أمان، ٢٠٠٢: ٥)، (مركز أسلام أون لاين، ٢٠٠٥: ٢) (الدفراوي وآخرون، ٢٠٠٢: ٣).

كل هذه الأرقام تعطي مؤشراً بأن شعور المرأة بالعنف الموجه نحوها من أخطر العوامل وماله من أبعاد سلبية تؤدي إلى اضطراب شخصيتها وتفككها وماله من أثار واضحة على سلامتها النفسية واستقرارها العاطفي واحترام آدميتها مما يؤدي إلى انهيار الخلية الأولى (الأسرة) وبالتالي يؤثر في انهيار مجتمع بأكمله لما تمثله من دور مهم فهي (الأم والزوجة والبنت).

حيث يؤثر العنف في البناء النفسي والاجتماعي للمرأة وتكوين مكانتها فالعوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر في المرأة منذ ولادتها (كالحب والانتماء والأمن والتشجيع والاحاسيس والرغبات والتعبير عن النفس وطبيعة الحياة النفسية التي تعيشها المرأة ... الخ). هي التي تجعل شخصيتها ومكانتها على النمط الذي نلاحظه فيها عند كبرها في الغالب (العادلي، ٢٠٠٥: ٣٦)، فالتقدير النفسي والاجتماعي لها بمثابة الحافز على العمل والإبداع والنجاح وقد يرجع الفشل فيهما إلى اهتزاز هذا الشعور لدى المرأة نتيجة ما يوجه إليها (الفقي، ١٩٨٨: ٣٧٠).

كما يؤدي العنف سواء مورس فعلياً أم جرى التهديد به إلى نشر أجواء من الخوف تحد من حياة النساء وتقيد تمتعهن بحرية الانتقال، وقدرتهن على المشاركة في صنع القرارات، كما يؤدي إلى الحد من الدور النشط الذي يمكن النساء القيام به في تنمية مجتمعهن، فمن الصعب تحديد الكلفة الاجمالية التي يتحملها المجتمع نتيجة العنف ضد المرأة، إلا أن عدداً من الدراسات تشير إلى العواقب الاقتصادية الخطيرة، وللوقوف على طبيعة هذه الظاهرة وآثارها السلبية على المجتمع، تتطلب عملية القياس توافر مقياس موضوعي لقياس العنف النفسي الموجه نحو المرأة، ولعدم توافر مقياس يتسم بالخصائص القياسية التي تحد من أخطاء القياس (حسب أطلاع الباحثة)، فإن مشكلة البحث الحالي يمكن أن تنبثق من الحاجة لمثل هذا المقياس وتتحدد بعدم وجود مقياس يمكن استخدامه في قياس العنف الموجه نحو المرأة لدى طالبات الجامعة.

ثانياً: أهمية البحث

يستند التقدم العلمي بصورة عامة إلى استخدام أساليب القياس والتجريب في مجالات البحث المختلفة، إذ إن العلوم الطبيعية لم تصل إلى ما وصلت إليه من التقدم الهائل إلا بواسطة التجريب والقياس الدقيق الذي عرف طريقه إلى العلوم الطبيعية منذ أمد بعيد مقارنة بالعلوم الإنسانية، وقد يرجع السبب في ذلك إلى صعوبة إخضاع الظواهر الإنسانية للقياس الدقيق لأنها تتميز بالتشابك والتعقد وتعدد المتغيرات، لذلك فإن القياس النفسي أكثر تعرضاً للخطأ من القياس الطبيعي (علام، ٢٠٠٠: ١٦)، إذ لا يمكن عزل العوامل المؤثرة في الظاهرة النفسية واستخدام وحدات قياسية ثابتة كما هو الحال في القياس الطبيعي (عودة، وملكاوي، ١٩٩٢: ٢٠).

وبما أن الرقم هو (روح العلم) وليس هناك (رقم) في العلم من دون قياس، ذلك أن عملية القياس بصورة عامة هي: تحويل الكيف إلى كم، ولا يخفى أن (الرقم) أو الكم يمكننا من المقارنة الدقيقة، والمقارنة هي جوهر المنهج العلمي (عبد الخالق،١٩٩٦: ٢١).

لذا فإن تقدم أساليب القياس ودقة التقدير الكمي في أي علم من العلوم يعد مظهراً

من مظاهر رقيه وتقدمه وارتفاع مكانته بين العلوم الأخرى (البركات، ١٩٨٣: ١٣)، فضلاً عن أن التعبير عن الظواهر بالأرقام من أقوى وسائل الاقناع والعرض الموضوعي الدقيق لها، لأن منطق الأرقام منطق موضوعي مستقل عن الاعتقاد الذاتي أو الميل الشخصي للباحث (هندي، ١٩٧١: ٢).

فالقياس في علم النفس شأنه شأن القياس في المجالات الأخرى يستخدم بهدف الوصول إلى تقديرات كمية دقيقة لمظاهر السلوك المختلفة أو الوظائف النفسية (ربيع، ١٩٩٤: ١٥-١٩)، ولكي يقترب القياس التربوي والنفسي من العلوم الطبيعية التي تطورت بفضل دقة مقاييسها قام العلماء والمفكرون في المجال النفسي بمحاولات عدة للتوصل إلى الطرائق والوسائل التي تساعد على تكميم الظواهر النفسية كما هو الحال في العلوم الطبيعية لأن القياس النفسي مثل القياس الفيزيقي يرمي إلى تقدير عدد الوحدات التي تحتويها الظاهرة أو الخصيصة المقاسة (Carver,1974:12)، وإعطاء الوصف الكمي لمدى ما يمتلكه الأفراد منها (Ghiselle, et al,1981:2).

وقد بدأ الاهتمام بقياس المتغيرات المزاجية والشخصية متأخراً مقارنة بحركة القياس العقلي الذي قطع شوطاً كبيراً قبل حركة قياس الشخصية، لكن أثناء الحرب العالمية الأولى بدأ الاهتمام بقياس الشخصية بشكله المعاصر بعد أن أعد ودورث (Woodworth) عام (١٩١٧) قائمة تتضمن (١١٦) بنداً من البنود المختارة للأغراض العصابية وتتطلب الإجابة بنعم أو لا بهدف التعرف على المضطربين نفسياً والذين يعانون من مشكلات تؤدي إلى عجزهم في الحرب أو سوء أدائهم (فرج، ١٩٨٩: ٣٣) (Wigginy,1973:305).

لذلك يعد البحث في الشخصية من أهم أبحاث علم النفس، لما له من نفع يعود على المجتمعات الإنسانية بفهم مكونات شخصية الفرد وتحليلها واستيعاب طبيعتها ووضع الحلول لأعراضها (القيسي، ١٩٩٨: ٢٥١). فإن عملية قياس السلوك الإنساني هي وسيلة

لفهم الإنسان كفرد وكعضو في المجتمع فهو الوسيلة التي يمكن عن طريقها معرفة خصائص الأشخاص الذين يتم التعامل معهم من حيث ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم وانجازاتهم وما يمكن لهم أن ينجزوه إلى غير ذلك من الصفات (أبو علام، ١٩٨٧: ١٧).

ويعد العنف شكلاً من أشكال السلوك الإنساني، ويسهم في أحد مظاهره بتقويض دعائم النظم الاجتماعية المستقرة القائمة على العدل والحكمة بوصفها سمات إنسانية تضرب بجذورها أعماق النفس البشرية، كما ويعد شكلاً من أشكاله انتصاراً للميول والرغبات والأنانية والدونية في الإنسان (إسماعيل، ٢٠٠٤: ٧).

وحتى اليوم لم يخل مجتمع من المجتمعات من مظاهر العنف، سواء الظاهرة منها أو تلك التي تكون في حالة مستترة، فهو واقعة تاريخية ارتبط ظهورها بوجود الإنسان وتطورت خلال مسيرته البشرية ونمو الضمير الحضاري، ليبتدئ بأشكال مختلفة، منها ما هو مادي ومنها ما هو نفسي وفكري يشتمل على استلاب الوعي والضغوط الفكرية، وغيرها من المظاهر التي تختلف اختلافاً شاسعاً، من حيث الشكل والجسامة والمدلول والهدف (رشيد، ١٩٩٩: ١).

فالجهد الرئيس الذي تقره الأديان والمذاهب الإنسانية في تأكيد الرحمة والرأفة والرفق بين بني الإنسان وتؤكد على نبذ جميع أشكال العنف من أجل سعادة الإنسان وسعادة البشرية جمعاء، ومن أجل الشعور بالاستقرار والأمان، وركزت على التربية الفاضلة القائمة على الإيمان والاهتداء بالمثل العليا التي جاءت بها وربت أبناءها على تلك المبادئ حتى رسخت قيماً لم تعهدها الإنسانية ومنها حب الإنسان لأخيه الإنسان والتعاون ومساعدة الآخرين والكف عن الإيذاء والاعتماد على الأخوة لكل البشرية. ففي

عصر ما قبل الأسلام كانت المرأة محلاً للاعتداء والعنف والمعاملة اللاإنسانية فهي أما

سلعة تبتاع وتشترى، وأما مواطنة من الدرجة الثانية وظيفتها الإنجاب وتربية الأولاد الأقوياء (الشيرازي، ٢٠٠٤: ١-٢) إلى أن جاء الدين الإسلامي إذ إنَّ تعزيز دور المرأة ومكانتها لها جذور في أصول الشريعة الاسلامية وأحكامها فقد بلور التشريع شخصية المرأة بشكل يجعلها تحس بكيانها وشخصيتها، وأن لها حقوقاً متساوية كالرجل تطالب بها وتدافع عنها، وأن تأكيد التشريع الإسلامي على تلك الصورة للمرأة ودورها في المجتمع مرتبط بنظرته إلى المرأة كإنسان مساوٍ للرجل، إذ أكد الاسلام منذ ظهوره أهمية القضاء على مبدأ التفرقة بين الرجل والمرأة في القيمة الإنسانية المشتركة (العارضي، ٢٠٠٤: ٣٠). فقد قضى التشريع الإسلامي على ما كان يتمتع به رب الأسرة من الجبروت المطلق فأصبح الطابع البارز لرياسته هو التكليف والمسؤولية، فحفظ بذلك لكل من الرجل والمرأة مركزه في الأسرة بكل ما له من حقوق وسلطان وما عليه من تبعات ومسؤوليات (الزحيلي، ٢٠٠٢، ٢٨٨).

وقد جاءت في القرآن الكريم آيات عديدة تصف المرأة فالله تعالى يذكر الإنسان بما عانته أمه من الآم الحمل ومخاض الولادة وشقائها في تربية الأطفال وسهرها على راحتهم حتى يصبحوا بالغين فقد ورد في القرآن الكريم: ﴿**وَوَصَّيْنَا الْإِنسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنْ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ**﴾ (سورة لقمان:آية ١٤)، وقال سبحانه وتعالى: ﴿ **يَاأَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمْ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً وَاتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ وَالْأَرْحَامَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا**﴾ (سورة النساء/ آية ١).

ولنا أن نستهدي في رسول الله نبي الإنسانية محمد -ﷺ- أعظم الدلائل في تعامله مع أل بيته ومع المقربين والآخرين من بني البشر حيث كان يؤدي دوراً اجتماعياً فضلاً عن الدور التربوي في وضع أسس جديدة لهذه المبادئ بقوله: ((أفاضلكم أحسنكم أخلاقاً الموطئون أكنافاً، الذين يألفون ويؤلفون وتوطأ رحالهم))، و ((استوصوا بالنساء خيراً))،

و((رفقاً بالقوارير))، و ((المرأة ريحانة وليس قهرمانة))، و ((إن الله يوصيكم بامهاتكم ثم يوصيكم بامهاتكم ثم يوصيكم بامهاتكم ثم يوصيكم بالأقرب بالأقرب))، وإن لرسول الله منحنيات لا حصر لها في تربية وتنشئة اللاعنف كسلوك للبشرية (الطويل، ٢٠٠٥: ١١١).

فحفظ الإسلام للمرأة حقوقها الكاملة ووفر لها كل الضمانات بروح إنسانية خالصة من ضغط الاقتصاديات فقد حارب فكرة ان المرأة أقل شأناً من الرجل أو أنها عالة يحسن التخلص منها، ولذلك حارب عادة الوأد حرباً لا هوادة فيها وعالج هذه العادة بالروح الإنسانية نفسها وبالنهي عن قتل الأولاد خشية الفقر وبالحث على الرحمة والعدل في حق البنات (الترمذي، ١٩٦٢: ٣٠٩).

فالقانون الإسلامي هنا يحرم العنف الجسدي والجنسي والنفسي بأنواعه بين أفراد المجتمع الإنساني، سواء وقع العنف في إطار الأسرة أو في إطار المدارس والمؤسسات التعليمية، وسواء في المصانع أو المعامل أو في الشوارع والحدائق، بما في ذلك الضرب المبرح والاغتصاب والاتجار بالمرأة والبغاء بل والتحرش والقول البذيء وسواء كان العنف في حالات السلم أو حالات الحرب، ولا فرق في الإسلام بين من صدر منه العنف رجلاً أو أمرأة شخصاً عادياً أو مسؤولاً، فالمسؤولية تتفاقم في نظر المشرع الإسلامي لو ارتكب العنف ضد الفئات الاجتماعية الضعيفة مثل الطفل والمرأة والعاجز، وبذلك فوت الفرصة على إهانة المرأة وتضييع حقوقها والتعامل معها بعنف (الشيرازي، ٢٠٠٤: ٢).

وفي الأزمنة الحديثة ابتداءً من عصر النهضة، بزغ مفهوم الأهتمام بدراسة الإنسان هذا المفهوم كان قد استلهمه الفلاسفة الأقدمون (الرواقيون منهم بوجه الخصوص) حيث أضفى هذا المفهوم صفة إنسانية على بعض الشرائع وحرك أول مطالب التعاطف مع المرأة، وحينها وعت المرأة الى قيمتها كإنسان وإمكانياتها وعياً أفضل (بيتر، ١٩٧٩: ٧).

إلا أن رواسب السلوك الهمجي ما زالت عالقة في أذهان وسلوكيات بعضنا في التعاطي مع الحياة وذلك على ارضية منهج العنف المضاد للأخر والفاقد للسماحة والرحمة، وإنها مشكلة قديمة جديدة لا تلبث أن تستقر في ساحتنا الإنسانية كل حين

لتصادر أمننا الإنساني وتقدمنا البشري، فرغم التطورات الهائلة في الذهن والفعل الإنساني بما يلائم المدينة والتحضر، إلا أنه ما زلنا نشهد سيادة منهج العنف في تعاطي بني البشر وبالذات تجاه الكائنات الوديعة كالمرأة، وإن توظيفاً مقيتاً ذلك الذي يوظف مصاديق القسوة لديه ليحيلها إلى تجبر وسيطرة من خلال العنف القسري الممارس ضد الأضعف (العادلي، ٢٠٠٥: ٣٦).

ويعدَّ العنف نمطاً من أنماط العدوان، فغالباً ما توجه دوافعنا العدوانية سلوكنا في الحياة اليومية، كازاحة الطاقة العدوانية نحو متنفسات مقبولة ومفيدة مثل توكيد الذات والانجاز والابتكار والابداع، أو قد يكون السلوك العدواني غير مباشر أو مؤجلاً عندما لا يكون متاحاً لأسباب ظرفية مكانية أو نفسية اعتبارية، أو العدوان الذي ينتج الشعور بالغضب والغضب المتراكم يولد توتراً يتحول إلى محنة ذات عواقب نفسية وفسلجية (النعمة، ٢٠٠٣: ١٧٦). إن هذا السلوك العدواني له دوافعه النفسية الغريزية أو المكتسبة، فالغريزية كالغضب والانفعال، والمكتسبة هي تلك المؤثرات المتراكمة التي يتعرض إليها الفرد في داخل بيئته الأسرية أو بيئته الاجتماعية.

فالعنف ظاهرة قديمة ومعقدة ومركبة، ارتبطت بالمجتمع الإنساني في كافة مراحله وأطواره، القديمة والحديثة والمعاصرة وفي مختلف التقسيمات الأخرى التي وضعتها العلوم الاجتماعية والإنسانية لتطور وتحول الاجتماع الإنساني، فظاهرة العنف لا يمكن أن تتحدد بدين أو عقيدة خاصة فقد نبذتها جميع الديانات، لكن الذي يختلف في هذه التقسيمات والتصنيفات هو في صور التعبير عن العنف، وفي طبيعة أنماطه السلوكية، وفي نوعية المسوغات التي تبرر له أو تكسبه مشروعية، أو تحدد له مصلحة (الميلاد، ٢٠٠٥: ١-٢).

لذا بلغ التفكير بالعنف ذروته القصوى، وأصبح أداة ومحور اهتمام الاعلام والصحافة وجوهر السياسة وهاجس العامة، فمن الناحية التاريخية أصبح موضوعه النشوء والتطور، ومن الناحية الاجتماعية أصبح الطريق الخاطئ نحو أحداث التغيير، ومن

الناحية القانونية أصبح عقبة في سبيل تمتع الضحايا بكامل حقوقهم الإنسانية، ومن الناحية النفسية أصبح محور الطبيعة البشرية، إذ يقال إن: "العنف ممزوج بنسيج تكويننا وعلينا بذل الجهد لإخماده" (عنوز، ٢٠٠٢: ٥).

فهناك أبعاد اجتماعية وثقافية واقتصادية في تفسير السلوك الإنساني العنيف لأن الإنسان لا يعيش بمعزل عن تأثير هذه العوامل وإطار العلاقات الاجتماعية التي يشترك فيها مع أبناء جنسه، فالإنسان كل متكامل تتفاعل فيه الجوانب الطبيعية والعضوية مع الجوانب الثقافية والقيمية، حيث تشكل العوامل الطبيعية حافزاً تدفع الإنسان للبحث عند حاجاته الأساسية، وتسهم العوامل الثقافية والحضارية في توجيه السلوك وتحديد مساراته وإسباغه بطابع اجتماعي (إسماعيل، ٢٠٠٤: ١٧).

وبما أن العنف ظاهرة اجتماعية، هو في الوقت نفسه مكتسباً ثقافياً، فالعامل الذي يدفع الفرد إلى اكتساب العنف واللجوء إليه هو الثقافة التي يعيش في كنفها الأفراد والتي تحمل الكثير من صفات العنف وتشجع على ارتكابه لما تنطوي عليه من عناصر يمكنه من خلالها تحديد أولويات بناء الشخصية وعناصر تشكيلها (رشيد، ١٩٩٩: ٦٣).

ويبدو أن العنف في موضوعه، متعدد الأشكال، فمع الضرر الموجه ضد سلامة الإنسان البدنية وضد ما يملكه هناك الضغوطات والتهديدات التي تضاهي بعنفها الجراح (فيو، ١٩٧٥: ١٤٧).

وتُعدُّ المرأة ضحية للعنف سواء في السلم أو الحرب. فما زالت دوامة العنف، الذي يرتكب بأيدي السلطات أو الجماعات المسلحة أو المجتمع أو أفراد العائلة تعصف بحياة النساء من شتى البلدان والقارات ومن مختلف الأديان والثقافات والخلفيات الاجتماعية من المتعلمات والأميات، ومن طبقات غنية وفقيرة على حد سواء (خان، ٢٠٠٤: ١٧).

ولم تحظ ظاهرة العنف الموجه نحو المرأة بمثل الاهتمام الذي تحظى به اليوم منذ

أن تنبهت هيئة الأمم المتحدة على مدى انتشار هذه الظاهرة في العالم بكل أصقاعه المتقدمة والمتخلفة على حد سواء، وإلى مدى خطورة العنف بمفهومه العام الذي يعد أساس معظم المشاكل المستعصية التي يعاني منها العالم من فقر وتخلف وحروب محلية وتهديد لكوكبنا بالفناء، هذه المشاكل التي تتصدى لمعالجتها الإنسانية الواعية جمعاء في محاولة للانتهاء منها مع ولوجنا الألف الثالثة من تاريخنا (الأحمد وحسن، ب–ت: ٢)، فأصبحت ظاهرة العنف نحو المرأة من القضايا التي تحتل حيزاً في اهتمام العديد من المجتمعات ورغم قدم هذه الظاهرة وتجذرها في كثير من الثقافات إلا أن انتشارها وتوسع أثارها جعل من محاربتها ضرورة حتمية (المؤتمر الوطني الثاني للمرأة، ٢٠٠٣: ١).

إذ تعرضت المرأة للاضطهاد الطويل منذ نشأة المجتمع البشري وحتى وقت قريب فقد كانت دائماً الطرف الذي عانى الاضطهاد مرتين، مرة من المجتمع المتسلط ومرة ثانية من الرجل حامل سلطة المجتمع في الأسرة (خلف، ١٩٩٧: ١٤٣).

إن العنف نحو المرأة أصبح من الأمور والقضايا الأكثر خفاء، فهي تدخل في إطار المشاكل العامة والتي تلقي العادات والتقاليد عليها الغطاء وتمنع الكشف عن الأسرار العائلية وبالتالي هذا العنف الذي يقع على المرأة من جهة، ومن جهة أخرى يكون سكوت المرأة نفسها تخوفاً من عنف جديد أو حكم خاطئ عليها من الآخرين السبب الأقوى في بقاء هذا العنف بعيداً عن الضوء (يزبك والعلي، ٢٠٠٥: ١).

حيث تتعرض المرأة إلى أنواع متعددة من العنف منها (العنف الجسدي، والعنف الجنسي، والعنف النفسي)، وتشكل أعمال العنف الواقع على المرأة في أي نوع ودرجة ومكان عقبة جدية أمام تحقيق الاستراتيجيات التطلعية للنهوض بالمرأة فأعمال العنف تغرس في نفس المرأة الشعور بالخوف، وانعدام الأمن، وخوف المرأة المستمر من التعرض للعنف كل هذا يمثل عائقاً أمام قدرتها على التحرك، ويحد من حصولها على الموارد ومزاولتها للأنشطة الأساسية، ويحد من إمكانية الاستفادة من الفرص المتاحة لتحقيق المساواة القانونية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجتمع، فالعنف هو ما تطرحه

العادات والتقاليد الاجتماعية وأعراف سائدة من ظلم واضطهاد وعدم احترام لآدمية المرأة والتميز الواضح في الأكل والشرب والملبس، وحرية التعبير وفرص العمل وغيرها (الأحمد وحسن، ب–ت: ٦).

إن العنف ضد المرأة أصبح أكثر من السابق فكيف يمكن للتطور أن يجعل الإنسان يتخلى عن العديد من الأمور ليحل محلها أموراً أخرى وكيف لا يعمل على تغيير أمور ذات أهمية مثل النظرة إلى المرأة، فالتطور تجاه استخدام وسائل التكنولوجية لم يستطع أن يجعل المجتمع يغير من نظرته للمرأة وبالتالي ما زال التطور منقوصاً، فالمرأة في نظر المجتمع هي الطرف القاصر سواء كانت متعلمة أم لا، حيث يرى المجتمع أن من حق الزوج أو الأب استخدام الضرب لتأديب زوجته أو أبنته، فهي أداة لرفاه الرجل وهي أمرأة ضعيفة ليست لها حقوق في المجتمع وهي مطالبة بأداء ما عليها من واجبات (مركز أخبار أمان، ٢٠٠٢: ١–٢).

والحق أن تحجيم المرأة وتأطيرها في مكانة اجتماعية مهمشة من الناحية البايولوجية، يمنحها بعداً دونياً أيضاً من الناحية المعنوية ويجعلها مرادفة لكل المعاني التي تدل على الضعف والوضاعة والاحتقار (الجاف، ٢٠٠٥: ١–٢).

إنَّ تحرر المرأة جزء أساسي ومتميز في عملية التحرر الاجتماعي، وإنَّ أي خطوة في طريق التحرر الاجتماعي يجب أن ترافقها خطوات في تحرير المرأة، وذلك لزيادة فاعليتها، وهذا يعني أن المرأة تحرر نفسها بمقدار الدور العميق الذي تؤديه في عملية التحرر والتقدم الاجتماعي(وزارة العمل والشؤون الاجتماعية،١٩٧٥: ١٤–١٥).

وإن بقاء المرأة عنصراً مشلولاً في كيان الأمة والنظرة المتخلفة لها وما ينتج عن ذلك من أضرار بليغة تمس كل المجتمع هو النظرة الرجولية والنظرة النسوية بدلاً من النظرة الإنسانية، فمشكلة المرأة جزء من كل إنها مشكلة الأمة ولا يمكن أن تكون بمعزل عن الأطار الأشمل والأعمق للمجتمع، ولكنها مشكلة لها خصوصيتها لأنها الجزء الذي

انعكست عليه سلبيات التخلف بشكل أعمق (الترمذي، ١٩٦٢: ٣٠٩).

لذا لابد من اسئتصال ما كان عالقاً في الأذهان من معتقدات بالية تقف دون التحرر الكامل للمرأة وإسهامها في تطوير الحياة الاجتماعية على قدم المساواة مع الرجل، حتى لا يظل المجتمع يعمل وإحدى رئتيه معطلة (وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، ١٩٧٥: ١٤-١٥).

ويتبدى ارتفاع مستويات العنف نحو المرأة في المجتمعات التي تتفشى فيها النزعة العسكرية بشكل متزايد، وفي الحروب، وفي البلدان التي يمثل فيها الصراع ظاهرة متوطنة ويعم كل الأجيال، حتى في الفترة التي تعقب انتهاء الصراعات، ففي فيتنام على سبيل المثال، تتفشى أنماط الانتهاكات في محيط الأسرة التي خلفتها تجربة الحرب بعد مضي ما يزيد على (٣٠) عاماً على انتهائها، ويتباين شكل العنف وملابساته ومداه، لكن هناك استمرارً وتواصلاً بين العنف في الصراع والعنف في زمن السلم، كما لفتت الحروب في البوسنة والهرسك إلى المستويات المروعة لما يرتكب خلال الصراعات من عنف نحو المرأة، فقد استخدم القتل والاغتصاب المستمر والواسع النطاق، وغيره من أشكال العنف الجنسي والجسدي وغيره لا لتدمير الروح المعنوية بل من أجل الإذلال، وقد تكون المرأة هدفاً للعنف بسبب دورها كناشطة وقيادية في المجتمع المحلي، أو بسبب الأدوار المماثلة التي يقوم بها أقارب لها من الرجال، حيث خلال الفترة التي أعقبت الانقلاب العسكري في (هايتي) في عام (١٩٩١)، تعرض عدد من النساء للاغتصاب لأنهن كن وأزواجهن من المنظمين السياسيين، ولا تفتر حدة العنف بالضرورة بمجرد أن يهدأ الصراع، ففي الولايات المتحدة الأمريكية بدأت جرائم العنف في محيط الأسرة والقتل التي يرتكبها الجنود العائدون من القتال تمثل مشكلة خطيرة. وخلصت دراسة أجراها الجيش الأمريكي إلى أن معدل وقوع حالات العدوان الشديد على الأزواج والزوجات يزيد في أسر العسكريين ثلاث مرات، عنه في الأسر المدنية (خان، ٢٠٠٤: ٤٩-٥٢).

ولعل استعراض بعض نتائج الاحصائيات العالمية حول العنف ضد المرأة يعطي فكرة عن مدى انتشاره في العالم، ففي الولايات المتحدة الأمريكية يُعدُّ الضرب والعنف الجسدي السبب الرئيس في الإحصائيات البليغة للنساء حيث يتم ضرب أمرأة كل (١٨) دقيقة، كما تتعرض أمرأة واحدة من أصل ثمانية لسوء المعاملة كل (٨) ثوانٍ وتتعرض أمرأة واحدة للاغتصاب كل (٦) دقائق، وفي فرنسا (٩٥%) من ضحايا العنف هن من النساء، (١%) منهن نتيجة تعرضهن للضرب من قبل أزواجهن أو أصدقائهن، وفي البيرو (٧٠%) من الجرائم المسجلة لدى الشرطة كانت فيها الضحايا من نساء تعرضن للضرب من قبل أزواجهن، وفي الهند يتم وشم (٥) نساء كل يوم في منازعات تتعلق بالمهر، كما يُعدُّ كي العروس في بومباي في الهند عرفاً شائعاً له صلة بالمهر، أما في الوطن العربي فإن قضية العنف منتشرة سواء كانت شتماً أو ضرباً أو اعتداءً جنسياً وكذلك ظاهرة الختان المنتشرة في بعض الدول كالسودان ومصر كما تتعرض المرأة في فلسطين المحتلة لمختلف أنواع العنف من قبل الاحتلال الإسرائيلي، وكذلك تتعرض لعنف داخل الأسرة بمختلف درجات الشدة وكل ذلك نتيجة للتوتر النفسي والقلق والخوف الذي يسيطر على الأسر الفلسطينية نتيجة الاحتلال (الأحمد وحسن، ب–ت: ٧–٨)، أما في المجتمع اليمني فلا توجد أي دراسات أو إحصاءات أو حتى سجل لحالات العنف وبخاصة الأسري، ليس فقط لأن الشكاوى لا تصل إلى الشرطة، بل لأن الأعراف الاجتماعية تمنع إعلانه حتى عن طريق الضحايا أنفسهن، أما السجون ومصحات الأمراض النفسية فهي الأمكنة الوحيدة التي يمكن فيها تلمس آثار العنف الجسدي والنفسي الذي يقع ضد النساء في اليمن (مركز واقع وتطلعات، ٢٠٠٥: ٤).

أما في العراق فإن مجتمعنا مثله مثل المجتمعات الأبوية والرجولية كافة، في ممارسة التربية التي تفرق بين الذكر والأنثى في أثناء عملية التنشئة الاجتماعية، إذ تؤكد هذه التربية تنشئة الأطفال الذكور على الرجولة والخشونة والسيطرة والميل للسيادة، والجمود

العاطفي وغيرها من مضامين التنشئة التي تؤكد علوية الذكر على الإناث وتزويدهم بالقوة اللازمة للسيطرة والهيمنة، بينما نجد مجتمعنا يتوقع من الإناث الليونة والنعومة والخضوع والطاعة للجنس الذكري في البيت، هذه التنشئة لا تعطي المرأة القوة اللازمة، القوة الاجتماعية والنفسية والاقتصادية لتضمن دفاعها عن نفسها بحزم وبثقة بالنفس وباستقلالية (سلفتي، ١٩٩٦: ١).

كما لا ننسى كيف كابدت النساء العراقيات الويلات على مدى عقود، من قبيل فقدان الأقارب من الرجال في الحرب العراقية – الإيرانية التي استمرت ثمان سنوات وحرب الخليج، والعقوبات التي فرضتها الأمم المتحدة على مدى أثني عشر عاماً، والتدخل العسكري الذي قادته الولايات المتحدة عام (٢٠٠٣)، الذي قتل خلاله عدد غير معروف من المدنيين، واحتلال البلاد أدى إلى الفراغ السياسي والأمني، وورود أنباء متزايدة تفيد بأن النساء يخشين مغادرة منازلهن بسبب حالات الاغتصاب والخطف والعنف، غير ان منازلهن ليست أمنة بالضرورة، كل هذا يجعل المرأة العراقية تعاني من هذا العنف الواقع عليها (خان، ٢٠٠٤: ٥٢).

هذا وتبرز أهمية المرأة وما لها من دور فعّال في المجتمع وفي الأسرة من حيث تربية الأطفال وإعدادهم، مما يوجب أن تتسم شخصيتها بالاتزان والتماسك، وتُعدَّ عنصراً مهماً وفعّالاً فيه (سلمان، ٢٠٠٣: ٢). وإن الاهتمام بالمرأة يتطلب توفير مستلزمات لتطورها، لكونها تمثل نصف المجتمع المنتج، فضلاً عن أنها تتمتع بمزايا مختصة بها منها أنها الزوجة التي تكفل للرجل مشاركة أنسانية صحيحة ومنتظمة، وأنها الأم التي تعطي الحياة وتحميها وترعاها بصبر وإبداع وقدرة على التضحية ليس لها حدود (جاسم، ١٩٨٦: ٢٠).

وعليه تعد طالبات الجامعة شريحة مهمة في المجتمع لأنهن قادة المستقبل مع الرجل في معظم مفاصل الحياة وميادينها ومركز طاقاته المنتجة القادرة على أحداث التغيير،

وبخاصة بعد إكمالهم الدراسة ودخولهم ميادين العمل والانتاج، فكل منهم يؤثر في محيطه ومجتمعه (العيسوي، ١٩٨٩: ١٧). إذ تعد الجامعة من المؤسسات الضرورية لأية دولة، فهي تؤدي مهمات تأهيلية وثقافية متنوعة، وتقوم بإرشاد شعبها من خلالها، وتنظيم حياتهم والأخذ بأيديهم إلى طرقها الصحيحة (مركز أبحاث التراث العلمي العربي، ١٩٨٩: ٥).

وبهذا يكون للجامعات أثرٌ ستراتيجي بعيد المدى متجاوزة إطارها التقليدي المتمثل في التعليم إلى دور أكثر شمولاً وتجديداً مع المستقبل وحاجاته لأنها تمثل القيادة الفكرية والعلمية في المجتمع (جريو، ١٩٩١: ١٦١).

ولقد نالت المرحلة الجامعية قدراً من الاهتمام بوصفها المرحلة النهائية لمعظم الطلبة وأرقاها درجة علمية وقيادية قياساً بالمراحل الدراسية الأخرى إذ تهدف الجامعة إلى نشر العلم والتربية في آن واحد بين ذوي القدرات والكفاءات بقصد إعدادهم لخدمة المجتمع، إذ إن التعليم الجامعي يسهم بدرجة كبيرة في النمو العقلي والأخلاقي والاجتماعي للطلبة وفي أسلوبهم في الحياة وفي تطوير مهاراتهم الشخصية (الكبيسي وعبد الرحمن، ١٩٩١: ٣-٤).

ولكي تؤدي الجامعة الدور المحدد لها في بناء شخصيات طلبتها وإعدادهم وتأهيلهم لتحمل المسؤولية، وتنمية قدراتهم على التعامل مع الآخرين والتوافق معهم، وتنمية المعايير الخلقية والممارسات الإيجابية، وجب عليها أن تهيئ الأجواء المناسبة والبرامج والفعاليات التي تساعد الطلبة على النمو المتوازن في النواحي الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية (المختار، ١٩٨٩: ١٠٦). وتشذيب شخصياتهم من السلبيات وتطويرها بحيث يجعلها قادرة على التوافق النفسي وتحمل المسؤولية والاتجاه نحو الدراسة والعمل والبناء بأقصى طاقاتهم (السلمان، ١٩٩٠: ١٤٢)، حيث أثبتت الدراسات أن الطالب الذي تهتز صحته النفسية أو تضطرب تضعف دافعيته نحو التعليم أو تقل قدرته فيه وبما أنهم سيحتلون مواقع مهمة في المستقبل ينبغي أن يتسموا بالتوافق النفسي والاتزان وتخلو

شخصياتهم من الاضطراب (الزعبي، ١٩٩٦: ١-٣).

ولكي تحقق الجامعة ذلك ينبغي أن تعمل على توفير الكثير من الخدمات النفسية والإرشادية لطلبتها التي تبرز أهميتها في العالم المعاصر الذي يعاني الكثير من الأزمات النفسية.

وأن ما واجهته الشخصية العراقية وشخصية الطالبة الجامعية على وجه التحديد من تحديات واحباطات وموانع تمثلت في أن جيل الجامعة الموجود حالياً عاش فترة غير مستقرة تمثلت بفقدان الأمن والتهديد العام والضغوط المادية والنفسية التي جلبتها الحروب والويلات والأزمات. التي جلبتها الصراعات الدولية.

وأن أشكال الضغوط الاجتماعية المختلفة وألوان التغيب المتعمد للوعي والتسطيح في البرامج الثقافية والتربوية والتعليمية، أدى إلى ظهور العديد من المشكلات السلوكية في الوسط الجامعي فضلاً عن أن الحروب تؤدي إلى تغيرات اجتماعية ونفسية وبشكل أدق تؤدي إلى تغيير في نمط الشخصية السائدة (عمار، ١٩٦٤: ٨).

إنَّ معايشة خبرات الحرب والتهديد والأزمات تترك آثاراً نفسية لا تزول بزوال مسبباتها بل تظل كامنة لتتراكم فيما بعد لتتخذ أشكالاً متعددة من الانفعالات غير السارة (كالعنف والخوف والذنب والقلق والتوتر) وغيرها (الأنصاري، ١٩٩٨: ١-٨).

ولكي نحد من العنف النفسي الذي تعاني منه المرأة العراقية ووضع البرامج التربوية للحد من هذا العنف يتطلب في البدء قياس درجة هذا العنف لأن هذا القياس يساعد في تحديد نوع البرامج والأنشطة ومحتوياتها المناسبة فضلاً عن أنه يعطي وصفاً دقيقاً، ويسهل المقارنة فيها، لذلك يمكن إجمال الفوائد النظرية في النقاط الآتية:

١- تناول مصطلح العنف النفسي في دراسته ستكون الأولى من نوعها في القطر - على حد علم الباحثة- والتي قد تؤدي إلى إثارة بحوث أخرى تتعلق بهذا المصطلح.

٢- أهمية تحديد هذا المفهوم بالنسبة لطالبات الجامعة بالنظر لما لهذه الفئة من دور فعّال في تغيير أنماط التفكير والسلوك لدى أفراد المجتمع وذلك بعد تخرجهم وتوليهم مهام إدارية وتربوية لإدارة شؤون المجتمع.

٣- أهمية المرأة حيث تحتل المرأة نصف المجتمع فهي الأم والزوجة والأخت والبنت.

٤- يُعدُّ ذات أهمية تلتقي مع ما تهدف إليه منظمات حقوق الإنسان والمؤسسات الرسمية والمدنية ذات العلاقة في أحداث نمو مرغوب فيه في شخصية المرأة بشكل يتناسب مع الجوانب العقلية والنفسية لديها لكي تسهم في خدمة الأسرة أولاً وخدمة المجتمع ثانياً.

اما الفوائد التطبيقية للبحث الحالي فيمكن إجماله في ما يأتي:

١- إمكانية استعمال المقياس في معرفة نسبة النساء المعنفات من الطالبات الذي يمكن من بناء برامج إرشادية تساعد في التقليل من تلك الظاهرة في مجتمع الطلبة.

٢- يمكن لواضعي المناهج الإفادة من تطبيق مقياس البحث الحالي في تطوير المناهج والمقررات الدراسية التي تخص المرأة بما يتناسب والمرحلة الراهنة والمستقبلية لتنمية العامل الفكري والخلقي لتطور المجتمع وتقدمه.

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى بناء مقياس العنف النفسي الموجه نحو المرأة العراقية.

رابعاً: حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على طالبات جامعات بغداد (جامعة بغداد، الجامعة المستنصرية، الجامعة التكنولوجية) للدراسات الأولية الصباحية باستثناء طالبات الصفوف الخامسة، والسادسة في بعض الكليات*.

خامساً: تحديد المصطلحات

* كليات الطب والصيدلة. وبعض كليات الهندسة.

لقد عرفت الباحثة المصطلحات التي وجدت في عنوان البحث:

أولاً: المقياس (The Scale)

- **تعريف (جابر، ١٩٨٣):**

" وسيلة لقياس المعارف والقدرات والاستعدادات والمشاعر لدى فرد أو مجموعة من الأفراد " (جابر، ١٩٨٣: ١٥).

- **تعريف وينر وستيوارت (Weiner and Stewart,1984):**

"إجراء منتظم ومرتب لقياس عينة ممثلة لسلوك الفرد" (Weiner&Stewart,1984:2)

- **تعريف كرونباخ (Cronbach,1984):**

"طريقة منظمة للمقارنة في السلوك بين شخصين أو أكثر" (Cronbach,1984:27)

- **تعريف شيس (Chase,1985):**

"أداة قياس أو أسلوب منظم يصمم للحصول على قياس موضوعي لعينة من السلوك" (علام، ٢٠٠٠: ٤٨).

- **تعريف (ربيع، ١٩٩٤):**

"الأداة التي تعطي تقديراً كمياً لأحد أو لبعض مظاهر السلوك الإنساني أو تقديراً كيفياً أحياناً" (ربيع، ١٩٩٤: ٣٣).

- **تعريف بروك وكول (Brook&Cool,1995):**

"أداة تقيس وتقدر الفرق بين الأفراد في جانب أو أكثر من جوانب السلوك" (العساف، ١٩٩٥: ٤٢٨).

- **تعريف انستازي ويوربينا (Anastasi & Urbina,1997)**

"عبارة عن قياس موضوعي ومقنن لعينة من السلوك (Anastasi & Urbina,1997:4).

- **تعريف (عودة، ١٩٩٨):**

"أداة قياس يتم إعدادها على وفق طريقة منظمة من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة لغرض تحديد درجة امتلاك الفرد للسمة، من خلال إجابته عن عينة من المثيرات التي تمثل السمة او القدرة المرغوب فيها" (عودة، ١٩٩٨: ٥٢).

- **تعريف مورفي وديفيد شوفر (Murphy and David Shofer,1998):**

أداة مقننة تستخدم للحصول على عينة من السلوك وتتضمن قوانين للتصحيح أو الحصول على معلومات كمية (عددية) عن عينة من السلوك (Murphy& Shofer,1998:3)

ومن خلال ما سبق من تعريفات يمكن للباحثة أن تستنتج أن المقياس هو: "مجموعة من المواقف والمثيرات التي تخضع لشروط وإجراءات محددة وذلك بهدف تحديد درجة امتلاك الفرد للسمة أو الخاصية موضوع القياس بصورة كمية".

ويعرف إجرائياً في هذا البحث بأنه: (مجموعة من الفقرات التي أعدت على شكل مواقف لفظية لتقيس بطريقة كمية عينة من السلوك الدال على الظاهرة النفسية التي أعد المقياس لقياسها).

ثانياً: العنف النفسي (Psychological Violence)

- **التعريف (العالمي للأمم المتحدة، ١٩٩٣):**

"التقليل من أهمية المرأة من خلال إطلاق بعض الالقاب عليها ونعتها بصفات لا تليق بكائن بشري، فالسب والشتم والتهميش والهجر والإهمال، كلها أشكال للعنف الموجه ضد المرأة، او سلوك يعمل على منع المرأة من ممارسة أعمال ترغب القيام بها" (مركز أخبار أمان، ٢٠٠٢: ٣).

- **تعريف جولي جاردنر (Gardner,1994):**

"مضايقة واحتجاز للحرية، وعنف لفظي متكرر، وحرمان من الموارد المالية والشخصية، والسيطرة على طرق اتصال المرأة المعنفة بأفراد العائلة والأصدقاء (Gardner,1994:154).

- **تعريف (الأنصاري، ٢٠٠٥):**

"النظرة الدونية للمرأة وممارسة كافة أنواع الإكراه ضدها لإجبارها على زوج لا تريده أو أخذ مالها أو الصرف على البيت، أو في حرمانها من الحرية أو في التمييز في المعاملة في الوظيفة والمرتب، أو حرمانها من المساواة في فرص التعليم والتدريب أو عدة أدوار في البيت والمجتمع دون توفير وسائل معينة متمثلاً بالسب والشتم والإهانة والتهديد" (الأنصاري، ٢٠٠٥: ١).

- تعريف (لطيف، ٢٠٠٥):

"ويقتصر على الاستهتار والازدراء واستخدام وسائل يضعف قدرتها الجسدية أو العقلية، كالاحتقار والاهانات والإهمال والشتم والكلام البذيء والحرمان من الحرية والاعتداء على صحتها والتدخل في شؤونها، وتقديم كافة الخدمات لأفراد العائلة رغماً، وغيرها من الأفعال التي تكره المرأة نفسها وحياتها وأنوثتها مما يؤثر في معنوياتها وثقتها بنفسها مما يحدث تأثيراً سلبياً على استمرارها في الحياة" (لطيف، ٢٠٠٥: ٢-٣).

ومن خلال ما تقدم من التعاريف، تستنتج الباحثة بأن العنف النفسي:

كل ما هو أيذاء عنف، والإهانة عنف، وكل ما يخلق معاناة من قلق وخوف وقهر هو أيضاً عنف، والتهديد بالاعتداء عنف ومهما كانت الوسائل التي ارتكبت فيها هذه الأعمال سواء كان ذلك بالمباشرة أو من خلال الخداع أو التهديد أو التحرش أو الاكراه أو إهانة كرامتها أو تعريض أمنها الشخصي أو سلامتها الأخلاقية للخطر كل هذا هو عنف نفسي ضد المرأة.

ومن خلال ما تقدم من تعاريف وما استنبطته الباحثة من استنتاج للعنف النفسي:

تشتق الباحثة تعريفاً نظرياً لمصطلح العنف النفسي بأنه: "**أي فعل مهين يصدر من قبل أي شخص يؤدي أو قد يؤدي إلى إيذاء المرأة نفسياً ويشمل هذا الإيذاء الذي قد يكون لفظياً متمثلاً بالسب والشتم أو عاطفياً متمثلاً بالإهانة والاحتقار وتقييد الحرية "التدخل في شؤونها وإجبارها على فعل ما لا تريد" والتهديد مما يؤثر فيها آنياً أو بوقوع ضرر مستقبلاً عليها**"

وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب عند إجابته عن فقرات مقياس العنف النفسي الذي أعد لهذا الغرض.

المقدمـــة:

يتضـمن هـذا الفصـل جـزأين رئيسـين همـا الإطـار النظـري، الـذي يتضـمن مقدمـة عـن القيـاس النفسـي ونظرياتـه وكـذلك قيـاس الشخصـية والمنـاهج المتبعـة فـي بنـاء مقاييسـها، ثـم بعـد ذلـك التطـرق إلـى الأدبيـات التـي تناولـت مفهـوم العنـف والتـي لهـا صـلة بموضـوع البحـث الحـالي، إذ إن ذلـك يسـاعد الباحثـة علـى تحديـد مفـاهيم ومنطلقـات نظريـة ذات فائـدة فـي إجـراءات بحثهـا، حيـث يشـير جيزلـي وآخـرون (1981, Chiselli, et al) إلـى أن عـدم اسـتناد الباحـث إلـى إطـار نظـري معـين فـي مجـال القيـاس النفسـي يجعـل مـن تفسـير أو تحديـد الخصـائص النفسـية فـي أي بحـــــث أمـــــراً صـــــعباً إن لـــــم يكـــــن متعـــــذراً .(Chiselli, et al,1981:2)

أمـا فـي الجـزء الثـاني فسـتعرض الباحثـة فيـه بعـض الدراسـات السـابقة التـي تناولـت بنـاء مقـاييس، محاولـة بـذلك الاسـتفادة مـن منهجيـة هـذه الدراسـات وكيفيـة استخدام الطرق والأساليب المتبعة فيها لبناء مقاييسها.

