DOI: http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol12iss1pp179-197

التنمر الإلكتروني لدى عينة من الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا في مدينة الزرقاء

هشام عبدالفتاح المكانين* ونجاتي أحمد يونس وغالب محمد الحياري
الجامعة الهاشمية، الأردن

استلم بتاريخ: ٢٠١٧/٤/١٨ قبل بتاريخ: ٢٠١٧/١٠/١٨

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستويات التنمر الإلكتروني لدى عينة من الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا في مدينة الزرقاء بالأردن، والكشف عن الاختلاف في مستويات التنمر الإلكتروني وفقا لمتغيري الجنس والعمر. تكونت عينة الدراسة من ١١٧ طالبا وطالبة من أربع مدارس في مديرية تربية وتعليم الزرقاء للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦، وقد استخدم الباحثون مقياس التنمر الإلكتروني ومقياس الاضطرابات السلوكية. وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى التنمر الإلكتروني لدى الطلبة كان عاليا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٧)، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستويات التنمر الإلكتروني بين الطلبة تبعا لمتغيري الجنس - لصالح الطلبة الذكور-، والعمر - لصالح فئة الطلبة أكبر من ١٤ سنة.

كلمات مفتاحية: التنمر الإلكتروني، الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا.

Electronic Bullying among a Sample of Students with Emotional and Behavioral Disorders in Zarqa City

Hisham A. Almakanin,* Najati A. Younis, & Ghaleb M. Alhiary
The Hashemite University, Jordan

Abstract: The current study aimed at investigating levels of electronic bullying among a sample of students with emotional and behavioral disorders in the city of Zarqa, Jordan. Further, the study aimed at investigating the existence of any differences in levels of bullying due to gender and age. The sample consisted of 117 male and female students recruited from 4 public schools in Zarqa educational district in academic year 2015/2016. The Electronic Bullying Scale and Behavioral Disorder Scale were used. The results indicated high levels of electronic bullying among students, with a mean of 3.77 out of 4. Additionally, statisticaly significant differences were found between male and female students -in favor of male students- and across age -in favor of students older than 14 years.

Keywords: Electronic bullying, students with emotional and behavioral disorders.

*makaneen@hu.edu.jo

للتفاعلات والعلاقات بين الطلبة داخل المدرسة وخارجها أشكال متعددة؛ يترك بعضها آثارا إيجابية كالتعاون والمودة والتعاطف والعلاقات الحميمة، وبعضها الآخر يترك آثارا سلبية كالعدوان، والضرب، والشتم، والاستهزاء، والإهانة. وتتميز هذه الآثار بأنها تؤثر على جميع جوانب الشخصية الإنسانية النفسية، والانفعالية، والجسدية، والاجتماعية؛ وقد تمتد هذه الآثار لفترات طويلة. ولعل من بين تلك التفاعلات ما يعرف بظاهرة التنمر التي أصبحت من المشكلات التربوية ذات الآثار السلبية الخطيرة على طلبة المدارس، ومما يزيد من خطورة هذه الظاهرة أنها في تزايد مستمر في البيئات المدرسية، وتتزايد آثارها السلبية على أداء الطلبة، وعلى نموهم المعرفي والانفعالي والاجتماعي، سواء أكانوا متنمرين أم ضحايا للتنمر، كما يهدد انتشار التنمر الطلبة في التعلم ضمن بيئة صفية آمنة (أبو غزال، ٢٠٠٩).

بدأ الاهتمام بدراسة التنمر في السبعينيات من القرن الماضي، وأصبح التنمر موضوعاً من الموضوعات التي تحظى باهتمام متزايد في العديد من البلدان، حيث قدّم أولويس (Olweus) عام ١٩٧٨ تعريفاً يُعد من أول وأهم التعريفات التي تناولت مفهوم التنمر، حيث عرّفه بأنه: تعرض الطالب وبشكل متكرر خلال فترة من الوقت إلى سلوكيات سلبية من جانب طالب آخر أو أكثر (واكد، ٢٠١٥).