أولاً: الإطار النظري

١- القياس النفسي (Psychological Measurement)

إن بدايات القياس النفسي بشكله المعاصر أخذ يظهر مع تقدم علم النفس واتباعه المنهج العلمي في دراسة الظواهر النفسية اعتماداً على التجريب والملاحظة المنظمة البعيدة عن التأمل العقلي (فرج، ١٩٨٠: ١٩)، خاصة بعد أن قام فونت (Wundt) بإنشاء أول مختبر لعلم النفس في مدينة (ليبزك) الالمانية، ويعد كاتل (1890,Cattel) أول من أستخدم مصطلح القياس النفسي، الذي يقوم على أساس المسلمة التي نادى بها عالم النفس الأمريكي ثورندايك (Thorndike) وهي أن كل شيء في الكون يوجد بمقدار، وما دام كل شيء يوجد بمقدار فمن الممكن قياسه (Anastasi,1976:7-9).

فلقد بدأت حركة القياس النفسي بالتركيز على مفهوم الفروق الفردية الذي كان محور الجهود المعاصرة للقياس النفسي، ليصبح هدف القياس النفسي قياس الفروق الفردية سواء أكانت في القدرات العقلية، أم في سمات الشخصية (Jenkins&Patterson,1982:8)، بعد أن ساهمت دراسات جالتون (Galton ,1882) في تأكيد أهمية الفروق الفردية، واستعان ببعض أساليب الإحصاء والقياس التي توصل إليها بيرسون (Pearson)، مثل معامل الارتباط والدرجات المعيارية والوسيط وطرائق الترتيب والتدريج في قياس بعض الخصائص الإنسانية (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٢٢).

لذا يعتمد العلم اعتماداً كلياً على القياسات الثابتة وكلمة يقيس (Measure) لها مدى واسعاً من المعاني، حيث تبدأ بقياس أدق الأشياء مثل شحنة الالكترون، وينتهي باستخدام أي أداة تعبيرية وذاتية للمقارنة مثل تقدير المجال (Jones,1971:335).

وأن القياس النفسي يتصف بكونه نسبياً وليس مطلقاً، لأن الخصيصة المقيسة لا تنعدم فيه، مما يصبح الصفر فيه افتراضياً وليس حقيقياً أو مطلقاً كما هو الحال في القياس الطبيعي، فضلاً عن أن القياس النفسي غير مباشر، لأننا نستدل على الخصيصة من خلال السلوك الدال عليها لكونها تكويناً افتراضياً فلا يمكن قياسها بطريقة مباشرة كما هو في الأمور المادية (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٢٠-٢٢) لذلك يجب التثبت من الخصائص القياسية للفقرات وللمقاييس كي تقترب الدرجة التجريبية من الدرجة الحقيقية، ومن أهم هذه الخصائص القياسية لفقرات المقاييس النفسية التي ينبغي التحقق منها هي القوة التمييزية للفقرات ومعاملات صدقها وثباتها، وإن أهم الخصائص القياسية للمقياس أو اختبار معامل صدقه ومعامل ثباته فضلاً عن مؤشر الحساسية الذي يؤشر حساسية المقياس في قياس العلاقة بين الخصيصة والآداء (المصري، ١٩٩٩: ٣٦-٤٦).

ومن خلال الإطلاع على بعض أدبيات القياس النفسي لوحظ وجود اتجاهين نظريين عامين تندرج تحتهما نظريات القياس النفسي التي حاولت تفسيره في إيجاد أساليب ووسائل علمية يسمى الأول بالأتجاه التقليدي المتمثل بالنظرية السيكومترية التقليدية أو الكلاسيكية، ويسمى الأخر بالأتجاه المعاصر أو النظرية المعاصرة والذي يضم عدداً من النظريات منها، نظرية أمكانية التعميم، ونظرية السمات الكامنة، وفيما يأتي توضيح موجز لهذه النظريات:

أولاً: الاتجاه التقليدي (النظرية التقليدية) أو الكلاسيكية:

(Classical Psychometric Theory)

كان قياس الظواهر النفسية في بداياته يعتمد أساساً على القياس النفسي (السيكومتري) (Psychometric) وينصب الاهتمام في هذا النظام على موازنة

أداء الفرد المختبر بأداء أقرانه بهدف ترتيب درجات الأفراد في اختبار أو مقياس معين بالنسبة لبعضهم البعض، ويكون للدرجة تفسيرٌ فقط في ضوء معيار هذه الجماعة، لذلك يطلق على هذا النوع من القياس بمعياري المرجع (Norm Referenced Measurement) (علام، ٢٠٠١: ١٤)، ويستند إلى فرضية أن توزيع درجات الأفراد في السمة المقاسة يتخذ شكل المنحنى الطبيعي (Normal Curve)، وعليه فإن الاختبار الجيد هو الذي يميز بين الأفراد في السمة المقاسة (الإمام وآخرون، ١٩٩٠: ٣٠)، والذي يتأثر بطبيعة خصائص عينة الأفراد وخصائص عينة فقرات الأختبار (Brown,1983:118) فضلاً عن تأثره بالفروق الفردية، أي وجود الاختلافات بين الناس في السمة أو الخاصية المقاسة وهذا هو المبدأ الذي قام عليه القياس النفسي (عكاشة، ١٩٩٠: ٢٩٩).

وتعد هذه النظرية من أقدم نظريات القياس النفسي التي سادت في بدايات القرن العشرين، ويعود تاريخ إرساء دعائم هذه النظرية إلى سبيرمان (1904, Spearman) الذي أكد أن الدرجة التي يحصل عليها الفرد عند أدائه لاختبار أو مقياس معين تساوي درجته زائداً درجة الخطأ (Krus&Fuller,1982:195).

وتؤكد هذه النظرية على الصدق، إذ يتم تحديده بمدى الاستفادة والوثوق بالمقاييس في إصدار قرارات تتعلق بأهداف معينة، وأن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، وأن يكون قادراً على إظهار الفروق الفردية في السمة المقيسة، وتصبح البيانات عديمة الفائدة إن لم تكن صادقة (علام، ١٩٨٦: ١٠٩).

وتقوم هذه النظرية على مسلمات أساسية في القياس النفسي أهمها:

١- أن آداء الفرد يمكن قياسه وتقديره أي تحويله من صيغة وصفية إلى صيغة كمية باستخدام الأرقام بحسب قواعد معينة.

٢- أن آداء الفرد هو دالة خصائصه، يتميز بها الفرد من غيره، مما يشير إلى طبيعة العلاقة بين الخصائص والأداء الأمر الذي يؤثر في المقياس من حيث البناء والتكوين والدلالة والتفسير.

٣- أن الخاصية والآداء والعلاقة بينهما تختلف من فرد لآخر فقياس العلاقة بين الخاصية والأداء يستند إلى مبدأ الفروق الفردية في نوع الخاصية، وفي الأداء الدال عليها والعلاقة بينهما.

٤- أن كل درجة على المقياس النفسي تتكون من درجتين، هما الدرجة الحقيقية والدرجة التي تعود إلى الخطأ (عبد الرحمن، ١٩٨٣: ٨١-٨٧) الذي يمكن إرجاعه إلى:

أ- الخطأ المنتظم (Systematic Error): وهو الخطأ الذي تسببه عوامل منتظمة له التأثير نفسه على درجات كل الأفراد على المقياس المستخدم، ويمكن معرفتها وتحديدها وبالتالي التنبؤ بها ويحتاج هذا النوع من الخطأ إلى معالجته إحصائياً لعزله.

ب- خطأ الصدفة أو العشوائية (Random Error): وهو الخطأ الذي لا يمكن معرفة المتغيرات التي أحدثته، ولا يمكن التنبؤ به، لأنه عشوائي وتحكمه الصدفة، ويمكن تخفيف أثره بزيادة حجم العينة لأن الأخطاء العشوائية يلغي بعضها البعض (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٦٩-٧٥) ويمكن تصور الدرجة الملاحظة في الاختبار (بحسب هذه النظرية) على أنها مركبة من عنصرين افتراضيين هما الدرجة الحقيقية وعنصر الخطأ العشوائي، مما ينبغي تحليل طبيعة كل من التباين الحقيقي وتباين الخطأ والعلاقة بينهما. ولتحقيق ذلك لابد من حساب ثبات الاختبار الذي يشير إلى نسبة التباين الحقيقي للدرجة المستخلصة من الاختبار (فرج، ١٩٨٠: ١٣٨)، ويمكن حساب الثبات في

هذه النظرية بطرق عديدة مثل إعادة التطبيق والصور المتكافئة، وتحليل التباين والتجزئة النصفية (عودة، ١٩٩٨: ٣٤٠-٣٤٥).

وعلى الرغم من الاسهامات الكبيرة التي قدمتها هذه النظرية في القياس النفسي، إلا أنها تعرضت إلى بعض الانتقادات كان من أهمها قصورها عن مواجهة بعض المشكلات السيكومترية المعاصرة مثل بنوك الأسئلة، وبناء الاختبارات المحكية المرجع وتفسيرها (علام، ١٩٨٦: ٩٩) واختلاف الخصائص السيكومترية لفقرات المقاييس باختلاف العينة المستخدمة (علام، ٢٠٠١: ٢٠٤).

ثانياً: نظرية إمكانية التعميم (Generalaizability Theory)

ان ظهور هذا الاتجاه الآخر في القياس والذي سمي بالقياس الأيدومتري، كان نتيجة تطور مفهوم العملية التعليمية في تحقيق مفهوم التعليم من أجل الاتقان أو التمكن مبتعداً بذلك عن التوزيع الطبيعي للدرجات، إذ أصبح هدف القياس هو التحقق من مدى الاكتساب في التحصيل أو المهارات، فلا تحصل المقارنة من خلال معيارية المجموعة التي ينتمي إليها الفرد، بل من خلال محك الأداء المعين بحسب الأهداف الموضوعة للاختبارات، لذا سميت هذه الاختبارات بمحكية المرجع Criterion – Referenced (CRT) (الشرقاوي وآخرون، ١٩٩٦: ٧١-٧٣)

حيث ظهرت هذه النظرية التي عرفت أيضاً بنظرية المجال في منتصف القرن العشرين عندما قام تريون (Tryon) وكرونباخ (Cronbach,et al) بإعادة النظر في المفاهيم التي جاءت بها النظرية الكلاسيكية فيما يتعلق بتفسير هذه النظرية للثبات والصدق، بسبب عدم دقة النظرية الكلاسيكية في معالجتها لهذين المفهومين، وتبسيطها الشديد لتفسيرهما، مما أدى إلى غموض المعنى

الحقيقي والاستخدام الفعلي لهما، في محاولة لإيجاد نظرية تتعامل مع المتغيرات والقياسات النفسية بشكل أكثر واقعية (Ghiselli,etal,1981:195).

وترى هذه النظرية أن السمة مجموعة من السلوكيات المترابطة فيما بينها، مكونة مجالاً سلوكياً خاصاً يختلف عن مجموعات أخرى من السلوك، ويعتمد في قياسها على مجموعة من الفقرات التي تشكل كل واحد منها سلوكاً معيناً في المجال المراد قياسه (Crocker & Algina,1986:124).

وطبقاً لهذه لا توجد درجة حقيقية واحدة للفرد في الاختبار وإنما تكون له درجة شاملة، هي الدرجة التجريبية التي يحصل عليها في مختلف المواقف التي تنتمي إلى المجال الشامل، ويتطلب تحديد الثبات على معامل إمكانية التعميم من حساب نسبة تباين الدرجة الشاملة إلى تباين الدرجة التجريبية، وقد يكون للمقياس الواحد أكثر من معامل إمكانية تعميم وذلك بحسب المجالات أو الاختبارات الفرعية المأخوذة بنظر الاعتبار عند حساب المعامل (علام، ١٩٨٦: ٢١١-٢١٥).

أما معامل الصدق بحسب هذه النظرية فإنه يتمثل بالجذر التربيعي لمعامل الثبات الذي يساوي معامل الارتباط بين درجة التجريبية والدرجة الشاملة المحسوبة من المجال الكلي للسمة (Stenner,1985:502).

كما قدمت دراسات إمكانية التعميم مساهمة جيدة لصدق البناء وذلك بتحديدها لمصادر التباين الأكثر إسهاماً، ومنها تحديد السمة أو الخصيصة الأكثر مساهمة في التباين (Cronbach,1984:163).

ويمكن أن تكون الخصائص الإحصائية لعينة النطاق ممثلة لخصائص النطاق الكلي إذا تحققت الخصائص الآتية:

١- معدلات المتوسطات للدرجات في المكونات هي نفسها لكل العينات ومساوية لمعدل تباينات الدرجات للمكونات في المجال الكلي.

٢- معدلات تباينات الدرجات في المكونات هي نفسها لكل العينات ومساوية لمعدل تباينات الدرجات في المكونات للمجال الكلي.

٣- معدلات التغايرات بين المكونات في كل العينات مساوٍ لمعدل التغايرات بين المكونات في المجال.

٤- معدل التغايرات بين المكونات وأي متغير أخر هي نفسها في كل العينات ومساوية لمعدل التغايرات بين المكونات وأي متغير أخر في المجال الكلي (Ghiselli,et al,1981:212).

وتُعدُّ هذه النظرية وثيقة الصلة بالقياس المحكي المرجع مقارنة بالنظرية التقليدية (Kamp,1976:182) وذلك من خلال بناء مصارف الأسئلة (علام، ١٩٨٦: ٢٤٦) وتطبيقها في تقدير الدرجات الشاملة للصفحات النفسية (Cronbach,1976:203) إلا أنها انتقدت بسبب افتقارها إلى الوضوح في التمييز بين الثبات والصدق لكنها وبرغم ذلك طورت مفهوم الثبات وأعطت توضيحاً لكل من صدق المحتوى وصدق البناء (Cronbach,et al, 1970:380).

ثالثاً: نظرية السمات الكامنة (Latent Trait Theory)

ويطلق على هذه النظرية (نظرية المنحنى المميز للفقرة) (Item Characteristic Curve Theory) أو (نظرية الاستجابة للفقرة) (Item Response Theory) (IRT) (Hulin,etal,1983:14)، وتقوم هذه النظرية على وجود واحد أو أكثر من المميزات أو السمات الأساسية التي تحدد استجابات الفرد الملاحظة لفقرات اختبار ما، وقد أصطلح على تسميتها بالسمات الكامنة، نظراً لعدم إمكانية ملاحظتها أو قياسها بصورة مباشرة، وإنما يستدل على مقدارها من السلوك الملاحظ للفرد، الذي يتمثل في إجابته عن فقرات الاختبار (علام، ١٩٨٦: ١٠٢).

وقد انبثقت من هذه النظرية مجموعة من النماذج تعرف بـ(نماذج السمات الكامنة) (Latent Trait Models)، التي تهدف جميعها إلى تحديد العلاقة المتوقعة بين استجابة الفرد للاختبار وبين السمات أو القدرات غير الملاحظة، التي يفترض أنها تحدد هذه الاستجابة للتنبؤ بسلوك الأفراد في مواقف مماثلة واتخاذ قرارات معينة في ضوء التقدير الكمي للسمات وتتميز هذه الدوال بأنها احتمالية وليست صحيحة أي أن العلاقة تتحدد على وفق أسس نظرية الاحتمالات (Thorndike,1981:48).

ومن بين هذه النماذج والتي حازت على اهتمام كبير من قبل علماء القياس والباحثين أنموذج راش (Rash model) وهو آحادي المعلم وهو صعوبة الفقرة، وأنموذج لورد (Lord Model) وهو ثنائي المعلم هما صعوبة الفقرة وتمييزها، وكذلك أنموذج سبيرنبوم (Sbirnbaum Model) ثلاثي المعلم حيث أضيف معلم التخمين إلى معلمي الصعوبة والتمييز في الأنموذج الثنائي (علام، ٢٠٠١: ٢٠٧).

وتستند نماذج السمات الكامنة إلى عدد من الفروض هي:

١- فرض آحادية البعد: (Unidimensionality): وتعني وجود سمة أو قدرة واحدة لدى الفرد تفسر أداءه على الاختبار.

٢- فرض الاستقلال المركزي (Local Indepen Dence): وهي أن تكون استجابة الفرد للفقرات المختلفة في الاختبار مستقلة احصائياً أي لا تتأثر استجابة الفرد لإحدى فقرات الاختبار باستجابته للفقرات الأخرى وكذلك لا تتأثر بإجابة الأفراد الآخرين عليها.

٣- فرض عامل السرعة في الإجابة: تفترض نماذج السمات الكامنة أن عامل السرعة لا يلعب دوراً في الإجابة عن فقرات الاختبار، بمعنى أن إخفاق

الأفراد في الإجابة عن بعض فقرات الاختبار يرجع إلى انخفاض قدرتهم وليس إلى تأثير عامل السرعة.

٤- فرض المنحنى المميز للفقرة: تفترض أن المنحنى المميز للفقرة دالة رياضية تربط بين احتمال نجاح الفرد في إجابته عن فقرة وبين القدرة التي تقيسها مجموعة الفقرات التي يشتمل عليها الاختبار (علام، ١٩٨٦: ١١٠-١١١) (كاظم، ١٩٩٦: ٣٠٩-٣١٠).

وفي ضوء ما تقدم يتضح أن القياس تتعدد فيه المفاهيم والنظريات وتتبنى الباحثة نوع القياس غير المباشر وبالاتجاه السايكومتري على وفق النظرية التقليدية إذ إن هذه النظرية تتيح للباحثة فرصة إظهار الفروق الفردية وتجزئة السلوك لغرض دراسته فضلاً عما يمكن أن تحصل عليه من معاملات صدق وثبات المقياس وتمييز فقراته بما يتناسب وأهداف البحث الحالي.

٢- قياس الشخصية (Personality Scale)

إن قياس الشخصية أخر ما توصل أليه القياس النفسي من تطور في بداية النصف الثاني من القرن العشرين، بعد أن تبلورت محاولات قياس النواحي الوجدانية والاجتماعية من السلوك، تلك النواحي التي لا ترتبط بالجوانب المعرفية أو الذكاء (Anastasi,1976:12)، بعدما أن أدى انتشار استخدام مقاييس القدرات العقلية والذكاء في المجالات المختلفة إلى ملاحظة أن الدرجات التي يحصل عليها بعض الأفراد لا تعتبر دائماً تعبيراً دقيقاً عن قدراتهم العقلية، بل أن هناك بعض المتغيرات غير العقلية التي تؤثر في أدائهم على هذه الاختبارات هي عموماً متغيرات مزاجية أو شخصية (فرج، ١٩٨٩: ٣٢).

إن قياس الشخصية كان في الأزمنة البعيدة يعتمد على التنجيم والفراسة وقراءة الكف (الجبوري، ١٩٨١: ١٣٣-١٤١)، وقد ظهرت بعض أساليبه عند الصينيين القدامى والمتمثلة ببعض إجراءات اختبار الأفراد. أما في الأغريق فاستخدم بعض الأساليب لتقويم المهارات الجسمية والعقلية للأفراد (Ebel,1972:5)، ومارسه العرب قديماً عندما تقوم القبيلة بتقويم السلوك ومراقبة المهن والحرف (الطائي، ١٩٨٢: ٢٤٥)، وإن قياس الشخصية (كالسمات والاتجاهات والميول ...) تأخر كثيراً عن قياس الجوانب العقلية فيها، إلا أن مقاييس الشخصية، أخذت بالتطور الكمي والنوعي منذ الأربعينيات والخمسينيات، مما أدى إلى فهم الشخصية وزيادة القدرة على قياسها بشكل أكثر دقة مما كانت عليه سابقاً، إذ كان للحربين العالميتين الأولى والثانية، تأثير كبير في تطور حركة بناء المقاييس من ناحية واستخدامها من ناحية أخرى وبسبب تصميم الكثير من الاختبارات والمقاييس المرتبطة بقياس الشخصية، مما أدى إلى تسليط الضوء أكثر على مفهوم الشخصية (فائق وعبد القادر، ١٩٧٢: ٥١٥).

وفي آواخر القرن التاسع عشر، استمدت حركة قياس الشخصية أصولها بعد نجاح حركة قياس القدرات العقلية والجسدية التي بينت الفروق الفردية بين الأفراد بدراسة وفهم السلوك غير المرغوب فيه والذي يعتري بعض الشخصيات ومحاولة علاج أضطراباتها (الوقفي، ١٩٨٤: ٤١٥).

وتقع مقاييس الشخصية ضمن فئة مقاييس الأداء المميز التي لاتوجد فيها إجابات صحيحة أو خاطئة بل تتركز على معرفة الفروق الفردية في الأداء وليس أقصى الأداء كما هو في اختبارات التحصيل والذكاء والقدرات، فهي تعتمد على القياس النفسي (السايكومتري) (Psychometric)، الذي يستند إلى قياس الفروق الفردية وتقارن فيه درجة الفرد بدرجات المجموعة التي ينتمي إليها وتصبح

درجات هذه المجموعة معياراً للحكم على درجة الفرد وتحديد موقعه بالنسبة إليهم (ربيع، ١٩٩٤: ٣١١)، لأن السمات أو القيم في الشخصية يمكن أن يستدل عليها بأثرها وتأثيرها وليس ببنائها أو كيانها، مما يجعل قياسها قياساً مادياً وموضوعياً أمراً مستحيلاً. لذلك اتجه قياسها إلى قياس الفروق الفردية فيها وليس ما يملكه كل فرد منها (Chiselli,etal,1981:481).

وإن قياس الشخصية يواجه بعض الصعوبات التي تميزه من القياس النفسي عموماً، فهو يعتمد على صفات نوعية غير كمية (فائق وعبد القادر،١٩٧٢: ٤٠٥)، فضلاً عن أن سمات الشخصية متداخلة فيما بينها، مما يؤدي إلى صعوبة تحديدها من حيث المعنى أو المحتوى أو المكونات، وبالتالي صعوبة قياسها، فسمات الشخصية هي صفات نوعية تظهر عند وجود الفرد في بيئة اجتماعية أو عند تفاعله مع الآخرين، مما يصعب إعداد موقف اختباري يماثل الواقع الطبيعي الذي يحدث فيه السلوك الدال عليها مهما حاولنا تقنين الموقف الاختباري (Guilford,1954:27-28).

زيادة على صعوبة تحقيق موضوعية القياس، بسبب تدخل عامل جديد له أثر واضح في تأكيد ذاتية الباحث الذي يقوم ببناء المقياس أو تطبيقه أو تحليل نتائجه وتفسيرها، هو ميل الفرد إلى أن يضع نفسه مكان الآخرين، غير أن هذه الذاتية تختلف باختلاف طريقة أو أداة قياس الشخصية، فهي تزداد عند استخدام الملاحظة أو المقابلة، وتقل عند أستخدام مقاييس التقرير الذاتي أو تقدير الآخرين (عبد الرحمن، ١٩٨٣: ٣٧٠).

وقد ظهرت أساليب متعددة يمكن استخدامها في قياس الشخصية هي الاختبارات أو المقاييس، وذلك لسهولة إعدادها واستخدامها وتطبيقها وتقنينها على عينات كبيرة من الأفراد، فضلاً عما تتسم به من صدق وثبات قد لا يتوافران

بشكل دقيق في الأساليب الأخرى (Sundberge,1977:174)، إلا أنه يمكن تصنيف مقاييس الشخصية إلى أربعة أنواع هي:

أ- مقاييس التقدير الذاتي (Self-Report Scales): التي يقوم بها الفرد بتقدير شخصيته من خلال اختبار أو مقياس يصمم لهذا الغرض، الذي يعبر فيه بالكتابة غالباً أو شفوياً عن سلوكه أو مشاعره أو انفعالاته (Anastasi,1976:493).

ويبدو أن هناك أساليب متعددة في صياغة فقرات مقاييس التقدير الذاتي لعل من أهمها:

١- أسلوب العبارات التقريرية أو الاستفهامية: تصاغ الفقرة في هذا الأسلوب على شكل عبارة لها معنى تام، ومعها عدد من البدائل المتدرجة للإجابة، يقوم المجيب باختيار البديل الذي ينطبق عليه أكثر من غيره من البدائل التي قد يكون عددها ثنائياً، أو ثلاثياً، أو رباعياً، أو خماسياً.... الخ.

٢- أسلوب المواقف اللفظية: تصاغ الفقرة في هذا الأسلوب على شكل موقف لفظي قد مر بخبرة الفرد في حياته اليومية، ويكون متبوعاً بعدد من البدائل أو الإجابات على شكل عبارات متدرجة في شدة قياسها للموقف، وكل عبارة مع المقدمة تشكل معنى خاصاً للخصيصة أو القيمة التي أعد المواقف لقياسها، وقد يكون عدد عبارات الإجابة عبارتين أو ثلاثاً.

٣- أسلوب الاختيار الإجباري: يقوم هذا الأسلوب على تقديم الفقرات على شكل مجموعات تتكون من عبارتين لهما نفس المرغوبية الاجتماعية، إذ تقدم فقرات كل مجموعة بمرغوبية متقاربة لكنها تختلف في السمات التي تقيسها، وعلى المجيب اختيار فقرة ورفض فقرة أخرى من كل مجموعة كما في مقياس التفضيل الشخصي (EPS) لـ(أدواردز) (Edwards) (١٩٥٠)،

أو قد تتكون من أربعة عبارات يختار المجيب أحداها والتي تنطبق عليه أكثر من غيرها، كما في مقياس بك (1978,Beck) للاكتئاب. (الزيباري، ١٩٩٧: ٨٨) (الجواري، ٢٠٠١: ٣٤) (السامرائي، ٢٠٠٢: ٣٣-٣٤).

ب- مقاييس تقديرات الآخرين (Peer-rating Scales): التي يحكم فيها على سلوك الفرد أو سماته من خلال تقدير الآخرين مثل زملائه أو أصدقائه أو المسؤولين عنه باستخدام مقاييس متدرجة للتقدير (أبو لبدة، ١٩٨٥: ٣٨-٥٦).

جـ-المقاييس الأدائية أو العملية (Performance Scales): التي تعتمد على ملاحظة سلوك الفرد وقياسه في مواقف معينة ومحددة طبيعية أو اصطناعية لهذا الغرض (القرش، ١٩٨٦: ٢٠).

د- المقاييس الاسقاطية (Projective Scales): التي يسقط فيها الفرد على مادة الاختبار أو المقياس أفكاره أو اتجاهاته أو مخاوفه عندما تعرض عليه على شكل مثيرات غامضة أو ناقصة مثيرة للخيال (فائق وعبد القادر، ١٩٧٢: ٥٣٣).

وهناك أساليب يمكن استخدامها في قياس سمات الشخصية منها الملاحظة (Observation) والمقابلة (Interview) والسجل الشخصي(Life Record)، ودراسة الحالة (Lcase Study).

كما يبدو أن هناك أربعة مناهج تستخدم في بناء مقاييس الشخصية يمكن اعتماد أحدها أو التوليف بين أكثر من منهج في الوقت نفسه، وهذه المناهج هي:

١- المنهج المنطقي أو العقلي (Rational): يعتمد المنهج المنطقي أو العقلي في بناء المقاييس على مفاهيم نظرية معينة من غير الرجوع إلى الخبرة أو الوقائع الخارجية المشتقة منها، ويتعين على مصمم المقياس اتباعها بكل ما

تفرضه من مفاهيم وأفكار في عملية البناء.

٢- منهج الخبرة (Experience): يعتمد منهج الخبرة في بناء مقاييس الشخصية على الحقائق والآراء المستمدة من خبرة الباحث أو من خبرة الآخرين في موضوع المقياس.

٣- المنهج الاسقاطي (Projective): يعتمد هذا المنهج على كشف الشخصية من خلال ما يسقطه المفحوص على المثيرات الناقصة أو غير المحددة أو البناء التي يتضمنها الاختبار، ومن ثم تحليل إجاباته للكشف عن خطايا اللاشعور عنده.

٤- المنهج التجريبي أو العملي (Experimental and Practical): ويعتمد على ملاحظة السلوك وأنماطه في مواقف معينة تعد مسبقاً لقياس سلوك الفرد فيها أو تقديره (مليكة وآخرون، ١٩٥٩: ٢٤٧-٢٤٨).

- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم العنف:

يتداخل مفهوم العنف مع عدد من المفاهيم الأخرى التي تقترب منه في المعنى مما يؤدي أحياناً إلى الخلط بين هذه المفاهيم وضبابية المفهوم وتداخله مع مفاهيم أخرى ترتبط به لذا يجب التمييز بينها وبين علاقتها بمفهوم العنف مثل (العدوان، القوة، القهر).

١- المعنى القاموسي:

إن (العنف) ضد الرفق و (التعنيف) التحيير واللوم (الرازي، ب-ت: ٤٥٨) (والعنف أو الاكراه) هو استخدام الضغط أو القوة استخداماً غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما (المعجم الفلسفي، ١٩٧١: ١٥٣). أي أن العنف يقترن بالأذى والقسوة والشدة

غير الطبيعية في الانفعال (بعلبكي، ١٩٨٥: ١٠٣٢)، وهي أيضاً معنى من معاني التوبيخ (ابن منظور، ١٩٧٩: ٣١٣٢)، أما في المعجم الانكليزي هو السلوك الذي يمكن أن يؤدي إلى الأذى والتدخل في الحرية الشخصية (James,1978:221-223).

ويتضح من التعريف اللغوي للعنف أنه لم يقتصر على الإيذاء الجسدي بل هو شامل للإيذاء الجسدي واللفظي على حد سواء.

٢- المعنى السايكولوجي:

يعرف العنف في علم النفس على أنه: (السلوك المشوب بالقسوة والعدوان، والقهر، والإكراه، وهو عادة سلوك بعيد عن التحضر والتمدن، تستثمر فيه الدوافع والطاقات العدوانية استثماراً صريحاً بدائياً كالضرب..، وتدمير الممتلكات وغيرها (طه، ١٩٩٣: ٥٥١).

وفي حقل السلوك الجمعي يعرف العنف بوصفه ظاهرة جمعية تحتوي على عدد من الأشخاص يسود بينهم نوع من التجانس أو التماثل في موقف إجتماعي معين، وفي إطار نمط التفاعل يمثل تجسيداً واقعياً لتوترات متفجرة (ليلية، ١٩٧٤: ٢٨١).

إن مفهوم العنف لا يقتصر على استعمال القوة وإنما ينسحب على الآثار النفسية لفعل الإيذاء والتي تمتد إلى المساس بكرامة الإنسان وحريته وحقه في الوجود.

كما عرف ر. ريمون (Riemon) الذي يرى أن العنف (هو كل مبادرة تتدخل بصورة خطرة في حرية الأفراد وتحاول أن تحرمه حرية التفكير والرأي والتقرير وتنتهي بتحويل الأخر إلى وسيلة أو أداة في مشروع يمتصه ويكتنفه دون أن يعامله كعضو حر وكفوء) (فيو، ١٩٧٥: ١٤٢).

١- العدوان (Aggression):

غالباً ما يستعمل العنف والعدوان على أنهما مترادفان، إذ تعرض نظريات العدوان في إطار الحديث عن العنف أو العكس ويستعملهما الباحثون بالتبادل بشكل يصعب الفصل بينهما (سيد عبد الله، ١٩٨٩: ٨٩).

فالعنف مرتبط بالعدوان، فالعدوان سلوك تخريبي ومتعمد يؤدي إلى إحداث الضرر الجسمي أو النفسي لشخص أخر، وتدمير الممتلكات يتضمن عنفاً في حد ذاته. وقد لا يؤدي العنف إلى إحداث الضرر والخسائر (الداهري، ٢٠٠٥: ٢٩٩).

ويستخدم بعض الباحثين كلاً من مفهوم العدوان والعنف بوصفهما مترادفين، لكن التصور الأقرب إلى الدقة والمجمع عليه من أكثر الباحثين، والقائم على المقارنة بين التعاريف الإجرائية لكل منهما، هو أنَّ العنف شكل من أشكال العدوان، وأن العدوان أكثر عمومية من العنف، وأن كل ما هو عنف يعد عدواناً والعكس غير صحيح فعلى سبيل المثال، يُعدَّ الامتناع عن أداء مهام معينة مثل (الاضراب) عدواناً سلبياً في حين لا ينحدر تحت مفهوم العنف (عريشي، ٢٠٠٤: ٢١).

وأن العدوان تسبقه مشاعر عدوانية في حين أن أشد أعمال العنف فتكاً يمكن أن ترتكب دون أن ترافقها مشاعر عدائية مسبقة وخير مثال على ذلك القتلة المحترفون فإنهم يقومون بالعنف ضد أفراد أخرين دون أن تكون لديهم أي مشاعر عدائية تجاه هؤلاء الأفراد، وبالمقابل فإن الكثير من الأنماط السلوكية والاتجاهات لا تتسم البتة بأية مظاهر للعنف (النعمة، ٢٠٠٣: ١٥٣).

وفي حالة ظهور العدوان في شكل سلوك ظاهر يهدف إلى الإيذاء: النفسي أو البدني أو الجنسي أو الاقتصادي، نكون بصدد سلوك عنيف، بعبارة أخرى

العنف هو التعبير الصريح الظاهر عن العدوان (حسن، ٢٠٠٥: ٥).

ويشير ميشيل كورناتون (Mechel Cornaton) إلى الفرق بين العدوان والعنف بقوله: (قد تعبر العدوانية عن ذاتها بالعنف، ولكن ليس هذا سوى إحدى وسائل التعبير عنها فإن كل عنف يحمل قسطاً عدوانياً ولكن ليس كل عدوانية تظهر بمظهر خارجي عنيف (كورناتون، ١٩٧٥: ٨١).

ويجب أن لا نحصر الآثار السلبية للعدوان في حياتنا فهناك آثار إيجابية أيضاً، فهو ليس ضرورياً للدفاع عن النفس والحقوق فحسب وإنما هو أيضاً أساسي للاستقلالية والإنجاز والكبرياء، كما أنه أدى ولا يزال دوراً مهماً في التطور الحضاري والثقافي للإنسان من خلال المساهمة في تكوين أواصر الوجدانية ومعتقداته الأخلاقية وشعائره ومراسيمه واحتفالاته وفنونه التعبيرية (النعمة، ٢٠٠٣: ١٧٨-١٧٩).

ومن المحاولات التي أجريت للتمييز بين العدوان والعنف ما قامت به باربرا كراه (Barbara Krahe) التي عدت مصطلح العنف نمطاً فرعياً (Sub Type) من أنماط العدوان ويقصد به أشكال العدوان المادي، وتعرف العنف على أنه توجيه القوة المفرطة إلى الأفراد والممتلكات لأغراض التدمير أو العقاب أو السيطرة والتي تعتبر أن العنف غير مشروع اجتماعياً على أي وجه من الوجوه (Barbara,2001:13).

وللاجابة عن السؤال: ما الفرق بين العدوان والعنف؟

إن العدوان غريزة أو دافع أولي ينطبق عليه الكثير من الأوصاف مثل النية في الإيذاء وتحقيق أهداف بايولوجية أو نفسية أو اجتماعية، قد يتحول الدافع إلى سلوك ظاهر أو غير ظاهر، في حالة ظهور العدوان في شكل سلوك ظاهر يهدف إلى الإيذاء: النفسي، البدني، أو الاقتصادي تكون بصدد سلوك عنيف

بعبارة أخرى أن العنف هو التعبير الصريح الظاهر عن العدوان (حسن، ٢٠٠٥: ٥).

٢- القوة (Power):

القوة هي القدرة على فرض إرادة شخص ما، ويشتمل التحكم في الآخرين سواء بطريقة شرعية أو غير شرعية برغبتهم أو بدون رغبتهم، في العادة الأشخاص الأقوياء يفرضون آراءهم على الأشخاص الضعفاء نتيجة ما يمتلكه الأقوياء من مصادر سواء جسدية او مادية أو مكانة اجتماعية (الداهري، ٢٠٠٥: ٢٩٩).

ويعد مفهوم القوة من أكثر المفاهيم تداخلاً مع مفهوم العنف إذ إن القوة عند ما تكون شرعية أو أخلاقية فعند ذلك تمثل قاعدة أو قانوناً أو سلطة وعندما تكون غير شرعية أو لا أخلاقية فعند ذلك تسمى عنفاً (البركات، ١٩٩٩: ٧٤).

فالشرطي الذي يقوم باستخدام القوة ضد المخالفين لا يقوم بعمل عنفي بل إن هذا ينطوي على أساس قوة مستخدمة من النظام أو قوة السلطة، أما المواطنون الذين يقومون بمظاهرة في الشوراع ويحطمون الممتلكات العامة أو الخاصة فإنهم يقومون بعمل عنيف (بلاسس، ١٩٩٠: ١٨).

ويرى بيتربلاو (Peter Blaw) أن العنف والقوة يشيران إلى معنى واحد فأي قوة تهدف إلى إجبار الآخرين بالوسائل المادية أو المعنوية، وكل إجبار هو عنف ما دام يرمي إلى فرض الانصياع والخضوع على الآخرين (Peter,1967:117).

وتميل الباحثة إلى ترجيح هذا الرأي إذ إن الإجبار قد لا يكون بوسائل مادية فقط وإنما بوسائل معنوية وهذا ما يشير إليه البحث الحالي.

وإن العنف يرتبط بالقوة حيث يقترن به بشكل مباشر ويكتسب المشروعية لارتباطه بالقانون أي ما يمكن أن نسميه بالعنف المشروع (فينيسوف، ١٩٨٢: ١٢٣).

ويمكن القول إن القوة تستهدف فرض التنظيم التابع لنظام اجتماعي معين بينما يرمي العنف إلى تدمير هذا النظام (فيو، ١٩٧٥: ١٤٦).

وثمة فرق بين العنف والقوة فلو كان العنيف يتطلب دائماً استخدام القوة سواء كانت مادية أو نفسية، فإن كل لجوء إلى القوة ليس بالضرورة عنفاً لأن القوة يمكن أن تتجه إلى أية موضوع أما العنف فإنه يفترض دائماً خرق إحدى القيم السائدة أو المقبولة في المجتمع (بيرفت، ١٩٨١: ٢٩).

٣- القهر (Coercion):

هو فرض النظام والضبط على سلوك الأشخاص والجماعات عن طريق قوى خارجية، سواء عن طريق القوة أو العنف أو التهديد (غيث، ١٩٧٩: ٦٦).

وقد أكد دور كهايم (Durkheim) أن القهر يصدر من داخل الحقيقة الاجتماعية ذاتها والتي تتبلور على شكل نظم وتقاليد تمارس قهراً خارجياً على الفرد أي أنها تمارس ضغطاً لا يمكن التخلص منه دون التعرض للخطر (دور كهايم، ١٩٥٠: ٤٢-٤٦-٤٧).

وإن ممارسة القوة بطريقة قهرية تحقيقاً للضبط لابد أن يستثير على المدى البعيد اعتراضاً واستخداماً للعنف بغية التخلص من القهر (غيث، ١٩٨٢: ١٣٢).

وثمة علاقة قوية بين القهر والعنف كما يوضحها باولو فرايري في كتابه تعليم المقهورين حيث يرى أن العلاقات القائمة على القهر بين الأفراد تتسم

بالعنف ومصدر هذا العنف نابع من القاهرين بصفتهم البادئين بالعنف، الذين يجردون الآخرين من انسانيتهم، والذين يساهمون بكل قواهم من أجل زيادة طبقات المنبوذين (فرايري، ١٩٨٠: ٣٦).

فالقاهر هو كل من يضع شروطاً من أي نوع ثم يوقع جزاءً على من لا يعمل على وفقها، وقد يكون هذا القاهر الأب او الأخ داخل الأسرة أو نظاماً معيناً أو مؤسسة أو أي قاعدة اجتماعية (ماكيفروبيدج، ١٩٧٤: ٣٠٨).

العنف ضد المرأة أشكاله وأسبابه ونتائجه:

إن العنف نحو المرأة نوع من الوباء، وهو الأكثر تفشياً، والأكثر استتاراً، حيث لا يتم الإبلاغ عنه في سائر أنحاء العالم تقريباً، ولا يقتصر العنف نحو المرأة على نظام سياسي أو اقتصادي بعينه، بل يتفشى في كل مجتمع في العالم ويتخطى حدود الثروة والانتماءات العرقية والثقافية. إذ إن هياكل السلطة داخل المجتمع التي تطيل من أمد العنف ضد المرأة فهي راسخة وعميقة الجذور ومع أن العنف ظاهرة عالمية، فإن العديد من النساء يتعرضن لأشكال معينة من العنف، وتواجه النساء تمييزاً إضافياً بسبب العنصرية والعرق والثقافة واللغة والهوية والفقر والصحة، حيث أن القيم والمعتقدات في العديد من المجتمعات وما فيها مجتمعنا العراقي الذي يمارس العنف ضد المرأة غالباً ما ينظر إليها على أنها (طبيعية) أو (عادية) وبالتالي تمر دون مقاومة (خان، ٢٠٠٤: ٢-٦).

ويعد العنف نحو المرأة أحد انتهاكات حقوق النساء الانسانية والحريات الأساسية لهن، أو يعيق تمتعهن بهذه الحقوق والحريات او يلغيه وهي: حقهن في الحياة والمساواة والأمن الشخصي، والتحرر من جميع أشكال التمييز، والتمتع بأعلى مستوى ممكن من الصحة البدنية والنفسية، والحق بظروف عادلة مستحسنة في العمل، وعدم الخضوع للتعذيب وأشكال المعاملة القاسية واللانسانية

والمهنية الأخرى (عنوز، ٢٠٠٢: ٢٦).

أشكال العنف ضد المرأة:

هناك نوعان رئيسان من العنف الواقع على المرأة الأول مجموعة من أشكال العنف التي تتعرض لها المرأة داخل أسرتها ومن أقربائها والمسؤولين عنها عموماً والثاني هو مجموعة من الممارسات القمعية التي تتعرض لها المرأة خارج نطاق أسرتها في إطار المجتمع ككل (الأحمد وحسن، ب.ت: ٤).

أولاً: العنف الأسري أو (العائلي):

هو الذي يهدف إلى التأثير تأثيراً مباشراً وسلبياً في المرأة ضمن النطاق المنزلي ويستهدف المرأة تحديداً بسبب دورها في هذا النطاق (Patricia,n.d:53-54).

وتتعرض المرأة في إطار بعض الأسر إلى شتى أنواع العنف البدني والنفسي والجنسي المفروض من الصغر من شتم وإهانة وضرب وتحرش جنسي على الأطفال. وكذلك أعمال العنف المتعلقة بالمهر وتزويج الإناث وهم صغار وغير ذلك من الممارسات التقليدية المؤذية للمرأة والمسموح بها أو المقررة في منظومة وعادات وتقاليد هذا البلد أو ذاك، كما تتوضح صور العنف الأسري في الضغط النفسي والمادي على المرأة الذي يؤدي بالمرأة إلى التمرد والانحراف وأحياناً الجريمة للدفاع عن كرامتها المجروحة من الإيذاء والخيانة (الأحمد وحسن، ب.ت: ٤).

حيث أن العنف الأسري هو سلوك مكتسب يتعلمه الفرد خلال مراحل حياته المختلفة وأن ما يتعرض له الفرد من عنف خلال مراحله المبكرة قد يمارسه بشكل من الأشكال مع غيره في حياته المتأخرة(التوايهة،١٩٩٩: ٢١).

مما لاشك فيه أن العنف الأسري موجود منذ قديم الزمان لكنه لم يظهر على السطح بإلحاح إلا في سياق المد الجديد لتيارات عديدة من أهمها المناداة بحقوق الإنسان بوجه عام، وحقوق المرأة والطفل بوجه خاص، والمناداة بمناهضة التعصب والتحيز والتميز بكافة أشكاله، ونتيجة لذلك تغيرت نظرة المجتمعات الحديثة للعنف الأسري، ولم يعد ينظر إليه على أنه مسألة خاصة تقع بين أفراد العائلة فقط (Leticia,2004:4).

لذا أخذ العنف الأسري يمثل محوراً مهماً من محاور العنف المتعدد، حيث أخذ الاهتمام به في العالم العربي أخيراً، ونتيجة لأثاره الخطيرة وبالذات الاجتماعية في المجتمع الغربي، كما يلاحظ الاهتمام العالمي، حيث تشير التقارير المختلفة للمنظمات الدولية والإقليمية الى هذا الأمر حيث يشير أخر تقرير لمنظمة العفو الدولية إلى أن حقوق المرأة عامة منتهكة إلى حد كبير وأن هناك أمرأة تضرب داخل المنزل كل ١٥ ثانية، وفي تقرير هيئة الأمم المتحدة الذي صدر في يوم المرأة العالمي عام (٢٠٠١) أشار إلى أن في الهند هناك (٥٠%) من الأزواج يضربون زوجاتهم كل يوم (عبد المحمود، ٢٠٠٣: ٥٦-٥٨). ووجد في بعض العائلات الأفريقية الشمالية والقرى اليونانية بأن أمهات الأولاد تمارس طغياناً مطلقاً على زوجات أبنائهن، وتعمل الزوجات المضروبات اللواتي ينكر عليهن أي صلاحية على تعذيب أبنائهن من إناث وذكور بغية تحويلهم إلى أشخاص مرموقين وصالحين (Maryse,1998:29).

ويمكن تصنيف العنف في إطار الأسرة أو (العائلة) إلى:

١- العنف الجسدي (Physical Violence):

يشمل ضرب النساء الطرق المتنوعة للعنف البدني التعذيبي، فالنساء اللواتي يبلغن عن الضرب يذكرن بأن عنفاً كهذا يشمل وسائل متعددة من العنف الجسدي التي تحدث في شكل انفجار شديد من الغضب والعدوان إذ يضرب الرجل أي مكان يطوله من جسد المرأة، كما يضرب بيديه ورجليه ويستعين بألة حادة أو قطعة أثاث تقع في طريقه كما أن هذا الاعتداء قد يطول من أطفال وأثاث، وقد يؤدي هذا الضرب إلى وفاة المرأة (Garin&Anne,1999:74).

وقد تؤدي الآساءة الجسدية إلى حدوث أذى نفسي حيث يرى فولنغستاد (Follingstad) أن هذه الأساءة تكون ناتجة عن وجود سبب يعود أما للزوجة أو الزوج (سلفتي،١٩٩٦: ٧).

٢- العنف النفسي (Psychological Violence):

يُعد العنف النفسي المتجرد عن الضرب والمتمثل بالكلمات البذيئة والإهانة والاحتقار والتهديد اجحافاً بحق المرأة (الأنصاري،٢٠٠٥: ٤). وهو الأكثر وجعاً من العنف الجسدي في أغلب الحالات فالقصد منه الحط من قيمة المرأة مما يشعرها بالخجل أمام المجتمع وامام أولادها أو أقاربها وهذا النوع من العنف يؤدي بالمرأة إلى الانطواء وفقدان الثقة بالنفس مما يحطم شخصيتها وعندئذ تشعر أنها انتهت كإنسان فعّال في المجتمع أو في أسرتها مما يمسخ شخصيتها ويجعلها إنسانة تابعة للرجل أياً كان زوجاً، أباً، أخاً، أو أحد الأقارب والجيران (ميخائيل، ٢٠٠٥: ٢).

وأن العنف النفسي منتشر وبشكل كبير بسبب القيم الثقافية والتقليدية التي تكرس تنشئة المرأة اجتماعياً وجعلها خاضعة منذ طفولتها المبكرة حيث تسيطر

الأعراف الثقافية لسلوك الذكر المقبول، فللرجل حق السيطرة على المرأة، وارتباط فكرة العنف بالرجولة والذكورة، فتعامل المرأة داخل الأسرة على أساس أنها ضعيفة وعليها الخضوع لرجال العائلة فالشتم والإهانة وتقديم الخدمة والحرمان من الحقوق أمر لا يجب مناقشته أو الاعتراض عليه (لطيف، ٢٠٠٥: ٣).

وغالباً ما يستخدم الرجل في عملية الهيمنة على المرأة وسائل متنوعة من العنف النفسي وذلك من أجل السيطرة عليها بتحويلها إلى ضحية لمدى الحياة بالغاء قوتها وثقتها بنفسها، فالاعتداء النفسي الناجم عن كلمات منطوقة ويرافقها أحياناً ضرب بدني، وتحديد حركة المرأة وحرمانها من الموارد الاقتصادية تفضي على فعل الضرب بوصفه الفعل التعذيبي (Garin&Anne,1999:74-75).

فالضرر النفسي الذي يقع على المرأة وخطر التعرض للمزيد من العنف يضعفان من احترام المرأة لنفسها ويحدان من قدرتها على الدفاع عن نفسها أو القيام بتحرك ضد من يعتدي عليها، وعندما يقع العنف دون أن يُقرَّ المجتمع بحدوثه تكون له عواقب نفسية أخرى ويقل احتمال أن تطلب المرأة المساعدة (خان، ٢٠٠٤: ٨-٩). فالكثيرات من ضحايا العنف يذكرن أن العنف النفسي هو أسوء من القسوة والوحشية البدنية فإن الضرب قد يترك ندبات وكدمات تشكل برهاناً خارجياً على واقع الشخص، لكن هناك جرحاً أشد وقعاً على المرأة من تلك الندبات والكدمات والجروح التي ينبغي مداواتها وهي الإحساس بعدم الاستقرار النفسي وخصوصاً داخل العائلة التي يفترض أنها تمنح السكينة والسلام لا الرعب والعدوان. فأبلغت النساء اللاتي هن ضحايا الضرب بأن الميدان الأسوء للضرب هو ليس ذلك الميدان المتمثل بالعنف بحد ذاته بل (التعذيب النفسي والعيش في

ظل الارهاب) ويؤدي فقدان الاستقرار النفسي هذا وعواقبه إلى حالات عديدة من الانتحار ومحاولات الانتحار المثيرة للقلق (Radhika,1995:85).

إن أهم مفاتيح الإنسان الصحيح هو أن يحمل نفساً صحيحة خالية من العقد أو الأمراض والاضطرابات النفسية والتي لها أكثر الآثار السلبية على أسرته ومجتمعه وعلى نتاجه ونجاحه في الحياة فكيف المرأة إذا كانت أكثر من ثلاثة أرباع النساء في العالم يلقين ضعفاً نفسياً كبيراً وعنفاً نفسياً أكثر خصوصاً من قبل الرجال، ومن مظاهر العنف النفسي ما يحدث في بعض الأسر لكنه يبقى غائباً بعض الشيء عن الضوء للخصوصية هنا، في أن يعرض الزوج عن زوجته متناسياً آدميتها وحقها في المشاعر الطيبة، كذلك الطلاق التعسفي يعد مظهراً أخر من مظاهر العنف النفسي دون التفكير بما سيحل بالمرأة والطفل، إضافة إلى الأعراف والتقاليد التي تسبب عنف للمرأة. ومثال على ذلك إذا طالبت المرأة بحقها في الإرث وخاصة في المجتمع الريفي. إن العنف النفسي يرتبط مع العنف الجسدي والجنسي فمن الصعب تصور عنف جسدي لا يخلق آثاراً نفسية سيئة وكذلك العنف الجنسي فلا يمكن فصلهما فصلاً تاماً (يزبك والعلي، ٢٠٠٥: ٦).

ومن أشكال العنف التي تمارس أيضاً ضد الفتاة والتي تعد ظاهرة مقبولة هي زواج الفتيات دون السن القانوني وهذا ما نشاهده خاصة في الأرياف وتتم في ظل تواطؤ من الأب والمأذون والعريس وتجاهل تام من الأهل وقد تستخدم فيها شهادات ميلاد مزورة (مركز واقع وتطلعات، ٢٠٠٥: ٢١-٢٢)، حيث يعد تزويج البنت بسن مبكرة من أشد أنواع العنف قسوة وانتهاكاً لحياتها ومن علامات الجروح النفسية التي يمكن أن تتعرض لها المرأة باستخدام العنف أو التهديد به حدوث مجموعة من ردود الأفعال ناتجة عن الضغوط النفسية وبذلك يشكل

صدمة كبيرة خارج نطاق الخبرة الإنسانية العادية ويؤدي ذلك فيما بعد إلى أعراض الاضطراب النفسي في صورة قلق وتوتر دائم، وتظل المواقف الأليمة ماثلة في ذاكرتها وتقتحم تفكيرها في كل وقت يجعلها تعيش هذه المواقف الأليمة في اليقظة وبعد النوم في صورة كوابيس ويتيح ذلك الألم النفسي والضيق والعزلة واليأس من الحياة ومن ردود الأفعال أيضاً التشتت الذهني والانتباه الزائد ورد الفعل العصبي (الشربيني، ٢٠٠٤: ٢).

وتؤكد التحليلات التي أجريت لـ(٣٥) دراسة في البلدان الصناعية والنامية على العنف النفسي الناجم عن الضرب أن (٢٥-٥٠%) من جميع النساء قد خضعن إلى العنف النفسي الذي هو شكل من أشكال الاعتداء النفسي المستخدم غالباً في عملية الهيمنة وفر ض السطوة، ويشمل الاعتداء اللفظي المتكرر والمضايقة والاحتجاز والحرمان من الموارد الشخصية والمالية. فلبعض النساء تكون الاهانات المستمرة مؤلمة للغاية من الهجمات البدنية، لأنها تقلل بدرجة فاعلة من أمن النساء وثقتهن بأنفسهن (Garin&Anne,1999:74).

وكثيراً ما يستخدم العنف في السيطرة على سلوك المرأة. وضمان العفة وتوارث الممتلكات والحفاظ على مكانة الأسرة والمجتمع، فمن أجل حماية النساء تفرض كثير من المجتمعات قيوداً مثل الاعراف الخاصة بالزي أو تقييد حرية الانتقال. وكثيراً ما تعاقب النساء اللاتي يخرجن عن هذه القواعد، ويحظر قانون حقوق الأنسان كل أشكال العنف نحو المرأة سواء أكان بدنياً أم نفسياً أم جنسياً وعندما تتعرض أمرأة للضرب، أو الاعتداء الجنسي أو ترغم قسراً على الاجهاض أو إجراء (فحص العذرية) فإن ذلك يعد انتهاكاً لحقها في التمتع بالسلامة الجسدية والعقلية (خان، ٢٠٠٤: ١٧-١٨).

كما تتعرض المرأة إلى التهديد بأشكال متعددة من العقاب وخصوصاً من الرجل الذي هو سيد المجتمع، فالتهديد بالقتل أو الضرب شائع في كل البلدان،

فالمرأة هنا لا تجرؤ على الإبلاغ لمعاقبة الأهل و الأقارب والعشيرة لها، لأنها قاصر كما تسمى في هذا المجتمع، وتهديد المرأة بالعقاب شائع أينما كان وخاصة في المجتمعات الريفية. كذلك الاحتيال على المرأة والذي يتم بطرق شتى من الاحتيال عليها لأخذ ما تملكه أو ما ورثته، وإخضاع الأخت إلى اختيارات أشقائها، ومن أنواع الاحتيال الذي تتعرض له المرأة مستعملاً سلاح قوته أو ماله أو مركزه وفي كل ذلك تقع المرأة ضحية الاحتيال لضعفها علمياً وسياسياً (مركز واقع وتطلعات، ٢٠٠٥: ١٨-١٩).

كل هذا يُعدُّ عنفاً نفسياً وشعور المرأة به قد يؤدي إلى اختلال توازنها في الحياة فإن ما يهمنا في هذا البحث وما نحن بصدده هو العنف النفسي الذي يوجه نحو المرأة بشكل كبير ومتزايد على مر الأيام.

٣- العنف الجنسي (Sexual Violence):

المقصود بالعنف الجنسي هو كل أنواع الاتصال الجنسي المفروضة على المرأة. غير النابعة من الرغبة الجنسية للمرأة مع شريك حياتها (ميخائيل، ٢٠٠٥: ٢) أو التحرش والاعتداء الجنسي (الاغتصاب) للبنات الصغيرات أو الممارسات التقليدية الصادرة مثل ختان النساء وتنتشر هذه الظاهرة كثيراً في مصر، حيث تسبب هذه العملية حرمان الفتاة من العلاقة العاطفية والجنسية السوية في المستقبل، وتعرضها لأخطار جسمية جسيمة، وتتم هذه العملية دون سند ديني أو طبي، بل نتيجة لاتجاه اجتماعي خاطئ، ويرى أن التمثيل بجسدها هو وسيلة للدفاع عن الفضيلة والأخلاق (يزبك والعلي، ٢٠٠٥: ٣).

وأن جرائم الاغتصاب من أكثر أشكال العنف التي يتم التكتيم عليها من قبل المرأة ومن أسرتها ولا تلقى ترحيباً من المجتمع، وموضوع الجنس من

الموضوعات التي لا يحبذ مناقشتها في المجتمع العربي، وأن الخوض في هذا الموضوع يعتبر خروجاً على الأخلاق العامة ومساساً بالاعراف التي تحكم هذا الموضوع وتديره (مركز واقع وتطلعات، ٢٠٠٥: ١٣).

والعنف الجنسي نموذج قائم بذاته لشموله على قوة جسدية أو معنوية ضاغطة من جانب، وضرر جسدي ونفسي متحقق، ليكون نتاج عنف بدني ونفسي في آن واحد، ولم يتوقف العنف الجنسي على الاغتصاب، وهتك العرض والبغاء وما ينطوي عليها من استغلال وتسخير في صناعة الجنس بل أدخلوا أفعال المزاح والتعليق الجنسي والانتقادات الجنسية غير المرحب بها من جانب المرأة والتحديق والغمز والمضايقة الجنسية في كل أنواعها تحت هذا المفهوم، ما دامت تنطوي على نوع من أنواع الإذلال أو الإخضاع أو الإهانة للمرأة بصفتها المؤنثة (EG.S.VL: 1997: 16).

ثانياً: العنف العام:

تعاني المرأة خارج أسرتها من أعمال عنف متعددة الأشكال والدرجات يمارسه عليها رجال لا يمتون لها بصلة قرابة أو يمتون بقربى بعدية ودفعها باستمرار إلى موقع الدونية الذي فرض عليها ولكبح كل محاولة من قبلها للتصرف كإنسان حر كامل الحقوق، فمن حق الرجل ومن طبعه الاعتداء بلا رادع، ومن واجبها هي تحاشي الأذى باستمرار وتحرير الأمور بالتي هي أحسن والتستر على الجرائم التي ترتكب بحقها لأنها الوحيدة التي تدفع الثمن بالنهاية كأنها المذنبة الوحيدة في كل ما يحصل وهي من يجب أن يلام في نهاية المطاف وتتحدد أعمال العنف البدني والنفسي الذي يقع على المرأة خارج أسرتها فمنها الاعتداء والتحرش العام أبتداءً من الكلام البذيء وانتهاءً بالاغتصاب ومنها التخويف والابتزاز في مكان العمل والمؤسسات الرسمية من قبل الرؤساء والزملاء

بالمضايقات المستمرة والتحرشات والتهديد بالفصل من العمل، وعدم الترفيه وتكبيلها بالأعمال الإضافية إذ لم تستجب أو ترضخ وينفذ هذا التهديد في كثير من الأحيان (الأحمد وحسن، ب.ت: ٥).

أسباب العنف ضد المرأة:

لا يمكن تفسير ظاهرة اجتماعية من دون تتبع جذورها داخل الأطر الثقافية التي أفرزتها فالثقافة تؤثر في تشكيل شخصية الفرد وتحديد استجاباته على وفق منظومة من المعايير والقيم والأهداف التي تقرها هذه الثقافة أو تلك فالعنف ضد المرأة له أسباب تاريخية ثقافية تتعلق بمراحل التطور وما يسود فيه من مواقف واتجاهات تتضمن النظرة الدونية للمرأة والتي لا تعترف بإمكانياتها الحقيقية فهناك عدة أسباب لممارسة العنف نحو المرأة:

١- تعد الثقافة عاملاً مهماً يؤثر في شكل وتوقيت العدوان والعنف ويمكن الاستدلال على هذه الخاصية من المجابهات الطقوسية والاهانات العلنية أمام الجمهور والسياقات السلمية التي تمتص العداء والكراهية (هانت وهيلتن، ١٩٨٨: ٢٤٨)، حيث تتخلل الثقافة كل جزء من أجزاء الحياة الاجتماعية للإنسان وتحد الأنماط المختلفة للسلوك (غيث، ١٩٦٣: ١٥٤)، فقد تساعد ثقافة مجتمع ما في إنماء التوجه المجتمعي والمساعدة وضبط النفس، وفي بعض المجتمعات التي طورت بناءاتها الثقافية تضع موانع ومحرمات ضد أشكال السلوك العنيف، بينما تميل الثقافة في مجتمعات أخرى إلى تنمية روح العداء والجمود والتعصب (حسن، ١٩٩٨: ٦٤).

٢- ان الأسرة هي اللبنة الرئيسة والمدرسة الأولى التي تحتضن الطفل، ومنها يتعلم مختلف الفنون ومهارات الحياة، وهي التي تفرز سلوكه وتقوي ثقته

بنفسه وتغرس فيه القيم والمبادئ الخيرة، وللأسف الشديد فالآباء أول من يمارس العنف الأسدي مع الأبناء، فهناك تباين واختلاف في عملية توزيع الأدوار والمسؤوليات، والمعاملة والحقوق، فللذكر ميزات ليس من حق الأنثى الحصول عليها والتمتع بها في السلوك والممارسة، وفي بذل الجهد والعمل والخروج من المنزل وما شابه ذلك، مما يؤدي إلى عدم الاحترام في التعامل بين الجنسين ويدعم حالة من التمييز بينهما (أل فريد، ٢٠٠٥: ٢).

٣- توجد بعض المفاهيم المغلوطة المنتشرة في الوسط الاجتماعي والفهم الخاطئ للدين، مثل القوامة: إذ هي عند بعض الرجال التسلط والتسديد مع أن المفهوم الشرعي للقوامة هو: أن القوامة من القيام أي يصلحه برعايته وحمايته وتأمينه، وتحمل مسؤولية الانفاق والتوجيه والإرشاد والدفاع. ومفهوم أخر هو الرجولة: إذ تعني عند البعض. أن يكون الرجل شديداً حازماً لأن المرأة عندهم إنما تحترم الزوج مهما يفعل بدلاً من معنى التسامح والطيبة، وكذلك مفهوم التوجيه والإرشاد: هناك مفهوم مغلوط يشيع عند العامة فمن حق الرجل عندهم أن يضرب زوجته أو أخته بأن له الحق في ذلك، والقرآن الكريم إنما أعطى حق التوجيه والإرشاد والنصح، في قوله تعالى: ﴿**وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنْ الْمُنْكَرِ**﴾ (سورة آل عمران/آية ١٠٤)، ومفهوم الطاعة: عندهم الخنوع وتحمل المهانة وعدم الاحتجاج والشكوى، وعدم المشاورة وأن المرأة تضرب لو اشتكت (الأنصاري، ٢٠٠٥: ٢)، أي عدم الالتزام بتطبيق المفاهيم والنظر للنصوص الدينية بشكل جزئي بما يتوافق مع الرغبات الشخصية أدى ذلك إلى التفسيرات الضيقة للنصوص القرآنية والتعامل معها بقشرية تامة (أل فريد، ٢٠٠٥: ٢).

٤- توجد أسباب اجتماعية لممارسة العنف ضد المرأة منها التقليل من أهمية هذه الظاهرة عن قصد أو غير قصد وعدم الاهتمام بوضع إحصاءات عن مدى انتشارها ونوعيتها، والميل الواضح إلى التستر والكتمان بشأنها في مختلف المستويات الاجتماعية، واعتبار ضررها أقل من ضرر نشر وقائعها وذلك لحماية المفهوم العام والقيم الاجتماعية العامة ولو على حساب المرأة الضحية، يجعل من ممارسة العنف نحو المرأة ظاهرة مستمرة في المجتمع.

٥- أسباب تعليمية، حيث أن عدم تركيز وسائل التربية والتعليم لأسس التنشئة الاجتماعية الصحيحة بشأن العلاقة بين الرجل والمرأة وضرورة الاحترام المتبادل والود والتعاون بينهما ومن منطلق تنمية الشخصية المتكاملة للفتى والفتاة على أساس احترام الذات واحترام الأخ يترك المجال مفتوحاً لغرس المفاهيم الضارة لعقول الناشئة، كما أن عدم تركيز هذه الوسائل على توضيح ظاهرة العنف ضد المرأة وأسبابها وآثارها وكيفية معالجتها والتخلص منها يساهم بدوره باستمرار هذه الظاهرة.

٦- أسباب إعلامية، حيث تقوم وسائل الإعلام ببث صور وممارسات العنف ضد النساء والمواد الإباحية المخلة أخلاقياً والتي تسيء للنساء مما يُسهم في استمرار وانتشار العنف من خلال التأثير السلبي على المرأة (الأحمد وحسن، ب.ت: ٧). وكما أن وسائل الاتصال والإعلام تمثل مقوماً أساسياً من مقومات التربية خاصة في النشء والشباب وبقدر ما لها من آثار إيجابية انطلاقاً من نشر الوعي والمعرفة والثقافة فإنها لا تخلو من آثار سلبية تشجع على اقتراف العنف والانحراف (البشر، ٢٠٠٥: ٣).

٧- الاستبداد السياسي سبب أخر من أسباب العنف ضد المرأة والمانع من تطور المجتمع عموماً والذي يقف حجر عثرة أمام البناء العصري للدولة، وتداعيات

الحروب الكارثية وما تخلقه من ثقافة العنف وشيوع للقتل وتجاوز لحقوق الإنسان وما تفرزه من نتائج مدمرة للاقتصاد والأمن والتماسك والسلام الاجتماعي وما تحدثه من فقر وبطالة وحاجة حيث يحتل العامل الاقتصادي (٤٥%) من حالات العنف ضد المرأة (العادلي، ٢٠٠٥: ٤١).

٨- ضعف المرأة نفسها سببٌ في ممارسة العنف ضدها، ضعفها في المطالبة بحقوقها الإنسانية والوطنية والعمل لتفعيل وتنامي دورها الاجتماعي والسياسي والاقتصادي (العادلي، ٢٠٠٥: ٤) كما أن سكوت النساء اللواتي يتلقين العنف بكل صمت وهزيمة ويتحملن معاناتهن أما خوفاً من الفضيحة والعار أو على مستقبل أطفال وأسرة سوف تتفكك، إن هن تجرأن واتخذن أي إجراء لمواجهة العنف الواقع عليهن (يزبك والعلي، ٢٠٠٥: ٢).

آثار العنف:

هنالك آثار نفسية واجتماعية واقتصادية، لكن من الصعوبة حصر هذه الآثار لمفهوم العنف الواسع والمتشابك.

أولاً: الآثار النفسية:

١- الاضطرابات وعدم الشعور بالأمان وظهور الأمراض النفسجسمية.

٢- الشعور بالإهانة والعجز والإحباط.

٣- الانزواء والاتكالية.

٤- فقدان الثقة بالنفس.

٥- نمو تقدير واطئ للذات ومفهوم سلبي مما يجعلها غير قادرة على عقد الصداقات مع الآخرين (حدية، ١٩٩٦: ١٥٨).

ثانياً: الآثار الاجتماعية:

١- التفكك والتصدع الأسري.

٢- ترك مقاعد الدراسة.

٣- بناء شخصية متمردة خارجة على قواعد السلوك، الذي يتجه نحو ممارسة العنف ضد ممتلكات المجتمع من دون أي إحساس بالذنب (وطفة،١٩٩٩: ٩٨)

٤- الإنقاص من الشأن يؤدي إلى حدوث القطعية أو الشرخ وسرعان ما ينعكس على التفاهم المتبادل مع الآخرين (حدية، ١٩٩٦: ١٥٨).

٥- إن التفرقة الوالدية تؤدي إلى نمو سلوك منافٍ لقواعد التفاعل السلمي ويستدعي الشعور بالغبن واللامساواة، مما يولد التحاسد والرغبة في الانتقام لتحقيق المساواة (رشيد، ١٩٩٩: ٦٢).

ثالثاً: الآثار الاقتصادية:

١- العنف داخل العمل يؤدي إلى خلق عاملات أقل كفاءة ويرمي بهم إلى سوق العمل نتيجة لمستواهم التعليمي ومن ثم خضوعهم للظلم الاجتماعي والقهر الوظيفي.

٢- يمنع المرأة من الاندماج في الحياة الاقتصادية والانتاجية.

٣- السلبية واللامبالاة تجاه الوضع الاقتصادي الأسري ومن ثم الوضع الاقتصادي العام (عبد الغني، ٢٠٠٤: ١٢).

- مقدمة عن النظريات المفسرة للعنف:

من أجل فهم أوسع لظاهرة العنف قامت الباحثة بعرض النظريات التي تناولت هذه الظاهرة، وقبل تحديد الأهداف والبدء باجراءات البحث لابد من الاطلاع على النظريات والآراء والأفكار وهذا ما يدعى في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية بالخلفية النظرية (سعيد، ١٩٩٢: ٨٣)، وبما أن العنف ظاهرة قابلة للانقسام والتعدد من حيث توصيفاتها وأنماطها، لهذا فقد خضعت هذه الظاهرة إلى دراسات وتحليلات عديدة بحسب تعدد العلوم الاجتماعية والإنسانية، فعلماء النفس حاولوا دراسة هذه الظاهرة من ناحية نفسية، باعتبار أن العنف في نظرهم يمثل سلوكاً عدوانياً له دوافعه النفسية الغريزية أو المكتسبة، الغريزية كالغضب والانفعال، والمكتسبة وهي بذلك المؤثرات المتراكمة التي يتعرض إليها الفرد في داخل البيئة الأسرية أو البيئة الاجتماعية، فالإنسان الذي يتعرض إلى العنف باستمرار أو يعيش في بيئة يمارس فيها العنف، تكون له قابلية أكبر في أن يصدر منه سلوك عنيف (الميلاد، ٢٠٠٥: ١-٢).

- النظريات التي فسرت العنف:

ركزت هذه النظريات في معالجتها لموضوع العنف، على القوى التي تحرض الفرد، والعوامل التي تعمل على كبت بعض الأنماط السلوكية والبواعث التي تثير السلوك العنفي أو تعنفه ويمكن تصنيف النظريات التي حاولت تفسير العنف إلى ثلاث نظريات، الأولى نادت بغريزية العدوان وفطريته (نظرية التحليل النفسي) والثانية تظرت الى العنف على أنه سلوك مكتسب (نظرية التعلم الاجتماعي) في حين دمجت الثالثة بين نظريتي الغريزة والتعلم عندما فسرت العنف بأنه استجابة فطرية يحركها شعور بالاحباط مكتسب من البيئة (الاحباط/ العدوان) وستعرض الباحثة المنطلقات الأساسية لهذه النظريات:

١- نظرية التحليل النفسي:

منحت هذه النظرية الإنسان أولوية على المجتمع، ونظرت إليه على أنه مخلوق ضعيف مقهور، قد تتعرض طبيعته البدائية للانفجار فتتخذ شكل السلوك المضطرب، إن فرويد (Freud) كأحد مؤسسي التحليل النفسي الذي يرى أن الجنس هو المحرك الأساسي والأول لسلوك وتصرفات الإنسان لكن بعد (١٩٢٠) تبلورت أفكاره عن نظرية العدوان كعامل فطري في الإنسان ووصفها بأنها تدمير بدائي وبذلك ساوى بين غريزة الموت والعدوان (ستور، ١٩٩٦: ٩) حيث يرى فرويد أن غرائز العدوان تتراكم بكيفية ما ثم تزيد إلى حد غير معقول ثم تتفجر في النهاية في صورة عنف مفاجئ، كما يرى كونراو لورنز (Konrao Lorenz) عالم السلوك المقارن ففي رأيه أن كل الحيوانات ومنها الإنسان، تولد بغرائز عدوانية تعينها على البقاء على قيد الحياة (دافيدوف، ١٩٩٣: ٩-٥).

ويرى فرويد أن الشخصية هي بناء من ثلاث منظومات، الهو (Id)، و الأنا (Ego)، والأنا الأعلى (Super Ego)، وعلى الرغم من أن هذه المنظومات متفاعلة بشكل أساسي فيما بينها إلا أن لكل منها خصائصه، فالهو (Id) يشير إلى الدوافع ذات الأسس البايولوجية والغرائزية من الشخصية ويحتوي على الطاقة النفسية أو الليبيدو (Libido)، يتكون الـ (Id) من غريزتين أساسيتين هما غريزة الحياة (Life Instinct) وتساعد الفرد في البقاء والحفاظ على النوع والتعبير الأساسي لهذه الغريزة (الجنس). وغريزة الموت (Death Instinct)، والتي يمثلها دافع العدوان والتدمير. و(الهو) مستودع الغرائز ومنبع اللذة، حيث لا تخضع إلى القوانين أو المنطق، ولا تكترث الى النتائج والقيم (فرويد، ١٩٨٦: ١٩)، أما الأنا (Ego) فإنها تنمو مباشرة من الهو (Id) تحت تأثير الاتصال بالعالم الخارجي

المحيط بالإنسان وتتمايز فيما تعنيه بقوة الوعي أو الشعور لادراك الواقع والتعامل معه بعقلانية وتتكفل بالعمل على توافق الشخصية مع البيئة الخارجية وحل الصراع بين (الهو) وبين مطالب الأنا الأعلى وبين (الواقع) ويعتقد (فرويد) أن الأنا محرك ومنفذ الشخصية، وهي تعمل في ضوء مبدأ الواقع وتنمو عن طريق الخبرات التربوية التي يتعرض لها الفرد من الطفولة إلى الرشد (الهيتي،١٩٨٥: ١٩٤) أما الأنا الأعلى (Superego) فهو القوة الثالثة في الجهاز النفسي والذي يشكل من الآباء والمجتمع التي غرست وتجذرت لدى الفرد كما أنه يقاوم دفعات أو نزوات (الهو). إن دينامية وحركة الشخصية عند (فرويد) يمكن فهمها على وفق الجهاز النفسي الذي يربط بين (الهو) و(الأنا الأعلى)، ومتى ما كان عمل المكونات أو الأجهزة الثلاثة للشخصية متوازناً تتحقق الشخصية (زهران، ١٩٨٨: ٦٤).

فالعدوان والعنف موجهان أصلاً نحو الذات أكثر من كونهما موجهين نحو السيطرة على العالم الخارجي الأمر الذي يجعل من عنف الانسان ظاهرة ثانوية تحول غريزة الموت من الذات ونفسها إلى الخارج (ستور،١٩٧٥: ١٩) وعلى الرغم من الطاقة التدميرية التي تتولد عند الإنسان بصورة مستمرة، إلا أنه ليس بالضرورة تدمير الشيء هو الهدف الوحيد لعدوانية الفرد. إذ توجد هناك بعض الآليات، تعمل على تغيير وقع العدوانية بالانتقال من شيء إلى أخر. من هذه الآليات التسامي والتي يتم من خلالها تحويل الطاقة العدوانية إلى طاقة محايدة تعمل باتجاه خدمة أغراض الفرد (الأسود، ١٩٩١: ٥٦٤).

ويرى فرويد أن العدوان غريزة فطرية وعلى المجتمع أن يقوم بتهذيب هذا الميل الفطري لكي يصل إلى مرحلة الرقي ففي تحليله للعنف أو العدوان ربط بين تطور الحضارة وسلوك العدوان حيث وضح أن هناك صراعاً داخلياً لدى الفرد

بفعل، العوامل الحضارية التي تشكل عقبة في طريق إشباع الفرد لميوله (فرويد وآخرون، ١٩٩٢: ١٩). حيث يرى أن ثمة أنفصالاً بين الإنسان والمجتمع حيث أن الطبيعة البشرية سيئة في جذورها ويتجلى هذا الانفصال عندما يصدر المجتمع الرغبات الأساسية للفرد التي هي طبيعية في جذورها، وأن الحضارة تنشأ بالتصعيد نتيجة لهذه الرغبات، فتفاعل الإنسان مع بيئته يخلق لديه كوابح تحد من عدوانه وهي الأنا العليا التي تنمو وتتطور مع تطور الطفل في علاقاته مع أفراد أسرته وعليه فإن القوى الدافعة الكامنة وراء سلوك الفرد ذات طبيعة أو نظام بيولوجي في نظرية فرويد (فرويد وآخرون، ١٩٩٢: ٧٤).

كان (فرويد) يعتقد أن الطاقة العدوانية تولد باستمرار داخل كل شخص وأنها إذا تركت تتنامى وتؤدي إلى إتيان أفعال تتسم بالعنف وأن ما يكبح جماح الطاقة العدوانية لدى الفرد هو الضمير أو الآنا الأعلى (Superego) فالأنا الأعلى يمثل الرقيب النفسي والوازع الخلقي (Shaffer,1989:42-44).

وقد لاحظ (فرويد) أن الشجار والعنف والقسوة كثيراً ما تكون واضحة جلية في سلوك الأطفال. فاستنتج بأن الأنا العليا ليس فطرياً ولكنه ينمو عن طريق أساليب الوالدين في التربية والتنشئة الاجتماعية، وعن طريق الثواب والعقاب يشعر الطفل بالكف عن الأعمال التي يستهجنها الكبار (معوض، ٢٠٠٠: ٣٦٦).

ونبه (فرويد) إلى خطورة القمع والكبت القاسي الذي يؤدي إلى ظهور العصابات واضطرابات الشخصية، وأشار إلى مخاطر الطرائق والأساليب السلبية القمعية، فبدلاً من قمع مستمر ينبغي توجيه الولد نحو الأشكال النبيلة في الحياة (الأعظمي، ٢٠٠١: ٨).

وأن لنظرية (فرويد) دلالة عملية يؤشرها (ميغارجي) حين يرى، أن غريزة العدوان تدل بشدة على أن العنف هو الشكل الطبيعي الذي يتخذه السلوك العدواني، ما لم توقفه قوى كابحة، وبهذا أكد (فرويد) ضرورة تربية الطفل إلى تعزيز الكوابح المضادة للعنف للتخفيف منه (ميغارجي، ١٩٨٦: ٢٠).

وضمن إطار التحليل النفسي ظهر تيار آخر، وانشق عن الفرويدية إلا أن أصحاب هذا التيار يختلفون عنها تماماً، ويسمون بالفرويدين الجدد وأهمهم أدلر (Adler)، وهورني (Horney)، وفروم (Fronm) فإنهم يرون أن العقلانية في العدوان واضحة أكثر من اللاعقلانية وأن الدوافع العدوانية ظاهرة صحية لأنها تمثل تكيفاً لحقائق البيئة (Deaux&Wrightsman,1983:194).

ففي رأيهم أن البيئة المحيطة والعوامل الحضارية لها دور كبير في بناء الشخصية وتفسير الاضطرابات النفسية، فالشخصية في نظرهم هي محصلة للعلاقات الاجتماعية وأن أي تهديد للعلاقة الطيبة بين الفرد والمجتمع يثير القلق والاضطراب لدى الفرد وفرويد يتفق معهم في هذا إلا أن تفسير ذلك يختلف فيما بينهم لأن (فرويد) يرى أن ما يهدد العلاقات الطيبة متصل بالدوافع الجنسية، في حين هورني (Horney)، تركز على الدوافع العدوانية بتأكيدها على دور الحضارة والثقافة في تكوين ورسم مظاهر العنف (فينسيوف، ١٩٨٢: ١٨١)، وترى أن العدوان ليس فطرياً وإنما هو وسيلة يحاول بها الفرد حماية نفسه (الهيتي، ١٩٨٥: ١٢٣).

أما أدلر (Adler) فتتلخص فكرته بأن العدوانية هي المحرك الأساسي لأفعال الإنسان في تحقيق التفوق والسيطرة (ستور، ١٩٩٦: ٨)، وفي هذا يؤكد (إدلر) بأن هناك قوة أساسية ديناميكية تكمن خلف النشاط الإنساني (الهيتي، ١٩٨٥: ١١٠) ويشير فروم (Fromm) إلى حاجة الإنسان للارتقاء فوق طبيعته الحيوانية ليصبح شخصاً خلاقاً، فإذا ما أحبطت هذه الحوافز الخلاقة فإنه يصبح مدمراً وعدوانياً (هول ولندزي، ١٩٧١: ١٧٤)، فيفسر العدوان بالنظر إلى الصراع القائم بين الطبيعة الإنسانية والواقع الاجتماعي وضغوطاته، وفي نظره يكون إشباع الدوافع وسلوك الإنسان في علاقته مع الآخرين ومع نفسه محددة حضارياً، كالإنسان الذي يضحي بتدمير ذاته بدلاً من أن يتخلى عن عقيدة معينة يعتنقها، وهذا الأمر لا يفسر بيولوجياً بل حضارياً واجتماعياً (فروم، ١٩٧٢: ٢٠-٢١).

٢- نظرية التعلم الاجتماعي: (Social Learning Theory)

تختلف المضامين العملية لنظرية التعلم الاجتماعي، اختلافاً كبيراً عن المضامين التي افترضتها نظريات التحليل النفسي، فالعنف وفقاً لهذه النظرية هو سلوك متعلم يتم اكتسابه من خلال ملاحظة الآخرين وهم يظهرون السلوك العنيف (Thomas.J,n.d:500).

ويُعدُّ باندورا (Bandura) أول من وضع نظرية التعلم الاجتماعي، ويرى أن كل أنواع السلوك مرضية كانت أو عادية قد تكونت بفعل التعلم من الآخرين عن طريق الملاحظة او المحاكاة أو النمذجة (عبد الهادي والعزة، ٢٠٠١: ٧٤).

إن نظرية التعلم الاجتماعي تقوم على فكرة أن التعلم يحدث من خلال النماذج ومن خلال ذلك يتم تعلم سلوك الفرد، فالأفراد يتعلمون يومياً سلوكاً جديداً ويقارنونه بعد عملية التصحيح الذاتي بالسلوك السابق فالتجارب الطارئة التي يقوم

بهـا الأفـراد تخلـق توقعـات لـدى الأفـراد للوصـول إلـى رد فعـل لهـذه التجـارب (Bandura,1977:38).

إن جانبـاً كبيـراً مـن السـلوك يـتم لمجـرد ملاحظـة غيـره مـن النـاس وأن طريقـة الكـلام هـو المحصـول اللغـوي وأنشـطة الجسـم الآليـة التـي تمـارس كـل يـوم والآداب الاجتماعيـة والقواعـد الشـائعة والسـلوك النمطـي لكـل مـن الرجـال والنسـاء مـن الآبـاء والأمهـات يمكـن أن يكتسـبوا الاسـتجابات مـن خـلال ملاحظـة بعضـهم الـبعض وهـذا تأكيـد لنظريـة (بانـدورا) فـي اكتسـاب الـتعلم عـن طريـق النمـوذج (محمـد، ٢٠٠٤: ٢٣٣).

فعلـى مسـتوى العنـف الأسـري تفتـرض هـذه النظريـة أن الأشـخاص يتعلمـون العنـف بـنفس الطريقـة التـي يتعلمـون بهـا أنمـاط السـلوك الأخـرى، وأن عمليـة الـتعلم هـذه تـتم داخـل الأسـرة سـواء فـي الثقافـة الفرعيـة أو فـي الثقافـة ككـل (حلمـي، ١٩٩٩: ٣٢). وأن الفـرد الـذي يقـع عليـه العنـف مـن قبـل أحـد أعضـاء الأسـرة سـوف يمـارس مثـل هـذا السـلوك لاحقـاً علـى الأفـراد الأضـعف منـه (القيسـي، ١٩٩٩: ٣١).

إن العنـف الـذي يحـدث بـين أفـراد الأسـرة يـتم نقلـه مـن جيـل إلـى أخـر عـن طريـق ملاحظـة السـلوك غيـر المرغـوب فيـه وممارسـة مثـل هـذا السـلوك داخـل الأسـرة أو داخـل المجتمـع (Walter,1986:87) إذ توضـح لنـا الدراسـات والأبحـاث الخاصـة أن البيـت يُعـدُّ مهـداً للعنـف، وفـي الواقـع أن الاقتـداء بـالنموذج (Modeling)، ربمـا كـان أكبـر عامـل فـي انتقـال كـل أنـواع السـلوك عبـر الأجيـال (معوض، ٢٠٠٠: ٣٧٦).

فالسلوك العنيف يتم تعلمه من خلال المحاكاة وبمساعدة عوامل خارجية، وهكذا لا نستطيع أن نتوصل إلى أن ليس بالأمكان فهم السلوك العدواني والعنف عند الإنسان ألا برد هذا السلوك إلى إطاره الاجتماعي ونوع العلاقات الاجتماعية السائدة والبيئة المهيئة له (الإمارة، ٢٠٠٤: ١).

وقد بينت نظرية التعلم الاجتماعي من خلال التجارب التي قام بها الباحثون في هذا المجال، أن التعزيز الإيجابي الذي يتخذ الشكل اللفظي أو المكافأة المادية يزيد من هذا السلوك العنيف لدى الأطفال، وأن تعزيز صنف من أصناف الاستجابات العدوانية قد تؤدي إلى الزيادة في صنف أخر من الاستجابات العدوانية وأن آثار مكافأة العدوان في مواقف غير جدية نسبياً تنتقل إلى مواقف اجتماعية جديدة يمكن أن تتكشف فيها النزعة العدوانية الجدية (بندورا و ولترز، ١٩٨٦: ٤٤).

وتتم عملية النمذجة من خلال ثلاث ميكانزمات هي: (النمذجة ، التقليد)، (التعليم المباشر)، (التعزيز، العقوبة) وتمثل البيئة الاجتماعية والثقافة التي يعيش فيها الطفل مصدراً مهماً لنمذجة العنف، فإن أسلوب المعاقبة (حتى لو كان ضد عدوانية الطفل نفسها) يعمل على تقديم أنموذجٍ حيٍ لممارسة العنف يقوم الطفل بمحاكاته (Bandura,1973:54).

وقد وضعت شروطاً لتيسير النماذج في التعلم الاجتماعي فإذا كانت القدوة النموذج ناجحة وقوية على حسب المعايير السائدة كان من السهل تعلم أنواع السلوك التي تصدر منها، كذلك يثبت أن مكافأة القدوة على التصرفات الصادرة يشجع أيضاً على أن تتعلم بسرعة التصرفات والجوانب للسلوك الصادر عنهما (محمد، ٢٠٠٤: ٦٩).

إن (الأطفال يتعلمون سلوك العدوان عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عن الأبوين ومن ملاحظة التلفزيون والسينما ومن القصص التي يقرؤونها ومن الحكايات التي يسمعونها إذ يحصلون على نماذج السلوك العدواني التي يقلدونها أو يحصلون على المعلومات التي تمكنهم من الاعتداء على غيرهم أو على أنفسهم (Bandura,1969:54).

وتركز نظرية التعلم الاجتماعي على عدد من الجوانب منها:

١- أصل العنف يبدأ في العائلة، أي علاقة الوالدين وطريقة تعاملهما وكيف يمكن أن يؤثر ذلك في المستقبل على الطفل، وعلى تربية الطفل وطريقة عقابه أو ضربه.

٢- كما تنظر نظرية التعلم الاجتماعي إلى أن العنف هو صفة شخصية. حيث تركز على صفات الفرد وشسخصيته وتاريخه السابق في العنف الجسدي، وكيفية حل النزاعات في حالة وجود صراع.

٣- كما تركز على الضغوطات النفسية التي يواجهها الفرد وإدمانه على الكحول وتعاطي المخدرات، كطريقة للهروب من واقعه الذي لا يستطيع مواجهته.

٤- وأخيراً تركز على المتغيرات الديمغرافية العمر، المستوى التعليمي، الدخل. (Bandura,1986:102).

وترى هذه النظرية أن ظاهرة ضرب النساء تتفرع إلى ثلاث مشاكل يواجهها المجتمع.

أ- مشكلة طبية ينتج عنها حالات سريرية أو إصابات أو حتى موت.

ب- مشكلة قانونية فيها فاعل الزوج ومن وقع عليه الفعل (زوجته).

ج- ومشكلة اجتماعية (Bandura,1986:103).

ويذكر دافيد بيرلو (David Berlo): (إن التعلم يحدث تغييراً في سلوك

الفرد وذلك من خلال العلاقة بين المثير والاستجابة سواء كانت هذه العلاقة واضحة أو مستترة ويحدث التعلم من جراء استمرار الاستجابات السابقة لمنبه جديد أو إذا قام الفرد باستجابة جديدة لمنبه قديم أي أن التعليم يتم عندما يكون من الفرد استجابة جديدة للمنبه وهو ما يفسر في إطار العادة التي تتأثر بعوامل عديدة أبرزها تكرار العرض مع التركيز على قدر الجزاء وتعجيله أو تأخيره، وكذلك الجهد المبذول للحصول على هذا الجزاء مع إمكانية تأكيد مفهوم عزل الفرد عن التعرض لمثيرات أخرى منافسة أي ارتباط المثير بالاستجابة المستهدفة) (عبد الحميد، ١٩٩٧: ١٧٠).

ومن بين النظريات التي أكدت أثر التعلم في بناء الشخصية وتطورها هي النظريات السلوكية والنظريات المعرفية:

أ- النظريات السلوكية:

ويعد كل من (بافلوف) و (ثورندايك) و(واطسن) و(سكنر) و(هل) و(دولارد) و(ميلر) من أهم أعلام النظرية السلوكية. وتعد النظريات السلوكية، نظريات تعلم بالدرجة الأساس ولكنها أثرت بشكل ملحوظ في ميدان الشخصية. ولعل أقرب وحدة يمكن أن تنسب في النظريات السلوكية، لفكرة المحتوى البنائي للشخصية هي (الاستجابة) والتي تمثل السلوك في أقله إلى أكثره تعقيداً (الشماع، ١٩٨١: ٧٠) ومع أن هذه النظريات لم تنكر وجود عناصر مشتركة وثابتة في طبيعة الإنسان إلا أنها لا تعير اهتماماً للتوغل في هذه العناصر المشتركة، وتكتفي بدراسة ما يمكن من العوامل البيئية المرتبطة بها وتجنب المدخل السلوكي للسمات المجردة وبدلاً من ذلك اعتمدت ملاحظة الناس وتحديد نتاجهم السلوكي. يرى هذا المدخل أن السلوك متعلم من البيئة، وأن عملية التعلم تحدث نتيجة وجود دافع مثير واستجابة (عناني،٢٠٠٠: ١٦).

ويشكل السلوك الانساني تبعاً لمقولات المدرسة السلوكية، من حركات عضلية وإفرازات غدية، ويمكن رده في نهاية الأمر إلى عمليات ميكانيكية فيزيولوجية أو كيميائية، لذلك فسرت سلوك الكائن الحي بالعودة إلى منبهات فيزيقية حية وأضعفت دور الدافع الفطري في تفسير السلوك (فالفعل الغريزي في نظر السلوكية ما هو إلا سلسلة من الحركات الآنية التي يستثير بعضها بعضاً) هذا بالنسبة للدوافع الأولية. بينما (الدوافع الأخرى كدافع السلوك الاجتماعي في الإنسان مثلاً، فإنهم يرون أن هذه الدوافع مشتقة في الحاجات الفسيولوجية البحتة، ويتعلمها الأنسان عن طريق التعلم الشرطي) مثال ذلك .. (الحاجة إلى التقدير الاجتماعي).. (الحاجة إلى السيطرة) (العيسوي، ١٩٨٩، ١٣١-١٣٢).