ويعرف جرادات التنمر بأنه: قيام الطالب بسلوكات سلبية بشكل متعمد ومتكرر خلال فترة من الوقت ضد طالب آخر أو أكثر من أقرانه (جرادات، ٢٠٠٨). كما يعرفه أبو غزال بأنه سلوك متعمد متكرر ضد طالب أو أكثر يتضمن الإيذاء الجسدي أو اللفظي أو الإذلال أو إتلاف الممتلكات ينتج عن عدم تكافؤ القوى (أبو غزال، ٢٠٠٩). ويشير أبو الديار (٢٠١٢) إلى أن التنمر يتضمن عناصر متعددة، منها: طبيعة سلوك التنمر، والشخص المتنمر، وحدوث سلوك التنمر وتكراره عن قصد بشكل منتظم وخفي، وعدم توازن القوة بين المتنمر والضحية، وإلحاق الأذى والألم النفسي والجسدي بالضحية.

لقد ازداد اهتمام الباحثين بظاهرة التنمر نتيجة للتزايد المستمر في انتشارها بين الطلبة، وخطورة آثارها على الطلبة، ففي أستراليا يتعرض طالب من بين ستة طلاب في المرحلة العمرية بين التاسعة والسابعة عشرة للاعتداء مرة واحدة أسبوعيا على الأقل، أما في المدارس الأمريكية فهناك ما يقارب (٢,١) مليون طالب يمارسون التنمر، و(٢,٧) مليون ضحية للتنمر (فيلد، ٢٠٠٤). كما أشارت نتائج دراسة (Liang, Flisher & Lombark, 2007) إلى أن ما نسبته ٣٦,٣% من طلبة المدارس في جنوب إفريقيا منخرطين في سلوك التنمر، منهم ٨,٢% متنمرون، و١٩,٣ ضحايا للتنمر، و٨,٧% من فئة المتنمر/الضحية. أما في الأردن فقد كشفت نتائج دراسة جرادات (٢٠٠٨) أن ١٨,٩% من طلبة المدارس الأساسية قد صنفوا على أنهم متنمرون، وأن ١٠,٢٥% ضحايا للتنمر، و١,٥% متنمرون ضحايا، و٦٩,٤% محايدون.

كما جلب التطور التكنولوجي تهديدات غير متوقعة إلى المدارس، ومن هذه التهديدات التنمر الإلكتروني، فأغلب سلوكات التنمر تحدث خارج المدرسة، الأمر الذي يعكس تأثيرا على التفاعلات داخل المدرسة، مما يضع المدارس في تحديات لمواجهة التنمر خارج المدرسة، وإمكانية التحكم به، لكن التنمر الإلكتروني هو تهديد ممتد من البيت إلى المدرسة وإلى كل مناحي الحياة، ولا يزول بانقطاع الاتصال الجسدي المباشر. وقد يواجه التنمر التقليدي ببعض مدونات السلوك والسياسات، لكن التنمر الإلكتروني وفقا لنتائج بعض الدراسات يحتاج إلى إجراءات قانونية لها علاقة بالتنمر

الإلكتروني، ووضع سياسات خاصة به تحديدا (Buffy & Dianne, 2009).

ويؤكد (Schneider, O'Donnell, Stueve & Coulter, 2012) أن نسب الانتحار قد ارتفعت بين الطلبة، وخصوصا ممن وقعوا ضحايا للتنمر الإلكتروني، كما ارتفعت نسب آثار التنمر الإلكتروني الجسدية والانفعالية بالرغم من عدم امتلاك الكثير من المعلومات عن التنمر الإلكتروني ومدى انتشاره في المدارس، من ذلك ما أظهرته بعض التقارير أن ٩٣% من المراهقين يستخدمون الإنترنت، وأن ٧٥% يستخدمون الهواتف الذكية، مما يشير إلى أن هناك مجالا كبيرا للتنمر الإلكتروني بينهم، وأن تفشيه في المدارس سريع جدا، فقد أكد لينهارت ومادن وماكجيل وسميث (Lenhart, Madden, Macgill, & Smith, 2007) أن المراهقين يستخدمون الإنترنت بشكل يومي، وأن هذا الاستخدام في تزايد مستمر للتواصل اجتماعيا بأقرانهم، وأن هذا التواصل لا يتم بشكل إيجابي دائما، إذ يتعرض طلبة المدارس الذين يستخدمون الإتصال الإلكتروني لهجمات شخصية وتحرش بشكل يومي، ويتم نقل الانفعالات السلبية التي يحملها الطلبة المراهقين نتيجة التنمر الإلكتروني إلى المدرسة، ويعاني المعلمون والمديرون من هذه الآثار، ومن المؤسف أن مديري المدارس والمرشدين لا يملكون القدرة القانونية لحماية ضحايا الإنترنت، وحتى الطالب الضحية لا يستطيع المطالبة بتعويضات مالية نتيجة التنمر الإلكتروني، الأمر الذي يجعل جميع الجهود والمقترحات تتركز حول سن قوانين مدرسية تحد من آثاره بين طلبة المدارس (Anderson, 2007).