لقد ألح جون واطسن (John Watson) (١٨٧٨-١٩٥٨) وهو مؤسس للسلوكية، على دور المحيط في تشكيل السلوك الإنساني إلا أنه لم يشكل في أهمية دور البنى الموروثة (ولكن الإنجاز يتوقف على الأسلوب الذي يؤثر فيه، المحيط في البنى) (حمصي، ١٩٨٦: ١٥٩).

ومن السلوكيين المعاصرين من أنصار التيار الفيزيولوجي العصبي الذين يرون أن العامل المحدد لظاهرة العنف يكمن في آليات الجملة العصبية، ولفادو و(سكينر) (Skinner)، حيث يقولان بضرورة تفريق مفهوم العنف وتصنيفه. ويشير إلى أن العنف على نوعين: الأول طبيعي، انفعالي، وذو طابع فردي وعام لدى كل البشر ينشأ بفعل عوامل لا واعية تعبر عن مشاعر وحاجات عضوية للطبيعة البشرية، وهذا لا يشكل خطراً على المجتمع بل يساهم في تقدمه وتطوره، ومثل هذه الانفعالات ليست بحاجة إلى صد إطلاقاً بل إلى ضبط مما يؤدي إلى إمكانية تسخيرها لخدمة المجتمع (فينيسوف،١٩٨٢: ١٩٥-١٩٦)

ب- النظريات المعرفية:

تؤكد هذه النظريات أهمية كل من الإدراك والاستبصار في عملية التعلم ومن أعلامها (كوفكا، كوهلر، ليفين) وتعد نظرية المجال لكيرت ليفين (Likert Levin) من أشهر النظريات المعرفية التي تناولت تفسير الشخصية (بلقيس ومرعي، ١٩٨٣: ٢٣٩).

لا تتفق وجهة نظر (ليفين) فيما يختص بمفهوم التعلم مع وجهة النظر التي أخذت بها أغلب نظريات التعلم، فالتعلم كما تراه أغلب هذه النظريات يعني التحسن في الأداء ويشمل هذا المفهوم كل أنواع المادة المتعلقة سواء كانت المادة معرفية كاكتساب المعلومات أو المعاني أو الميول والدوافع والاتجاهات والقيم أو غير ذلك فالموقف الذي يواجه الكائن الحي عبارة عن مجال تؤثر فيه عدة متجهات وسلوكه في أية لحظة هو محصلة هذه المتجهات. وتُعدُّ نظرية (ليفين) امتداداً لنظرية الجشطالت فلا تفترق فكرة (ليفين) في المجال عن فكرة الجشطالت، فالمجال لكل منها هو الحيز المحيط بالذات الذي تظهر فيه آثار قوى هذه الذات من حيث أنها تحتل بيئة خارجية تؤثر فيها وتتأثر بها ومع أن الأفراد قد يعيشون في نفس البيئة الجغرافية إلا أن المجال السلوكي لكل منهم يختلف عن الأخر وذلك نظراً لاختلاف ميولهم وفكرهم وأهدافهم وطرق احتكاكهم بغيرهم (محمد، ٢٠٠٤: ٢١٩-٢٢٣).

٣- نظرية الإحباط/ العدوان: (Frustration and Aggression)

ترى هذه النظرية أن العنف لا يشكل حالة فطرية، وإنما يأتي كرد فعل للاحباط الذي يتعرض له الفرد من البيئة الخارجية التي يعيش فيها (حمزة، ١٩٩٤: ٤٨).

وبحسب نظرية الدوافع فان الإحباط هو الدافع الرئيس من وراء العنف، إذ أنه بواسطة العنف يستطيع الفرد الذي يشعر بالعجز، أن يثبت قدراته الخاصة (حجازي ودويك، ٢٠٠٢: ٥١).

ويرى أرجايل (Argyale) أن العدوان يرتبط بحالات الإحباط، خصوصاً لو كان الاحباط مرتبطاً بالقسوة وباجراءات غير مشروعة وأيضاً إدراك أن مردود السلوك العدواني لن يؤدي إلى العقاب أو الاستنكار، ولكنه يقرر أن سلوك العدوان لدى الإنسان يظهر كرد فعل للاهانة أكثر من ظهوره نتيجة للاحباط، فعادة ما يرد الفرد الذي يتعرض للاهانة أو الهجوم –خصوصاً في حضور أخرين– بسلوك عدواني، وذلك لكي كما يقولون يحفظ ماء وجهه، وترتفع درجة السلوك العدواني في الحالات التي يعاني فيها الفرد من الألم، أو ارتفاع درجة حرارة الجو، كما ترتفع درجة العدوان في الحالات التي يكون فيها الأفراد في حالة سكر شديد، أو تحت تأثير بعض المخدرات، أو في الحالات المزاجية السيئة (Michael,1994:15-16) وأوضح كل من جون دولارد (Dollard)، وليوناردوب (Doob)، ونيل ميلر (Miller)، ومورر (Mowrer) أن أي شكل من أشكال السلوك العدواني لابد أن يسبقه إحباط، وتركزت نظريتهم على أن الاحباط له عواقب أخرى غير عدوانية حيث ينتج إثاراً عديدة لأنواع عديدة من ردات الفعل وبعضها يكون أقوى من إثارة العنف، ولقد قام (دولارد) و (ملليـر) بترحيل هذه النظرية عندما أكد وجود عوامل أخرى تتعلق بالاحباط تؤثر في حدوث السلوك العدواني وتساعد في فهم ذلك السلوك بشكل أفضل وتعود هذه العوامل إلى درجة الاحباط وشدته. وكبح أعمال العنف تعتمد على قدرة الفرد في السيطرة على انفعالاته (David,L,1968:169).

فالفرد الذي يمنع من الوصول إلى غايته بصورة مباشرة قد يتصرف بصورة

غير مباشرة ويعمل على إزاحة العدوان إلى أهداف بديلة تتمثل بالممتلكات العامة أو الأفراد الآخرين الذي يتفاعل معهم في مواقف اجتماعية معينة، فتصبح هذه الأهداف البديلة بمثابة (كبش فداء)، يوجه إليها الأشخاص عدوانيتهم من دون توقع أي شكل من أشكال العقاب (حمزة، ١٩٩٤: ٥١).

فعندما نشعر بالاحباط قد لانفعل شيئاً أحياناً، وأحياناً نصمت أو نلوم أنفسنا، وأحياناً نحلم بالثأر والانتقام، وأحياناً نسعى جاهدين للتغلب على العقبات، فالعامل الأول بالنسبة للاحباط والعدوان هو درجة الاحباط الذي يعيشه الفرد فكلما زاد الاحباط زاد التصرف بعدوانية (معوض، ٢٠٠٠: ٣٧٢).

وعلى مستوى الأسرة والظروف الخارجية المحيطة بها، أراد مكينلي (Mckinle) أن يجعل من الاحباط متغيراً وسيطاً لدراسة العلاقة بين الطبقة الاجتماعية والتنشئة ، إذ يرى (أن الوضع الاقتصادي الاجتماعي يرتبط بدرجة الاحباط التي يعيشها الفرد في الجو المهني، والذي يؤثر بدوره في درجة الكبت، والتسلط والقسوة في تفاعل الوالدين بالأبناء) (الخشاب، ١٩٩٣: ١٥٨)، كما أن الأحساس بالحرمان عند بعض الأفراد عند مقارنة أنفسهم مع من هم أفضل منهم حالة تؤدي إلى الإحساس بالاحباط وقد يدفعهم ذلك إلى اتباع السلوك العنيف (Deaux & Wrightsman, 1983:213-214).

وقد طرح ليونارد بركوويتز (Leonard Berkowitz) شكلاً جديداً لنظرية الاحباط – العدوان، فقط لاحظ أن الغضب هو أحد الأفعال السلبية داخل الشخص نتيجة الإحباط فيولد استعداداً وقابلية للتعرف لسلوك عدواني (معوض، ٢٠٠٠: ٣٧٣).

- مناقشة النظريات:

يتضح مما سبق عدم وجود تعريف محدد ودقيق ومتفق عليه – على الأقل من قبل غالبية الباحثين في هذا المجال – لمفهوم العنف، وأن بعض التعريفات السابقة تنظر للعنف من خلال العلاقات الفردية بين الأشخاص وبعضها تنظر إليه من خلال العلاقات ضمن النسق الاجتماعي فتدعو إلى التمييز بين الشرعية واللاشرعية في السلوك، وذلك في ضوء مصلحة الجماعة واستقرارها، وقياساً عليه ينظر إلى العنف تجاه المرأة ويمكن القول: إنَّ استخدام القوة والإكراه معاً هو السمة العامة للتعامل مع المرأة، فذلك يصبح تجسيداً لأحد مظاهر العنف سواء كان مبرراً أو غير مبرر.

ونظراً لتعقد النفس البشرية تعددت نظريات الشخصية كما تعددت نظريات العنف لأن لكل مفكر أو منظر أو باحث رؤياه الخاصة به وحده رغماً عن تأثيره بما هو شائع في عصره، وبما هو مطروح في التراث الإنساني عامة والسيكولوجي خاصة.

حيث ترى مدرسة التحليل النفسي وعلى رأسها (سيجوند فرويد) أن السلوك الإنساني تقوده مجموعة من الدوافع الفطرية أو البيولوجية، غريزة الحياة، وغريزة الموت، وأن الطاقة العدوانية تولد باستمرار داخل كل شخص وإذا تركت تتنامى وتؤدي إلى أفعال تتسم بالعدوان، والذي يكبح جماح العدوان هي (الأنا العليا) هذا يعني أن (فرويد) نظر إلى الإنسان على أنه تسيطر عليه قوى بايولوجية تضغط عليه من أجل التعبير عنها وأنها قد تكون ضد المجتمع والحضارة.

في حين يرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي يذهبون إلى أن العنف يكتسب بالتعلم والتلقين من خلال مشاهدة وملاحظة الآخرين، ومن خلال النماذج والقدوة إذ توجد في البيئة نماذج اجتماعية لا حصر لها، فالعائلة والمعلمون

والأصدقاء ووسائل الأعلام كلها نماذج يحاكيها الفرد في بيئته منذ الطفولة.

أما أصحاب نظرية الأحباط – العدوان (دولارد) وزملاءه فقد قرروا في البداية أن الأحباط يؤدي إلى العدوان، وأن كل أشكال العدوان سببها الأحباط، ولكنه تدارك ذلك وأوضح أن الأحباط أحد أسباب حدوث العدوان (العنف).

حاولت الباحثة الإفادة من هذه النظريات في تفسير العنف كمحاولة لاعتماد إحداها وترجح الباحثة نظرية (التعلم الاجتماعي) للاعتماد عليها وتبني مفاهيمها كمنطلقات أساسية لبحث العنف النفسي الموجه نحو المرأة، فالنماذج المزدحمة داخل البيئة المحيطة بالفرد من كل الجهات، حيث تفترض هذه النظرية بأن الأشخاص يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى وهذا يتم في الثقافة الفرعية (الأسرة) أو في الثقافة ككل (المجتمع). وما للتنشئة من دور في تعلم بعض أنواع السلوك ومنها العنف.

اعتمدت الباحثة في بناء المقياس النظرية القياسية لأن من غيرها يصبح تحديد الخصائص أمراً صعباً إن لم يكن متعذراً، حيث أن اعتماد النظرية الكلاسيكية يساعد الباحثة على إظهار الفروق الفردية بين المجيبين وتجزئة السلوك لغرض دراسته، فضلاً عما يمكن أن تحصل عليه من معاملات صدق وثبات المقياس وتمييز فقراته بما يتناسب وأهداف البحث الحالي.

وأن استخدام الباحثة لأسلوب المواقف اللفظية في صياغة فقراتها لأن هذا الأسلوب عدّ من التطورات الأخيرة في القياس النفسي الذي يواجه فيها الفرد مواقف تتصل بحياته، مما يعبر عن انفعالاته أو مشاعره او أفكار من خلال إجاباته، فضلاً عن أن أسلوب المواقف اللفظية يجنب فقرات المقياس من المحددات أو الكلمات مثل (دائماً، غالباً، كثيراً، نادراً..) التي توضع عادة للإجابة، وهناك مبررات لاستخدام المواقف اللفظية في بناء مقاييس الشخصية إذ

إن هذا الأسلوب يقلل من احتمال الاختيار العشوائي من بين بدائل الإجابة كما أنها قد تمر بخبرة المجيب في مواقف الحياة اليومية. كما تحييد من عامل المرغوبية الاجتماعية إذ تمكن الباحثة من وضع عبارات الإجابة التي ترتبط بالموقف، بقيم تفضيلية متقاربة.

ثانياً: الدراسات السابقة:

تعد عملية استعراض الدراسات السابقة خطوة مهمة في خطوات البحث العلمي، أذ إنها تمكن الباحث من معرفة موقع بحثه من البحوث التي سبقته، وأيضاً تفيد الباحث في كيفية تحديد الأهداف وانتقاء الأسلوب الأفضل لتحقيقها واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، كما تسهم في التوصل إلى النتائج بدقة وسهولة.

وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات والأدبيات لم تجد أية دراسة أجنبية (على حد علمها) حاولت بناء مقياس العنف النفسي، لذا لجأت الباحثة إلى التعرف على بعض الدراسات العربية وبعض الدراسات غير المباشرة، ولكن لها علاقة بموضوع بحثها كالدراسات التي تناولت بناء مقاييس للعنف والعدوان والعدائية.

١- دراسة سوالمة وحداد (١٩٩٥):

(الخصائص السايكومترية لمقياس (بص وبيري) للعدوان المعدل للبيئة الأردنية)

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير صورة أردنية لمقياس العدوان فيها درجة من الصدق والثبات، حيث شملت عملية إعداد المقياس عدداً من الأجراءات تمثلت في إعداد صورة أولية للمقياس ومراجعتها من قبل المحكمين ومن ثم تطبيق تلك الصورة على عينتين من الطلبة (ن١ ٤٢١، ن٢ ٤٢٧) من طلبة الجامعة، وأفرزت أربعة مقاييس فرعية للعدوان تمثل السمات الفرعية التالية للعدوان هي: العدوان الجسدي، العدوان اللفظي، الغضب، العدائية على وفق مقياس مكون من (٢٨) فقرة ومتدرج يبدأ بالعدد (١) عندما لا ينطبق جداً والعدد (٢) ينطبق بدرجة قليلة والعدد (٣) ينطبق بدرجة متوسطة، فالعدد (٤)، وينتهي بالعدد (٥) عندما ينطبق بدرجة كبيرة. ثم استخدم التحليل العاملي للبيانات فتمتعت المقاييس

الأربعة الفرعية وكذلك المقياس الكلي بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي والاستقرار متمثلة بقيم ألفا للعدوان الجسدي (٠,٧٧) والعدوان اللفظي (٠,٦٨) والغضب (٠,٨١) والعدائية (٠,٨٣) وللمقياس الكلي (٠,٨٨). ومعاملات ثبات الأعادة على التوالي (٠,٨٥) و (٠,٥٦) و (٠,٧٦) و (٠,٧٧) والعلاقة الكلية (٠,٨٥). كما تتمتع الفقرات بقدرات تمييزية عالية. وقد تم التحقق من الصدق من خلال مؤشرين هما (الصدق الظاهري، صدق البناء) وقد أظهرت النتائج إلى تفوق الذكور على الإناث في العدوان الجسدي واللفظي، وتفوق الإناث على الذكور في الغضب كما بحث العلاقة بين السمات الفرعية للعداون والدرجة الكلية له ولبعض السمات الشخصية الأخرى. والوسائل الأحصائية المستخدمة هي الأوساط الحسابية والأنحرافات المعيارية (T-test)، ومعادلة سبيرمان براون، ومعاملات الارتباط (سوالمة وحداد، ١٩٩٥: ١٤٧-١٨٠).

٢- دراسة القيسي (٢٠٠٤):

(الضغوط المدرسية عند طلبة المرحلة المتوسطة وعلاقتها بالعنف المدرسي)

أجريت هذه الدراسة في العراق، وكان أحد أهدافها بناء مقياس للعنف المدرسي على عينة مكونة من (٦٠٠) طالب تضّمن المقياس (٥٠) فقرة موزعة على ثلاثة محاور للعنف هي العنف اللفظي (٢١) فقرة، والعنف النفسي (١٤) فقرة، والعنف الجسمي (١٥) فقرة، أعدت بأسلوب العبارات التقريرية وببدائل إجابة متدرجة (دائماً، أحياناً، نادراً)، حللت الفقرات منطقياً من خلال آراء الخبراء وإحصائياً لحساب القوة التمييزية لها ومعاملات صدقها واستخرجت القوة التمييزية للمقياس من خلال أسلوبين : أسلوب المجموعتين المتطرفتين باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وأسلوب علاقة الفقرة بالدرجة الكلية بأستخدام معامل أرتباط بيرسون، وتحققت الدراسة من صدق المقياس من خلال مؤشرين له هما

(الصدق الظاهري، وصدق البناء) ومن ثباته بطريقتين هما إعادة الاختبار ومعامل ألفا كرونباخ، إذ بلغ معامل الاتساق (٠,٨٤) و (٠,٨٧) على التوالي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين متغيري الضغوط المدرسية والعنف المدرسي وهذا يعني أن الطلبة يعانون من عنف مدرسي موجه نحوهم (القيسي، ٢٠٠٤: ١٠٧-١٣٠).

٣- دراسة أبو نجيله (٢٠٠٥):

(مستوى مظاهر العنف الموجه ضد الزوجة وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية والسياسية)

أجريت هذه الدراسة في قطاع غزة في فلسطين وكان أحد أهدافها بناء مقياس للعنف الزوجي ويتكون من أربعة مقاييس فرعية هي مقياس العنف النفسي، والعنف الجسدي، والعنف المالي، والعنف الجنسي صيغت بأسلوب العبارات التقريرية وثلاث بدائل للإجابة عن عينة مكونة من (١٢٦٥) زوجة، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وكانت الأساليب الإحصائية المستخدمة هي التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات والانحرافات المعيارية (T-test) لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين، وتحليل التباين آحادي الاتجاه، وقد أظهرت النتائج اختلاف الزوجات في درجة تعرضهن للعنف الزوجي سواء على الأبعاد الفرعية أو الكلية لمقياس العنف الموجه للزوجة (أبو نجيله، ٢٠٠٥: ١-١٩).

٤- دراسة عبد الغني (٢٠٠٥):

(العدائية وعلاقتها بأحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة المرحلة الأعدادية)

أجريت هذه الدراسة في العراق، وكان أحد أهدافها بناء مقياس العدائية إلى جانب مقياس أخر هو مقياس أحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة الصف السادس الإعدادي، على عينة مكونة من (٣٠٠) طالب وطالبة تضمن المقياس أربع مكونات هي الاستياء، والشك، والعدوان اللفظي، والعدوان الجسدي واستخرجت القوة التمييزية للمقياس بأسلوبين الأول أسلوب العينتين المتطرفتين وأسلوب علاقة الفقرة بالمجموع الكلي (معامل الاتساق الداخلي). وقد تحقق على كل من صدق المحتوى وصدق البناء، ثم تم حساب الثبات بطريقتين هي التجزئة النصفية والذي بلغ الثبات فيها (٠,٨٨) و (٠,٨٣) بطريقة إعادة الاختبار، كما تم حساب الخطأ المعياري للثبات فقد بلغ (٦,٣٩٢) بطريقة التجزئة النصفية و (٧,٧١) بطريقة إعادة الأختبار، وكانت الوسائل الإحصائية المستخدمة في هذا البحث هي الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي، والاختبار التائي للعينة وللمجتمع، ومعادلة الخطأ المعياري، ومعادلة سبيرمان براون، وتحليل التباين الآحادي، ومعامل الارتباط الثنائي النقطي. وقد أشارت النتائج إلى أن الذكور أكثر عدائية من الإناث وصيغت الفقرات على شكل عبارات تقريرية وبدائل أجابة رباعية (عبد الغني، ٢٠٠٥: ٦٠-٨٧).

٥- دراسة حسن (٢٠٠٥):

(تقبل العنف الزوجي والعدوانية والأنوثة، الذكورة وعلاقتهم بالعنف الموجه ضد الزوجة)

أجريت هذه الدراسة في فلسطين في محافظة غزة، وهدفت الدراسة إلى محاولة الإجابة عن الأسئلة أولاً هل توجد فروق بين الزوجات اللاتي تعرضن لدرجة مرتفعة من عنف الأزواج والزوجات واللاتي تعرضن لدرجة منخفضة فيما يتعلق بتقبل العنف، ومستوى العدوان، الذكورة –الأنوثة ؟ وما شكل الارتباط بين التعرض للعنف من قبل الزوج وبين كل من مستوى العدوانية، الذكورة – الأنوثة ؟ واستخدمت أربعة مقاييس لاختبار صحة الفروض هي من أعداد سفيان أبو نجيلة المقياس الأول مكون من أربعة هي العنف النفسي مكون من (٧٣ بنداً) والعنف البدني (٣٠ بنداً) والعنف الجنسي (١٩ بنداً) والعنف المالي والاقتصادي (٢٧ بنداً) على وفق مقياس متدرج (دائماً، نادراً، أحياناً)، وقد تم حساب ارتباط كل بند بالدرجة الكلية على المقياس (اتساق داخلي)، وتم حساب الثبات بمؤشرين هي بمعامل ألفا، والتجزئة النصفية، فكان معامل ألفا لمجموع فقرات مقياس العنف الموجه ضد الزوجة (٠,٩٩٢) والتجزئة النصفية (٠,٩٥٨) والمقياس الثاني هو مقياس تقبل العنف الزواجي (١٨ بنداً) من إعداد سفيان أبو نجيله، وتم حساب الثبات بمعامل ألفا حيث كان (٠,٨٣٤)، والمقياس الثالث مقياس العداونية (٣٠ بنداً) هو مقياس فرعي من مقاييس صلابة التفكير ومرونته من إعداد أيزنك وويلسون (Eysenck&Wilson) وأعده الباحث بالعربية، وتم حساب الاتساق الداخلي لارتباط كل عبارات المقياس بالدرجة الكلية على المقياس وكان معامل ألفا (٠,٦٧٨) أما المقياس الرابع فهو مقياس الذكورة – الأنوثة (٣٠ بنداً) وهو مقياس فرعي من مقياس صلابة التفكير والمرونة لأيزك وويلسون وأعده الباحث بالعربية وجاء حساب الاتساق الداخلي لكل العبارات ما عدا واحدة مرتبطة

بالدرجة الكلية، وبالنسبة للثبات معامل ألفا بلغ (٠,٥٣٧)، واستخدمت الوسائل الإحصائية التالية لتحليل البيانات هي الجداول التكرارية البسيطة والمركبة واختبار (ت) ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات على عينة مكونة من (١٢٦٥)، وتوصلت الدراسة بالنسبة للفرض الأول لم تتأكد صحة الفرض على كافة الأبعاد كذلك الفرض الثاني، حيث صدق التوقع بالنسبة للعنف البدني والجنسي والمالي ولم يصدق بالنسبة للعنف النفسي (حسن، ٢٠٠٥: ١٠-١٦).

مناقشة الدراسات السابقة:

ستتم مناقشة الدراسات السابقة في ضوء النقاط الآتية:

١- الهدف: تباينت الدراسات السابقة من حيث تحديد الهدف منها، فقد كانت دراسة كل من سوالمة وحداد (١٩٩٥) تهدف إلى تطوير بناء مقياس، أما دراسة القيسي (٢٠٠٤)، ودراسة عبد الغني (٢٠٠٥)، ودراسة أبو نجيلة (٢٠٠٥)، ودراسة حسن (٢٠٠٥)، فقد كان أحد أهدافها بناء مقياس.

والدراسة الحالية تهدف إلى بناء مقياس العنف النفسي.

٢- العينة: تباينت الدراسات السابقة من حيث حجم العينة ونوعها، فقد تراوحت حجم العينة بين (٣٠٠-١٢٥٦)، وكان حجم دراسة كل من سوالمة وحداد (١٩٩٥) (٨٤٨) فرداً، أما دراسة القيسي (٢٠٠٤) فكانت (٦٠٠) فرد، أما أبو نجيلة (٢٠٠٥) ودراسة حسن (٢٠٠٥) فكانت (١٢٦٥)، اما عبد الغني (٢٠٠٥) فكانت (٣٠٠) فرد.

أما بالنسبة لنوع العينة: فقد كانت كل من سوالمة وحداد (١٩٩٥) عينتها طلبة الجامعة، والقيسي (٢٠٠٤) عينتها طلبة المرحلة المتوسطة، ودراسة عبد الغني (٢٠٠٥) عينتها من طلبة المرحلة الإعدادية، ودراسة أبو نجيلة (٢٠٠٥)، ودراسة حسن (٢٠٠٥) من النساء المتزوجات.

أما الدراسة الحالية فإن حجم العينة (٤٠٠) طالبة من طالبات الجامعة.

٣- مكونات المقياس: اختلفت الدراسات السابقة من حيث عدد المكونات، فقد كانت في دراسة سوالمة وحداد (١٩٩٥) وأبو نجيلة وعبد الغني (٢٠٠٥) (٤) مكونات أما القيسي (٢٠٠٤) فكانت (٣) مكونات، وحسن (٢٠٠٥) (٤) مقاييس (الأول) يتألف من (٤) مكونات و(الثاني) يتألف من (١٨) بنداً و(الثالث) يتألف من (٣٠) بنداً و(الرابع) يتألف من (٣٠) بنداً، ودراسة عبد

الغني (٢٠٠٥) (٤) مكونات.

أما الدراسة الحالية فقد كانت عدد مكوناتها (٥) مكونات سلوكية تمثل العنف النفسي الموجه نحو المرأة.

٤- صياغة الفقرات وبدائل الإجابة: تباينت الدراسات السابقة من حيث أسلوب الصياغة وبدائل الإجابة في فقرات مقاييسها، فقد اعتمدت دراسة سوالمة وحداد (١٩٩٥) العبارات التقريرية وخمسة بدائل للإجابة، أما القيسي (٢٠٠٤) وأبو نجيلة (٢٠٠٥) وحسن (٢٠٠٥) فكان أيضاً بأسلوب العبارات التقريرية وبثلاثة بدائل إجابة، أما دراسة عبد الغني (٢٠٠٥) فقد اعتمدت أسلوب العبارات التقريرية وببدائل أجابة رباعية. أما الدراسة الحالية فأعتمدت أسلوب المواقف اللفظية وثلاثة بدائل للأجابة.

٥- التحليل الإحصائي للفقرات: تمييز الفقرات ومعاملات صدقها: اختلفت الدراسات السابقة بالأساليب المستخدمة في استخراج القوة التمييزية ومعاملات صدق فقراتها، فقد استخدمت دراسة كل من سوالمة وحداد (١٩٩٥) أسلوب المجموعتين المتضادتين وارتباط الفقرة بمحك خارجي، وارتباط الفقرة بالدرجة الكلية، أما دراسة القيسي (٢٠٠٤)، وأبو نجيلة (٢٠٠٥)، وحسن (٢٠٠٥)، وعبد الغني (٢٠٠٥)، فقد استخدمت المجموعتين المتطرفتين بالدرجة الكلية، وارتباط الفقرة بالدرجة الكلية.

أما الدراسة الحالية فقد استخدمت أسلوب المجموعتين المتطرفتين بالدرجة الكلية، وارتباط الفقرة بالدرجة الكلية.

٦- الخصائص السيكومترية للمقياس:

أ- الصدق: تباينت الدراسات السابقة من حيث استخدامها لمؤشرات الصدق، فقد أستخرجت دراسة سوالمة وحداد (١٩٩٥) ودراسة القيسي (٢٠٠٤)، وعبد الغني (٢٠٠٥)، (الصدق الظاهري، وصدق البناء)، أما دراسة حسن (٢٠٠٥)، ودراسة أبو نجيلة (٢٠٠٥)، فقد أستخدمت (صدق المحتوى، وصدق البناء).

أما الدراسة الحالية فقد تحققت من الصدق بمؤشرين هما (صدق المحتوى، وصدق البناء).

ب- الثبات: تباينت الدراسات السابقة في طريقة استخراجها للثبات، فاستخرج الثبات في دراسة سوالمة وحداد (١٩٩٥)، ودراسة القيسي (٢٠٠٤) بطريقة (أعادة الأختبار، ومعامل ألفا كرونباخ)، أما عبد الغني (٢٠٠٥) فقد أستخدم (أعادة الأختبار، والتجزئة النصفية)، أما دراسة أبو نجيلة (٢٠٠٥)، ودراسة حسن (٢٠٠٥)، فقد أستخدمت (التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ).

أما الدراسة الحالية فقد استخرجت الثبات بطريقتين هي: (إعادة الاختبار، وتحليل التباين باستخدام معادلة هويت)،

ج- مؤشر حساسية: جميع الدراسات لم تستخرج لمقاييسها، مؤشر حساسية. في حين أستخرجت الدراسة الحالية هذه الخاصية.

٧- الخطأ المعياري: جميع الدراسات لم تستخرج الخطأ المعياري لمقاييسها، عدا عبد الغني (٢٠٠٥) فقد بلغ (٦,٣٩٢) بطريقة التجزئة النصفية و(٧,٧١) بطريقة إعادة الاختبار.

لذا يستخرج البحث الحالي الخطأ المعياري للمقياس.

مقدمـــة:

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع البحث، وكذلك تحديد المنطلقات النظرية التي استندت إليها الباحثة في بناء المقياس وإجراءات بناء المقياس التي تضمنت تحديد مفهوم العنف النفسي ومكوناته السلوكية، ومن ثم إعداد فقرات المقياس وتحليلها منطقياً وإحصائياً، ومن ثم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس واشتقاق المعايير له، فضلاً عن عرض الوسائل الإحصائية المستخدمة في إجراءات البحث.

أولاً: مجتمع البحث

سيشتمل مجتمع البحث الحالي على طالبات جامعات بغداد التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي من العراقيات الدارسات في الدراسة الصباحية ولمستوى البكالوريوس للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦) وهي (جامعة بغداد، الجامعة المستنصرية، الجامعة التكنولوجية) ويتكون المجتمع الإحصائي من (٣٣٩٠٦) طالبة موزعين بحسب الاختصاص والصف على النحو الآتي، بلغ عدد طالبات جامعة بغداد (٢٠٩٠٤) طالبة ويشكلن نسبة (٦٢%) من طالبات الجامعات الثلاثة، اما عدد طالبات الجامعة المستنصرية فبلغ (١٠٠٣١) طالبة ويشكلن نسبة (٢٩%)، في حين بلغ عدد طالبات الجامعة التكنولوجية (٢٩٧١) طالبة ويشكلن نسبة (٩%)، أما بالنسبة للتخصصين العلمي والإنساني، فقد بلغ عدد الطالبات في التخصص العلمي للجامعات الثلاثة (١٥٣٣١) ويشكلن نسبة (٤٥%)، أما عدد الطالبات في التخصص الإنساني فقد بلغ (١٨٥٧٥) ويشكلن نسبة (٥٥%)، في حين توزعت الطالبات على الصفوف الدراسية على النحو الآتي، بلغ عدد الطالبات في الصف الأول (١٠٢٤٢) ويشكلن نسبة (٣٠%)، اما في الصف الثاني فقد بلغ (٨١٤٠) ويشكلن نسبة (٢٤%)، في حين بلغ في الصف الثالث (٨٧٦٢) ويشكلن نسبة (٢٦%)، في حين كان عدد الطالبات في الصف الرابع (٦٧٦٢) ويشكلن نسبة (٢٠%) والجدول (١) يوضح ذلك:

الجدول (١)

حجم مجتمع البحث موزعاً حسب الجامعة والتخصص والصف

الجامعة	الاختصاص	عدد الكليات	الصف				
			أول	ثاني	ثالث	رابع	المجموع
بغداد	علمي	١٢	٢٧٦٨	٢٣٠٤	٢٦٧١	١٩٢٠	٩٦٦٣
	إنساني	١٢	٣٣٩٩	٢٦٨٣	٢٨٣٥	٢٣٢٤	١١٢٤١
	المجموع	٢٤	٦١٦٧	٤٩٨٧	٥٥٠٦	٤٢٤٤	٢٠٩٠٤
المستنصرية	علمي	٥	٦٤٨	٧٢٨	٧٩٤	٥٢٧	٢٦٩٧
	إنساني	٦	٢٣٣٠	١٦٧٤	١٧٥٢	١٥٧٨	٧٣٣٤
	المجموع	١١	٢٩٧٨	٢٤٠٢	٢٥٤٦	٢١٠٥	١٠٠٣١
تكنولوجيا	علمي	١٢	١٠٩٧	٧٥١	٧١٠	٤١٣	٢٩٧١
المجموع الكلي		**٤٧**	**١٠٢٤٢**	**٨١٤٠**	**٨٧٦٢**	**٦٧٦٢**	**٣٣٩٠٦**

ثانياً: عينة البحث:

إن بناء مقياس العنف النفسي الموجه نحو المرأة يتطلب إجراءات معينة وتطبيق المقياس مرات عديدة على وفق طبيعة إجراءات بناء المقياس، لذلك ستوضح الباحثة كيفية اختيار عينة كل تطبيق في حينها.

ثالثاً: إجراءات بناء المقياس:

هناك خطوات علمية محددة لبناء المقاييس النفسية المرجعية المعيار ومنها مقاييس الشخصية التي ينبغي أن تبدأ بتحديد المنطلقات النظرية التي يستند إليها الباحث في بناء المقياس، إذ يشير المختصون في القياس النفسي إلى ضرورة تحديد المفاهيم البنائية والمنطلقات النظرية التي يعتمد عليها الباحث في بناء المقياس قبل البدء بالخطوات العملية لبنائه (Cronbach,1970:404)، لأنها تعطي رؤية للباحث في الإجراءات والأسس التي ينبغي أن يعتمدها في بناء مقياسه، وفيما يأتي توضيح لذلك:

١- المنطلقات النظرية والمنهجية لبناء المقياس:

من خلال ما عرض في الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث الحالي، فقد تم تحديد المنطلقات النظرية والمنهجية التي يستند إليها الباحث في بناء المقياس، لأنها تعطي رؤيا واضحة ينطلق منها الباحث للتحقق من إجراءات بناء المقياس وعليه حددت الباحثة المنطلقات النظرية الآتية:

أ- اعتماد الباحثة إلى نظرية باندورا (Bandura) في التعلم الاجتماعي في تحديد مفهوم العنف على أساس أن العنف سلوك مكتسب يتم تعلمه من خلال محاكاة الاخرين (حلمي، ١٩٩٩، ٣٣).

ب- الجمع بين المنهج المنطقي أو العقلي ومنهج الخبرة في إعداد المقياس، حيث أن هذا الجمع يقابل ما استخلصته الباحثة من الأدبيات والدراسات السابقة ويزاد عليه آراء ذوي الخبرة والأختصاص في الميدان.

ج- اعتماد الباحثة أسلوب التقرير الذاتي (Self - Report)، (المواقف اللفظية) في بناء فقرات المقياس، لكون اجراءاته مفهومه وواضحة وتتسم الإجابات فيه بالموضوعية ولا تتدخل فيها ذاتية الباحث سواء عند التصحيح أو التحليل، ويمكن استخدام المقاييس التي تعد على وفق هذا الأسلوب مع مجموعة كبيرة من الأفراد في الوقت نفسه، بينما

قد لا تتوافر مثل هذه المميزات في المقاييس والاختبارات الأخرى مثل الاختبارات الإسقاطية أو الأدائية وتقديرات الآخرين، فضلاً عن أنها أكثر صدقاً وثباتاً من هذه الاختبارات والمقاييس التي تتميز بصدق ضعيف وثبات منخفض مع ما يرافقها من مشكلات قياسية (Sundberg,1977:174). وإنَّ اعتماد الباحثة هذا الأسلوب في بناء فقرات المقياس لأنه أسلوب تم تفضيله على أسلوب العبارات التقريرية في بناء مقاييس الشخصية فضلاً عن أنه قد يعمل على تحديد عامل المرغوبية الاجتماعية إلى حد ما (الزيباري، ١٩٩٧: ٨٨).

د- الاعتماد على مبدأ تحليل السمة إلى أصغر مكوناتها التي تمثل نطاق السلوك المراد قياسه وتحديد الأهمية النسبية لكل مكون في القياس واعتمادها في تحديد عدد الفقرات التي ينبغي إعدادها لقياس المكون، إذ أكد المتخصصون في القياس النفسي ضرورة هذا الإجراء الذي يسهم إلى حد كبير في تحديد نطاق السلوك المراد قياسه في الشخصية (علام، ١٩٨٧: ٣٥).

هـ- إن العنف النفسي الموجه نحو المرأة يختلف في الدرجة بينهم، لذا فإن فقرات المقياس ينبغي أن تكون قادرة على اكتشاف الفروق الفردية بين الأفراد.

و- تعد مكونات العنف النفسي وحده كلية تحسب لها درجة واحدة في المقياس لأن السمة مجموعة من السلوكيات المترابطة التي تميل إلى الحدوث معاً في معظم المواقف (Brown, 1983:10).

٢- تحديد مفهوم العنف النفسي والمكونات السلوكية:

بعد أن حددت الباحثة مفهوم العنف النفسي (انظر تحديد المصطلحات، ص١٨)، حددت المكونات السلوكية لهذا المفهوم بالاستناد إلى الإطار النظري للبحث الحالي وكان عددها (٩) مكونات.

وللتحقق من صلاحية المكونات السلوكية لمفهوم العنف النفسي الموجه نحو المرأة، وتقدير الأهمية النسبية لكل مكون من هذه المكونات في قياس أو تمثيل العنف النفسي

عرضت على (١٦) خبيراً من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية (الملحق ١)، وطلب منهم بيان رأيهم حول صلاحية المكونات السلوكية لقياس العنف النفسي الموجه نحو المرأة وتحديد الأهمية النسبية على وفق مقياس متدرج يتكون من (٧) درجات، تمثل الدرجة (٧) الأكثر أهمية للمكون السلوكي، والدرجة (١) الأقل أهمية للمكون السلوكي في قياس العنف النفسي. (الملحق ٢).

وفي ضوء ملاحظاتهم وآرائهم عدل بعض المكونات وحذف ثلاث مكونات لأنه لم تكن ذات دلالة إحصائية باستخدام مربع كاي (Chi Square) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) والجدول (٢) يوضح ذلك

الجدول (٢)

نتائج اختبار (كا^{٢}) لآراء الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية حول صلاحية المكونات السلوكية

المكونات	عدد الخبراء	الموافقين	غير الموافقين	قيمة كا^{٢} المحسوبة	قيمة كا^{٢} الجدولية	مستوى الدلالة
الأول/ الثاني	١٦	١٦	صفر	١٦	٣,٨٤	دالة
الثالث	١٦	١٥	١	١٢,٢٤	٣,٨٤	دالة
الرابع/الخامس	١٦	١٤	٢	٩	٣,٨٤	دالة
التاسع	١٦	١٣	٣	٦,٢٤	٣,٨٤	دالة
السادس	١٦	١١	٥	٢,٢٤	٣,٨٤	غير دالة
السابع/الثامن	١٦	٩	٧	٠,٢٤	٣,٨٤	غير دالة

وبذلك أصبح عدد المكونات السلوكية للعنف النفسي (٥) مكونات بعد حذف ثلاث مكونات هي (٦،٧،٨) ودمج مكونين في مكون واحد هما مكون (٤، ٥) بعد آراء وملاحظة المحكمين، الجدول (٣) يوضح ذلك:

الجـدول (٣)

مكونات العنف النفسي وأوزان أهميتها وعدد الفقرات التي أعدت لقياسها بصيغتها الأولية

ت	المكونات السلوكية للعنف النفسي	وزن الأهمية	عدد الفقرات بصيغتها الأولية
١	الاهانات والشتم	٧	١٤
٢	تقييد الحرية (الإجبار والتدخل في شؤونها الخاصة)	٧	١٤
٣	الإهمال	٧	١٤
٤	الاحتقار	٦	١٢
٥	التهديد	٥	١٠
المجمـوع			**٦٤**

٣- إعداد فقرات المقياس بصيغتها الأولية:

إن إعداد فقرات المقاييس النفسية يعد أهم خطوة في بنائها، إذ تتوقف دقة المقياس في قياس ما وضع من أجل قياسه إلى حد كبير على دقة وتمثيل فقراته للسمة المراد قياسها، لذلك ينبغي على الباحث أن يكون على وعي تام بشروط إعداد الفقرات ومواصفاتها، إذ إن الخصائص القياسية (السيكومترية) للمقياس تعتمد إلى حد كبير على الخصائص القياسية (السيكومترية) لفقراته (عبد الرحمن، ١٩٩٧: ٤٤٠).

ومن أجل تغطية المكونات السلوكية للعنف النفسي الموجه نحو المرأة بعدد مناسب من الفقرات، أرتأت الباحثة أن تعد عدداً من الفقرات لكل مكون بضعف وزنه المحدد من آراء الخبراء وذلك لسببين: أولهما لضمان ثبات جيد للمقياس، إذ كلما ازداد عدد فقراته ارتفع معامل ثباته (عودة وآخرون، ١٩٩٣: ٣٤٩). وثانيهما: تحوطاً لاحتمالات استبعاد بعض الفقرات من الخبراء عند تحليلها منطقياً أو عند تحليلها إحصائياً (Lemk & Wiersma, 1976 : 351)، ولذلك أعدت الباحثة بصيغة أولية (٦٤) فقرة

موزعة على المكونات كما في الجدول (٣)، وصيغت الفقرات على شكل مواقف لفظية، لكل موقف ثلاثة بدائل للإجابة، الأول يقيس درجة العنف النفسي، والثاني يمثل بدرجة متوسطة، والثالث لا يقيس العنف النفسي، ويعطي البديل الأول الدرجة (٢)، والبديل الثاني الدرجة (١)، والبديل الثالث الدرجة (صفر).

٤- إعداد تعليمات المقياس وورقة الإجابة:

أعدت الباحثة تعليمات المقياس التي تضمنت كيفية الإجابة عن فقراته، وحث المجيبة على الدقة والسرعة في الإجابة، وقد أخفت الباحثة الهدف من المقياس كي لا تتأثر المستجيبة به عند الإجابة، إذ يشير كرونباخ (Cronbach) بأن التسمية الصريحة لمقياس الشخصية قد تجعل المجيب يزيف إجابته (Cronbach,1970:40)، وتضمنت تعليمات المقياس كيفية استخدام ورقة الإجابة، كما طلب من المستجيبات الإجابة بصراحة وعدم ترك أي فقرة دون إجابة مع عدم الحاجة إلى ذكر اسمائهن، إذ أعدت الباحثة ورقة خاصة للإجابة تتضمن أرقام الفقرات وحروف بدائل الإجابة والمعلومات الخاصة بكل مبحوث. (الملحق ٨).

٥- مفتاح التصحيح:

تم إعداد مفتاح تصحيح مثقب يوضع على ورقة الإجابة حيث أطرت ثقوب المفتاح بالألوان بحيث يمثل اللون الأسود الدرجة (٢) واللون الرمادي الدرجة (١)، والثقب بدون لون الدرجة (صفر) (الملحق ٩).

٦- التحليل المنطقي للفقرات:

على الرغم من أن التحليل المنطقي للفقرات في مقاييس الشخصية قد يكون مضللاً وذلك لاعتماده على آراء الخبراء الذاتية، لكنه يعد ضرورياً في بدايات إعداد الفقرات لأنه يؤشر مدى تمثيل الفقرة ظاهرياً للسمة التي أعدت لقياسها، فضلاً عن أن الفقرة الجيدة في صياغتها والتي ترتبط بالسمة نفسهم في رفع قوتها التمييزية ومعامل صدقها (الكبيسي،

٢٠٠١: ١٧١)، لذلك تم عرض الفقرات مع المكونات السلوكية لمقياس العنف النفسي على (١٦) خبيراً من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية (الملحق ١) وطلب منهم إبداء رأيهم في مدى صلاحية فقرات المقياس من حيث ملائمتها لمستوى طالبات الجامعة وموافقتهم على البدائل المعتمدة إزاء كل فقرة، ومدى مناسبتها وهل صياغة الفقرات جيدة أو تحتاج إلى تعديل.

ولتحليل آراء الخبراء على فقرات المقياس تم استخدام اختبار (كا^{٢}) لعينة واحدة (الصوفي، ١٩٨٥: ٤٦)، وعدت كل فقرة صالحة عندما تكون قيمة مربع كاي المحسوبة دالة عند مستوى (٠,٠٥) وهي توازن نسبة (٨٠%) من عدد الخبراء الجدول (٤).

الجدول (٤)

نتائج اختبار (كا^{٢}) لآراء الخبراء حول صلاحية فقرات المقياس

ت	الفقرات	الموافقون	النسبة	قيمة كا^{٢} المحسوبة	قيمة كا^{٢} الجدولية	مستوى الدلالة
ك١	١، ٥، ٦، ٧، ٨، ١١، ١٢، ١٣	١٥	%١٠٠	١٢,٢٤	٣,٨٤	دالة
	٣، ٤، ١٤	١٤	%٨٧	٩		
	٩	١٣	%٨١	٦,٢٤		
	٢	١٢	%٧٥	٤		
	١٠	٩	%٥٤	٠,٢٤	٣,٨٤	غير دالة
ك٢	١، ٦، ٧، ٨، ١٢، ١٣	١٥	%١٠٠	١٢,٢٤	٣,٨٤	دالة
	٣، ١٠، ٥	١٤	%٨٧	٩		
	٢، ١١، ١٤	١٣	%٨١	٦,٢٤		
	٤	٩	%٥٤	٠,٢٤	٣,٨٤	غير دالة
	٩	٨	%٥٠	صفر		
ك٣	١، ٢، ٣، ٥، ٧، ٨، ٩، ١٣	١٥	%١٠٠	١٢,٢٤	٣,٨٤	دالة

ت	الفقرات	الموافقون	النسبة	قيمة كا٢ المحسوبة	قيمة كا٢ الجدولية	مستوى الدلالة
	١٢، ١٤	١٤	%٨٧	٩		
	٦، ١١	١٣	%٨١	٦,٢٤		
	٤، ١٠	٧	%٤٤	-٠,٢٤	٣,٨٤	غير دالة
ك٤	١، ٥، ٦، ١٠، ١٢	١٥	%١٠٠	١٢,٢٤	٣,٨٤	دالة
	٣، ٧، ١١	١٤	%٨٧	٩		
	٢، ٨، ٩	١٣	%٨١	٦,٢٤		
	٤	٧	%٥٤	-٠,٢٤	٠,٨٤	غير دالة
ك٥	٤، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠	١٥	%١٠٠	١٢,٢٤	٣,٨٤	دالة
	١، ٣، ٥	١٤	%٨٧	٩		
	٢	٧	%٤٤	-٠,٢٤	٣,٨٤	غير دالة

من الجدول يتضح ما يأتي:

١- حصلت الموافقة على صلاحية (٥٧) فقرة في قياس ما وضعت من أجله، تتوزع على مكونات المقياس، وهي التي ستحلل إحصائياً لحساب بعض المؤشرات الاحصائية.

٢- لم تحصل موافقة الخبراء على صلاحية (٧) فقرات، فقرة من المكون الأول، وفقرتين من المكون الثاني، وفقرتين من المكون الثالث، وفقرة من المكون الرابع، وفقرة من المكون الخامس. لذا تقرر حذفها (الملحق ٤).

٧- وضوح التعليمات وفهم العبارات:

ينبغي قبل تطبيق المقياس على المجيبات التثبت من وضوح تعليماته وفهم عباراته لأن عدم وضوح التعليمات وصعوبة فهم العبارات تدفع المجيب إلى الإجابة العشوائية (فرج، ١٩٨٠: ١٦٠) لذلك طبقت الباحثة المقياس على عينة مكونة من (٦٠) طالبة اختيروا عشوائياً من طالبات جامعة بغداد للاختصاصين العلمي والانساني، فكانت العينة من كلية التربية/ابن رشد (قسم العلوم التربوية والنفسية)، وكلية الهندسة/ الجامعة

المستنصرية، الجدول (٥).

الجدول (٥)

عينة وضوح التعليمات وفهم العبارات موزعة حسب التخصص والصف

التخصص	الصف				
	أول	ثاني	ثالث	رابع	المجموع
علمي	٩	٨	٩	٧	٣٣
إنساني	٨	٧	٦	٦	٢٧
المجموع	**١٧**	**١٥**	**١٥**	**١٣**	**٦٠**

وقد طلب من الطالبات قراءة التعليمات والفقرات، والاستفسار عن أي غموض وذكر الصعوبات التي قد تواجههن في أثناء الاستجابة، وقد تبين نتيجة لهذه التجربة أن التعليمات، والفقرات، واضحة فضلاً عن طريقة الإجابة على ورقة الاجابة المنفصلة.

٦- التحليل الاحصائي للفقرات:

يعد التحليل الاحصائي للفقرات من خلال الدرجات التجريبية التي يتم الحصول عليها من استجابات عينة من الأفراد أكثر أهمية من تحليلها منطقياً لأنه يكشف عن دقة الفقرات في قياس ما وضعت لأجل قياسه (Ebel,1972:40)، إذ ينبغي إبقاء الفقرات الصالحة للقياس واستبعاد الفقرات غير الصالحة أو تبديلها وتجريبها من جديد (Guilford,1954:417)، وذلك في ضوء خصائصها القياسية التي لا تقل أهميتها عن أهمية الخصائص القياسية (السيكومترية) للمقياس نفسه، لأن الخصائص القياسية للمقياس تعتمد – إلى حد كبير – على خصائص فقراته إذ تكشف هذه الخصائص عن قدرة المقياس على قياس ما وضع لأجل قياسه (Smith,1966:69-70).

ويكاد يتفق أصحاب القياس النفسي على بعض الخصائص القياسية التي ينبغي التحقق منها في فقرات مقاييس الشخصية، وهي القوة التمييزية للفقرات ومعاملات صدقها

(الزيباري، ١٩٩٧: ٧٥).

١- عينة التحليل الإحصائي:

تشير معظم أدبيات القياس النفسي إلى ضرورة إجراء التحليل الإحصائي لفقرات المقاييس النفسية على عينات كبيرة وممثلة للمجتمع الذي تنتمي إليه إذ يرى (هنريسون، ١٩٧١) أن حجم العينة المناسبة في عملية التحليل الاحصائي للفقرات يفضل أن لا يقل عن (٤٠٠) ولا يزيد على (٥٠٠) فرد يتم اختيارهم بدقة من المجتمع الأصلي (Henrysoon,1963:132)، لأن اعتماد نسبة (٢٧%) من أفراد هذه العينة في تحديد المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية يحقق حجماً مناسباً في كل مجموعة وتبايناً جيداً بينهما (Ghisell, et al,1981:434)، ويعد هذا مناسباً أيضاً في ضوء رأي نانلي (Nunnally,1978:262) الذي يقترح أن يكون حجم عينة تحليل الفقرات ما بين (٥-١٠) أفراد لكل فقرة من فقرات المقياس للتقليل من أثر الصدفة، وترى أنستازي (Anastasi) (١٩٨٨) أن أفضل حجم لعينة تحليل الفقرات هو أن يكون في كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية (١٠٠) فرد إذ اعتمدت نسبة (٢٧%) من حجم العينة في كل مجموعة من المجوعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية، وبذلك يكون عدد أفراد عينة تحليل الفقرات (٣٧٠) فرداً (Anastasi,1988:23).

لذا أرتأت الباحثة أن تكون عينة التحليل الإحصائي للفقرات (٤٠٠) طالبة، اختيرت هذه العينة بالأسلوب المرحلي العشوائي من طالبات الجامعات الثلاثة في بغداد على وفق المراحل الآتية:

أ- اختيرت عشوائياً أربع كليات علمية وأربع كليات إنسانية من جامعات بغداد، والمستنصرية، والتكنولوجية، بواقع كليتين علميتين من جامعة بغداد وهي كلية التربية/ ابن الهيثم، وكلية الصيدلة، وكلية علمية واحدة من الجامعة المستنصرية هي كلية الهندسة وأخرى من الجامعة التكنولوجية (قسم الكيمياء التطبيقية) وأربع كليات

إنسانية بواقع ثلاث كليات من جامعة بغداد هي كلية التربية/ ابن رشد وكلية اللغات، وكلية التربية للبنات، وكلية واحدة من الجامعة المستنصرية هي كلية الآداب، واختارت الباحثة عدد الكليات من جامعة بغداد أكثر من جامعتي التكنولوجية والمستنصرية لكون أعداد الطالبات في جامعة بغداد تمثل نسبة (٦٢%).

ب- اختير عشوائياً من كل كلية قسم دراسي واحد، وبذلك بلغ عدد الأقسام العلمية (٤) اقسام وعدد الأقسام الإنسانية (٤) أقسام.

جـ- اختيرت عشوائياً من صف من الصفوف الأربع، في كل قسم مجموعة من الطالبات وبعدد يتناسب مع متغيري التخصص والصف في مجتمع البحث. الجدول (٦).

الجدول (٦)

عينة التحليل الاحصائي للفقرات من طالبات الجامعات الثلاثة موزعة حسب التخصص والصف

الجامعة	التخصص	الصف				
		أول	ثاني	ثالث	رابع	المجموع
بغداد*	علمي	٢٤	٢١	٢٠	١٣	٧٨
	إنساني	٣٦	٢٩	٣٠	٢٥	١٢٠
	المجموع	٦٠	٥٠	٥٠	٣٨	١٩٨
المستنصرية*	علمي	١٦	١٢	١٦	١٠	٥٤
	إنساني	٢٨	٢٣	٢٦	٢٣	١٠٠
	المجموع	٤٤	٣٥	٤٢	٣٣	١٥٤
التكنلوجية*	علمي	١٦	١١	١٢	٩	٤٨
المجموع الكلي		**١٢٠**	**٩٦**	**١٠٤**	**٨٠**	**٤٠٠**

*** تصحيح المقياس:**

بعد أن تم تطبيق المقياس على (٤٠٠) طالبة من مجتمع البحث، تم حساب الدرجات لكل فرد من أفراد العينة ولكل فقرة من فقرات المقياس، حيث اعتمد في تصحيح

* جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد/ قسم علوم القرآن، كلية التربية للبنات/ قسم اللغة العربية، وكلية اللغات/ قسم إسباني، وكلية التربية ابن الهيثم/ قسم الحاسبات، وكلية الصيدلة.

* الجامعة المستنصرية/ كلية الآداب/ قسم التاريخ، وكلية الهندسة/ قسم البيئة.

* الجامعة التكنولوجية/ قسم الكيمياء التطبيقية.

المقياس على مفتاح التصحيح، تم حساب الدرجات لتمثل الدرجة الخام للطالبة.

*** المؤشرات الإحصائية لعينة التحليل الإحصائي:**

بما أن المفاهيم النفسية تتوزع توزيعاً اعتدالياً، لذا قامت الباحثة بحساب معامل الالتواء ومعامل التفرطح كونها خصائص المنحنى الاعتدالي (عودة، ١٩٨٥: ٢٢٦) للتعرف على مدى قرب أو بعد درجات عينة التمييز من التوزيع الاعتدالي، الجدول (٧).

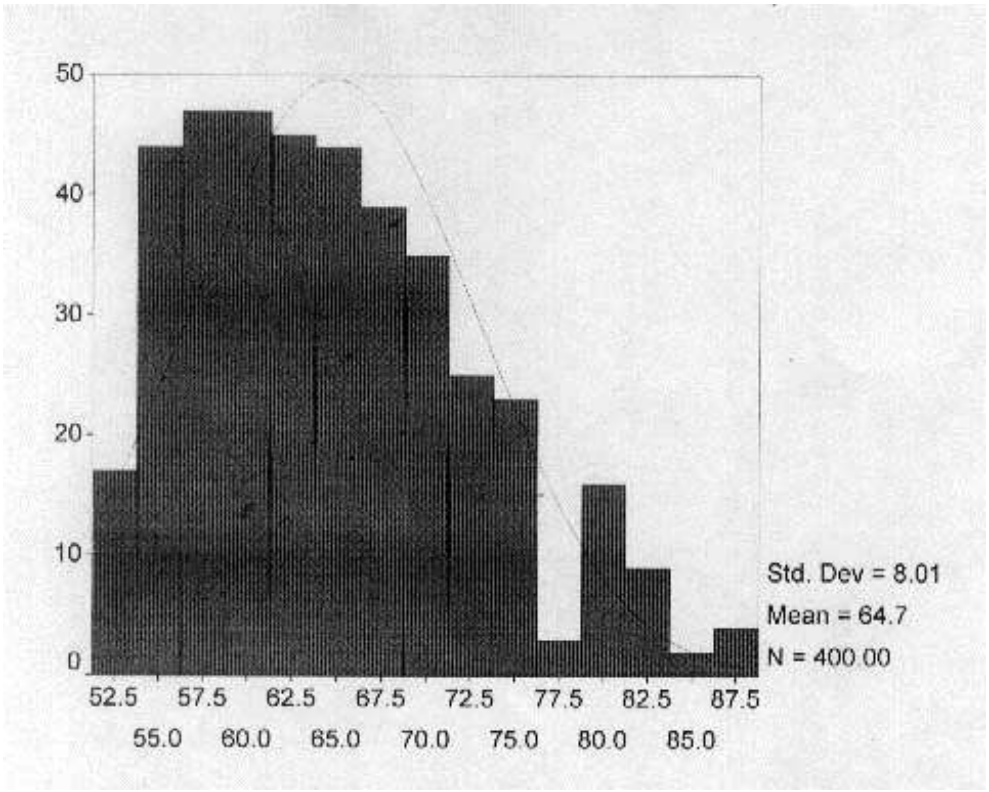
الجدول (٧)

المؤشرات الإحصائية لدرجات أفراد عينة التحليل الاحصائي

ت	المؤشرات الاحصائية	الدرجة
١	المتوسط	٦٤,٧٢٥
٢	الانحراف المعياري	٨,٠١٠
٣	الخطأ المعياري	٦٤,١٧٠
٤	التفرطح	-٠,٢٠٤
٥	الالتواء	٠,٦٠٠
٦	المدى/ المعدل	٣٥
٧	أقل درجة	٥٣
٨	أعلى درجة	٨٨

ومن مقارنة معامل الالتواء ومعامل التفرطح مع ما يمثلها في التوزيع الاعتدالي،

فالتفرطح تشير درجته إلى مدى تركيز التكرار في منطقة الوسيط للتوزيع، وعند مقارنة التفرطح المحسوب للمقياس مع القيمة المعيارية لتفرطح التوزيع الاعتدالي البالغة (٠,٢٣٦٢) نجد ان توزيع الدرجات توصف بأنها عادية (Mesokurtic)، أما الالتواء فأنه يعتمد على درجة تركيز التكرارات عند القيم المختلفة ويأخذ التوزيع الاعتدالي المدى (-٠,٥ إلى +٠,٥) (عودة والخليلي، ١٩٨٨، ٧٩-٨١). يوصف معامل التواء درجات أفراد العينة على المقياس على أنه موجب الالتواء، الشكل البياني (١).



الشكل (١). المدرج التكراري لدرجات أفراد عينة التحليل الاحصائي

٢- حساب الخصائص السيكومترية للفقرات:

إن اختيار الفقرات ذات الخصائص القياسية (السيكومترية) المناسبة يمكن من بناء مقياس يتمتع بخصائص قياسية جيدة، لذا يجب التحقق من الخصائص القياسية للفقرات لانتقاء المناسب منها وتعديل الفقرات غير المناسبة أو استبعادها (Chiselli , et al , 1981:421)، إذ يشير معظم المتخصصين في القياس النفسي إلى أن الخصائص السيكومترية لفقرات المقياس تشكل أهمية كبيرة في تحديد قدرته على قياس ما وضع لقياسه فعلاً (Holden, et al,1985:366)، حيث تم حساب الخصائص القياسية الآتية:

أ- القوة التمييزية للفقرات (Discrimination Power of Item):

لحساب القوة التمييزية لفقرات مقياس العنف النفسي الموجه نحو المرأة رتبت الدرجات ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة إلى أقل درجة كلية لأفراد عينة تحليل الفقرات إحصائياً البالغ حجمها (٤٠٠) طالبة، ثم حددت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية

بنسبة (٢٧%) في كل مجموعة، وقد بلغ عدد الأفراد في كل مجموعة (١٠٨) طالبة، تراوحت درجات المجموعة العليا بين (٦٧-٩٢) درجة، ودرجات المجموعة الدنيا بين (٣١-٥٣).

واستخدم الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين في حساب الفرق بين المجموعتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس، على أساس أن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة. الجدول (٨) يوضح ذلك:

ب- صدق الفقرات (Validity of Item):

يعد حساب الصدق التجريبي للفقرة من خلال معامل ارتباطها بمحك خارجي أو داخلي أكثر أهمية من صدقها المنطقي (Helmstadter,1966:90) لأن الصدق التجريبي للفقرات يشير إلى مدى ارتباط المحتوى التكويني للسمة بعضه ببعضه الآخر (عبد الرحمن، ١٩٨٣: ٤١٤) أي أن كل فقرة تهدف إلى قياس الوظيفة نفسها التي تقيسها الفقرات الأخرى (أحمد، ١٩٨١: ٢٩٣)، فضلاً عن استبعاد الفقرات التي يكون ارتباطها ضعيفاً بالدرجة الكلية يؤدي إلى زيادة صدق المقياس وثباته (Smith,1966:70)، وتشير انستازي (Anastasi) (١٩٨٨) إلى أن صدق الفقرات يحسب من خلال ارتباطها بمحك خارجي أو داخلي وفي حالة عدم توافر محك خارجي فإن أفضل محك داخلي هو الدرجة الكلية للمقياس (Anastasi,1988:211)، الجدول (٨) يوضح ذلك

الجدول (٨)

القوة التمييزية لفقرات المقياس ومعاملات صدقها

رقم الفقرة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القوة التميزية⁻	معامل صدق الفقرة⁺
١	عليا	١,٤٨١٥	٠,٧٢١٢٣	٧,٧١١***	٠,٣٢٢***
	دنيا	٠,٨٠٠٠	٠,٧٣٠٩٨		
٢	عليا	١,٢٣٧٠	٠,٨٥٦٩٩	٤,٣٥٠***	٠,٢٩٦***
	دنيا	٠,٧٨٥٢	٠,٨٤٩٨٠		
٣	عليا	١,٤٨٨٩	٠,٦٧٨٧٥	٨,٩١٦***	٠,٣٤٧***
	دنيا	٠,٧٧٧٨	٠,٦٣٠٨٨		
٤	عليا	٠,٨٧٤١	٠,٦٩٥٧٢	٨,٩٧٤***	٠,١٤٥**
	دنيا	٠,٢١٤٨	٠,٨٩٤٥٣		
٥	عليا	١,٣٩٢٦	٠,٧٦٣٨٩	٥,٢٣٣***	٠,١٧٦***
	دنيا	٠,٨٩٦٣	٠,٧٩٤٣٣		
٦	عليا	١,٢٨١٥	٠,٦١٨٧٦	٣,٨٩٩***	٠,٣٩٤***
	دنيا	٠,٩٧٠٤	٠,٦٩٠٤٥		
٧	عليا	١,٥٨٥٢	٠,٧٥٦٩١	٧,٩٧٩***	٠,٣٤٦***
	دنيا	٠,٧٧٠٤	٠,٩١٣٧٥		
٨	عليا	١,٥٥٥٦	٠,٦٠٦٧٦	٦,٤٥٤***	٠,٣٣٨***
	دنيا	٠,٩٨٥٢	٠,٨٢٨٤٦		
٩	عليا	١,٣٣٣٣	٠,٨٤٦٤١	٢,٧٦٧**	٠,١٨٧***
	دنيا	١,٠٥٩٣	٠,٧٨٠٠٠		
١٠	عليا	١,٢٦٦٧	٠,٦٤٨٧٦	٧,٣٨١***	٠,٢١٣***
	دنيا	٠,٦٨١٥	٠,٦٥٣٩٤		

١١	عليا	١,٥٠٤٧	٠,٧٧٠٣٧	٥,٠١٧***	٠,٢٨٤***
	دنيا	١,٠٣٧٠	٠,٨٧٥٩٤		
١٢	عليا	١,١٧٧٨	٠,٧٤١٧٩	١,٤١٩	-٠,٠٧٢
	دنيا	١,٠٥١٩	٠,٧١٥٦٩		
١٣	عليا	١,٧٢٥٩	٠,٥٦٥٥٥	٤,٤٥٦***	٠,٤٥١***
	دنيا	١,٣٤٠٧	٠,٨٣٠٠٦		
١٤	عليا	١,٧٨٥٢	٠,٤٤٦٩٧	٢,٠٣٨*	٠,١٥٣**
	دنيا	١,٦٥١٩	٠,٦١٤٧٣		
١٥	عليا	١,٤٢٢٢	٠,٧٢٧٥٧	١,٣٩٨	٠,٠٩٩
	دنيا	١,٢٨٨٩	٠,٨٣٦٣٦		
١٦	عليا	١,٤٢٢٢	٠,٧١٧٢٤	٧,١٤٥***	٠,٣٢٤***
	دنيا	٠,٧٢٥٩	٠,٨٧٦١٣		
١٧	عليا	١,٠٩٦٣	٠,٧٣١٧٣	٦,٧٦٤***	٠,٣٤٦***
	دنيا	٠,٤٨١٥	٠,٧٦١٥٠		
١٨	عليا	١,١٥٥٦	٠,٧٩٩٨٨	٤,٠٢٩***	٠,٢٨٤***
	دنيا	٠,٧٧٧٨	٠,٧٣٩٧٧		
١٩	عليا	١,٤٠٠٠	٠,٦٤٨٧٦	٢,٩٧٧**	٠,٣٤٤***
	دنيا	١,١٤٨١	٠,٧٣٨٢٨		
٢٠	عليا	١,٧١٨٥	٠,٥١٣٢٨	٦,٤٤٩***	٠,٢٦٧***
	دنيا	١,١٩٢٦	٠,٧٩٦٤١		
٢١	عليا	٠,٩٦٣٠	٠,٦٨٤٦٧	٦,٠٨٣***	٠,٢٦٠***
	دنيا	٠,٤٦٦٧	٠,٦٥٥٦٣		
٢٢	عليا	١,٣٨٥٢	٠,٦٦٨٩٨	٨,١٨٥***	٠,٣١٨***
	دنيا	٠,٦٨٨٩	٠,٧٢٧٥٧		
٢٣	عليا	١,٢٥٩٣	٠,٧٣٢٦٤	٥,١٦٤***	٠,٢٣٨***
	دنيا	٠,٧٧٧٨	٠,٧٩٨٠١		
٢٤	عليا	١,٦٧٤١	٠,٥٧٠٨٠	٩,١٤٩***	٠,١٩٥***
	دنيا	٠,٨٨١٥	٠,٨٢٩٠٦		

٢٥	عليا	١,١٠٣٧	٠,٧١٥٢٣	٢,٨٨٣**	٠,٢٣٤***
	دنيا	٠,٨٤٤٤	٠,٧٦١٦٤		
٢٦	عليا	١,١٩٢٦	٠,٩٣٤٣٩	٤,٤٦٨***	٠,٢٩٩***
	دنيا	٠,٦٨٨٩	٠,٩١٨٠٣		
٢٧	عليا	١,١٧٧٨	٠,٦٢٦٣٩	٥,٥٨١***	٠,٢٧٦***
	دنيا	٠,٦٨١٥	٠,٧٩٧٨٧		
٢٨	عليا	١,٥٥٥٦	٠,٦٠٦٧٦	٦,٨٢٤***	٠,٢٨٩***
	دنيا	٠,٩٤٠٧	٠,٨٥٣١٢		
٢٩	عليا	١,٣١٨٥	٠,٥٨١٤٥	٤,٧٧٠***	٠,٣١٠***
	دنيا	٠,٩٢٥٩	٠,٧٥٩٣٢		
٣٠	عليا	١,٢٨١٥	٠,٧٧٨٩٤	٦,١٨١***	٠,٢٨٨***
	دنيا	٠,٧٢٥٩	٠,٦٩٥٧٢		
٣١	عليا	١,٤٨١٥	٠,٧٩٠٣٥	٨,١٠٩***	٠,٢٠١***
	دنيا	٠,٦٧٤١	٠,٨٤٤٩١		
٣٢	عليا	١,٢٨١٥	٠,٨٣٤٤٤	٤,٩٩٩***	٠,٢١٨***
	دنيا	٠,٧٥٥٦	٠,٨٩٣٣١		
٣٣	عليا	١,٠٤٤٤	٠,٨٤٢٤	٢,٣٥٢*	٠,١٢٧*
	دنيا	٠,٨٢٢٢	٠,٧٠٠٣٩		
٣٤	عليا	١,٢٥١٩	٠,٧٦٩٩٤	١١,٢٧٢***	٠,٣٧٦***
	دنيا	٠,٣٠٣٧	٠,٦٠١٩١		
٣٥	عليا	١,٥٠٣٧	٠,٧٤١٨٦	٤,١٢٣***	٠,٢٧٠***
	دنيا	١,١١٨٥	٠,٧٩٢٢٤		
٣٦	عليا	١,٠٨١٥	٠,٦٣٥٤٢	٨,٢٤٥***	٠,٢٩٨***
	دنيا	٠,٤٨١٥	٠,٥٥٧٨٧		
٣٧	عليا	٠,٨٩٦٣	٠,٨٠٣٦٧	٦,١٥٧***	٠,١٩٧***
	دنيا	٠,٣٧٧٨	٠,٥٥٨٠٧		
٣٨	عليا	١,٢٤٤٤	٠,٦٨٥٣١	٧,٣٧٨***	٠,١٩٩***
	دنيا	٠,٦٦٦٧	٠,٥٩٨٥١		

٣٩	عليا	٠,٧٢٥٩	٠,٨٥٨٩٣	١,٩٢٨	٠,٠٥٦
	دنيا	٠,٥٣٣٣	٠,٧٨٠٣٦		
٤٠	عليا	١,٣٩٢٦	٠,٧٥٤٠٦	١,٧٣٢	-٠,٠٢٢
	دنيا	١,٢٢٩٦	٠,٧٩١١٩		
٤١	عليا	١,٢٢٩٦	٠,٦٣٤١١	٢,٤٣٨	٠,١٣٥**
	دنيا	١,١١٨٥	٠,٦٣٥٤٢		
٤٢	عليا	١,٤٦٦٧	٠,٦٤٤١٥	٤,٠١٢***	٠,١٣١**
	دنيا	١,١٢٥٩	٠,٧٤٧٤٣		
٤٣	عليا	١,١٨٥٢	٠,٨٧٤٠٥	٠,٦٥٠	٠,٠٧٦
	دنيا	١,١١٨٥	٠,٨١٠٨٦		
٤٤	عليا	١,٠٨٨٩	٠,٨٣٢٧٩	٥,٤٦٥***	٠,٣٢٧***
	دنيا	٠,٥٥٥٦	٠,٧٦٩٤٤		
٤٥	عليا	١,٤٦٦٧	٠,٦٣٢٤٦	٨,٤٥٨***	٠,٣١٤***
	دنيا	٠,٧٣٣٣	٠,٧٨٤١٧		
٤٦	عليا	١,٣٨٥٢	٠,٧٥٢٩٦	١٠,٠٠٢***	٠,٣٩٣***
	دنيا	٠,٤٨١٥	٠,٧٣١٥١		
٤٧	عليا	١,٠٠٧٤	٠,٧٨٦٩٩	٣,٥٠٦***	٠,٢٨١***
	دنيا	٠,٦٨١٥	٠,٧٣٩٦٢		
٤٨	عليا	١,١٤٨١	٠,٨٥٩٧٠	٦,٤١١***	٠,٣٢١***
	دنيا	٠,٥٠٣٧	٠,٧٩٠٥٦		
٤٩	عليا	٠,٩٠٣٧	٠,٨٢٧٤٦	٠,٣٥٥	-٠,١٢١
	دنيا	٠,٨٦٦٧	٠,٨٨٧٧٣		
٥٠	عليا	١,٠٤٤٤	٠,٦٥٦٣٩	١,٢٨٠	٠,٠٩٠
	دنيا	٠,٩٤٨١	٠,٥٧٧١٦		
٥١	عليا	١,٠٤٤٤	٠,٧٧١٣٨	٠,٦٤٩	٠,٠٠٣
	دنيا	٠,٩٧٧٨	٠,٩٠٩٨٧		
٥٢	عليا	١,٢٥٩٣	٠,٧٧٢٣١	٩,٨٠٠***	٠,٢٩٨***
	دنيا	٠,٣٨٥٢	٠,٦٩٠٩٣		

٥٣	عليا	١,٥٢٥٩	٠,٦٧٨٣٤	٧,٢٦٨***	٠,٢٠٢***
	دنيا	٠,٨٨٨٩	٠,٧٥٩٦٨		
٥٤	عليا	١,١١٨٥	٠,٦٩١٦٥	٣,٠١٤**	٠,٢١٦***
	دنيا	٠,٨٧٤١	٠,٦٣٩٨٤		
٥٥	عليا	١,٤٠٠٠	٠,٧٣٥٠٥	١,٩٢٦	٠,٠٨١
	دنيا	١,٢١٤٨	٠,٨٤٠٩٨		
٥٦	عليا	١,٥٤٠٧	٠,٦٥٥٢١	٣,٢٠٥**	٠,٢٠١***
	دنيا	١,٢٥١٩	٠,٨١٦٩٧		
٥٧	عليا	١,٣٤٠٧	٠,٦٧٠٩٦	٥,٢٧٧***	٠,١٨٥***
	دنيا	٠,٩٠٣٧	٠,٦٨٩٧٣		

– القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (٢٠٦) عند

* مستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (١,٩٦).

** مستوى دلالة (٠,٠١) تساوي (٢,٥٧٦).

*** مستوى دلالة (٠,٠٠١) تساوي (٣,٢٩١).

+ القيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند درجة حرية (٣٩٨).

* مستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (٠,٠٩٨).

** مستوى دلالة (٠,٠١) تساوي (٠,١٢٨).

*** مستوى دلالة (٠,٠٠١) تساوي (٠,١٦٩).

من الجدول (٨) يتضح أن هناك (٩) فقرات ذات التسلسل (١٢، ١٥، ٣٩، ٤٠، ٤٣، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٥) كانت ذات قدرة على التمييز لكن معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وبذلك استبعدت هذه الفقرات، فقد حذف من المكون الأول فقرتين (٢)، فأصبح بذلك عدد الفقرات للمكون الأول (١١) فقرة، ومن المكون الثاني حذفت فقرتان فأصبح (١٠) فقرة، ومن المكون الثالث حذفت فقرة واحدة وبالتالي أصبحت الفقرات (١١) فقرة، كما حذف من المكون الرابع فقرتان (٢) فأصبح عدد الفقرات (٩)، اما المكون الأخير فقد حذفت فقرتان أيضاً وبذلك أصبح يضم (٧) فقرات.

وبعد استبعاد الفقرات من مقياس العنف النفسي يصبح عدد فقرات المقياس بصيغته النهائية (٤٨) فقرة (الملحق ٧) وتكون أقل درجة ممكنة له (صفر) وأعلى درجة له (٩٦) وأن المتوسط النظري للمقياس يكون (٤٨) درجة، إذا أعطيت لبدائل الإجابة (٢، ١، صفر).

*** الخصائص القياسية (السيكومترية) للمقياس:**

لقد أورد المتخصصون في القياس النفسي صفات عديدة للاختبار والمقياس الجيد، فمنهم من اكد ضرورة التحقق من بعض الخصائص القياسية للمقياس مثل الصدق والثبات، مهما كان الغرض من استخدامه (علام، ١٩٨٦، ص٢٠٩)، وآخرون يؤكدون ضرورة التحقق من موضوعية المقياس واشتقاق معايير له وعدم الاعتماد على الدرجات الخام فقط. فضلاً عن ضرورة حساب حساسية المقياس لأن معامل الحساسية يشير إلى دقة المقياس في قياس العلاقة بين الخاصية والأداء (عبد الرحمن، ١٩٨٣، ص١٩٧)، لذلك تحققت الباحثة من هذه الخصائص للمقياس على النحو الآتي:

أولاً: صدق المقياس (Scales Validity):

يعد الصدق من أكثر الصفات القياسية أهمية للمقياس لأنه يشير إلى قدرة المقياس على قياس السمة التي أعد لقياسها (Tyler,1971:29)، ومن خلاله يتحقق من مدى قدرة المقياس على تحقيق الغرض الذي أعد من أجله (عودة، ١٩٩٨: ٣٣٣-٣٣٥)، وأشارت رابطة النفسانيين الأمريكان، ١٩٨٥ (Psychological Association American A.P.A) إلى أن هناك ثلاثة مؤشرات لصدق المقاييس النفسية هي صدق المحتوى والمرتبط بمحك وصدق البناء، لذا استخرج للمقياس الحالي مؤشران للصدق هما (صدق المحتوى، وصدق البناء)، وفيما يلي توضيح لكيفية الحصول على كل مؤشر منها:

أ- صدق المحتوى (Content Validity):

يشير صدق المحتوى إلى أن تكون عينة الفقرات ممثلة ومناسبة لنطاق السلوك المراد قياسه، لذا يطلق على هذا النوع في قياس الشخصية صدق تمثيل العينة أو الصدق العيني (Andorson,1981:136).

حيث أن مسح السلوك المطلوب من خلال مكوناته والأهمية النسبية لكل مكون من هذه المكونات لنتعرف على مدى تمثيل المقياس لعوامل الخاصية المطلوب قياسها ونسبة أهميتها (أحمد، ١٩٨١: ١٩٠)، وتقترب هذه الطريقة من الخارطة الاختبارية أو جدول المواصفات في الأختبارات التحصيلية، حينما تعطى الأوزان لأهمية المحتوى أو الأهداف المراد قياسها (ثورندايك وهيجن، ١٩٨٩: ١٩٥).

وقد تحققت الباحثة من صدق المحتوى لمقياس العنف النفسي من خلال تحديد التعريف ومكوناته السلوكية وأهميتها النسبية وإعداد الفقرات حسب أهمية المكونات السلوكية للمقياس.

ويقوم هذا النوع من الصدق على مدى تمثيل المقياس للميادين أو الفروع المختلفة للقدرة او السمة التي يقيسها، كذلك على التوازن بينها بحيث يصبح من المنطقي أن يكون محتوى المقياس صادقاً، شريطة أن يمثل جميع القدرة او السمة المراد قياسها (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ١٥٨).

كثيراً ما يستخدم الصدق الظاهري مؤشراً لصدق مقاييس الشخصية، إذ من الصعب استخدام صدق المحتوى فيها لصعوبة تحديد محتوى السلوك المراد قياسه ومكوناته الفرعية بدقة، ويعتمد الصدق الظاهري على فحص الخبراء منطقياً لفقرات المقياس وتقدير مدى تمثيلها للخصيصة المراد قياسها (Chiselli, 1964:341).

ويشترك الصدق الظاهري (Face validity) مع صدق المحتوى لأنه يستند إلى التحليل المنطقي في التأكد من قدرة المقياس على قياس ما وضع من أجل قياسه، وأن أفضل طريقة لتحقيق الصدق الظاهري هي أن تقوم مجموعة من المتخصصين بتقويم صلاحية الفقرات لقياس ما أكد لقياسه (Ebel,1972:55).

وقد حققت الباحثة الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس بمكوناته وفقراته على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية الذين أكدوا صلاحية فقراته لقياس ما وضعت لأجل قياسه.

ب- صدق البناء (Construct Validity):

يستخدم صدق البناء بكثرة في مقاييس الشخصية ويعتمد على افتراضات نظرية يتم التحقق منها تجريبياً (Cronbach,1970:105)، ويوصف صدق البناء بأنه أكثر أنواع الصدق تمثيلاً لمفهوم الصدق، الذي يسمى أحياناً بصدق المفهوم، أو صدق التكوين الفرضي، ويقصد به مدى قياس المقياس النفسي لتكوين فرضي أو مفهوم نفسي معين (ربيع، ١٩٩٤: ٩٨)، ويقصد بصدق البناء الدرجة التي يقيس فيها المقياس بناءً نظرياً أو سمة معينة (Anstasi,1976:151) حيث أن من المنطقي أن نفترض أن الأفراد يختلفون في مدى ما لديهم من الخصيصة المقاسة وهذا الافتراض ينبغي أن ينعكس على آدائهم على المقياس (فرج، ١٩٨٠: ٣١٥)، كما أن علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يكشف عن الاتساق الداخلي والذي يعد مقياساً للتجانس، وبالتالي فإن درجة تجانس المقياس تتشابه إلى حد ما مع صدق تكوينه الفرضي، إذ تساعد في تحديد السلوك او السمة التي يقيسها المقياس ومعاملات صدقها التي تؤشر تجانس فقراتها في قياس ما أعدت لقياسه، وتشير (Anstasi) (١٩٧٦) إلى أن معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وبدلالة إحصائية يعد مؤشراً لصدق البناء للمقياس (Anstasi, 1976:154).

ولقد تم التحقق من صدق البناء من خلال التحقق التجريبي لافتراضين، الأول: الفروق الفردية في درجات الاختبار حيث تم الإبقاء على الفقرات التي تمتلك القدرة على التمييز. والثاني: التجانس الداخلي بين درجات الأفراد على فقرات الاختبار ودرجة الكلية، وأبقت الباحثة الفقرات ذات الدلالة الإحصائية بالدرجة الكلية للمقياس.

ثانياً: ثبات المقياس (Scales Reliability):

على الرغم من أن الصدق يعد أهم من الثبات لأن المقياس الصادق بطبيعته يكون مقياساً ثابتاً، في حين أن المقياس الثابت قد لا يكون صادقاً (Zeller & Carmines , 1986:77)، إذ قد يكون متجانساً في فقراته لكنه يقيس سمة أخرى غير التي أعد لقياسها (فرج، ١٩٨٠: ٣٣) إلا أن هذا لا يعني الاستغناء عن حساب الثبات، لأنه لا يوجد مقياس نفسي ذو صدق تام، فضلاً عن أن الثبات يعطي دليلاً أخر على دقة المقياس، إذ لابد أن يقيس المقياس شيئاً ما قبل أن يقيس ما وضع من أجل قياسه (Carr,1968:436) ويرى (مارنت) (Marant) أن الثبات يشير إلى درجة استقرار الاختبار والتناسق بين أجزائه (Marant,1984:9)، والهدف من حساب الثبات هو تقدير أخطاء المقياس واقتراح طرائق للتقليل من هذه الأخطاء (Murphy,1988:63)، وبما أن الثبات هو الاتساق في مجموع درجات فقرات المقياس التي يفترض أن تقيس ما يجب قياسه (Marshall,1972:104)، ويمكن التحقق من ثبات المقاييس والاختبارات النفسية بعدة طرائق منها ما يقيس الاتساق الخارجي وهي طريقة إعادة الاختبار (Test-Retest) والذي يسمى بمعامل الاستقرار عبر الزمن، وطريقة الصور المتكافئة (Equivalent Forms) التي تعتمد على إعداد صورتين متكافئتين للمقياس من حيث خصائص الفقرات وطبيعتها (Ebel,1972:412) ومنها ما يقيس الاتساق الداخلي وهي التجزئة النصفية (Spilt - Half) (Adklins,1974:117)، وكذلك طريقة تحليل التباين (Analysis of Variance) (Fox,1969:249)، ولحساب الثبات طبق المقياس على عينة مكونة من

(١٠٠) طالبة اختيروا بالأسلوب المرحلي العشوائي من طالبات جامعات بغداد على وفق المراحل الآتية:

١- اختيرت عشوائياً كليتان علميتان وكليتان أنسانيتان من جامعات بغداد، بواقع كلية علمية وكلية انسانية من جامعة بغداد، هي كلية التمريض، وكلية الآداب/ قسم الجغرافية، وكلية انسانية واحدة من الجامعة المستنصرية هي كلية الآداب/ قسم اللغة العربية، وقسم واحد من الجامعة التكنولوجية/ قسم الفيزياء التطبيقية.

٢- اختير عشوائياً من كل كلية في أعلاه قسم دراسي واحد وبذلك أصبح عدد الأقسام العلمية قسمين وعدد الأقسام الانسانية قسمين.

٣- اختيرت عشوائياً من كل صف من الصفوف الدراسية الأربعة من كل قسم مجموعة من الطالبات وبعدد يتناسب مع فئات (التخصص والصف) في مجتمع البحث، (الجدول ٩) .

الجدول (٩)

حجم عينة ثبات المقياس موزعاً حسب التخصص والصف في الجامعات الثلاثة

الجامعة	التخصص	الصف				
		أول	ثاني	ثالث	رابع	المجموع
بغداد	علمي	١٢	٩	١٠	٧	٣٨
	إنساني	٩	٧	٦	٥	٢٧
المستنصرية	إنساني	٨	٤	٥	٣	٢٠
تكنولوجيا	علمي	٥	٣	٤	٣	١٥
المجموع		**٣٤**	**٢٣**	**٢٥**	**١٨**	**١٠٠**

وقد تم حساب الثبات بأكثر من طريقة على النحو الآتي:

١- طريقة إعادة الاختبار (Test - Retest):

يسمى معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة بمعامل الاستقرار (Zeller & Garmines,1986:52) الذي يتطلب إعادة تطبيق المقياس على عينة الثبات نفسها بعد مرور مدة زمنية وحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني (Murphy,1988:65) لذا طبق المقياس مرة ثانية على عينة الثبات نفسها البالغة (١٠٠) طالبة بعد مرور (١٥) يوماً.

وبعد الانتهاء من التطبيق حسب ثبات المقياس بحساب درجات هذه العينة مع درجاتها في التطبيق الأول واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين درجات التطبيقين، فكان معامل الارتباط (٠,٩٣٥) الذي يمثل معامل ثبات مقياس العنف النفسي بطريقة إعادة الاختبار.

٢- طريقة تحليل التباين باستخدام معادلة هويت (Hoyt):

التي تؤشر التجانس الداخلي بين الفقرات إن فكرة تحليل ثبات المقياس تقوم على تحليل التباين لعلاقات المفحوصين على جميع فقرات المقياس وهو أسلوب إحصائي يعتمد على تجزئة التباين الكلي لدرجات الأفراد إلى مصادر ثلاثة للتباين ترجع إلى الأفراد والفقرات وتباين الخطأ (علام، ٢٠٠٠: ٦٨).

ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة معادلة هويت (Hoyt) المستندة إلى نتائج تحليل التباين الثنائي (بدون تفاعل) (ANOVA Tow- Way Without Interaction) بين الأفراد وبين فقرات المقياس لعينة الثبات البالغة (١٠٠) طالبة، الجدول (١٠)

الجدول (١٠)

نتائج تحليل التباين لدرجات عينة الثبات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات
بين الأفراد	٩٣٢,١٨٣٢	٩٩	٩,٤١٦٠
بين الفقرات	١٤٨,٤٦٨٨	٤٧	٣,١٥٩
تباين الخطأ	١٦٩٧,٧٧٦٨	٤٦٥٣	٠,٣٦٥
الكلي	٢٧٧٨,٤٢٨٨	٤٧٩٩	

فكانت قيمة معامل الثبات (٠,٩٦١) وهو معامل ثبات جيد، إذ يشير فوران (Foran) إلى أن معامل الثبات الجيد ينبغي أن يزيد على(٠,٧٠) (Foran,1961:85)، وهو أيضاً مؤشر على التجانس الداخلي للمقياس في قياس العنف النفسي الموجه نحو المرأة.

ج- حساسية المقياس (Scale's Senstivity)

يعد مؤشر حساسية المقياس أحد الخصائص القياسية المهمة للمقاييس النفسية، لأنه يشير إلى حساسية المقياس في قياس العلاقة بين الآداء والخاصية (عبد الرحمن، ١٩٨٣: ١٩٧)، الذي تفسر قيمته في ضوء مستويات الدلالة الاحصائية للتوزيع الطبيعي (عبد الرحمن، ١٩٨٣: ٢١١-٢١٢)، ويحسب بالاعتماد على درجات تحليل التباين بين الأفراد والخطأ (Neil&Jackson,1970:647).

ولحساب مؤشر حساسية مقياس البحث الحالي اعتمدت نتائج تحليل التباين المذكورة في الجدول (١٠) باستخدام معادلة (جاكسون) فكان المؤشر قد بلغ (٤,٨٩٠) وهو بدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لأن هذه القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الزائية الجدولية (١,٩٦) مما يؤشر هذا حساسية المقياس في قياس العلاقة بين العنف النفسي وآداء عينة البحث على المقياس.

*** الخطأ المعياري للمقياس:**

إن الدرجة التي تحصل عليها من المقياس قد لا تكون معبرة بدقة عن السمة او القدرة المراد قياسها فتتضمن الدرجة دائماً قدراً من الخطأ سواء أكان الخطأ موجباً على شكل زيادة في الدرجة عما يستحقه الشخص نتيجة لقدرته الحقيقية أم نقصاً في الدرجة لأن آداء الفرد أقل من الواقع (فرج، ١٩٨٠، ٣٢٢).

والخطأ المعياري للمقياس هو انحراف معياري متوقع لنتائج أي شخص يجري اختباره (Nunnally,1981:218)، كما يذكر (Ebel) أن الخطأ المعياري للمقياس مؤشر من مؤشرات دقة المقياس لأنه يوضح مدى اقتراب درجات الفرد على المقياس من الدرجة الحقيقة (Ebel,1972:429).

وبعد تطبيق معادلة الخطأ المعياري للمقياس، بلغت قيمة الخطأ (٢,٧٢٤) عندما كان معامل الثبات (٠,٩٣٥) الذي استخرج بطريقة إعادة الاختبار، وبلغت قيمته (٢,١٠٥) عندما كان معامل الثبات (٠,٩٦١) الذي استخرج بطريقة تحليل التباين بمعادلة هويت.

*** اشتقاق المعايير (Derivation of Norms):**

تعد عملية اشتقاق المعايير أخر خطوة تجريبية يمر بها المقياس في صورته النهائية، ويتم اشتقاقها بعد تطبيقه على عينة ممثلة للمجتمع الذي يعد له المقياس (أحمد، ١٩٨١: ٣٠١)، لأن الدرجة الخام قد لا تمثل شيئاً إذا لم تقارن وتفسر بمعيار معين (أبو حطب وعثمان، ١٩٧٦: ١١٩)، فالمعايير عند مستوى محدد من المقياس نعود إليها لفهم الدرجة الخام التي يحصل عليها المجيب (عوض، ١٩٨٩: ٣٥٦)، وتتطلب عادة عملية اشتقاق المعايير ان تكون العينة كبيرة إلى حد ما، وأن تكون خصائص العينة ممثلة لخصائص المجتمع الاحصائي (عودة والخليلي، ١٩٨٨: ٢٤)، ولقد قامت الباحثة باشتقاق معايير الرتب المئينية لمقياس البحث الحالي بعد تطبيق المقياس على عينة

مكونة من (٧٠٠) طالبة اختيروا بالأسلوب المرحلي العشوائي من الكليات العلمية والانسانية في جامعات بغداد بنسبة تمثل (٣%) من حجم مجتمع البحث الكلي وعلى وفق الخطوات الآتية:

١- اختيرت عشوائياً (خمس) كليات للتخصص العلمي و (خمس) كليات للتخصص الانساني بواقع (ثلاث) كليات علمية، هي كلية الهندسة (قسم هندسة البيئة)، وكلية العلوم (قسم علوم الحياة)، وكلية التربية ابن الهيثم (قسم الرياضات) وثلاث كليات انسانية هي كلية الآداب (قسم الجغرافية)، وكلية اللغات (قسم فرنسي)، وكلية التربية ابن رشد (قسم اللغة الانكليزية) من جامعة بغداد، وبواقع كلية علمية واحدة هي كلية العلوم وكليتين إنسانيتين هي كلية الآداب والتربية من الجامعة المستنصرية، وقسم واحد من الجامعة التكنولوجية هو (قسم المواد).