وبتطور وسائل الاتصالات الإلكترونية الحديثة ممثلة بالإنترنت فقد تصاعدت وتيرة التهديدات الإلكترونية بين الطلبة فيما يعرف بالتنمر الإلكتروني. إذ أشارت دراسة روبن وسوزان (Robin & Susan, 2007) إلى أن ما نسبته ٤٢% من الطلبة كبيري السن قد تم التنمر عليهم خلال تواجدهم على الانترنت. وأن هذه النسبة قد تزايدت بشدة في عام ٢٠٠٨ لتقفز من ٤٢% إلى ٧٢% في دراسة (Juvonen & Gross, 2008).

ويعرف بفي وديان (Buffy & Dianne, 2009) التنمر الإلكتروني بأنه "مضايقات وتحرشات عن بعد باستخدام وسائل الاتصال الإلكتروني من طرف (متنمر) يقصد بها إيجاد جو نفسي لدى الضحية يتسم بالتهديد والقلق". في حين يعرفه كل من باتريشيا وروبن وسوزان (Patricia, Robin, & Susan, 2007) بأنه أية مضايقة مقصودة تحدث من طرف لآخر باستخدام وسائل الاتصالات عن بعد، ويعرفه كل من ترولي وهانل وشيلدز (Trolley, Hanel & Shields, 2006) بأنه استخدام وسائل الاتصالات الإلكترونية في إيقاع أذى مقصود بطرف آخر دون الاتصال الجسدي المباشر به.

ويتميز التنمر الإلكتروني عن التنمر التقليدي في المدارس بأنه يسمح للمتنمر بمضايقة الضحية في أي وقت، ويقلل من مستوى المسؤولية والمحاسبة للمتنمر عما هو عليه الحال في التنمر وجها لوجه، كما أن التنمر الإلكتروني لا يتوقف بمجرد خروج الطلبة من المدرسة؛ بل يقتحم التنمر الإلكتروني منازلهم، وأجهزة حواسيبهم وهواتف الخاصة بهم (Wang, Lannotti & Nansel, 2009; Kowalski, Limber, 2007). كما تمكن الوسائل المتاحة في التنمر الإلكتروني من تحديد الأشخاص وأماكنهم، مما يمكن المتنمر من رؤية ومضايقة الضحية (Trolley, Hanel & Shields, 2006).

ويشير هندوجا وباتشين (Hinduja & Patchin, 2008) إلى أن حالات التنمر الإلكتروني تقتضي دراسة ارتباطات الانترنت والحاسوب بمشكلات التنمر لدى بعض الطلبة، إذ يتيح هذا الإجراء لقسم الإرشاد في

المدرسة مساعدة وحماية الطلبة، وحماية المدرسة نفسها من العوائق القانونية، ودعا هندوجا وباتشن إلى أن تمتلك المدرسة سياسة واضحة وشاملة حول مشكلات التنمر الألكتروني، إذ تواجه أنظمة المدارس أعباء ضخمة عند تطبيق سياسة واضحة وشاملة لمكافحة التنمر. وهذا ما ساهم بشكل واضح في انتشار التنمر الإلكتروني لدى طلبة المدارس.

إن عدم وجود سياسة أو قانون واضح حول مشكلات التنمر قد جعل كثيراً من المدارس تفكر بتطبيق سياسة عدم التسامح مع التنمر الإلكتروني، ولكن هذه الممارسة أثارت جدلاً لدى بعض التربويين والباحثين، فبعض الباحثين يؤمنون بتلك الممارسات والسياسات، لكن بعضهم الآخر يظن بأنها نوع رجعي من السياسات العاجزة عن تحديد التنمر الإلكتروني، كما توقف سياسة عدم التسامح الطلبة الذين تم القبض عليهم، ولا تظهر منحى تربويا للأشخاص الذين لا زالوا متنمرين (Hinduja and Patchin, 2008).

وتسعى المدارس جاهدة للحد من التنمر الإلكتروني لما له من آثار سلبية على المتنمر وضحيته، إذ يعاني كل من المتنمر والضحية تدنياً في الصحة النفسية، وفقدان الثقة، وتدني تقدير الذات، كما يعاني من مشكلات في تكوين صداقات، ويصبح الطالب الضحية مكتئباً ومشوشاً، وقد يصاب بالقلق والأرق، أو يصبح عنيفاً ومنسحباً، وقد يؤدي التنمر الإلكتروني إلى الاكتئاب، وانخفاض الثقة بالنفس والتوتر الدائم والشعور بالخوف، وعدم الاستقرار وفقدان الأمان، ويمكن أن يؤدي إلى الانتحار، وقد تعمم مشاعر الضحية على معظم أدائه في البيت والمدرسة، ومع جماعة الرفاق، وقد تدوم هذه الآثار لفترة طويلة في حياة الطالب (Litz, 2005; Bery & Hunt, 2009).

كما أثبتت بعض الدراسات أن آثار التنمر قد تكون طويلة المدى على الضحية بشكل خاص، إذ يعانى الطلبة الذين يكونون ضحية للتنمر من ضعف في المهارات الاجتماعية، والتواصل، وهم أقل الفئات تكيفاً في العلاقات الاجتماعية، ولديهم صعوبات في تكوين صداقات، ويتلقون دعماً اجتماعياً أقل من غيرهم الذين لا يتعرضون للتنمر (Eslea, Menesini, Morita, O'Moore, Moramerchan, Pereira, & Smith, 2004)، كما إن الطلبة الذين يقعون ضحية لسلوك التنمر يفتقرون إلى مهارات التعاون، ومهارات الاتصال مع الآخرين للدفاع عن أنفسهم (Delfabbro, Winefield, Trainor, Dollard, Anderson, Metzerm, & Hammarstrom, 2006).

من جهة أخرى، قد يكتسب الطلبة سلوكات التنمر نتيجة لبعض العوامل الشخصية، فالاضطرابات السلوكية والانفعالية، تؤثر على سلوك الطلبة، لا سيما أن الطلبة المضطربين سلوكياً وانفعالياً هم أناس أسوياء في الأساس من حيث قدراتهم العقلية والجسمية، ولكن الفرق بينهم وبين الأطفال العاديين في درجة أداء السلوك وليس نوعه، فينتابهم الخوف والإحراج، ويُظهرون الانسحاب والعزلة، ويُظهرون سلوكات عدوانية، وعدم ثقة بالآخرين (أنجشايري، ٢٠١٥).

ومن المهم فهم مدى ارتباط التنمر الإلكتروني ببعض المشكلات والاضطرابات السلوكية أو الانفعالية لدى طلبة المدارس، لا سيما أن التنمر الإلكتروني يرتبط بمؤشرات شخصية لدى الطلبة، من اضطراب انفعالي وتدنٍ في التحصيل، وعدم الرضا عن المدرسة، ونقص في العلاقات مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور (Williams, Guerra, 2007). ولعل من أهم تلك المؤشرات الاضطرابات السلوكية والانفعالية التي

أصبحت من أكثر المشكلات الأساسية شيوعاً بين الأطفال، كما أنها باتت مشكلة تؤرق الوالدين والمعلمين والتربويين والمهتمين بهذا المجال؛ ومثل هذه الاضطرابات تعكس خللاً معيناً في السلوك بشقيه الموجّه من الفرد إلى الخارج، والذي يعبّر عن الاضطرابات السلوكية، والموجّه إلى الداخل والذي يعبّر عن الاضطرابات الانفعالية.

كما تشير الاضطرابات السلوكية والانفعالية إلى مجموعة من الأفراد الذين يظهرون وعلى نحو متكرر أشكالا منحرفة أو شاذة من السلوك أو الانفعال عما هو طبيعي أو متوقع، حيث استخدم المتخصصون لوصفهم مفاهيم ومسميات محددة للإشارة إلى هذه الشريحة من الأفراد كان آخرها وبحسب الاتجاهات الحديثة في مجال التأهيل والتربية الخاصة استخدام مسمى اضطرابات السلوك؛ وذلك لأن هذا المسمى أعم وأشمل من غيره من المصطلحات والمسميات الأخرى. كما أنه يشمل قطاعا واسعا من أنماط السلوك الملاحظ الذي يمكن التعرف إليه وقياسه (القريوتي والسرطاوي والصمادي ،٢٠١٢).