٢- اختيرت عشوائياً من كل كلية في أعلاه قسم دراسي واحد وبذلك بلغ عدد الأقسام العلمية (٥) أقسام، وعدد الأقسام الانسانية (٥) أقسام.

٣- اختيرت عشوائياً من كل صف من الصفوف الأربعة في كل قسم دراسي مجموعة من الطالبات بعدد يتناسب مع فئات (التخصص والصف) في مجتمع البحث.

الجدول (١١)

عينة اشتقاق المعايير، موزعة حسب التخصص والصف

الجامعة	التخصص	الصف				
		أول	ثاني	ثالث	رابع	المجموع
بغداد	علمي	٦٥	٣٠	٤٥	٣٠	١٧٠
	إنساني	٨٥	٦٧	٦٧	٥٠	٢٦٩
المستنصرية	علمي	١٨	٢٠	٢٥	١٨	٨١
	إنساني	٢٧	٣١	٣٠	٢٨	١١٦
تكنولوجيا	علمي	١٥	٢٠	١٥	١٤	٦٤
المجموع		**٢١٠**	**١٦٨**	**١٨٢**	**١٤٠**	**٧٠٠**

وبعد الانتهاء من إجراءات تطبيق المقياس على أفراد عينة اشتقاق المعايير وحساب

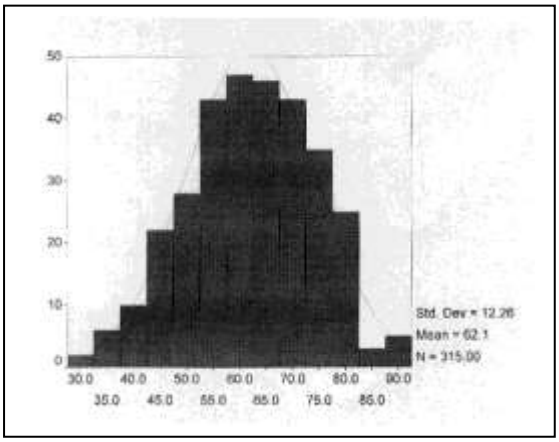
الدرجات استخرجت بعض المؤشرات الاحصائية لدرجات أفراد العينة، جدول (١١).

الجدول (١٢)

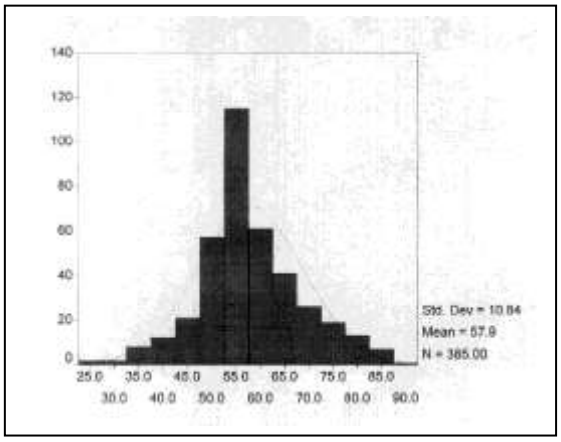
بعض المؤشرات الإحصائية لدرجات مقياس العنف النفسي لعينة اشتقاق المعايير

المتغيرات	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	التفرطح	الالتواء	أقل درجة	أعلى درجة
العينة ككل	٧٠٠	٥٩,٧٥٨٦	١١,٦٨٤٨	١٣٦,٥٣٥	٠,١٣٥-	٠,٠٦٢	٢٦	٨٨
علمي	٣١٥	٦٢,٠٨٢٥	١٢,٢٦٠٤٢	١٥٠,٣١٨	٠,٢٧٤	٠,١٦٦-	٣١	٨٨
إنساني	٣٨٥	٥٧,٨٥٧١	١٠,٨٤٢٧٦	١١٧,٥٦٥	٠,٥٥٨	٠,١٨٩	٢٦	٨٨
أول	٢١٠	٥٩,٤٥٧١	١٢,٤٠٥٠٧	١٥٣,٨٨٦	٠,٣٣٤	٠,٠٦٦	٣١	٨٦
ثاني	١٦٨	٥٨,٥٤٧٦	١٠,٤٩٧٦٨	١١٠,٢٠١	٠,٤٨٦	٠,٠١١-	٣٣	٨٨
ثالث	١٨٢	٥٩,٤٢٨٦	١٠,٣٩٠٣٣	١٠٧,٩٥٩	٠,٥٨٧	٠,٣٢٠-	٢٦	٨٦
رابع	١٤٠	٦٢,٠٩٢٩	١٣,٢١٧٥٥	١٧٤,٧٠٤	٠,٦٤٧-	٠,١٦٩	٣٣	٨٨

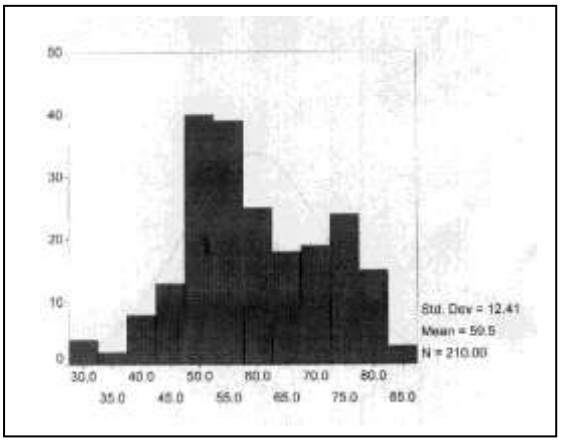
يبدو من الجدول (١٢) في اعلاه أن درجات مقياس العنف النفسي يقترب شكل توزيعها التكراري من التوزيع الاعتدالي، لأن معاملات الالتواء تقترب من الصفر، ومعامل التفرطح يقترب من القيمة المعيارية لتفرطح التوزيع الاعتدالي. إذ كلما كان معامل الالتواء والتفطرح قريباً من الصفر سواء كان موجباً أو سالباً، دل هذا على أنَّ شكل التوزيع التكراري للدرجات قريب من شكل التوزيع الاعتدالي وعليه يكون المقياس دقيقاً في قياس المفهوم النفسي وتكون العينة ممثلة للمجتمع (عودة، ١٩٩٨: ٨٦) والأشكال (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧ ، ٨) توضح ذلك على التوالي.



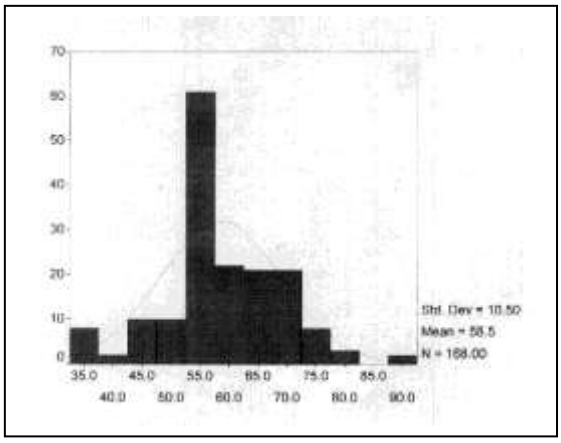
شكل (٢) المدرج التكراري لدرجات التخصص العلمي



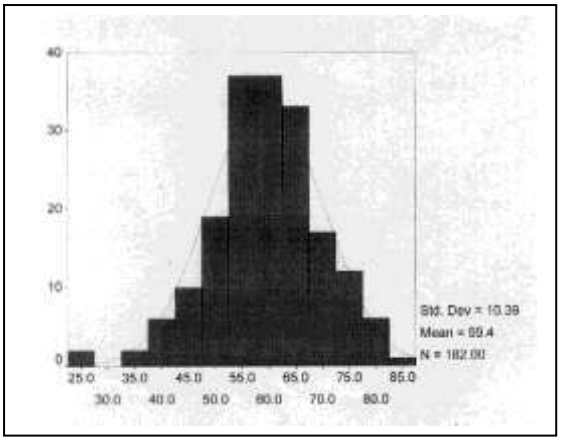
شكل (٣) المدرج التكراري لدرجات التخصص الأنساني



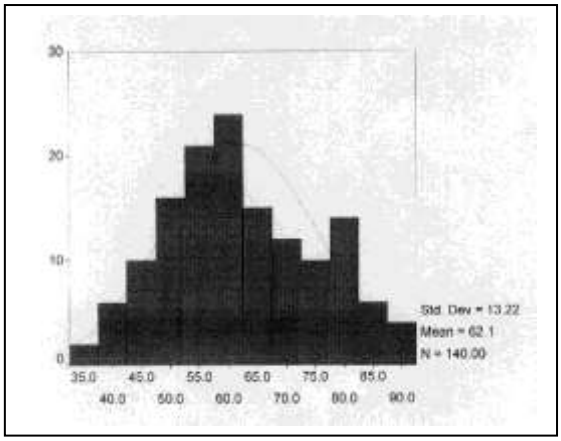
شكل (٤) المدرج التكراري لدرجات الصف الأول



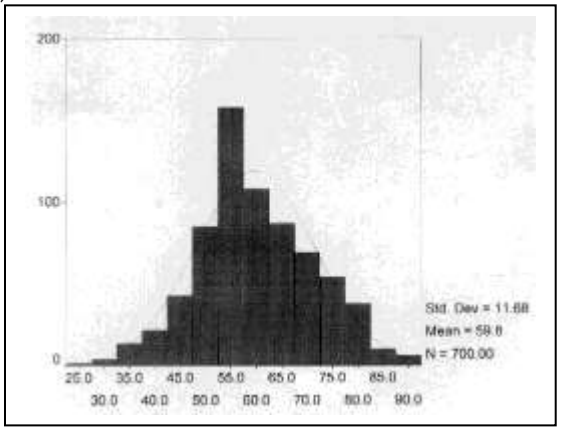
شكل (٥) المدرج التكراري لدرجات الصف الثاني



شكل (٦) المدرج التكراري لدرجات الصف الثالث



شكل (٧) المدرج التكراري لدرجات الصف الرابع



شكل (٨) المدرج التكراري لعينة اشتقاق المعايير / للكل

وهناك أنواع عديدة من المعايير التي تشتق للاختبارات والمقاييس النفسية هي (معايير نسبة الذكاء، والمعايير الصفية، ومعايير العمر، ومعايير الدرجة المعيارية، والمعايير المئينية) ولكل منها مميزاته وعيوبه فكثيراً ما تستخدم معايير نسب الذكاء ومعايير العمر مع اختبارات الذكاء والقدرات العقلية.

ووجدت الباحثة أن معايير الرتب المئينية (Percentile Ranks) هي أكثر أنواع المعايير استخداماً من خلال مراجعة مقاييس الشخصية وأدبيات القياس النفسي التي تصف موقع الفرد النسبي بين أفراد المجموعة المعيارية، فضلاً عن أنها تتسم بسهولة حسابها واستخدامها ووضوح معناها وسهولة فهمها (Ghiselli,et al,1981:10).

لذا أرتأت الباحثة أن تشتق معايير الرتب المئينية لمقياس العنف النفسي الموجه نحو المرأة، ولكن بعد التحقق باستخدام الاحصاء فيما إذا كانت فئات عينة اشتقاق المعايير تنتمي إلى مجتمعات احصائية مختلفة كي تشتق لها معايير كل على حدة. لذا استخدمت الباحثة الاختبار التائي (t-Test) لمعرفة دلالة الفرق بين طالبات الاختصاص العلمي والإنساني، وتحليل التباين الآحادي (One- Way Anova) بين طلبة الصفوف الأربعة وكانت النتائج على النحو الآتي:

١- كان الفرق بين درجات الاختصاص العلمي والاختصاص الإنساني بدلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) إذا كانت القيمة التائية المحسوبة (٤,٨٣٥) أكبر من القيمة التائية الجدولية*، وهذا يعني أنهما لا ينتميان إلى مجتمع إحصائي واحد لذلك تحسب معايير خاصة للاختصاص العلمي وأخرى للاختصاص الإنساني. جدول (١٣) راجع الشكل البياني (٢، ٣).

* بلغت القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (٦٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ١,٩٦ وعند مستوى (٠,٠٠١) = ٣,٢٧١.

الجدول (١٣)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجات العلمي والانساني

المتغيرات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
علمي	٣١٥	٦٢,٠٨٢	١٢,٢٦٠	٤,٨٣٥	٣,٢٧١	٠,٠٠١
انساني	٣٨٥	٥٧,٨٥٧	١٠,٨٤٢			

٢- لم يكن الفرق بين درجات طالبات الصفوف الأربعة بدلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) إذا كانت النسبة الفائية المحسوبة (٢,٥٧٦) أقل من النسبة الفائية الجدولية*، وهذا يعني أنها تنتمي إلى مجتمع إحصائي واحد ولها معايير موحدة، جدول (١٤)، راجع الأشكال البيانية (٥، ٦، ٧، ٨).

الجدول (١٤)

نتائج تحليل التباين الآحادي لدرجات الصفوف الأربعة

مصدر التباين	مجموع المربعات S.S	درجة الحرية d.f	متوسط المربعات S.M	النسبة الفائية
بين المجموعات	١٠٤٨,١٠١	٣	٣٤٩,٣٦٧	٢,٥٧٦
داخل المجموعات	٩٤٣٩٠,٠٩٨	٦٩٦	١٣٥,٦١٨	
الكلي	٩٥٤٣٨,١٩٩	٦٩٩		

* بلغت القيمة الفائية الجدولية بدرجتي حرية (٣، ٦٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٢,٦٠٤٩.

الجدول (١٥)

معايير الرتب المئينية المقابلة للدرجات عند طالبات الاختصاص العلمي والانساني

الاختصاص العلمي				الاختصاص الانساني			
الدرجة الخام	الرتب المئينية	الدرجة الخام	الرتب المئينية	الدرجة الخام	الرتب المئينية	الدرجة الخام	الرتب المئينية
٣١	١	٦١	٤٩	٣١-٢٦	١	٦١	٦٨
٣٣	١	٦٢	٥٠	٣٧-٣٣	٣	٦٢	٧٢
٣٦	٢	٦٣	٥٢	٣٨	٤	٦٣	٧٧
٣٨-٣٧	٣	٦٤	٥٥	٣٩	٥	٦٤	٨٠
٤١	٤	٦٥	٥٨	٤٠	٦	٦٥	٨١
٤٢	٦	٦٦	٦٠	٤٣	٨	٦٦	٨٢
٤٣	٩	٦٧	٦٥	٤٤	١٠	٦٧	٨٣
٤٤	١٠	٦٨	٦٨	٤٥	١١	٦٨	٨٥
٤٦-٤٥	١٢	٦٩	٧١	٤٧	١٢	٧٠-٦٩	٨٧
٤٨-٤٧	١٣	٧٠	٧٣	٤٨	١٥	٧١	٨٨
٤٩	١٧	٧١	٧٦	٤٩	١٨	٧٣-٧٢	٩٠
٥٠	١٨	٧٢	٧٨	٥٠	٢٠	٧٤	٩٢
٥١	٢٠	٧٣	٨٢	٥١	٢٣	٧٥	٩٣
٥٢	٢٢	٧٤	٨٤	٥٢	٢٧	٧٦	٩٤
٥٣	٢٦	٧٥	٨٥	٥٣	٣٤	٧٩-٧٧	٩٥
٥٤	٢٩	٧٧-٧٦	٩٠	٥٤	٣٧	٨٠	٩٦
٥٦-٥٥	٣١	٧٨	٩٠	٥٥	٤١	٨١	٩٧
٥٧	٣٥	٧٩	٩٢	٥٦	٤٣	٨٢	٩٨
٥٨	٣٧	٨٠	٩٣	٥٧	٥٦	٨٨-٨٣	٩٩
٥٩	٤٣	٨١	٩٤	٥٨	٦٠		
٦٠	٤٤	٨٦-٨٢	٩٨	٥٩	٦١		
		٨٨	٩٩	٦٠	٦٤		

رابعاً: الوسائل الإحصائية:

إن الوسائل الاحصائية التي استخدمت في البحث الحالي حسبت بوساطة برنامج الحاسوب الآلي (SPSS) هي:

١- **معادلة (كا٢) مربع كاي (Square - Chi)**: لمعرفة دلالة الفروق في عدد الخبراء الذين وافقوا على مكونات وفقرات المقياس والذين لم يوافقوا عليها.

٢- **معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient)**: لمعرفة الثبات بطريقة إعادة الاختبار، ولحساب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

٣- **الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين**: لحساب القوة التميزية لفقرات المقياس ولمعرفة الفرق بين متوسطات التخصص العلمي والإنساني في اشتقاق المعايير.

٤- **تحليل التباين الآحادي (One- Way A nova)**: لمعرفة الفرق بين طالبات الصفوف الأربعة.

٥- **تحليل التباين الثنائي (A nova Tow – Way Without Interaction)**: لمعرفة التباين بين الأفراد وبين الفقرات، وتباين الخطأ (المتبقي).

٦- **معادلة هويت (Hoyt)**: لحساب الثبات من نتائج تحليل التباين.

٧- **معادلة جاكسون (Jack Son)**: لحساب مؤشر الحساسية في قياس العلاقة بين العنف النفسي والآداء على المقياس.

٨- **معادلة الخطأ المعياري (Std Error)**: استخدمت لمعرفة الخطأ المعياري للمقياس.

٩- **معادلة الالتواء (Skewness)**: استخدمت في معرفة التواء شكل التوزيع التكراري لدرجات عينة التمييز وفي معرفة اشتقاق المعايير.

١٠-**معادلة التفرطح (Kurtosis)**: استخدمت في معرفة تفرطح شكل التوزيع التكراري لعينة التمييز واشتقاق المعايير.

١١-**معادلة الرتب المئينية**: استخدمت في اشتقاق معايير الرتب المئينية لمقياس العنف النفسي.

*** وصف المقياس بصورته النهائية:**

يتألف مقياس العنف النفسي في البحث الحالي من (٤٨) فقرة، الملحق (٧) وكل

فقرة لها ثلاثة بدائل، إذ يقيس البديل الأول سمة العنف النفسي ويقيس البديل الثاني السمة بدرجة متوسطة بينما لا يقيس البديل الثالث السمة.

ويتم تصحيح الإجابة فيه بإعطاء الدرجة (٢) للبديل الأول، والدرجة (١) للبديل الثاني، والدرجة (صفر) للبديل الثالث، وباستخدام مفتاح التصحيح المثقب. الملحق (٩).

وتكون الإجابة بحسب البديل الذي يختاره المستجيب، ويتم حساب درجة كلية للمقياس من خلال جمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب عن كل بديل يختاره من كل فقرة من فقرات المقياس، لذلك فإن أعلى درجة يمكن ان يحصل عليها المستجيب هي (٩٦) درجة التي تمثل أعلى الدرجات، وأقل درجة يحصل عليها هي (صفر) والذي يمثل أدنى درجة كلية على المقياس، وبذلك فإن المتوسط النظري للمقياس يكون (٤٨) درجة.

وقد اتضح من خلال التحليل الإحصائي للمقياس أنه يتمتع بصدق ظاهري، إذ تحقق ذلك من فقرات المقياس البالغ (٤٨) فقرة بالدرجة الكلية، ويتمتع المقياس أيضاً بثبات جيد من خلال المؤشرات التي استخرجت للمقياس عن طريق إعادة الاختبار ومعادلة هويت من نتائج تحليل التباين الثنائي بدون تفاعل. واستخرج للمقياس معايير الرتب المئينية لدرجات العينة التي طبق عليهم مقياس العنف النفسي.

خامساً: الاستنتاجات:

من خلال بعض المؤشرات الاحصائية لعينة اشتقاق المعايير ونتائج تطبيق المقياس عليها استنتجت الباحثة ما يأتي:

١- أن درجة العنف النفسي الموجهة نحو طالبات الاختصاص العلمي أعلى من درجات العنف النفسي الموجه نحو طالبات الاختصاص الإنساني، إذ كان متوسط درجات التخصص العلمي أعلى من متوسط درجات التخصص الإنساني على المقياس وبفرق دال إحصائياً.

٢- لا تتأثر درجة العنف النفسي باختلاف الصفوف الأربعة.

سادساً: التوصيات:

بعد أن توصلت الباحثة إلى بناء مقياس مقنن لقياس العنف النفسي لطالبات جامعات بغداد، فإن الباحثة توصي بالآتي:

١- استخدام المقياس من قبل المؤسسات التعليمية الانسانية (منظمات المجتمع المدني) ذات العلاقة بزيادة الوعي بخطورة العنف والتحذير منه.

٢- إمكانية استخدام المقياس من قبل التدريسيين ذوي الأختصاص عموماً بغية تشخيص العنف النفسي الذي تشعر به المرأة وتقديم المساعدة الممكنة وتوعية الطلبة بالأضرار الصحية والنفسية والاجتماعية الناجمة عن العنف.

سابعاً: المقترحات:

استكمالاً للفائدة المرجوة من البحث الحالي، وتطويراً له، تقترح الباحثة ما يأتي:

١- بناء مقياس العنف النفسي الموجه نحو طالبات باقي المراحل الدراسية.

٢- إجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين شعور المرأة بالعنف النفسي وبعض المتغيرات (كالتحصيل الدراسي، العمر).

٣- رصد بعض الظواهر المرضية الخطيرة التي تتعرض لها المرأة والعمل على أنجاز الدراسات الكفيلة بالحد من العنف الواقع عليها.

أولاً. المصادر العربية

*** القران الكريم**

١. إبن منظور. (١٩٧٩). **لسان العرب**، جـ٤، القاهرة، دار المعارف.

٢. أبو حطب ، فؤاد، وسيد أحمد عثمان. (١٩٧٦). **التقويم النفسي**، ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٣. أبو علام، رجاء محمود.(١٩٨٧). **قياس وتقويم، التحصيل الدراسي**، ط١، دار القلم للطباعة والنشر، الكويت.

٤. أبو لبدة، سبع محمد. (١٩٨٥). **مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي**، عمان، جمعية عمال المطابع الوطنية.

٥. أبو نجيلة، سفيان أبو محمد. (٢٠٠٥). مستوى ومظاهر العنف الموجه ضد الزوجة وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية والسياسية، المؤتمر الثاني لبرنامج المشاركة المجتمعية لمناهضة العنف الأسري في المجتمع الفلسطيني.

٦. الأحمد، رغداء. وحسن، نجوى قصاب. (ب.ت). **التمييز والعنف ضد المرأة سورية**، الاتحاد العام النسائي، المكتب التنفيذي.

٧. أحمد، محمد عبد السلام. (١٩٨١). **القياس النفسي والتربوي**، ط٤، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

٨. اسماعيل، غمار عادل. (٢٠٠٤). **أسباب استخدام العنف ضد الأطفال في الأسر السورية**، رسالة ماجستير في الاجتماع، جامعة دمشق، كلية الآداب.

٩. الأسود، صادق. (١٩٩١). **علم الاجتماع السياسي، أسسه وأبعاده**، بغداد، دار الحكمة.

١٠. الأعظمي، سعيد. (٢٠٠١). **الإرشاد النفسي، نظرية فرويد**، ج٢، بغداد.

١١. آل فريـد، عاليـة. (٢٠٠٥). صـحوة متـأخرة لظـاهرة العنـف ضـد المـرأة، مـؤتمر البحرين حول مناهضة التمييز والعنف ضد المرأة، مجلس التعاون العربـي، شبكة راصد الآخبارية htm . صحوة متأخرة لظاهرة العنف ضد المرأة /:A//file.

١٢. الأمارة، أسعد. (٢٠٠٤). هل هناك علاقة بين طبيعة البناء الاجتماعي وظاهرة العنف. http://www. AL. Bvan. Com.

١٣. الإمـام، مصـطفى محمـود وآخـرون. (١٩٩٠). **التقـويم والقيـاس**. بغـداد، دار الحكمة.

١٤. الأنصاري، إسماعيل. (٢٠٠٥). العنف ضد المرأة متى نتخلص من هذا الإرث، إنترنيت الموقع البيت العراقي، البيت / العراقي /file://c:windoes / Desktop

١٥. الأنصـاري، بـدر محمـد. (١٩٩٨). انتشـار الحـالات النفسـية لـدى الكـويتيين فـي مرحلـة مـا بعـد الحـرب، بحـث منشـور بمجلـة دراسـات الخلـيج العربـي والجزيـرة العربية، العدد ٨٩، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت. htt://www.Kuniv. edu. Kw/ baderansari/word/ FTPPER/80dok

١٦. البركـات، باسـمة كـاظم هـلاوي. (١٩٩٩). أسـاليب الاحتـواء أو التعامـل مـع الأزمات وعلاقتها بالتوجه نحو القوة الاجتماعية، رسالة دكتوراه في علم النفس، جامعة بغداد، كلية الآداب.

١٧. البركات، محمد خليفة. (١٩٨٣). **علم النفس التعليمي، القياس النفسي والتقويم التربوي**، ج٢، الكويت: دار القلم.

١٨. البشر، خالد بن سعود. (٢٠٠٥). **أفـلام العنـف والإباحـة وعلاقتهـا بالجريمـة**، ط١، الرياض، جامعة نايف للعلوم الأمنية.

١٩. بعلبكي، منير. (١٩٨٥). **مورد، انكليزي- عربي**، بيروت، دار العلم للملايين.

٢٠. بلاسس، توماس. (١٩٩٠). **الإنسان والعنف**، ترجمة عبد الهادي عبد الرحمن،

بيروت، دار الطليعة.

٢١. بلقيس، أحمد ومرعي، توفيق. (١٩٨٣). **الميسر في علم النفس التربوي**، عمان، دار الفرقان.

٢٢. بندورا، البرت. وولترز، ريتشارد. (١٩٨٦). **أنماط التعزيز والسلوك الاجتماعي، العدوان**، من كتاب سايكولوجية العدوان لدى الفرد- الجماد- الدولة، ترجمة عبد الكريم ناصيف، عمان، دار منارات، ط١.

٢٣. بيتر، مونيك. (١٩٧٩). **المرأة عبر التأريخ، تطور الوضع السنوي منذ بداية الحضارة إلى يومنا هذا**، ترجمة هنريب عبودي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ط١.

٢٤. بيرفت، الآن. (١٩٨١). ردود ضد العنف، ترجمة: د. فهمي جدعان، **المجلة العربية للدفاع الاجتماعي**، المنظمة العربية للدفاع الاجتماعي ضد الجريمة، العدد ١٢.

٢٥. الترمذي، محمد بن عيسى. (١٩٦٢). **سنن**، تحقيق: إبراهيم عطوة، ط١، مطبعة باب الحلبي، القاهرة.

٢٦. التوايهة، عباطة. (١٩٩٩). العنف الأسري، راية مؤتة، **مجلة جامعة مؤتة**، العدد ١، مجلد ٤.

٢٧. ثورندايك، روبرت وهيجن، اليزابيث. (١٩٨٩). **القياس والتقويم النفسي**، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، عمان: مركز الكتب الأردني.

٢٨. جابر، عبد الحميد جابر. (١٩٨٣). **التقويم التربوي والقياس النفسي**، القاهرة، دار النهضة العربية.

٢٩. جاسم، عزيز السيد. (١٩٨٦). **المفهوم التاريخي لقضية المرأة**، ط١، بغداد، دار

الشؤون الثقافية.

٣٠. الجـاف، نـزار. (٢٠٠٥). أوقفـوا العنـف النفسـي ضـد المـرأة -http://www rezgar.com/m.asp.?i 597

٣١. الجبوري، محمد محمود عبد الجبار. (١٩٨١). **الشخصية في ضوء علم النفس**، مطبعة جامعة صلاح الدين.

٣٢. جريـو، داخـل حسـن، ومهـدي صـالح هجـرس. (١٩٩١). عضـو هيئـة التـدريس الجامعي – لانتقائه وسبل إعداده، **مجلـة العلـوم التربويـة والنفسـية**، العدد ١٩، بغداد، مطبعة الخضراء.

٣٣. الجواري، أزهار عبود. (٢٠٠١). الخصائص السيكومترية لمقاييس الاكتئاب ذات التقرير الذاتي المستخدمة في العراق، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد.

٣٤. حجـازي، يحيـى. ودويـك، جـواد. (٢٠٠٢). "العنـف المدرسـي"/ ٢٠٠٢-٢٠٠٧ .http://www.alriyadh. np.com/contents.mainpage/thkafa.674

٣٥. حديـة، مصـطفى. (١٩٩٦). **التنشـئة الاجتماعيـة والهويـة**، ترجمـة محمـد بـن الشيخ، الرباط، منشورات كلية الآداب والعلوم.

٣٦. حســن، بركــات حمــزة. (٢٠٠٥). تقبــل العنــف الزوجــي والعدوانيــة والأنوثـة – الـذكورة وعلاقـتهم بـالعنف الموجـه ضـد الزوجـة فـي محافظـة غـزة، المؤتمر الثاني لبرنـامج المشـاركة المجتمعيـة لمناهضـة العنـف الأسـري، دراسـات طفولة أكتوبر، جامعة مينا، كلية الآداب.

٣٧. حسـن، محمـود شـمال. (١٩٩٨). المشـاهدة التلفزيونيـة وإشـكالية اسـتثارة السـلوك العدواني، **مجلة آفاق عربية**، ع١١، ١٢، بغداد.

٣٨. حلمي، إجلال إسماعيل. (١٩٩٩). **العنف الأسري**، القاهرة، دار قباء.

٣٩. حمزة، فرحان محمد. (١٩٩٤). العدائية لدى طلبة الجامعة المقبولين والمفروضين اجتماعياً، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الآداب.

٤٠. حمصي، أنطون. (١٩٨٦): **مدارس علم النفس**، دمشق، مطبعة الاتحاد.

٤١. خان، ايرين. (٢٠٠٤). مصائرنا بأيدينا، فلتضع حداً للعنف ضد المرأة، منظمة العفو الدولية، ط١٤. London wci XODW united King dom. .http:/www-amnrsty- ovg

٤٢. الخشاب، سامية. (١٩٩٣). **النظرية الأجتماعية ودراسة الأسرة**، القاهرة، دار المعارف، ط٣.

٤٣. خلف، غانم عبد الله. (١٩٩٧). ملامح من تعليم المرأة المسلمة في المشرق والمغرب، **مجلة آداب الرافدين**، العدد ٣٠.

٤٤. دافيدوف، ليندال. (١٩٩٣). **مدخل إلى علم النفس**، ط٤، الدار الدولية للنشر والتوزيع.

٤٥. الداهري، صالح حسن أحمد. (٢٠٠٥). **سايكولوجية رعاية الموهوبين والمتميزين وذوي الاحتياجات الخاصة**، دار وائل للطباعة والنشر، ط١.

٤٦. الدفراوي، محمد حسيب وأخرون. (٢٠٠٢). العنف المنزلي ضد المرأة، **المجلة العربية للطب النفسي**، انترنيت موقع حياتنا النفسية.

٤٧. دوركهايم، أميل. (١٩٥٠). **قواعد المنهج في علم الاجتماع**، ترجمة محمود قاسم، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٤٨. الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر. (ت:٦٦٦هـ)، **مختار الصحاح**، دار الجيل، بيروت – لبنان.

٤٩. ربيع، محمد شحاتة. (١٩٩٤). **قياس الشخصية**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

٥٠. رشيد، أسماء جميل. (١٩٩٩). العنف الاجتماعي في دراسة لبعض مظاهره في العراق، رسالة ماجستير، جامعة بغداد، كلية الآداب.

٥١. الزحيلي، محمد. (٢٠٠٢). **حقوق الانسان في الشريعة والقانون (التحديات والحلول)**، ط١، جامعة الزرقاء الأهلية، عمان.

٥٢. الزعبي، محمد أحمد. (١٩٩٦). القلق – الحالة والسمة عند طلبة جامعة، صنعاء، **مجلة مركز البحوث التربوية**، قطر.

٥٣. زهران، حامد عبد السلام. (١٩٨٨). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، القاهرة، مكتبة عالم الفكر.

٥٤. الزيباري، صابر عبد الله سعيد. (١٩٩٧). الخصائص السيكومترية لأسلوب المواقف اللفظية والعبارات التقريرية في بناء مقاييس الشخصية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد.

٥٥. السامرائي، محمد أنور. (٢٠٠٢). الخصائص السيكومترية لأسلوبي العبارات التقريرية والاختيار الإجباري في بناء مقاييس الشخصية، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد.

٥٦. ستور، أنثوني. (١٩٧٥)، **العدوان البشري**، ترجمة محمد أحمد غالي وآخرون، الاسكندرية، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٥٧. ــ. (١٩٩٦). **العدوانية في الإنسان**، ترجمة فلاح الخالصي، السويد، نمو نتبرغ، مركز الحرف العربي.

٥٨. سعيد، طالب محمد. (١٩٩٢). **علم مناهج البحث**، بغداد، جامعة بغداد، ج١.

٥٩. سلفتي، رنا فؤاد عيسى. (١٩٩٦). العنف ضد النساء، ظاهرة ضرب الزوجات، رسالة ماجستير في علم الاجتماع غير منشورة، بغداد، جامعة بغداد، كلية الآداب.

٦٠. سلمان، خمائل مهدي صالح. (٢٠٠٣). بناء مقياس القيم المفضلة في شخصية المرأة العراقية، رسالة ماجستير، كلية التربية/ ابن رشد.

٦١. السلمان، عبد العالي محمد. (١٩٩٠). الخصائص السائدة في شخصية طلبة الجامعة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مركز البحوث التربوية والنفسية، العدد ١٥، بغداد.

٦٢. سوالمة، يوسف، وحداد عفاف. (١٩٩٥). **الخصائص السيكومترية لمقياس (بص وبيري) للعدوان المعدل للبيئة الأردنية.**

٦٣. سيد عبد الله، معتز. (١٩٨٩). **الاتجاهات التعصبية**، الكويت، سلسلة عالم المعرفة.

٦٤. الشربيني، لطفي. (٢٠٠٤). مواجهة الحرب النفسية وقهر الإرادة. Lotfyau@Yahoo.com

٦٥. الشرقاوي، أنور وآخرون. (١٩٩٦). **القياس والتقويم النفسي والتربوي**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٦٦. الشماع، نعيمة. (١٩٨١). **الشخصية: النظرية والتقويم ومناهج البحث**، قاهرة، المطبعة الحديثة.

٦٧. الشيرازي، مرتضى. (٢٠٠٤). بيان بمناسبة اليوم العالمي للقضاء على العنف ضد المرأة، الولايات المتحدة – واشنطن .info@shrsc-com.

٦٨. الصوفي، عبد المجيد رشيد. (١٩٨٥). **اختبار (كا٢) واستخداماته في التحليل الإحصائي**، ط١، بيروت: دار النضال للطباعة والنشر.

٦٩. الطائي، نزار مهدي. (١٩٨٢). قياس الشخصية، **مجلة عالم الفكر**، المجلد ١٣، العدد ١٠٠، ص٢٤٣-٢٨٦.

٧٠. طه، فرج عبد القادر. (١٩٩٣). **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، الكويت، دار الصباح.

٧١. الطويل، رواء زكي يونس. (٢٠٠٥). **أستنباط آلية جديدة لتفعيل دور المرأة في العـراق**، مجلـة دراسـات عراقيـة للبحـوث والدراسـات الأسـتراتيجية، ع١، بغـداد. اليرموك.

٧٢. العادلي، حسين درويش. (٢٠٠٥). العنف ضد المرأة الأسباب والنتائج، الأمين العام للتيار الإسلامي الديمقراطي، **مجلة الحوار والتنمية**.

٧٣. العارضـي، عمـاد عبـد الأمير نصـيف. (٢٠٠٤). المكانـة الاجتماعيـة للمـرأة من وجهة نظر الرجل والمرأة، رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية، آداب.

٧٤. عبد الحميد، محمد. (١٩٩٧). **نظريات الإعلام واتجاهات التأثير**، القاهرة، عالم الكتب.

٧٥. عبـد الخـالق، أحمـد محمـد. (١٩٩٦). **قيـاس الشخصـية**، كليـة الآداب، جامعـة الكويت، ط١.

٧٦. عبد الرحمن، سعد. (١٩٨٣). **القياس النفسي**، ط١، الكويت، مكتبة الفلاح.

٧٧. ـــ. (١٩٩٧). **القياس النفسي**، الكويت، مكتبة الفلاح.

٧٨. ـــ. (١٩٩٨). **القياس والتقويم**، الكويت، مكتبة الفلاح.

٧٩. عبد الغني، نعمان. (٢٠٠٤). **العنف الأسري**. http://www.AlHariq.com

٨٠. عبد الغنـي، هدى جميل. (٢٠٠٥). العدائية وعلاقتها بأحداث الحياة الضـاغطة لـدى طلبـة المرحلـة الإعداديـة، أطروحـة دكتـوراه، كليـة الآداب، الجامعـة المستنصرية.

٨١. عبد المحمود، عباس أبو شامة. (٢٠٠٣). **جرائم العنف وأساليب مواجهتها في**

الدول العربية، ط١، الرياض.

٨٢. عبد الهادي، جودت. والعزة، سعيد حسني. (٢٠٠١). **تعديل السلوك الإنساني**، الأردن، الدار العلمية الدولية.

٨٣. عريشي، صديق محمد أحمد. (٢٠٠٤). نحو الأحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

٨٤. العساف، صالح بن حمد. (١٩٩٥). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، الرياض، مكتبة العبيكان.

٨٥. عكاشة، محمود فتحي. (١٩٩٠). المرغوبية الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى عينة من أطفال مدينة صنعاء، **مجلة كلية التربية**: الاسكندرية، العدد.١

٨٦. علام، صلاح الدين محمود. (١٩٨٦). **تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي**، الكويت، مطابع القبس التجارية.

٨٧. ـــــ. (١٩٨٧). دراسة موازنة ناقدة لنماذج السمات الكامنة والنماذج الكلاسيكية في القياس النفسي والتربوي، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، المجلد (٧)، العدد (٢٧)، الكويت.

٨٨. ـــــ. (٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٨٩. علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠١). **الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك**، دار الفكر العربي، القاهرة.

٩٠. ـــــ. (٢٠٠١). **الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية**، ط٢، القاهرة، دار الفكر العربي.

٩١. عمار، حامد. (١٩٦٤). **في بناء البشر – دراسات في التغيير الحضاري والفكر التربوي**، مصر، سرسن النيل، مركز تنمية المجتمع العربي.

٩٢. عناني، جنان عبد الحميد. (٢٠٠٠). **الصحة النفسية**، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٩٣. عنوز، أمل فاضل عبد خشان. (٢٠٠٢). العنف ضد المرأة، دراسة القانون الجنائي والقانون الدولي الإنساني، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية القانون، جامعة بغداد.

٩٤. عودة، أحمد سلمان والخليلي، خليل يوسف. (١٩٩٨). **الأحصاء للباحث في التربية والعلوم الأنسانية**، عمان، دار الفكر.

٩٥. عودة، أحمد سليمان وآخرون. (١٩٩٣). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، الأردن، دار الأمل.

٩٦. عودة، أحمد سليمان وملكاوي، فتحي حسن. (١٩٩٢). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**، ط١، أربد، مكتبة الكناني.

٩٧. عودة، أحمد سليمان. (١٩٨٥). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، الأردن: المطبعة الوطنية.

٩٨. ـــ. (١٩٩٨). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط٢، الأردن، دار الأمل للنشر والتوزيع.

٩٩. عوض، عباس محمود. (١٩٨٩). **علم النفس العام**، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

١٠٠. العيسوي، عبد الرحمن محمد. (١٩٨٩). **الإحصاء السايكولوجي التطبيقي**، بيروت، دار النهضة العربية.

١٠١. غيث، محمد عاطف. (١٩٦٣). **علم الاجتماع**، القاهرة، دار المعارف.

١٠٢. ـــ. (١٩٧٩). **قاموس علم الاجتماع**، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

١٠٣. ـــ. (١٩٨٢). **الموقف النظري في علم الاجتماع المعاصر**، القاهرة، دار المعرفة الجامعية.

١٠٤. فائق، أحمد. ومحمود، عبد القادر. (١٩٧٢). **مدخل إلى علم النفس العام**: القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة.

١٠٥. فرايري، باولو. (١٩٨٠). **تعليم المقهورين**، ترجمة: د. يوسف نور عوض، بيروت، لبنان، دار القلم، ط١.

١٠٦. فرج، صفوت. (١٩٨٠). **القياس النفسي**، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٠٧. ـــ. (١٩٨٩). **القياس النفسي**، ط٢، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٠٨. فروم، اريك. (١٩٧٢). **الخوف من الحرية**، ترجمة مجاهد عبد المنعم مجاهد، بيروت المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١.

١٠٩. فرويد. سيغموند، (١٩٨٦). **سايكولوجية العدوان**، ترجمة عبد الكريم ناصيف، عمان، دار فنارات للنشر.

١١٠. فرويد، سيغموند وآخرون. (١٩٩٢). **مدارس التحليل النفسي**، ترجمة وجيه أسعد، دمشق، وزارة الثقافة.

١١١. الفقي، حامد عبد العزيز. (١٩٨٨). **دراسات في سايكولوجية النمو**، دار العلم، الكويت.

١١٢. فينيسوف. (١٩٨٢). **نظريات العنف في الصراع الأيدلوجي**، ترجمة: سحر سعيد، دمشق، دار دمشق، ط١.

١١٣. فيو، بيير. (١٩٧٥). **العنف والوضع الإنساني في المجتمع**، مجموعة من

الاختصاصين، ترجمة الياس زحلاوي، دمشق، وزارة الثقافة.

١١٤. القرش، عبد الفتاح. (١٩٨٦). اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب، **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد ٨.

١١٥. القيسي، سليم. (١٩٩٩). العنف في الأسرة. العنف الموجه ضد الزوجة خاصة، راية مؤته، **مجلة جامعة مؤته**، العدد١، المجلد ٤.

١١٦. القيسي، سهى شفيق توفيق. (٢٠٠٤). الضغوط المدرسية عند طلبة المرحلة المتوسطة وعلاقتها بالعنف المدرسي، رسالة ماجستير، كلية التربية/ ابن رشد– جامعة بغداد.

١١٧. القيسي، مروان. (١٩٩٨). الشخصية بين نظريات علم النفس والعقيدة الإسلامية، **مجلة أبحاث اليرموك**، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ١٤، العدد١.

١١٨. كاظم، أمينة محمود. (١٩٩٦). **استخدام نموذج راش في بناء اختبار تحصيلي في علم النفس وتحقيق التفسير الموضوعي للنتائج، في اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي**، إعداد أنور الشرقاوي وآخرون، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١١٩. كاظم، أمينة محمود. (٢٠٠١). العلاقة بين التحليل المنطقي والتحليل الإحصائي لفقرات المقاييس النفسية، **مجلة الأستاذ**، العدد (٢٥)، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد.

١٢٠. الكبيسي، كامل ثامر، وأنور حسين عبد الرحمن. (١٩٩١). مهمات الجامعة في بناء مجتمع ما بعد الحرب، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مركز البحوث التربوية والنفسية، العدد ١٩، بغداد.

١٢١. كورناتون، ميشيل. (١٩٧٥). **المجتمع والعنف**، ترجمة الياس زحلاوي، مراجعة

انطوان مقدسي، دمشق، وزارة الثقافة.

١٢٢. لطيف، خانم رحيم. (٢٠٠٥). العنف ضد المرأة وكيفية تأهيل ضحايا العنف المنزلي .htt://www:boll-meo.org/ar/web/286/htm

١٢٣. ليلية، علي محمود. (١٩٧٤). العنف في المجتمعات النامية من وجهة نظر التحليل الوظيفي، **المجلة الجنائية القومية**، مجلد ١٧، ع٢، القاهرة.

١٢٤. المؤتمر الوطني الثاني للمرأة. (٢٠٠٣). **المرأة شريك أساسي في التنمية**، صنعاء اللجنة الوطنية للمرأة، المرأة والعنف. أنترنيت.

١٢٥. ماكيفر. وشارل بيدج. (١٩٧٤). **المجتمع**. ترجمة علي أحمد عيسى، ط٣، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

١٢٦. محمد، جاسم محمد. (٢٠٠٤). **المدخل إلى علم النفس العام**، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

١٢٧. ـــ. (٢٠٠٤). **علم النفس الأكلينكي**، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط١.

١٢٨. ـــ. (٢٠٠٤). **نظريات التعلم**، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط١.

١٢٩. المختار، سلمى محمد علي. (١٩٨٩). القدوة مفهومها وقيمتها وأهم المشكلات التي تواجه الطالب القدوة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مركز البحوث النفسية، العدد ١٤.

١٣٠. مراد وهبة، يوسف كرم، يوسف شلالة. (١٩٧١). **المعجم الفلسفي**، ط.٢

١٣١. مركز أبحاث التراث العلمي العربي. (١٩٨٩). **دراسات في مكانة الأستاذ في التراث**، بقيمها مركز التراث العربي، جامعة بغداد.

١٣٢. مركز أخبار أمان، (٢٠٠٢). العنف والتمييز الجذري ضد المرأة العربية، المركز العربي حول العنف ضد المرأة http://www.rezgar/m.asp.?i 597.

١٣٣. مركز أسلام أون لاين، نت. (٢٠٠٥). **دعوة للتصدري للعنف (المتوسطي) ضد المرأة**، الأمين الأندلسي. الرباط. www.file// my 20%.

١٣٤. مركـز واقـع وتطلعـات، المـرأة العربيـة. (٢٠٠٥). العنـف ضـد النسـاء العنف%٢٠ العربية %٢٠. العنف /file://c:windoes / Desktop/ htm

١٣٥. المصري، محمد عبد المجيد. (١٩٩٩). أثر اتجاه الفقرة وأسلوب صياغتها في الخصـائص السـيكومترية لمقـاييس الشخصـية وحسـب مسـتوى الصـحة النفسـية للمجيب، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد.

١٣٦. معوض، خليل ميخائيل. (٢٠٠٠). **علـم الـنفس الاجتمـاعي**، ط٢، دار الفكر الجامعي، الاسكندرية.