ويعرف التجمع الوطني للصحة العقلية والتربية الخاصة The National Mental Health and Special Education Coalition الاضطراب السلوكي على أنه إعاقة تتصف باستجابات سلوكية أو انفعالية في البرامج المدرسية المختلفة بشكل كبير عن المعايير العمرية، أو الثقافية، أو العرقية المناسبة، وتؤثر بالمقابل على الأداء التربوي بما في ذلك المهارات الأكاديمية، أو الاجتماعية، أو الشخصية. وقد تكون هذه الاستجابات مؤقتة، وغير متوقعة للأحداث البيئية الضاغطة، وتظهر بشكل مستمر في مواقف مختلفة، أحدها على الأقل مرتبط بموقف مدرسي، وتستمر في الظهور على الرغم من التدخلات الفردية للبرنامج التربوي، ويمكن للاضطرابات السلوكية أو الانفعالية أن تحدث مع إعاقات أخرى. كما يمكن أن تصنف تلك الاضطرابات على أنها اضطرابات في التصرف، أو اضطرابات شخصية، أو اضطرابات جنوح اجتماعي، أو اضطرابات عدم نضج أو أي اضطراب دائم آخر في التكيف شريطة أن يؤثر الاضطراب على الأداء التربوي (Kauffman & Landrum,2009). ويرى روس (Ross) أن الاضطراب السلوكي يظهر عندما يقوم الطفل بسلوك ينحرف عن المعيار الاجتماعي بحيث أنه يحدث بتكرار وشدة، بحيث يحكم عليه من أشخاص بالغين وأسوياء بأنه عمل لا يتناسب مع عمر فاعله (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2009).

إن تعدد التعريفات التي قدمت لوصف الاضطرابات السلوكية والانفعالية وعدم اتفاق الاختصاصيين في التوصل إلى تعريف واحد شامل لها يمكن إرجاعه لأسباب عديدة تمثلت بحسب ما أشار إليها (Kauffman & Landrum, 2009) في عدم اتفاق الاختصاصيين على معنى السلوك الطبيعي ومفهوم الصحة النفسية، وتعدد الاتجاهات واختلاف النظريات التي تفسر اضطرابات السلوك وأسبابها، بالإضافة إلى غموض التشريعات والقوانين التي تحدد طبيعة الاضطراب السلوكي، والتباين في معايير الحكم على اضطراب السلوك. وبالرغم من هذه الأسباب إلا أن هناك الكثير من الإجراءات التي يمكن إتباعها للتغلب على مشكلة تحديد السلوك المضطرب من عدمه تستند غالبيتها إلى محكات تمييز السلوك من حيث أنه سوي أم مضطرب أم شاذ. ومن أبرز محكات الحكم على الاضطرابات السلوكية والانفعالية كما أوردها القريوتي والسرطاوي والصمادي (٢٠١٢) والخطيب (٢٠١١) ما يرتبط بتكراره ومدته وشدته وشكله وكمونه بالإضافة إلى المعيار الإحصائي، والمعيار الذاتي، ومعيار التكيف النفسي، والتي يتم من خلالها الحكم على السلوك. ويتم تشخيص الطلبة الذين يعانون من الاضطرابات السلوكية والانفعالية

باستخدام الملاحظة المباشرة للسلوك أو باستخدام اختبارات وأدوات لتحديد الاضطراب الانفعالي السلوكي ومستواه، وقد تأتي هذه الملاحظات من تقديرات المعلمين وتقديرات الوالدين وتقديرات الاختصاصيين النفسيين وتقديرات الأقران والتقارير الذاتية (القاسم وعبيد والزعبي، ٢٠٠٠).