١٣٧. مليكـة، لـويس كامـل وآخـرون. (١٩٥٩). **الشخصـية وقياسـها**، مكتبـة النهضـة المصرية.

١٣٨. ميخائيل، كـاترين. (٢٠٠٥). هل للعنـف جـذور فـي المجتمـع العراقـي، موسـوعة بلاد الرافدين. http://www.Iraqo cr-mi.com.

١٣٩. ميغارجي، ونخبة من الاختصاصيين. (١٩٨٦). **سايكولوجيا العدوان**، ترجمة عبد الكريم ناصيف، دار منارات للنشر.

١٤٠. الميلاد، زكي. (٢٠٠٥). كيف يظهر العنف في سلوك الجماعات، **مجلة الكلمة**، السعودية، شبكة أقلام الثقافية (Wehmaster).

١٤١. النعمة، طـه. (٢٠٠٣). العدوان من وجهة نظر نفسية، **مجلـة المجمـع العلمـي**، الجامعة المستنصرية، ج١، مجلد ٥٠.

١٤٢. هانت، سونيا. وجنيفر هيلتن. (١٩٨٨). **نحو شخصية الفرد والخبرة الاجتماعية**، ترجمة قيس النوري، بغداد، دار الشؤون الثقافية.

١٤٣. هندي، لطفي. (١٩٧١). **الاحصاء التجريبي**، ط٢، القاهرة: دار المعارف.

١٤٤. هـول، ك ولنـدزي، ج. (١٩٧١). **نظريـات الشخصـية**، ترجمـة فـرج أحمـد فـرج وآخرون، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، القاهرة.

١٤٥. الهيتي، مصطفى عبد السلام. (١٩٨٥). **عالم الشخصية**، بغداد، دار الحكمة.

١٤٦. وزارة العمل والشؤون الاجتماعيـة. (١٩٧٥). **مـؤتمر المـرأة العاملـة فـي الـوطن العربي**، مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد.

١٤٧. وطفة، علي أسعد. (١٩٩٩). **بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي فـي الـوطن العربي**، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

١٤٨. الـوقفي، راضـي. (١٩٨٤). **مقدمـة فـي علـم الـنفس**، عمـان: دار النـدوة للنشـر والتوزيع.

١٤٩. يزبك، وسام ومها العلي. (٢٠٠٥). العنف ضد المرأة، جمعية تطوير دور المرأة، نساء سورية، http://www-nesasy.com.

ثانياً: المصادر الأجنبية:

150. A.P.A (American Psychological Association). (1985). Standard for Educational and Psychological Test, Washington, and D.C: Author.

151. Adklins, D.G. (1974). Test Construction: A bell Howel Company.

152. Anastasi, A, and Urbina, S. (1997). Psychological Testing. 7th ed, New York: Prentice Hall.

153. _____. (1976). Psychological Testing, New York, Macmillan Publishing.

154. _____. (1988). Psychological Testing, New York, 6th Macmillan Publishing.

155. Anderson, J.C. (1981). Issues in language testing (ELT) Documents 111 the British Council.

156. Bandura, A. (1973). "Social Learning analysis", Engle – Wood cliffs, N. J. Prentice. Hall.

157. _____. (1977). "Social Learning Theory, Englewood cliffs, New Jersey printive Hall.

158. _____. (1986). Social Foundation of thougt and action, Asocial cognitive theory, New Jersey, Printive-Hall.

159. _____. (1969). "Principles of Behaviour modification" New York, Holt rein hart Winston.

160. Barbara, Krahe. (2001). "The Social Psychology of Aggression" East Sussex, Psychology Press Ltd.

161. Brown, F.G. (1983). Principles of Education and Psychological Testing, 4th ed, New York, Holt- Rinehart& Winston.

162. Carr, H.A. (1968). "Reliability VS. the Validity of test scores" Psychological Review, Vol., 45, No.2.

163. Carver, R.P. (1974). Two Dimensions of Test Psychometric and Eudiometric. American Psychologist, 29 (7). 11-28.

164. Crocker, L & Algian. J. (1986). Introduction to classical and modern test. New York: C.B.S. collage publishing.

165. Cronbach, L.J. (1970). Essentials of Psychological testing 3rd ed. New York: Harpera Row.

166. _____. (1976). One the Design of Educational Measures in D.N. Guiltier& L. J Kamp (Eds.) Advances in Psychological and Educational Measurement.

167. _____. (1984). Essentials of Psychological Testing, New York, Harper and Row Publisher.

168. David, L, Sillis, (1968). International Encyclopedia of the Social Sciences Macmillan, New York, U.S.A.

169. Deaux, Kay and wrights man, Lawrence. (1983). "Social Psychology in the A.S. 4th ed. Monterey, California, Brooks, Cole.

170. Ebel, R.L. (1972). Essentials of Educational Measurement. New Jersey, Englewood cliffs prentice-all.

171. _____. (1972). Theory and practice of psychological Testing, New Jersey prentice Haling.

172. EG. S. Vl. (1997). Final report of activities of the Including a plan of action for combating violence against women group of specialists for combating violence against women- this report represents the personal opinions of the members of the group of specialists council of Europe, EG-S-Vl. Strasbourg, 25 June.

173. Foran, J.C. (1961). A Note on Methods Measuring Reliability. Journal of Educational Psychology, Vol.22, No.4. 383-387.

174. Fox, D.J. (1969). The research procession Education, New York.

175. Gardner. (1994). Use of Official Statistics and Grime survey data in determining violence against women international victim logy. Selected papers from the 8th international symposium – proceedings of symposium,

Australian Institute of criminology, held/dz/.

176. Garin Benninger- Budel and Anne. (1999). Laurence Lacroix, violence against women, world organization against Torture first printing June.

177. Ghisell, E.E. (1964). Theory of Psychological Measurement McGraw- Hill.

178. Ghiselli, et al. (1981). Measurement theory for the Behavioral Sciences, San Francisco, Freeman& Company.

179. Guilford, J.P. (1954). General psychology. New York, D. van, Nostrand Company.

180. Helmstadter, G.G. (1966). Principles of Psychological Measurement, London: Methuen and Co. Itd.

181. Henrysoon, S., (1963). Correction of Item- Total correlation in item analysis Psychometric, Vol. 28, No.3.

182. Holden, R.R. et al. (1985). "Structured Personality Test Item Characteristics and Validity", Journal Research in Personality, Vol. 19.

183. Hulin, C.L. et al. (1983). Item Response Theory: Application to Psychological Measurement, U.S.A. Home Wood.

184. James Murray. (1978). The Oxford English Dictionary, The Clarndon, press, Oxford, UK.

185. Jenkins. J.G. and Patterson. D.G. (1982). Studies in Individual Differences New York Appleton Century- Grofts.

186. Jones, L.V. (1971). The Nurture of Measurement in R.L. Thorndike. Educational Measurement Washington American council on Education (335).

187. Kamp. L.J. (1976). Generatizability and Educational Measurement. In D.N. Gruiter., & L.J. Kamp (Eds.) Advances in Psychological and Educational Measurement (pp. 173-184) London: Willey & Sons.

188. Krus, D.J. & Fuller, E.A. (1982). Lustration of the Theory of True and Error scores: Computer Based Method of Idealized Data. Sets, Educational and Psychological Measurement, Vol. 42, p.p. 837- 841.

189. Lemk, E. & Wiersma, W. (1976). Principles of Psychological Measurement, Chicago.

190. Leticia Josphine charez. (2004). "Analysis of border line personality organization among female and male domestic violence batters" Digital Dissertation.

191. Marant, E.G. (1984). Handbook of Psychological Assessment, No sir and Reinhold compass.

192. Marshall, J. (1972). Essential Testing. California, Addison, Wesley.

193. Maryse Jaspard. (1998). Confronting Domestic Violence and its consequence ending domestic violence action and measures France, proceedings of the forum – Bucharest (Romania), 26-28 No. Vember.

194. Michael Argyale. (1994). "The Psychology of Interpersonal Behavior", London Penguin Books.

195. Murphy, K.R. and David Shafer, C.O. (1998). Psychological Testing: Principles.

196. Murphy. R.K., (1988). Psychological Testing principles and Application. New York, Hall international, Inc.

197. Neil, J.A and Jackson, D.N. (1970). An Evaluation of Item Selection Strategies in personality scale construction. Educational Psychological Measurement. Vol. 30, No.3.

198. Nunnally, J.C. (1978). Psychometric Theory. New York Me Graw Hill Company.

199. _____. (1981). Psychometric Theory. 2nd ed McGraw-Hill, New York.

200. Patricia Smyke. Women and Health, Zed Book, Ltd, London and New Jersey.

201. Peter Blaw. (1967). Exchang and Power in Social life (N.Y John, Wiley).

202. Radhika Commaras wamy. (1995). Report the special Reporter on violence against women, its causes and sequences, U.N. commission on Human Rights, submitted in accordance with commission on human rights resolution.

203. Shaffer. D.F. (1989). "Developmental Psychology Brooks" Cole Publishing Company.

204. Smith, M. (1966). "The Relationship Between item validity and test avidity, psychometric. Vol. 1.

205. Stenner, A, J. (1985). Specification of the universe of Generalization under construct Definition Theory. DAI.

206. Sundbergs, N.D. (1977). Assessment of persons, New Jersey prentice Hall.

207. Thorndike, R.L. (1981). Applied Psychometric, Boston, Houghton Mifflin.

208. Tyler, L.E. (1971). Test and Measurement, 2nd ed, New Jersey, Primitive – Hall.

209. Walter, L.E. (1986). The Battered Women Syndrom Violence in the Home, New York, Free Press.

210. Weiner, E.A:& Stewart, B.J. (1984). Assessing Individuals Psychological and Educational Tests and Measurement, New York: Litlle Brown& Co.

211. Wigginy, J.S. (1973). Personality and Prediction: Principles of personality assessments, Massachusetts, Addison – Wesley.

212. Zeller, R.A. & Carmines, E.G. (1986). Measurement in the Social Sciences: The Link Between theory and Data, New York Cambridge University Press.

ملحـق (١)

أسماء السادة الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في إجراءات البحث

أ- للتحقق من صلاحية المكونات السلوكية لمفهوم العنف النفسي.

ب- للتحقق من صلاحية فقرات مقياس العنف النفسي.

ت	أسماء الخبراء	التخصص	أ	ب
١	أ.د إبراهيم عبد الحسن الكناني	علم النفس التربوي	×	×
٢	أ.د أحمد عبد اللطيف	علم النفس التربوي	×	×
٣	أ.د جاسم فياض الشمري	علم نفس الشخصية	×	×
٤	أ.د خليل إبراهيم رسول	اختبارات ومقاييس	×	×
٥	أ.د صباح العجيلي	قياس وتقويم	×	×
٦	أ.د عبد الخضر ناصر السواد	علم النفس التربوي	×	×
٧	أ.د كامل ثامر الكبيسي	قياس وتقويم	×	
٨	أ.د ليلى الأعظمي	علم نفس النمو	×	×
٩	أ.م.د أحسان عليوي الدليمي	قياس وتقويم	×	×
١٠	أ.م.د صاحب عبد مرزوك	ارشاد وتوجيه	×	×
١١	أ.م.د علوم محمد علي	قياس وتقويم	×	×
١٢	أ.م.د علاء الدين جميل العاني	علم نفس عام	×	×
١٣	أ.م.د فيصل النواف	علم نفس الشخصية	×	×
١٤	أ.م.د محمود كاظم محمود	ارشاد تربوي	×	×
١٥	أ.م.د محمد أنور السامرائي	قياس وتقويم	×	×
١٦	م.د أحمد لطيف جاسم	علم النفس	×	×
١٧	م.د فاضل زامل	علم النفس التربوي		×

* تم ترتيب الأسماء حسب الحروف الأبجدية لكل لقب علمي على حدة.

ملحق (٢)

جامعة بغداد

كلية التربية/ ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ الماجستير

استبانة آراء الخبراء بشأن صلاحية المكونات السلوكية
لمفهوم العنف النفسي الموجه نحو المرأة

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة...

تروم الباحثة إجراء دراسة تهدف إلى **(بناء مقياس العنف النفسي الموجه نحو المرأة العراقية)**. لذلك سعت إلى تحديد مفهوم العنف النفسي الموجه نحو المرأة من خلال الاطلاع على التعريف العالمي للعنف النفسي ومراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي حاولت التمييز بين العدوان والعنف، فاعتبر العنف نمطاً فرعياً (Subtype) من أنماط العدوان ويتبين في:

١- توجيه القوة المفرطة نحو الآخر. ٢- غير مشروع اجتماعياً.

فاستنتجت الباحثة تعريفاً للعنف النفسي الموجه نحو المرأة: (هو شعور المرأة بالسلوك العنيف والمهين الموجه نحوها من قبل أي شخص متمثلاً بالاهانات والاهمال والاحتقار والشتم والكلام البذيء والتحقير ومصادرة حقها في اختيار الشريك والتدخل في شؤونها الخاصة واجبارها على فعل ما لا تريد والانتقاص من قيمتها كانسان، مما يؤثر في معنوياتها وثقتها بنفسها ويشعرها بالانطواء).

إن هذا السلوك العنيف يتم تعلمه من خلال المحاكاة والملاحظة بالاستناد إلى نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory)، فتعلم العنف يحدث من خلال نموذج اجتماعي يتم بدعم ذاتي وبمساعدة العوامل الخارجية.

وفي ضوء التعريف النظري للمفهوم، فقد حددت المكونات السلوكية الآتية:

ت	المكونات	صلاحية المكون			الأهمية النسبية						
		صالح	غير صالح	التعديل	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١	الإهانات والشتم										
٢	الإهمال										
٣	الاحتقار										
٤	التدخل في شؤون المرأة الخاصة										
٥	إجبار المرأة على فعل ما لا تريد										
٦	الضرب										
٧	الاغتصاب										
٨	القتل										
٩	التهديد										

إضافة أي مكونات ترونها مناسبة:

١- .....

٢- .....

٣- .....

٤- .....

ولما تمتلكون من خبرة ولما تتمتعون به من سمعة علمية، تتقدم الباحثة بهذه الاستبانة راجيةً فيها إبداء رأيكم بشأن:

١- صلاحية التعريف النظري للمفهوم.

٢- صلاحية المكونات السلوكية وتغطيتها للمفهوم مع تحديد الأهمية النسبية على وفق مقياس متدرج مكون من سبع درجات، وتمثل الدرجة (١) الأقل أهمية، وتمثل الدرجة (٧) الأكثر أهمية.

٣- إضافة وتعديل ما ترونه مناسباً.

الأستاذ المشرف **الباحثة**

د. صفاء طارق حبيب كرمة **بلقيس حمود كاظم**

ملحق (٣)

جامعة بغداد

كلية التربية/ ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

م/ استبانة آراء الخبراء في صلاحية فقرات مقياس العنف النفسي

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة...

تروم الباحثة إجراء دراسة تهدف (**بناء مقياس العنف النفسي الموجه نحو المرأة العراقية**). ومن اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة والأدبيات النظرية ذات العلاقة وضعت تعريفاً نظرياً لمفهوم العنف النفسي الذي يشير إلى أنه: (شعور المرأة بالسلوك العنيف والمهين الموجه نحوها من قبل أي شخص متمثلاً بالاهانات والشتم والإهمال والاحتقار ومصادرة حقها في اختيار الشريك والتدخل في شؤونها الخاصة واجبارها على فعل ما لا تريد متمثلاً بتقييد حريتها والانتقاص من قيمتها كإنسان والتهديد، مما يؤثر في معنوياتها وثقتها بنفسها ويشعرها بالانطواء).

وحددت له (٥) مكونات هي (الإهانات، والشتم، والإهمال، والاحتقار، وتقييد الحرية (الإجبار والتدخل في شؤونها الخاصة، والتهديد).

وقد أعدت الباحثة مجموعة من الفقرات لكل مكون من مكونات المفهوم صاغتها بأسلوب المواقف اللفظية كل منها يمثل موقفاً افتراضياً مع ثلاثة بدائل للاجابة، الأول يقيس العنف النفسي، والثاني يقيس بدرجة متوسطة، والثالث لا يقيس العنف النفسي.

ولأنكم من ذوي الخبرة والتخصص في هذا المجال، يرجى من شخصكم الكريم بيان رأيكم في صلاحية كل فقرة في قياس المكون الذي وضعت لقياسه مع إجراء التعديل المناسب إذا تطلب ذلك.

ولكم الشكر والامتنان الجزيلين، وأدامكم الله لخدمة العلم

باشراف	**الباحثة**
الأستاذ المساعد الدكتور	**بلقيس حمود كاظم**
صفاء طارق حبيب كرمة	**قياس وتقوم**

ت	المكـــون	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
المكون الأول: الإهانات والشتم				
١	* إذا وبخـك أخـوك عنـد مـرورك مـن المكـان الـذي يجلس فيه مع أصدقائه فإنك: أ- تكرهين معاملته السيئة لك. ب- تعذرينه رغم شعورك بالألم. ج- تعتبرينه تصرفاً طبيعياً منه.			
٢	* عنـدما تنجـزين عمـلاً مجهـداً تنتظـرين الثنـاء عليـه، وإذا بوالـدتك تعاتبـك لوجـود عيـب فيـه، فانك: أ- تشعرين بالإحباط وتنخفض معنوياتك. ب- تحاولين إرضاء أمك رغم اهانتها لك. ج- تحسـين بأنهـا تريـد توجيهـك إلـى مـا هـو صحيح.			
٣	* إذا مـا زجـر بـك الأسـتاذ أمـام بقيـة الـزملاء لسقوط حاجة منك عملت ضوضاء، فانك: أ- تتألمين وتغضبين لسلوكه نحوك. ب- تعتذرين منه رغم شعورك بعدم الارتياح. ج- تتقبلين الموقف بهدوء.			
٤	* عنـدما يتحـدث أحـد سـواق المركبـات بكـلام بـذيء عن مظهرك، فإنك: أ- تغضبين وتردين عليه بأسلوب مهذب. ب- تهملين كلامه، رغم شعورك بالحزن. ج- لا تكترثين له لأنه غير مهذب.			

ت	المكـــون	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
٥	* إذا تحـدث زمـلاؤك عـن الفـارق الطبقـي بينـك وبيـنهم ويشـعرونك بأنـك أقـل مسـتوى مـنهم، فانك: أ- تشعرين بالضيق وعدم الارتياح. ب- تهملينهم رغم شعورك بالإهانة المستمرة. ج- تعتبرينه نوعاً من المزاح المزعج.			
٦	* إذا قـام أخـوك باهانتـك لتـأخرك لظـرف طـارئ، فانك: أ- تشعرين بالحزن والغضب لسلوكه. ب- تحاوريه بهدوء رغم أهانته لك. جـ- تتقبلين الموقف دون أي رد فعل.			
٧	* إذا مـا كنـت تتحـدثين مـع زميلاتـك عـن حادثـة وقعـت لـك وطـرق سـمعك أن إحـدى زميلاتـك تنعتك بالكذب، فانك: أ- تردين عليها بشدة لشعورك بالإهانة. ب- تسامحينها رغم احساسك بالآلم. ج- لا تبالين بما تقول.			
٨	* عنـدما يقـوم والـدك بالصـراخ بوجهـك لاتفـه الأسباب فانك: أ- تتضايقين وتنعزلين لوحدك. ب- تترجينه ليتوقف عن الصراخ رغم ألمك. ج- لا تتضايقين كونه أباك.			
٩	* إذا شـتمك أخـوك لكسـرك تحفـة عزيـزة عليـه دون قصد، فانك: أ- لا تشعرين بالأمان قربه لكثرة التأنيب. ب- تطلبين سماحه وفي داخلك أسى. ج- تهملينه لأنه يخطأ بحقك دائماً.			

ت	المكـــون	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
١٠	* لـو قـام أحـد زملائـك بأشـاعة خبـر عنـك بأنـك مصابة بمرض ما لعدم زمالتك له، فإنك: أ- تصابين بالقلق لما يحاول أن يبثه. ب- تكذبين الخبر. ج- لا تهمك الشائعة.			
١١	* إذا أسـاء إليـك أحـد أصـحاب المحـال التجاريـة لارجاعك ملابس وجد فيها عيب، فانك: أ- تغضبين وتردين عليه فوراً. ب- تطلعينه على العيب مع حزنك لسلوكه. ج- لاتهمك اساءته ويهمك ارجاع الملابس.			
١٢	* إذا أراد أخـوك إهانتـك وقـام بتمزيـق أوراق خاصـة بدراستك، فإنك: أ- تتألمين وتقابلينه بنفس الفعل. ب- تعذرينه مع شعورك بإهانته الدائمة. ج- تتجاهلين عمله لأنه أخوك.			
١٣	* عنـدما يوبخـك الأسـتاذ أمـام زملائـك لفشـلك فـي الامتحان، فانك: أ- ترفضين توبيخه وتلجئين للبكاء. ب- تعدينـه بـأداء أفضـل فـي المسـتقبل رغـم توبيخه. ج- تعتبرين سلوكه موجهاً لك فقط.			

ت	المكـــون	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
١٤	* عنـدما يسـتخدم أخـوك السـب والشـتم لكـي تعملـي شيئاً يريده، فانك: أ- تشعرين بالانزعاج والإهانة. ب- تعملين ما يريد مع احساسك بالم. ج- تعتبرين تصرفه طبيعياً.			
المكون الثاني: تقييد الحرية (الاجبار والتدخل في شؤنها الخاصة)				
١	* لـو قـام والـدك بتزويجـك رغمـاً عنـك مـن شـخص لا ترغبين فيه، فإنك: أ- تبدين رفضك الشديد وتبينين وجهة نظرك. ب- تلجأين إلى أقاربك لتجنب شعورك بالظلم. ج- تقبلين ما يفرضه أبوك لأنه لصالحك.			
٢	* إذا أجبـــرك والـــدك علـــى الألتحـــاق بكليـــة لا ترغبينها، فإنك: أ- تعتبرينـه تـدخلاً فـي شـؤونك وترفضـينه بشـكل كامل. ب- توافقين حتى وأن لا تتناسب مع اهتماماتك ج- تتركين الأمر لهم لتحديد مستقبلك.			
٣	* إذا كنـت علـى خصـام مـع أحـد أقاربـك وأرغمـك أهلك للذهاب إليهم واستسماحهم، فإنك: أ- ترفضـين الـذهاب وتطلبـين مـنهم عـدم التـدخل بشؤونك. ب- تقبلـين الـذهاب دون استسـماحهم مـع شـعورك بالألم. ج- تلبين طلبهم وتعتبرين ذلك وارداً بين الأهل.			
٤	* عنـدما يحـاول زمـلاؤك أرغامـك علـى القيـام بعمـل			

ت	المكـون	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
	لا تتقبلينه من خلال عزلك ومحاصرتك، فإنك: أ- تبتعدين عنهم وتنفرين. ب- تحاولين أن تقنعيهم بأنك لا تجيدين هذا العمل. ج- تفعلين ما يشاؤون.			
٥	* إذا منعك والداك من ارتداء ملابس مناسبة تعجبك، فانك: أ- ترفضين أمرهما لأنه تدخل في شؤونك الخاصة. ب- تمتنعين عن لبس غيره حتى تقنعيهم بمناسبته. ج- تفعلين ما يأمرونك به.			
٦	* إذا قام أهلك بمنعك من مشاهدة البرامج العلمية التي ترغبين بمشاهدتها فإنك: أ- تصرين على مشاهدتها لأنها مفيدة لمستقبلك. ب- ترفضين ما يرغبون مشاهدته لأنه لا يعجبك ج- تشاهدين ما يشاهدونه لأنه يعجبهم.			
٧	* لو أجبرك أخوك على غسل ملابسه ولديك امتحان يقرر مصيرك، فإنك: أ- تطلبين منه أن يعمل ذلك بنفسه. ب- تساعدينه لوقت قصير رغم عدم رضاك. ج- تقومين بغسل ملابسه حتى لو أثر على دراستك.			
٨	* إذا نظر اليك أهلك على أنك قاصر على اتخاذ القرارات رغم حصولك على شهادة			

ت	المكـــون	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
	جامعية، فإنك: أ- تناقشينهم وتشعرينهم بالظلم والتعسف. ب- تنفذين بعض قراراتهم مع شعورك بالأم. ج- تجعلينهم يفعلون ما يشاؤون.			
٩	* عندما يفرض عليك والدك بالقوة ترك الدراسة من أجل مساعدته في مصروف البيت، فإنك: أ- تشعرين بالاحباط لتركك المدرسة. ب- تشعرين بالمسؤولية وفي داخلك أسى. ج- لا يهمك أمر المدرسة.			
١٠	* إذا تدخل زميلك في الصف فمنعك من التحدث لاستاذك مما أثر عليك، فإنك: أ- تغضبين وتشكينه للأستاذ بحضوره. ب- تعذرينه ولا تنسين اساءته إليك. ج- لا تكترثين لتصرفه لأنه يريد الظهور.			
١١	* لو ذهب أهلك لزيارة أحد الأصدقاء وأجبروك على البقاء في المنزل لرعاية الأطفال دون غيرك، فإنك: أ- ترفضين ذلك لأنه مصادرة حقك في زيارة الأصدقاء. ب- تبقين في المنزل رغم شعورك بالآلم. ج- تقومين برعاية الأطفال لأنك تحبينهم.			
١٢	* إذا عبث أخوك في هاتفك النقال وبحث عما فيه دون استئذان، فإنك:			

ت	المكـــون	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
	أ- تأخذين منه الهاتف بقوة وتشكينه لوالدك. ب- تسامحينه على تصرفه مع احساسك بتدخله بشؤونك. ج- لا تبالين لما يقوم به فهو أخوك.			
١٣	* إذا صادر والداك حريتك منذ صغرك وبعد أن كبرت، فإنك: أ- تعترضين عليهما لأنه يؤثر سلباً في نفسيتك. ب- تتصاعين لأوامر والداك مع شعورك بالألم ج- ترين أن ذلك بمصلحتك لأنهم اعلم بذلك.			
١٤	* إذا رفض أهلك فكرة عملك في أحدى الشركات الأهلية، فإنك: أ- تصرين على فكرتك بقوة لأنه مستقبلك. ب- تقبلين رفضهم على أن لا يرفضوا كل فكرة تطرحينها. ج- توافقين على رأيهم ولا تعدينه تدخلاً في شؤونك.			
المكون الثالث: الأهمال				
١	* عندما يتعمد أهلك عدم اصطحابك إلى احدى الحفلات الخاصة، فإنك: أ- تشعرين بالانزعاج لاهمالهم لك. ب- تبقين في المنزل مضطرة لإكمال واجباتك ج- تتقبلين الأمر وتدعينهم يذهبون لوحدهم.			
٢	* لو منعك أبوك من الاشتراك بالحديث حول أمر يخصك، فإنك: أ- تعترضين على منعه وتصرين على			

ت	المكـون	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
	الاشتراك في الحديث. ب- تطلبين من أمك الاشتراك بدلاً عنك لأنه يشعرك بالاهمال. ج- تلتزمين الصمت تنفيذاً لأمر والدك.			
٣	* إذا ما تجاهل والدك شكواك المتكررة عندما يؤذيك أخوك الأصغر لكونه ذكراً، فأنك: أ- تعاقبينه بنفسك حتى لا يكرر فعلته. ب- تطلبين من والدك معاقبته وإلا قمت بذلك بنفسك. ج- لا تهتمين للأمر لأنه أخوك الصغير.			
٤	* لو كان هناك يوم سعيد في حياتك كيوم مناقشتك لحصولك على شهادة عليا ولم يحضر أي شخص من أفراد عائلتك، فإنه: أ- يؤثر على معنوياتك ويربكك في المناقشة. ب- تعطين مبرراً لنفسك بعدم مجيئهم وتكملي المناقشة. ج- لا تهتمين لحضورهم.			
٥	* إذا رفض زملاؤك إعطاءك نسخة من ملزمة للامتحان في اليوم التالي، فإنك: أ- ترفضين تصرفهم وتطالبينهم بالاعتذار. ب- تطلبين نسخة من الملزمة مع شعروك بالإهمال. ج- ترين بأنهم لم يتذكروك بدون قصد.			
٦	* إذا تأخرت صديقتك عن موعد محدد بينكما ولم تحضر، فإنك: أ- تقومين بمخاصمتها لعدم احترامها لك.			

ت	المكـون	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
	ب- تتصلين بها لاستيضاح الأسباب رغم اهمالها لك. ج- تذهبين في الموعد المحدد لوحدك ولا يهمك الأمر.			
٧	* إذا لم يخصك أخوك بالسلام برسالة بعثها إلى الأهل، فإنك: أ- تغضبين لعدم اهتمامه بك. ب- تبررين كثرة مشاغله مع ألم نسيانه لك. ج- ترين أن من الواجب الاطمئنان عليه فقط.			
٨	* إذا خصص والداك غرفة خاصة لأخيك الصغير دونك، فإنك: أ- تطالبين بحقك بالغرفة حالك حال أخيك. ب- لا تمانعين لعدم وجود غرف أخرى مع شعورك بالأهمال. ج- تساعدينه على ترتيب غرفته.			
٩	* إذا لم يهتم شخص عزيز عليك بزيارتك في أثناء رقودك في المستشفى، فإنه: أ- يؤثر في معنوياتك وتزداد صحتك سوءاً. ب- تستفسرين منه بعد شفائك لما تركه من أثر سيئ في نفسك. ج- لا تهتمين بالأمر وتركزين على صحتك.			
١٠	* عندما يحضر أخوك هدايا لزوجته ولم يذكرك بشيء، فإنك: أ- لا تشعرين بقيمتك الإنسانية.			

ت	المكـــون	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
	ب- تعاتبينه لأنه لم يذكرك. ج- لا تكترثين للأمر.			
١١	* لـو عملـت أمـكِ بترتيـب غرفـة أخيـكِ دائمـاً دون غرفتك: أ- تشـعرين بـالتمييز وتضـجرين مـن عـدم اهتمـام والدتك بك. ب- ترتبينها بنفسك وتشعرين بالاهمال. ج- تعتبرينه تصرفاً طبيعياً لكونك أنثى.			
١٢	* إذا تجاهلت أمك مرضك، فأنك: أ- تسألينها سبب ذلك لأنه يؤثر في صحتك. ب- تعذرينها لمشاغلها الكثيرة رغم سوء حالتك. ج- لا تبالين للأمر لأنها أمك.			
١٣	* إذا مـا كـان هنـاك واجـب عليـك تأديتـه للأهـل والأصـدقاء ورفضـت أختـك الـذهاب معـك بحجـة ما، فإنك: أ- تغضـبين منهـا ولا تخـرجين معهـا لأي زيـارة مستقبلاً. ب- تستوضـحين الأسـباب منهـا لأن تصـرفها أزعجك. ج- تؤجلين الزيارة حتى تأتي أختك معك.			
١٤	* إذا لـم يـذكرك والـدك بهديـة أو كلمـة طيبـة بعـد نجاحك في الدراسة، فإنك: أ- تنعزلين لوحدك وتبدأين بالبكاء. ب- تذكرينه بنجاحك لأنه أهملك لأول مرة.			

ت	المكـــون	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
	ج- لا تبالين بالموقف لكثرة مشاغله.			
المكون الرابع: الأحتقار				
١	* إذا ســخر زميلــك مــن أقوالــك وأفكــارك حــول موضوع ما، فإنك: أ- تتشاجرين معه لمحاولته احتقارك. ب- تعاتبينه على سلوكه لما سببه من أذى لك. ج- تجعلين حديثه مدخلاً للفكاهة.			
٢	* عندما يقوم والدك بعزل النساء عن الرجال في حفلة داخل المنزل، فإنك: أ- تشعرين بأن ذلك التصرف تحقير للمرأة. ب- تستجيبين للموقف لكن لا تؤيدينه في داخلك. ج- تؤيدين ذلك التصرف استجابة للعادات والتقاليد.			
٣	* إذ حصل خلاف بسيط بينك وبين جارك وأراد أن يصل سوء الخلاف إلى والدك لأنه لا يمكنه الحوار معك لأنك أمرأة، فإنك: أ- تحلين الأمر بنفسك لأن الأمر يتعلق بك. ب- تعلمين والدك بالأمر رغم شعورك بالاحتقار. ج- لا تبالين لما يفعل حتى وإن علم والدك.			
٤	* إذا ما كنت تقودين سيارتك واحد ما قام بإزعاجك بمعاكستك لكونك أمرأة، فإنك: أ- تشعرين بالخوف منه. ب- تأخذين رقم السيارة لإبلاغ المرور			

ت	المكـــون	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
	بمعاكستك. ج- تقودين السيارة وكأنه لا يوجد.			
٥	* إذا تقصد أحد أخوانك إحراجك لقوله بأن المرأة مكانها البيت، فإنك: أ- تعارضينه بشدة وتقنعينه بالحوار. ب- تناقشينه على أنها نظرة متخلفة للمرأة. ج- تظهرين اللامبالاة للموضوع الذي يتحدث به.			
٦	* لو حدث شجار في العائلة وجعلوك سبباً في هذا الشجار، فإنك: أ- تثورين غضباً لظلمهم إياك. ب- توضحين بأنه لادخل لك بالموضوع رغم خوفك. ج- تتركين المشكلة وتذهبين إلى النوم.			
٧	* لو طرد أخوك إحدى صديقاتك من المنزل، فإنك: أ- تثورين على تصرفه لأنه بدون سبب. ب- تحاولين اصلاح الموقف رغم ألمك الشديد. ج- تعتذرين لصديقتك وتترجينها للمغادرة منعاً للمشاكل.			
٨	* إذا قام أحد زملائك حفلاً داخل الكلية للطلاب فقط دون الطالبات، فإنك: أ- تخاصمينه وزميلاتك لأنه أساء للمرأة. ب- تعاتبينه على تصرفه لأنه أشعرك بالاحتقار.			

ت	المكـون	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
	ج- لا يهمك تصرفه فالمهم لديك صديقاتك.			
٩	* لو حاولت حل شجار بين أخوك الصغير وابن الجار، فطلب جارك من أبيك أو أخيك القيام بذلك، فأنك: أ- تشعرينه بأنه ينتقص من قيمتك. ب- تدعين والدك لحل المشكلة لأن جارك أغضبك. ج- تدعينه وشأنه ولا تردين عليه.			
١٠	* إذا رفع أخوك صوت التلفاز وأنت نائمة قرباً منه، رغم أنه لايفعل ذلك عندما يكون والدك أو أخوك نائماً، فإنك: أ- تصرخين عليه لأنه يشعرك بالضيق والألم ب- تشكينه لوالديك لأنه يؤذيك دائماً. ج- تذهبين للنوم في مكان أخر أفضل.			
١١	* إذا رفض أخوك سفرك مع بعض الأقارب إلى الشمال لأنك امرأة، فإنك: أ- تشعرينه بمصادرة حقك في الذهاب وتجادلينه. ب- تحاولين مع أحد أقربائك اقناعه مع شعورك بالحزن. ج- تنسين السفرة وتعتبرينها غير ذات فائدة.			
١٢	* حينما يسخر زملاؤك من عمل أنجزته على مستوى عالٍ للاستاذ، فإنك: أ- تطلبين معاقبته لأنه نظر لانجازك بشكل سيئ.			

ت	المكـــون	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
	ب- ترفضين قوله مع أحساسك بالألم. ج- تتجاهلين ما يقوله لأنه فاشل.			
المكون الخامس: التهديد				
١	* إذا هـددك أخـوك باخبـار والـدك المتعـب مـن العمل عن حصولك على درجات متدنية، فإنك أ- تشعرين بالقلق لما سيفعله وتمنعينه من فعل ذلك. ب- تخاصمينه لأنه يحاول تهديدك. ج- تهملين تهديده لأنه غير مهم.			
٢	* عنـدما تحصـلين علـى أعلـى الشـهادات وإذا بأخيك أو زوجك يضغط عليك ويهددك بوسائل متعددة للجلوس بحجة رعاية الأطفال، فإنك: أ- تشعرين بالإحباط لضياع مستقبلك. ب- تقنعينه بالتوفيق بين العمل والبيت حتى وإن أستمر بالتهديد. ج- لا تهتمين وتتصاعين لأمره اهتماماً بالعائلة.			
٣	* إذا هـددك أستاذك بمنعك من دخول المحاضرة ثانية لتأخرك المستمر بسبب الازدحام، فإنك: أ- تشعرين بالتهديد ولا تكررين التأخر. ب- تحاولين عدم التأخر لتلافي التهديد. ج- تحسين بأنه لا ينفذ تهديده.			

ت	المكـــون	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
٤	* عنـدما يهـددك والـدك بالامتنـاع عـن إعطائـك مصـروفك اليـومي للـذهاب إلـى الـدوام لتصـرفك بعمل ما قمتِ به، فإنك: أ- لا تـذهبين إلـى الـدوام وتشـعرين بـالقلق علـى دراستك. ب- تحاولين أن تأخذي المصروف بأية وسيلة. ج- لا يهمك ما يفعله.			
٥	* لـو حاولـت أحـدى أقاربـك بتهديـدك بافشـاء سـرك لوالديك ما لم تعطها مبلغاً من المال، فإنك: أ- تتشاجرين معها وترفضين تهديدها. ب- تعطينها المال مع شعورك بالابتزاز. ج- لا تعطينها مال وتدعينها تفعل ما تشاء.			
٦	* عنـدما تكـون هنـاك أجـواء غيـر هانئـة فـي منزلـك كالتهديـد المسـتمر لحيـاتكم مـن قبـل والـدك بطلاق أمك، فإنك: أ- تشعرين بعدم الأمان والاستقرار. ب-تحـاولين معالجـة الموقـف رغـم شـعورك بالتهديد. ج- لا تتـدخلين لأنـك لا تسـتطعين أن تفعلـي شيئاً.			
٧	* عنـدما يقـوم والـدك بتهديـدك بقطـع الهـاتف ومنعـك عنـدما يـراك تتصـلين بكثـرة لكنـه لـم يفعـل ذلـك مـع أخ ل: أ- تغضبين لشعورك بالتهديد الدائم. ب-تحـاولين تقليـل اتصـالاتك منعـاً لتهديـدك مستقبلاً.			

ت	المكـــون	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
	ج- لا يهمك قطع الهاتف.			
٨	* لـو أسـررت صـديقتك بسـر خـاص بـك وقامـت بتهديدك به أثناء سوء خلاف بينكما، فإنك: أ- ترفضـين تهديـدها وتبليغهـا أن تحـذر قطـع علاقتكما. ب-تقنعينها بخطأ فعلها لأنه يشعرك بالأذى. ج- تستهزئين بكلامها لأنه لا يهمك.			
٩	* إذا تقـدم أحـد لخطبتـك وانـت مـا زلـت طالبـة ولا تريـدين الارتبـاط لأكمـال دراسـتك وقـام والـدك بتهديدك بترك الدراسة، فإنك: أ- تشـعرين بـالظلم لمصـادرة حقـك وتشـعرين بالانطواء على نفسك. ب-تـوافقين مـع أنـه سـيؤثر فـي معنوياتـك النفسـية لمدة طويلة. ج- تتقبلين الأمر لأنه والدك.			
١٠	* إذا مـا كنـت علـى وفـاق مـع ابـن عمـك للـزواج ويهـدد أخـوك بـالرفض إذ لـم توافـق أختـه علـى الزواج منه، فإنك: أ- تشعرين بالتوتر والحزن للمقايضة. ب-تعاتبينـه بشـدة وتبلغينـه بـأن موضـوعك تتوقـف عليه علاقة الأخوة بينكما. ج- لا يهمك ما يفعله.			

ملحـق (٤)
الفقرات المحذوفة حسب التحليل المنطقي للخبراء

ت	المكون/ رقم الفقرة	الفقـرات
١	ك١/١٠	* لـو قـام أحـد زملائـك بإشـاعة خبـر عنـك بأنـك مصـابة

ت	المكون/ رقم الفقرة	الفقـرات
		بمرض ما لعدم زمالتك له، فإنك: أ- تصابين بالقلق لما يحاول أن يبثه. ب- تكذبين الخبر. ج- لا تهمك الشائعة.
٢	ك٢/٤	* عندما يحاول زملاؤك أرغامك على القيام بعمل لا تتقبلينه من خلال عزلك ومحاصرتك، فإنك: أ- تبتعدين عنهم وتنفرين. ب- تحاولين أن تقنعيهم بأنك لا تجيدين هذا العمل. ج- تفعلين ما يشاؤون.
٣	ك٢/٩	* عندما يفرض عليك والدك بالقوة ترك الدراسة من أجل مساعدته في مصروف البيت، فإنك: أ- تشعرين بالاحباط لتركك المدرسة. ب- تشعرين بالمسؤولية وفي داخلك أسى. ج- لا يهمك أمر المدرسة.
٤	ك٣/٤	* لو كان هناك يوم سعيد في حياتك كيوم مناقشتك لحصولك على شهادة عليا ولم يحضر أي شخص من أفراد عائلتك، فإنه: أ- يؤثر في معنوياتك ويربكك في المناقشة. ب- تعطين مبرراً لنفسكِ بعدم مجيئهم وتكملين المناقشة. ج- لا تهتمين لحضورهم.
٥	ك٣/١٠	* عندما يحضر أخوك هدايا لزوجته ولم يذكرك بشيء، فإنك: أ- لا تشعرين بقيمتك الإنسانية. ب- تعاتبينه لما لم يذكرك.

ت	المكون/ رقم الفقرة	الفقـرات
		ج- لا تكترثين للأمر.
٦	ك٤/٤	* إذا مـا كنـت تقـودين سـيارتك واحـد مـا قـام بأزعاجـك بمعاكستك لكونك أمرأة، فإنك: أ- تشعرين بالخوف منه. ب- تأخذين رقم السيارة لإبلاغ المرور لمعاكستك. ج- تقودين السيارة وكأنه لا يوجد.
٧	ك٥/٢	* عنـدما تحصـلين علـى أعلـى الشـهادات وإذا بأخيـك أو زوجـك يضـغط عليـك ويهـددك بوسـائل متعـددة للجلـوس بحجة رعاية الأطفال، فإنك: أ- تشعرين بالأحباط لضياع مستقبلك. ب- تقنعينـه بـالتوفيق بـين العمـل والبيـت حتـى وأن أسـتمر بالتهديد. ج- لا تهتمين وتنصاعين لأمره اهتماماً بالعائلة.

ملحق (٥)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد

كلية التربية/ ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

م/ المقياس بصيغته الأولية

أختي الطالبة.....

نضع بين يديك مجموعة من المواقف الاجتماعية نحاول من خلالها معرفة شعورك وكيفية التعامل معها، لذا نرجو قراءة المواقف بصورة دقيقة والإجابة عنها بصورة موضوعية بحيث تعكس سلوكك وما تشعرين به، ولا تترك أية فقرة دون أجابة، وأن الأجابات عنها ستكون سرية وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط فلا داعي لذكر الاسم.

مثال لطريقة الإجابة:

* لو عمل زملاؤك سفرة إلى أحد الأماكن القريبة ولم يدعوك فيها، فإنك:

أ- تعاتبينهم بشدة.

ب- تحاولين مخاصمتهم لكي تشعريهم بأهمالهم لك.

ج- لا تكترثين لهم.

الفقرة	البدائل		
١	ج	ب	أ

المثال أعلاه يوضح لك طريقة الإجابة، فعليك قراءة الموقف في مقياس ووضع إشارة (×) في المكان المناسب من ورقة الإجابة المنفصلة. فإذا كان البديل (أ) يمثل سلوكك أو شعورك في ذلك الموقف ففضعي إشارة كما موضحة في أعلاه.

مع شكر الباحثة وامتنانها

الباحثة

بلقيس حمود كاظم

ت	الفقرات

ت	الفقـرات
١.	* إذا وبخك أخوك عند مرورك من المكان الذي يجلس فيه مع أصدقائه فإنك: أ- تعذرينه رغم شعورك بالألم. ب- تعتبرينه تصرفاً طبيعياً منه. ج- تكرهين معاملته السيئة لك.
٢.	* لو قام والدك بتزويجك رغماً عنك من شخص لا ترغبين فيه، فإنك: أ- تقبلين ما يفرضه أبوك لأنه لصالحك. ب- تلجأين إلى أقاربك لتجنب شعورك بالظلم. ج- تبدين رفضك الشديد وتبينين وجهة نظرك.
٣.	* عندما يتعمد أهلك بعدم اصطحابك إلى احدى الحفلات الخاصة، فإنك: أ- تبقين في المنزل مضطرة لاكمال واجباتك. ب- تشعرين بالانزعاج لاهماله لك. ج- تتقبلين الأمر وتدعينهم يذهبون لوحدهم.
٤.	* إذا سخر زميلك من أقوالك وأفكارك حول موضوع ما، فانك: أ- تعاتبينه على سلوكه لما سببه من أذى لك. ب- تجعلين حديثه مدخلاً للفكاهة. ج- تتشاجرين معه لمحاولته احتقارك.
٥.	* إذا هددك أخوك باخبار والدك المتعب من العمل عن حصولك على درجات متدنية، فإنك أ- تشعرين بالقلق لما سيفعله وتمنعينه من فعل ذلك. ب- تخاصمينه لأنه يحاول تهديدك. ج- تهملين تهديده لأنه غير مهم.
٦.	* عندما تنجزين عملاً مجهداً تنتظرين الثناء عليه، وإذا بوالدتك تعاتبك لوجود عيب فيه، فإنك: أ- تحاولين إرضاء والدتك رغم اهانتها لك. ب- تحسين بأنها تريد توجيهك إلى ما هو صحيح. ج- تشعرين بالاحباط وتنخفض معنوياتك.

ت	الفقـرات
٧.	* إذا أجبرك والدك على الألتحاق بكلية لا ترغبينها، فانك: أ- تتركين الأمر لهم لتحديد مستقبلك. ب- توافقين حتى وإن لا تتناسب مع اهتماماتك. ج- تعتبرينه تدخلاً في شؤونك وترفضينه.
٨.	* لو منعك أبوك من الاشتراك بالحديث حول أمر يخصك، فانك: أ- تعترضين على منعه وتصرين على الاشتراك بالحديث. ب- تلتزمين الصمت تنفيذاً لأمر والدك. ج- تطلبين من أمك الاشتراك بدلاً عنك لأنه يشعرك بالاهمال.
٩.	* عندما يقوم والدك بعزل النساء عن الرجال عندما تقام حفلة داخل المنزل، فإنك: أ- تستجيبين للموقف لكن لا تؤيدينه في داخلك. ب- تشعرين بأن ذلك التصرف تحقير للمرأة. ج- تؤيدين ذلك التصرف استجابة للعادات والتقاليد.
١٠.	* إذا هددك أستاذك بمنعك من دخول المحاضرة ثانية لتأخرك المستمر بسبب الازدحام، فإنك: أ- تشعرين بالتهديد ولا تكررين التأخر. ب- تحاولين عدم التأخر لتلافي التهديد. ج- تحسين بأنه لا ينفذ تهديده.
١١.	* إذا ما زجر بك الأستاذ أمام بقية الزملاء لسقوط حاجة منك عملت ضوضاء، فإنك: أ- تتألمين وتغضبين لسلوكه نحوك. ب- تتقبلين الموقف بهدوء. ج- تعتذرين منه رغم شعورك بعدم الارتياح.

ت	الفقرات
١٢.	* إذا كنت على خصام مع أحد أقاربك وأرغمك أهلك للذهاب إليهم واستسماحهم، فانك: أ- تقبلين الذهاب دون استسماحهم مع شعورك بالألم. ب- تلبين طلبهم وتعتبرين ذلك وارداً بين الأهل. ج- ترفضين الذهاب وتطلبين منهم عدم التدخل بشؤونك.
١٣.	* إذا ما تجاهل والدك شكواك المتكررة عندما يؤذيك أخوك الأصغر لكونه ذكراً، فأنك: أ- لا تهتمين للأمر لأنه أخوك الصغير. ب- تطلبين من والدك معاقبته وإلا قمت بذلك بنفسك. ج- تعاقبينه بنفسك حتى لا يكرر فعلته.
١٤.	* إذ حصل خلاف بسيط بينك وبين جارك وأراد أن يصل سوء الخلاف إلى والدك لأنه لا يمكنه الحوار معك لأنك امرأة، فإنك: أ- تعلمين والدك بالأمر رغم شعورك بالاحتقار. ب- تحلين الأمر بنفسك لأن الأمر يتعلق بك. ج- لا تبالين لما يفعل حتى وإن علم والدك.
١٥.	* عندما يهددك والدك بالامتناع عن إعطائك مصروفك اليومي للذهاب إلى الدوام لتصرفك بعمل ما قمت به، فإنك: أ- لا تذهبين إلى الدوام وتشعرين بالقلق على دراستك. ب- لا يهمك ما يفعله. ج- تحاولين أن تأخذي المصروف بأية وسيلة.
١٦.	* عندما يتحدث أحد سواق المركبات بكلام بذيء عن مظهرك، فإنك: أ- تغضبين وتردين عليه بأسلوب مهذب. ب- تهملين كلامه، رغم شعورك بالحزن. ج- لا تكترثين له لأنه غير مهذب.

ت	الفقـرات
١٧.	* إذا منعك والداك من ارتداء ملابس مناسبة تعجبك، فإنك: أ- تمتنعين عن لبس غيره حتى تقنعيهم بمناسبته. ب- تفعلين ما يأمرونك به. ج- ترفضين أمرهم لأنه تدخل في شؤونك الخاصة.
١٨.	* إذا رفض زملاؤك إعطاءك نسخة من ملزمة للامتحان في اليوم التالي، فإنك: أ- ترين بأنهم لم يتذكروك بدون قصد. ب- ترفضين تصرفهم وتطالبينهم بالاعتذار. ج- تطلبين نسخة من الملزمة مع شعروك بالاهمال.
١٩.	* إذا تقصد أحد أخوانك إحراجك لقوله بأن المرأة مكانها البيت، فإنك: أ- تعارضينه بشدة وتقنعينه بالحوار. ب- تظهرين اللامبالاة للموضوع الذي يتحدث به. ج- تناقشينه على أنها نظرة متخلفة للمرأة.
٢٠.	* لو حاولت أحدى أقاربك تهديدك بافشاء سرك لوالديك ما لم تعطها مبلغاً من المال، فإنك: أ- تعطينها المال مع شعورك بالابتزاز. ب- تتشاجرين معها وترفضين تهديدها. ج- لا تعطينها مال وتدعينها تفعل ما تشاء.
٢١.	* إذا تحدث زملاؤك عن الفارق الطبقي بينك وبينهم ويشعرونك بأنك أقل منهم، فإنك: أ- تشعرين بالضيق وعدم الارتياح. ب- تهملينهم رغم شعورك بالاهانة المستمرة. ج- تعتبرينه نوعاً من المزاح المزعج.
٢٢.	* إذا قام أهلك بمنعك من مشاهدة البرامج العلمية التي ترغبين بمشاهدتها فإنك: أ- تصرين على مشاهدتها لأنها مفيدة لمستقبلك. ب- ترفضين ما يرغبون مشاهدته لأنه لا يعجبك. ج- تشاهدين ما يشاهدونه لأنه يعجبهم.
٢٣.	* إذا تأخرت صديقتك عن موعد محدد بينكما ولم تحضر، فإنك: أ- تتصلين بها لاستيضاح الأسباب رغم اهمالها لك.

ت	الفقـرات
	ب- تقومين بمخاصمتها لعدم احترامها لك. ج- تذهبين في الموعد المحدد لوحدك ولا يهمك الأمر.
٢٤.	* لو حدث شجار في العائلة وجعلوك سبباً في هذا الشجار، فإنك: أ- تثورين غضباً لظلمهم أياك. ب- تتركين المشكلة وتذهبين إلى النوم. ج- توضحين بأنه لادخل لك بالموضوع رغم خوفك.
٢٥.	عندما تكون هناك أجواء غير هانئة في منزلك كالتهديد المستمر لحياتكم من قبل والدك بطلاق أمك، فإنك: أ- تحاولين معالجة الموقف رغم شعورك بالتهديد. ب- تشعرين بعدم الأمان والاستقرار. ج- لا تتدخلين لأنك لا تستطيعين أن تفعلي شيئاً.
٢٦.	* إذا قام أخوك باهانتك لتأخرك لظرف طارئ، فانك: أ- تشعرين بالحزن والغضب لسلوكه. ب- تحاورينه بهدوء رغم اهانته لك. جـ- تتقبلين الموقف دون أي رد فعل.
٢٧.	* لو أجبرك أخوك على غسل ملابسه ولديك أمتحان يقرر مصيرك، فإنك: أ- تقومين بغسل ملابسه حتى لو أثر على دراستك. ب- تساعدينه لوقت قصير رغم عدم رضاك. ج- تطلبين منه أن يعمل ذلك بنفسه.
٢٨.	* إذا لم يخصك أخوك بالسلام برسالة بعثها إلى الأهل، فإنك: أ- تبررين ذلك بكثرة مشاغله مع ألم نسيانه لك. ب- تغضبين لعدم اهتمامه بك. ج- ترين أن من الواجب الاطمئنان عليه فقط.
٢٩.	* لو طرد أخوك إحدى صديقاتك من المنزل، فإنك: أ- تحاولين اصلاح الموقف رغم ألمك الشديد.

ت	الفقـرات
	ب- تعتذرين لصديقتك وتترجينها للمغادرة منعاً للمشاكل. ج- تثورين على تصرفه لأنه بدون سبب.
٣٠.	عندما يقوم والدك بتهديدك بقطع الهاتف ومنعك عندما يراك تتصلين بكثرة لكنه لم يفعل ذلك مع أخ لك، فإنك: أ- تغضبين لشعورك بالتهديد الدائم. ب-تحاولين تقليل اتصالاتك منعاً لتهديدك مستقبلاً. ج- لا يهمك قطع الهاتف.
٣١.	إذا ما كنت تتحدثين مع زميلاتك عن حادثة وقعت لك وطرق سمعك أن إحدى زميلاتك تنعتك بالكذب، فإنك: أ- تسامحينها رغم احساسك بالألم. ب- تردين عليها بشدة لشعورك بالاهانة. ج- لا تبالين بما تقول.
٣٢.	* إذا نظر اليك أهلك على أنك قاصر على اتخاذ القرارات رغم حصولك على شهادة جامعية، فإنك: أ- تجعلينهم يفعلون ما يشاؤون. ب- تناقشينهم وتشعرينهم بالظلم والتعسف. ج- تنفذين بعض قراراتهم مع شعورك بالأم.
٣٣.	* إذا خصص والداك غرفة خاصة لأخيك الصغير دونك، فإنك: أ- لا تمانعين لعدم وجود غرف أخرى مع شعورك بالأهمال. ب- تطالبين بحقك بالغرفة حالك حال أخيك. ج- تساعدينه على ترتيب غرفته.
٣٤.	* إذا أقام أحد زملائك حفلاً داخل الكلية للطلاب فقط دون الطالبات، فإنك: أ- تخاصمينه وزميلاتك لأنه أساء للمرأة. ب- تعاقبينه على تصرفه لأنه أشعرك بالاحتقار. ج- لا يهمك تصرفه فالمهم لديك صديقاتك.
٣٥.	* لو أسررت صديقتك بسر خاص بك وقامت بتهديدك به أثناء سوء خلاف بينكما، فإنك:

ت	الفقـرات
	أ- تقنعينها بخطأ فعلها لأنه يشعرك بالأذى. ب- ترفضين تهديدها وتبليغنها أن تحذر قطع علاقتكما. ج- تستهزئين بكلامها لأنه لا يهمك.
٣٦.	* عندما يقوم والدك بالصراخ بوجهك لاتفه الأسباب فإنك: أ- لا تتضايقين كونه أباك. ب- تتضايقين وتنعزلين لوحدك. ج- تترجينه ليتوقف عن الصراخ رغم ألمك.
٣٧.	* إذا تدخل زميلك في الصف فمنعك من التحدث لاستاذك ما أثر فيك، فإنك: أ- تغضبين وتشكينه للاستاذ بحضوره. ب- لا تكترثين لتصرفه لأنه يريد الظهور. ج- تعذرينه ولا تنسين اساءته إليك.
٣٨.	* إذا لم يهتم شخص عزيز عليك بزيارتك في أثناء رقودك في المستشفى فإنك أ- تستفسرين منه بعد شفائك لما تركه من أثر سيئ في نفسك. ب- يؤثر في معنوياتك وتزداد صحتك سوءاً. ج- لا تهتمين بالأمر وتركزين على صحتك.
٣٩.	* لو حاولت حل شجار بين أخيك الصغير وابن الجار، فطلب جارك من أبيك أو أخيك أن يقوم بذلك، فإنك: أ- تشعرينه بانه انتقص من قيمتك. ب- تدعين والدك لحل المشكلة لأن جارك أغضبك. ج- تدعينه وشأنه ولا تردين عليه.
٤٠.	* إذا تقدم أحد لخطبتك وانت ما زلت طالبة ولا تريدين الارتباط لإكمال دراستك وقام والدك بتهديدك بترك الدراسة، فإنك: أ- توافقين مع أنه سيؤثر في معنوياتك النفسية لمدة طويلة. ب- تشعرين بالظلم لمصادرة حقك وتشعرين بالانطواء على نفسك. ج- تتقبلين الأمر لأنه والدك.
٤١.	* إذا شتمك أخوك لكسرك تحفة عزيزة عليه دون قصد، فإنك: أ- تطلبين سماحه وفي داخلك أسى.

ت	الفقـرات
	ب- تهمليه لأنه يخطأ بحقك دائماً. ج- لا تشعرين بالأمان قربه لكثرة التأنيب.
٤٢.	* لـو ذهـب أهلـك لزيـارة أحـد الأصـدقاء وأجبـروك علـى البقـاء فـي المنـزل لرعايـة الأطفال دون غيرك، فإنك: أ- تقومين برعاية الأطفال لأنك تحبينهم. ب- ترفضين ذلك لأنه مصادرة حقك في زيارة الأصدقاء. ج- تبقين في المنزل رغم شعورك بألالم.
٤٣.	* لو عملت أمكِ على ترتيب غرفة أخيكِ دائماً دون غرفتك، فإنك: أ- تشعرين بالتمييز وتضجرين من عدم اهتمام والدتك بك. ب- تعتبرينه تصرفاً طبيعياً لكونك أنثى. ج- ترتبينها بنفسك وتشعرين بالاهمال.
٤٤.	* إذا رفـع أخـوك صـوت التلفـاز وأنـت نائمـة قربـاً منـه، رغـم أنـه لايفعـل ذلـك عنـدما يكون والدك أو أخوك نائماً، فإنك: أ- تصرخين عليه لأنه يشعرك بالضيق والألم ب- تشكينه لوالديك لأنه يؤذيك دائماً. ج- تذهبين للنوم في مكان أخر أفضل.
٤٥.	* إذا مـا كنـت علـى وفـاق مـع ابـن عمـك للـزواج ويهـدد أخـوك بـالرفض إذ لـم توافـق أخته على الزواج منه، فإنك: أ- تعاتبينه بشدة وتبلغينه بأن موضوعك تتوقف عليه علاقة الأخوة بينكما. ب- تشعرين بالتوتر والحزن للمقايضة. ج- لا يهمك ما يفعله.
٤٦.	* إذا أسـاء إليـك أحـد أصـحاب المحـال التجاريـة لارجاعـك ملابـس وجـد فيهـا عيبـاً، فإنك: أ- لاتهمك اساءته ويهمك ارجاع الملابس. ب- تغضبين وتردين عليه فوراً. ج- تطلعينه على العيب مع حزنك لسلوكه.
٤٧.	* إذا عبث أخوك في هاتفك النقال وبحث عما فيه دون استئذان، فإنك: أ- تأخذين منه الهاتف بقوة وتشكينه لوالدك.

ت	الفقـرات
	ب- تسامحينه على تصرفه مع احساسك بتدخله بشؤونك. ج- لا تبالين لما يقوم به فهو أخوك.
٤٨.	* إذا تجاهلت أمك مرضك، فإنك: أ- تعذرينها لمشاغلها الكثيرة رغم سوء حالتك. ب- تسألينها عن سبب ذلك لأنه يؤثر في صحتك. ج- لا تبالين للأمر لأنها أمك.
٤٩.	* إذا رفض أخوك سفرك مع بعض الأقارب إلى الشمال لأنك امرأة، فإنك: أ- تشعرينه بمصادرة حقك في الذهاب ومجادلته. ب- تنسين السفرة وتعتبرينها غير ذات فائدة. ج- تحاولين مع أحد أقربائك اقناعه مع شعورك بالحزن.
٥٠.	* إذا أراد أخوك إهانتك وقام بتمزيق أوراق خاصة بدراستك، فإنك: أ- تعذرينه مع شعورك الدائم بإهانته. ب- تتألمين وتقابلينه بنفس الفعل. ج- تتجاهلين عمله لأنه أخوك.
٥١.	* إذا صادر والداك حريتك منذ صغرك وبعد أن كبرت، فإنك: أ- ترين أن ذلك بمصلحتك لأنهم اعلم منك. ب- تعترضين عليهما لأنه يؤثر سلباً في نفسيتك. ج- تنصاعين لأوامر والداك مع شعورك بالألم
٥٢.	* إذا ما كان هناك واجب عليك تأديته للأهل والأصدقاء ورفضت أختك الذهاب معك بحجة ما، فإنك: أ- تغضبين منها ولا تخرجين معها لأي زيارة مستقبلاً. ب- تستوضحين الأسباب منها لأن تصرفها أزعجك. ج- تؤجلين الزيارة حتى تأتي أختك معك.
٥٣.	* حينما يسخر أحد زملائك من عمل أنجزته على مستوى عالٍ للاستاذ، فإنك: أ- ترفضين قولك مع إحساسك بالألم.

ت	الفقـرات
	ب- تطلبين معاقبته لأنه نظر لانجازك بشكل سيئ. ج- تتجاهلين ما يقوله لأنه فاشل.
٥٤.	* عندما يوبخك الأستاذ أمام زملائك لفشلك في الامتحان، فإنك: أ- تعتبرين سلوكه موجهاً لك فقط. ب- تعدينه بأداء أفضل في المستقبل رغم توبيخه. ج- ترفضين توبيخه وتلجئين للبكاء.
٥٥.	* إذا رفض أهلك فكرة عملك في أحدى الشركات الأهلية، فإنك: أ- تصرين على فكرتك بقوة لأنه مستقبلك. ب- توافقين على رأيهم ولا تعدينه تدخلاً في شؤونك. ج- تقبلين رفضهم على أن لا يرفضوا كل فكرة تطرحينها.
٥٦.	* إذا لم يذكرك والدك بهدية أو كلمة طيبة بعد نجاحك في الدراسة، فإنك: أ- تنعزلين لوحدك وتبدأين بالبكاء. ب- تذكرينه بنجاحك لأنه أهملك لأول مرة. ج- لا تبالين بالموقف لكثرة مشاغله.
٥٧.	* عندما يستخدم أخوك السب والشتم لكي تعملي شيء يريده، فإنك: أ- تعملين ما يريد مع احساسك بالم. ب- تعتبرين تصرفه طبيعياً. ج- تشعرين بالانزعاج والإهانة.

ملحق (٦)

الفقرات المحذوفة حسب التحليل الاحصائي للفقرات

رقم الفقرة	المكون/ رقم الفقرة	الفقـرات
١٢	م٣/٢	* إذا كنت على خصام مع أحد أقاربك وأرغمك أهلك للذهاب إليهم واستسماحهم، فإنك: أ- تقبلين الذهاب دون استسماحهم مع شعورك بالألم. ب- تلبين طلبهم وتعتبرين ذلك وارداً بين الأهل. ج- ترفضين الذهاب وتطلبين منهم عدم التدخل بشؤونك.
١٥	م٣/٥	* عندما يهددك والدك بالامتناع عن إعطائك مصروفك اليومي للذهاب إلى الدوام لتصرفك بعمل ما قمت به، فإنك: أ- لا تذهبين إلى الدوام وتشعرين بالقلق على دراستك. ب- لا يهمك ما يفعله. ج- تحاولين أن تأخذي المصروف بأية وسيلة.
٣٩	م٨/٤	* لو حاولت حل شجار بين أخيك الصغير وابن الجار، فطلب جارك من أبيك أو أخيك أن يقوم بذلك، فإنك: أ- تشعرين بأنه أنتقص من قيمتك. ب- تدعين والدك لحل المشكلة لأن جارك أغضبك. ج- تدعينه وشأنه ولا تردين عليه.
٤٠	م٨/٥	* إذا تقدم أحد لخطبتك وانت ما زلت طالبة ولا تريدين الارتباط لأكمال دراستك وقام والدك بتهديدك بترك الدراسة، فإنك: أ- توافقين مع أنه سيؤثر في معنوياتك النفسية لمدة طويلة. ب- تشعرين بالظلم لمصادرة حقك وتشعرين بالانطواء على نفسك. ج- تتقبلين الأمر لأنه والدك.
٤٣	م٩/٣	* لو عملت والدتك على ترتيب غرفة أخيكِ دائماً دون

رقم الفقرة	المكون/ رقم الفقرة	الفقـرات
		غرفتك، فإنك: أ- تشعرين بالتمييز وتضجرين من عدم اهتمام والدتك بك. ب- تعتبرينه تصرفاً طبيعياً لكونك أنثى. ج- ترتبينها بنفسك وتشعرين بالاهمال.
٤٩	م١٠/٤	* إذا رفـض أخـوك سـفرك مـع بعـض الأقـارب إلـى الشـمال لأنك امرأة، فإنك: أ- تشعرينه بمصادرة حقك في الذهاب ومجادلته. ب- تنسين السفرة وتعتبرينها غير ذات فائدة. ج- تحاولين مع أحد أقربائك اقناعه مع شعورك بالحزن.
٥٠	م١١/١	* إذا أراد أخـوك أهانتـك وقـام بتمزيـق أوراق خاصـة بدراسـتك، فإنك: أ- تعذرينه مع شعورك الدائم بإهانته. ب- تتألمين وتقابلين بنفس الفعل. ج- تتجاهلين عمله لأنه أخو.
٥١	م١١/٢	* إذا صـادر والـداك حريتـك منـذ صـغرك وبعـد أن كبـرت، فإنك: أ- ترين أن ذلك بمصلحتك لأنهم اعلم بذلك. ب- تعترضين عليهما لأنه يؤثر سلباً فيفسيتك. ج- تنصاعين لأوامر والداك مع شعورك بالألم.
٥٥	م١٢/١	* عنـدما يوبخـك الأسـتاذ أمـام زملائـك لفشـلك فـي الامتحـان، فانك: أ- تعتبرين سلوكه غير موجه لك فقط. ب- تعدينه بأداء أفضل في المستقبل رغم توبيخه. ج- ترفضين توبيخه وتلجئين للبكاء.

ملحـق (٧)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بغداد

كلية التربية/ ابن رشد

قسم العلوم التربوية والنفسية

المقياس بصيغته النهائية

أختي الطالبة.....

نضع بين يديك مجموعة من المواقف الاجتماعية نحاول من خلالها معرفة شعورك وكيفية التعامل معها، لذا نرجو قراءة المواقف بصورة دقيقة والإجابة عنها بصورة موضوعية بحيث تعكس سلوكك وما تشعرين به، ولا تترك أية فقرة دون أجابة، وإن الإجابات عنها ستكون سرية وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط فلا داعي لذكر الأسم.

مثال لطريقة الإجابة:

* لو عمل زملاؤك سفرة إلى أحد الأماكن القريبة ولم يدعوك فيها، فإنك:

أ- تعاتبينهم بشدة.

ب- تحاولين مخاصمتهم لكي تشعريهم بإهمالهم لك.

ج- لا تكترثين لهم.

الفقرة	البدائل
١	أ (×) ب ج

المثال أعلاه يوضح لك طريقة الإجابة، فعليك قراءة الموقف في مقياس ووضع إشارة (×) في المكان المناسب من ورقة الإجابة المنفصلة. فإذا كان البديل (أ) يمثل سلوكك أو شعورك في ذلك الموقف تضعين إشارة كما موضحة في أعلاه.

مع شكر الباحثة وامتنانها

الباحثة

بلقيس حمود كاظم

ت	الفقرات
١.	* إذا وبخك أخوك عند مرورك من المكان الذي يجلس فيه مع أصدقائه فإنك:

ت	الفقـرات
	أ- تعذرينه رغم شعورك بالألم. ب- تعتبرينه تصرفاً طبيعياً منه. ج- تكرهين معاملته السيئة لك.
٢.	* لو قام والدك بتزويجك رغماً عنك من شخص لا ترغبين فيه، فإنك: أ- تقبلين ما يفرضه أبوك لأنه لصالحك. ب- تلجأين إلى أقاربك لتجنب شعورك بالظلم. ج- تبدين رفضك الشديد وتبينين وجهة نظرك.
٣.	* عندما يتعمد أهلك بعدم اصطحابك إلى إحدى الحفلات الخاصة، فإنك: أ- تبقين في المنزل مضطرة لاكمال واجباتك. ب- تشعرين بالانزعاج لاهماله لك. ج- تتقبلين الأمر وتدعيهنم يذهبون لوحدهم.
٤.	* إذا سخر زميلك من أقوالك وأفكارك حول موضوع ما، فإنك: أ- تعاتبينه على سلوكه لما سببه من أذى لك. ب- تجعلين حديثه مدخلاً للفكاهة. ج- تتشاجرين معه لمحاولته احتقارك.
٥.	* إذا هددك أخوك باخبار والدك المتعب من العمل عن حصولك على درجات متدنية، فإنك أ- تشعرين بالقلق لما سيفعله وتمنعينه من فعل ذلك. ب- تخاصمينه لأنه يحاول تهديدك. ج- تهملين تهديده لأنه غير مهم.
٦.	* عندما تنجزين عملاً مجهداً تنتظرين الثناء عليه، وإذا بوالدتك تعاتبك لوجود عيب فيه، فإنك: أ- تحاولين إرضاء والدتك رغم اهانتها لك. ب- تحسين بأنها تريد توجيهك إلى ما هو صحيح. ج- تشعرين بالاحباط وتنخفض معنوياتك.
٧.	* إذا أجبرك والدك على الالتحاق بكلية لا ترغبينها، فإنك:

ت	الفقـرات
	أ- تتركين الأمر لهم لتحديد مستقبلك. ب- توافقين حتى وإن كانت لا تتناسب مع اهتماماتك. ج- تعتبرينه تدخلاً في شؤونك وترفضينه.
٨.	* لو منعك أبوك من الاشتراك بالحديث حول أمر يخصك، فإنك: أ- تعترضين على منعه وتصرين على الاشتراك بالحديث. ب- تلتزمين الصمت تنفيذاً لأمر والدك. ج- تطلبين من أمك الاشتراك بدلاً عنك لأنه يشعرك بالاهمال.
٩.	* عندما يقوم والدك بعزل النساء عن الرجال عندما تقام حفلة داخل المنزل، فإنك: أ- تستجيبين للموقف لكن لا تؤيدينه في داخلك. ب- تشعرين بأن ذلك التصرف تحقير للمرأة. ج- تؤيدين ذلك التصرف استجابة للعادات والتقاليد.
١٠.	* إذا هددك أستاذك بمنعك من دخول المحاضرة الثانية لتأخرك المستمر بسبب الازدحام، فإنك: أ- تشعرين بالتهديد ولا تكررين التأخر. ب- تحاولين عدم التأخر لتلافي التهديد. ج- تحسين بأنه لا ينفذ تهديده.
١١.	* إذا ما زجر بك الأستاذ أمام بقية الزملاء لسقوط حاجة منك عملت ضوضاء، فإنك: أ- تتألمين وتغضبين لسلوكه نحوك. ب- تتقبلين الموقف بهدوء. ج- تعتذرين منه رغم شعورك بعدم الارتياح.
١٢.	* إذا ما تجاهل والدك شكواك المتكررة عندما يؤذيك أخوك الأصغر لكونه ذكراً،

ت	الفقـرات
	فإنك: أ- لا تهتمين للأمر لأنه أخوك الصغير. ب- تطلبين من والدك معاقبته وإلاَّ قمت بذلك بنفسك. ج- تعاقبينه بنفسك حتى لا يكرر فعلته.
١٣.	* إذ حصل خلاف بسيط بينك وبين جارك وأراد أن يصل سوء الخلاف إلى والدك لأنه لا يمكنه الحوار معك لأنك امرأة، فإنك: أ- تعلمين والدك بالأمر رغم شعورك بالاحتقار. ب- تحلين الأمر بنفسك لأن الأمر يتعلق بك. ج- لا تبالين لما يفعل حتى وإن علم والدك.
١٤.	* عندما يتحدث أحد سواق المركبات بكلام بذيء عن مظهرك، فإنك: أ- تغضبين وتردين عليه بأسلوب مهذب. ب- تهملين كلامه، رغم شعورك بالحزن. ج- لا تكترثين له لأنه غير مهذب.
١٥.	* إذا منعك والداك من ارتداء ملابس مناسبة تعجبك، فإنك: أ- تمتنعين عن لبس غيره حتى تقنعيهم بمناسبته. ب- تفعلين ما يأمرونك به. ج- ترفضين أمرهم لأنه تدخل في شؤونك الخاصة.
١٦.	* إذا رفض زملاؤك إعطاءك نسخة من ملزمة للامتحان في اليوم التالي، فإنك: أ- ترين بأنهم لم يتذكروك بدون قصد. ب- ترفضين تصرفهم وتطالبينهم بالاعتذار. ج- تطلبين نسخة من الملزمة مع شعروك بالاهمال.
١٧.	* إذا تقصد أحد أخوانك إحراجك لقوله بأن المرأة مكانها البيت، فإنك: أ- تعارضينه بشدة وتقنعينه بالحوار. ب- تظهرين اللامبالاة للموضوع الذي يتحدث به. ج- تناقشينه على أنها نظرة متخلفة للمرأة.
١٨.	* لو حاولت أحدى أقاربك تهديدك بافشاء سرك لوالديك ما لم تعطيها مبلغاً من المال، فإنك:

ت	الفقـرات
	أ- تعطينها المال مع شعورك بالابتزاز. ب- تتشاجرين معها وترفضين تهديدها. ج- لا تعطينها مال وتدعينها تفعل ما تشاء.
١٩.	* إذا تحدث زملاؤك عن الفارق الطبقي بينك وبينهم ويشعرونك بأنك أقل منهم، فإ نك: أ- تشعرين بالضيق وعدم الارتياح. ب- تهملينهم رغم شعورك بالإهانة المستمرة. ج- تعتبرينه نوعاً من المزاح المزعج.
٢٠.	* إذا قام أهلك بمنعك من مشاهدة البرامج العلمية التي ترغبين بمشاهدتها فإنك: أ- تصرين على مشاهدتها لأنها مفيدة لمستقبلك. ب- ترفضين ما يرغبون مشاهدته لأنه لا يعجبك. ج- تشاهدين ما يشاهدونه لأنه يعجبهم.
٢١.	* إذا تأخرت صديقتك عن موعد محدد بينكما ولم تحضر، فإنك: أ- تتصلين بها لاستيضاح الأسباب رغم اهمالها لك. ب- تقومين بمخاصمتها لعدم احترامها لك. ج- تذهبين في الموعد المحدد لوحدك ولا يهمك الأمر.
٢٢.	* لو حدث شجار في العائلة وجعلوك سبباً في هذا الشجار، فإنك: أ- تثورين غضباً لظلمهم أياك. ب- تتركين المشكلة وتذهبين إلى النوم. ج- توضحين بأنه لادخل لك بالموضوع رغم خوفك.
٢٣.	عندما تكون هناك أجواء غير هانئة في منزلك كالتهديد المستمر لحياتكم من قبل والدك بطلاق أمك، فإنك: أ- تحاولين معالجة الموقف رغم شعورك بالتهديد. ب- تشعرين بعدم الأمان والاستقرار. ج- لا تتدخلين لأنك لا تستطيعين أن تفعلي شيئاً.
٢٤.	* إذا قام أخوك باهانتك لتأخرك لظرف طارئ، فانك: أ- تشعرين بالحزن والغضب لسلوكه.

ت	الفقـرات
	ب- تحاورينه بهدوء رغم اهانته لك. جـ- تتقبلين الموقف دون أي رد فعل.
٢٥.	* لو أجبرك أخوك على غسل ملابسه ولديك امتحان يقرر مصيرك، فإنك: أ- تقومين بغسل ملابسه حتى لو أثر على دراستك. ب- تساعدينه لوقت قصير رغم عدم رضاك. ج- تطلبين منه أن يعمل ذلك بنفسه.
٢٦.	* إذا لم يخصك أخوك بالسلام برسالة بعثها إلى الأهل، فإنك: أ- تبررين ذلك بكثرة مشاغله مع ألم نسيانه لك. ب- تغضبين لعدم اهتمامه بك. ج- ترين أن من الواجب الاطمئنان عليه فقط.
٢٧.	* لو طرد أخوك إحدى صديقاتك من المنزل، فإنك: أ- تحاولين اصلاح الموقف رغم ألمك الشديد. ب- تعتذرين لصديقتك وتترجينها للمغادرة منعاً للمشاكل. ج- تثورين على تصرفه لأنه بدون سبب.
٢٨.	* عندما يقوم والدك بتهديدك بقطع الهاتف ومنعك عندما يراك تتصلين بكثرة لكنه لم يفعل ذلك مع أخ لك فإنك: أ- تغضبين لشعورك بالتهديد الدائم. ب-تحاولين تقليل اتصالاتك منعاً لتهديدك مستقبلاً. ج- لا يهمك قطع الهاتف.
٢٩.	إذا ما كنت تتحدثين مع زميلاتك عن حادثة وقعت لك وطرق سمعك أن إحدى زميلاتك تنعتك بالكذب، فإنك: أ- تسامحينها رغم احساسك بالألم. ب- تردين عليها بشدة لشعورك بالإهانة. ج- لا تبالين بما تقول.
٣٠.	* إذا نظر اليك أهلك على أنك قاصر على اتخاذ القرارات رغم حصولك على شهادة جامعية، فإنك:

ت	الفقـرات
	أ- تجعلينهم يفعلون ما يشاؤون. ب- تناقشينهم وتشعرينهم بالظلم والتعسف. ج- تنفذين بعض قراراتهم مع شعورك بالأم.
٣١.	* إذا خصص والداك غرفة خاصة لأخيك الصغير دونك، فإنك: أ- لا تمانعين لعدم وجود غرف أخرى مع شعورك بالأهمال. ب- تطالبين بحقك بالغرفة حالك حال أخيك. ج- تساعدينه على ترتيب غرفته.
٣٢.	* إذا قام أحد زملائك حفلاً داخل الكلية للطلاب فقط دون الطالبات، فإنك: أ- تخاصمينه وزميلاتك لأنه أساء للمرأة. ب- تعاتبينه على تصرفه لأنه أشعرك بالاحتقار. ج- لا يهمك تصرفه فالمهم لديك صديقاتك.
٣٣.	* لو أسررت صديقتك بسر خاص بك وقامت بتهديدك به أثناء سوء خلاف بينكما، فإنك: أ- تقنعينها بخطأ فعلها لأنه يشعرك بالأذى. ب- ترفضين تهديدها وتبليغنها أن تحذر قطع علاقتكما. ج- تستهزئين بكلامها لأنه لا يهمك.
٣٤.	* عندما يقوم والدك بالصراخ بوجهك لاتفه الأسباب فإنك: أ- لا تتضايقين كونه أباك. ب- تتضايقين وتنعزلين لوحدك. ج- تترجينه ليتوقف عن الصراخ رغم ألمك.
٣٥.	* إذا تدخل زميلك في الصف فمنعك من التحدث لاستاذك ما أثر عليك، فإنك: أ- تغضبين وتشكينه للاستاذ بحضوره. ب- لا تكترثين لتصرفه لأنه يريد الظهور. ج- تعذرينه ولا تنسين اساءته إليك.
٣٦.	* إذا لم يهتم شخص عزيز عليك بزيارتك في أثناء رقودك في المستشفى فإنك أ- تستفسرين منه بعد شفاؤك لما تركه من أثر سيئ في نفسك.

ت	الفقـرات
	ب- يؤثر على معنوياتك وتزداد صحتك سوءاً. ج- لا تهتمين بالأمر وتركزين على صحتك.
٣٧.	* إذا شتمك أخوك لكسرك تحفة عزيزة عليه دون قصد، فإنك: أ- تطلبين سماحه وفي داخلك أسى. ب- تهملينه لأنه يخطأ بحقك دائماً. ج- لا تشعرين بالأمان قربه لكثرة التأنيب.
٣٨.	* لو ذهب أهلك لزيارة أحد الأصدقاء وأجبروك على البقاء في المنزل لرعاية الأطفال دون غيرك، فإنك: أ- تقومين برعاية الأطفال لأنك تحبينهم. ب- ترفضين ذلك لأنه مصادرة حقك في زيارة الأصدقاء. ج- تبقين في المنزل رغم شعورك بالألم.
٣٩.	* إذا رفع أخوك صوت التلفاز وأنت نائمة قرباً منه، رغم أنه لايفعل ذلك عندما يكون والدك أو أخوك نائماً، فإنك: أ- تصرخين عليه لأنه يشعرك بالضيق والألم. ب- تشكينه لوالديك لأنه يؤذيك دائماً. ج- تذهبين للنوم في مكان أخر أفضل.
٤٠.	* إذا ما كنت على وفاق مع ابن عمك للزواج ويهدد أخوك بالرفض إذ لم توافق أخته على الزواج منه، فإنك: أ- تعاتبينه بشدة وتبلغينه بأن موضوعك تتوقف عليه علاقة الأخوة بينكما. ب- تشعرين بالتوتر والحزن للمقايضة. ج- لا يهمك ما يفعله.
٤١.	* إذا أساء إليك أحد أصحاب المحال التجارية لارجاعك ملابس وجد فيها عيب، فانك: أ- لاتهمك اساءته ويهمك ارجاع الملابس. ب- تغضبين وتردين عليه فوراً. ج- تطلعينه على العيب مع حزنك لسلوكه.
٤٢.	* إذا عبث أخوك في هاتفك النقال وبحث عما فيه دون استئذان، فإنك: أ- تأخذين منه الهاتف بقوة وتشكينه لوالدك.

ت	الفقـرات
	ب- تسامحينه على تصرفه مع احساسك بتدخله بشؤونك. ج- لا تبالين لما يقوم به فهو أخوك.
٤٣.	* إذا تجاهلت أمك مرضك، فإنك: أ- تعذرينها لمشاغلها الكثيرة رغم سوء حالتك. ب- تسألينها عن سبب ذلك لأنه يؤثر في صحتك. ج- لا تبالين للأمر لأنها أمك.
٤٤.	* إذا ما كان هناك واجب عليك تأديته للأهل والأصدقاء ورفضت أختك الذهاب معك بحجة ما، فإنك: أ- تغضبين منها ولا تخرجين معها لأي زيارة مستقبلاً. ب- تستوضحين الأسباب منها لأن تصرفها أزعجك. ج- تؤجلين الزيارة حتى تأتي أختك معك.
٤٥.	* حينما يسخر أحد زملائك من عمل أنجزته على مستوى عالٍ للاستاذ، فإنك: أ- ترفضين قوله مع أحساسك بالألم. ب- تطلبين معاقبته لأنه نظر لانجازك بشكل سيئ. ج- تتجاهلين ما يقوله لأنه فاشل.
٤٦.	* عندما يوبخك الأستاذ أمام زملائك لفشلك في الامتحان، فإنك: أ- تعتبرين سلوكه موجهاً لك فقط. ب- تعدينه بأداء أفضل في المستقبل رغم توبيخه. ج- ترفضين توبيغه وتلجئين للبكاء.
٤٧.	* إذا لم يذكرك والدك بهدية أو كلمة طيبة بعد نجاحك في الدراسة، فإنك: أ- تنعزلين لوحدك وتبدأين بالبكاء. ب- تذكرينه بنجاحك لأنه أهملك لأول مرة. ج- لا تبالين بالموقف لكثرة مشاغله.
٤٨.	* عندما يستخدم أخوك السب والشتم لكي تعملي شيئاً يريده، فإنك: أ- تعملين ما يريد مع احساسك بألم. ب- تعتبرين تصرفه طبيعياً. ج- تشعرين بالانزعاج والإهانة.

ملحـق (٨)
ورقة الإجابة

معلومات عامة

المرحلة أولى | ثانية | ثالثة | رابعة

التخصص _____ **الجامعة** _____

ملاحظة: ضع إشارة (×) على البديل

١	ب	ج	أ	٢٠	ب	أ	ج	٣٩	أ	ب	ج
٢	ج	ب	أ	٢١	أ	ب	ج	٤٠	ب	أ	ج
٣	ب	أ	ج	٢٢	ب	ج	أ	٤١	ب	ج	أ
٤	ب	ج	أ	٢٣	ب	أ	ج	٤٢	ج	أ	ب
٥	أ	ب	ج	٢٤	أ	ج	ب	٤٣	أ	ج	ب
٦	ب	ج	أ	٢٥	ب	أ	ج	٤٤	أ	ب	ج
٧	ج	ب	أ	٢٦	أ	ب	ج	٤٥	ب	أ	ج
٨	أ	ج	ب	٢٧	ج	ب	أ	٤٦	ج	أ	ب
٩	ب	أ	ج	٢٨	ب	أ	ج	٤٧	أ	ب	ج
١٠	أ	ب	ج	٢٩	ب	ج	أ	٤٨	ب	أ	ج
١١	أ	ج	ب	٣٠	أ	ب	ج	٤٩	أ	ج	ب
١٢	ب	ج	أ	٣١	ب	أ	ج	٥٠	ب	أ	ج
١٣	ج	ب	أ	٣٢	ج	أ	ب	٥١	ج	أ	ب
١٤	ب	أ	ج	٣٣	ب	أ	ج	٥٢	أ	ب	ج
١٥	أ	ج	ب	٣٤	أ	ب	ج	٥٣	ب	أ	ج
١٦	أ	ب	ج	٣٥	ب	أ	ج	٥٤	ج	ب	أ
١٧	ب	ج	أ	٣٦	ج	أ	ب	٥٥	أ	ج	ب
١٨	ج	أ	ب	٣٧	أ	ج	ب	٥٦	أ	ب	ج
١٩	أ	ج	ب	٣٨	ب	أ	ج	٥٧	ب	ج	أ

ملحق (٩)

مفتاح التصحيح

١	ب	ج	أ	٢٠	ب	أ	ج	٣٩	أ	ب	ج
٢	ج	ب	أ	٢١	أ	ب	ج	٤٠	ب	أ	ج
٣	ب	أ	ج	٢٢	ب	ج	أ	٤١	ب	ج	أ
٤	ب	ج	أ	٢٣	ب	أ	ج	٤٢	ج	أ	ب
٥	أ	ب	ج	٢٤	أ	ج	ب	٤٣	أ	ج	ب
٦	ب	ج	أ	٢٥	ب	أ	ج	٤٤	أ	ب	ج
٧	ج	ب	أ	٢٦	أ	ب	ج	٤٥	ب	أ	ج
٨	أ	ج	ب	٢٧	ج	ب	أ	٤٦	ج	أ	ب
٩	ب	أ	ج	٢٨	ب	أ	ج	٤٧	أ	ب	ج
١٠	أ	ب	ج	٢٩	ب	ج	أ	٤٨	ب	أ	ج
١١	أ	ج	ب	٣٠	أ	ب	ج	٤٩	أ	ج	ب
١٢	ب	ج	أ	٣١	ب	أ	ج	٥٠	ب	أ	ج
١٣	ج	ب	أ	٣٢	ج	أ	ب	٥١	ج	أ	ب
١٤	ب	أ	ج	٣٣	ب	أ	ج	٥٢	أ	ب	ج
١٥	أ	ج	ب	٣٤	أ	ب	ج	٥٣	ب	أ	ج
١٦	أ	ب	ج	٣٥	ب	أ	ج	٥٤	ج	ب	أ
١٧	ب	ج	أ	٣٦	ج	أ	ب	٥٥	أ	ج	ب
١٨	ج	أ	ب	٣٧	أ	ج	ب	٥٦	أ	ب	ج
١٩	أ	ج	ب	٣٨	ب	أ	ج	٥٧	ب	ج	أ

Abstract

Violence against woman is a dangerous phenomena. It is not a local issue but a universal one for it spreads in every civilized or savage society, but it remains one of the most confidential issue and matter for it is involved in the frame of public problems which is covered by costomes and traditions. The psychological violence directed toward woman is considered the most dangerous type of violence because it is untougeable and unsensual with no vivid influence, and it has a great effect of the psychological, social and economical sides of every woman. There for, the aim of the present study is to construct a scale of the psychological violence directed toward the Iraqi woman.

The aim is achieved by identifying nine behavioral components depending on several previous studies and theoretical pieces of literature in relation, and defining the term psychological violence. To verify this, the components are exposed to sixteen experts in educational and psychological sciences. In the light of the comments and suggestion of the experts, the statements of several behavioral components are modified, them are integrated into one component. In this way the total number of the behavioral components is five.

Depending on the relative importance of the five components, sixty – four item are formulated which represent the initial from of the scale. The items one of the verbal situations type of three alternative: one represents the psychological violence, the second represents the medium degree of the concept, and the third does not represent the psychological violence.

To verify the logical validity and suitability of the items of the scale, it is exposed to sixteen experts in educational and psychological senses, and in the light of their recommendations and comments, seven items are omitted and the statement of some of the items is

modified. Therefore, the final number of the items is fifty – seven items.

In order to prepare the final version of the scale, suitable answering instructions are prepared and then the scale is applied on a sandom sample of sixty female students of the University of Baghdad. This pilot study shows that the instruction of the scale are clear and understandable, and that the average time for answering the scale is thirty minutes.

The statistical analysis of the scale items and finding out the psychometric features is achieved by applying the scale on a sample of (400) female students selected by the random stratified sampling from three universities in Baghdad.

The item discriminating power is found out by the two extreme groups method, as for as the validity of scale is concerned, it is found out by using the relationship between item and the total score of the scale method and in the light of this result nine items are omitted for they are not of statistical significance. Therefore the total number of the scale items in its final version is forty-eight items.

In respect to the psychometric features of the scale, the following features are found out:

A- Validity: It is verified by using:

1- The Content validity through the identification of the theoretical definition, the behavioral components and their relative importance, and the experts' agreement on the suitability of the items.

2- The Construct validity: It is achieved through the verifying the assumptions among groups by finding out the item discriminating power and assuming the internal consistency by finding out the correlation coefficients between the items scores and the total score of the scale.

B- Reliability: It is computed by using two methods by applying the scale on a sample of (100) female students selected by the stratified sampling method from three universities in Baghdad. Three methods are used:

1- Test – retest methods: The scale is applied again on the same sample after the passing of fifteen days, then the comelation coefficient between the two applications is computed which is found out to be (0.935) with a standard error of (2.724).
2- ANOVA method by using the Hoyat formula where the coefficient is found out to be (0.961) with a standard error of (2.105).

The sensitivity index is found out to be (5.454) with a statistical significance and a level of (0.05). The norms are derived for the scale for the female students who belong to the scientific and humanity branches separately because those two samples do not belong to the same statistical population because the difference in their scores is statistically significant. At the same time the samples of the four stages are considered one because the difference among them is not statistically significant. The norms are derived by applying the scale on a sample of (700) female students selected by the random stratified sampling from three university in Baghdad, and distributed according to the specialization and the stage. Finally, several recommendations and suggestions are reached on for future studies.

CONSTRUCTING A SCALE OF PSYCHOLOGICAL VIOLENCE DIRECTED TOWARD THE IRAQI WOMAN

An abstract of an M.A. thesis submitted to the council of the college of Education – (Ibn Rushd) in partial fulfillment for the requirements Of The Degree of Master of Arts in Educational psychology in "Measurement and Evaluation"

BY

Balqess Hmood Kadhim

SUPERVISED BY

Asst. Prof. Safa' Tariq Habeeb, Ph. D.

2007AD **1428H.**