حظيت الاضطرابات السلوكية والانفعالية باهتمام كبير خاصة على صعيد إجراء الدراسات العلمية وقد رافق ذلك اهتمام أيضاً بموضوع التنمر لدى طلبة المدارس بشكل عام والتنمر الإلكتروني منه بشكل خاص خلال السنوات القليلة الماضية لا سيما في الدراسات الأجنبية منها. إلّا أن ذلك الاهتمام في إطار التنمر بقي ضعيفاً في المنطقة العربية، إذ وجد الباحثون دراستين عربيتين تناولتا التنمر الإلكتروني لدى الطلبة، إحداهما في مصر قام بها العثمان وعلي (٢٠١٤) استهدفت عينة من طلبة التعليم العام، والأخرى في السعودية قام بها الزهراني (Al-Zahrani, 2015) استهدفت عينة من طلبة التعليم العالي، في حين لم يجد الباحثون دراسات عربية تناولت التنمر الالكتروني لدى الطلبة المضطربين سلوكياً بشكل خاص. أما في الأردن فلم يجد الباحثون – بحدود علمهم واطلاعهم- دراسات تناولت التنمر الإلكتروني، أو دراسات تناولت التنمر لدى الطلبة المضطربين سلوكياً. فقد قام بني يونس (٢٠١٦) بدراسة للكشف عن الحالات الانفعالية للطلبة المتنمرين مقارنة بالطلبة غير المتنمرين وإيجاد الفروق بين الحالات الانفعالية تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية لدى الطلبة المتنمرين. تكوّنت عينة الدراسة من (١٤٩) طالباً متنمراً في الصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر الأساسي والأول الثانوي المهني و(١٤٨) طالباً مكافئاً من الطلبة غير المتنمرين. أظهرت النتائج عدم وجود فروق في الحالات الانفعالية (الخوف، الغضب، الحزن، السرور) بين الطلبة المتنمرين والطلبة غير المتنمرين، في حين ظهرت فروق بين الطلبة المتنمرين أنفسهم في حالة السرور تبعاً لمتغير الصف الدراسي لصالح الصف الدراسي الأدنى، وفي حالات الخوف والغضب والسرور تبعاً لموقع السكن لصالح من يسكن منهم في المدينة، كما أظهرت النتائج وجود ارتباط سلبي دال بين الحالة الانفعالية (الغضب) من جهة والتحصيل من جهة أخرى لدى الطلبة المتنمرين.

وأجرى جرادات (٢٠١٦) دراسة تناولت الفروق في الاستقواء واكتشاف نسب الاستقواء والوقوع ضحية بينهم. شملت عينة الدراسة (٩٧٦) طالبا وطالبة في صفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر من مدارس محافظة إربد. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفائلين وغير المتفائلين وجاءت الفروق لصالح غير المتفائلين، كما أن نسب الاستقواء والوقوع ضحية كانت أعلى مما هي لدى المتفائلين.

وفي دراسة قام بها الزهراني (Al-Zahrani, 2015) هدفت الكشف عن الاستقواء الإلكتروني لدى طلبة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وتحديد العوامل المحتملة المؤثرة في الاستقواء الإلكتروني. تكونت عينة الدراسة من (٢٨٧) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج أن معظم الطلبة يتجنبون الاستقواء الإلكتروني، وبين ٢٧% من الطلبة أنهم ارتكبوا الاستقواء الالكتروني مرة واحدة أو مرتين على الأقل، في حين لاحظ ٥٧% من الطلبة أن هناك طالب آخر يتعرض لهذا النوع من الاستقواء. وبينت نتائج الدراسة أن الطلبة يتعرضون للاستقواء الإلكتروني من أشخاص لا يعرفونهم إلا عبر الانترنت، ويرون في الاستقواء الإلكتروني ظاهرة خطيرة، تمارس من الذكور أكثر من الإناث، ومن الطلبة غير المتزوجين أكثر من المتزوجين منهم، كما أن من يستخدم جهازه الخاص يتعرض للاستقواء

الإلكتروني أكثر من الشخص الذي يستخدم الأجهزة العامة أو المشتركة.

وقام العثمان وعلي (٢٠١٤) بدراسة هدفت التعرف إلى أساليب الاستقواء التكنولوجي لدى طلبة التعليم العام ومعرفة أنواع الاستقواء التكنولوجي سواء عبر الرسالة النصية والبريد الالكتروني والاتصال الهاتفي وإرسال صورة أو فيديو، من خلال عينة بلغت (٤٢٠) طالبا وطالبة في عدة مدارس في محافظتي القاهرة والقلوبية، تراوحت أعمارهم بين (١١-١٨) سنة. أشارت النتائج إلى اختلاف الاستقواء التكنولوجي بين طلبة المراحل الدراسية ولصالح طلبة المرحلة الثانوية والمرحلة الإعدادية وقد جاء الاختلاف في بعد الاتصال الهاتفي.

وأجرت خوج (٢٠١٢) دراسة هدفت التعرف إلى الفروق بين مستويات التنمر وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية التي يمكن أن تتنبأ بالتنمر المدرسي لدى عينة تكونت من (٢٤٣) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة. أظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطي درجات مرتفعي التنمر ومنخفضي التنمر لصالح منخفضي التنمر المدرسي، كما كشفت النتائج عن علاقة دالة وسالبة بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية.

كما أشارت نتائج دراسة شنايدر وزملائه (Schneider et al., 2012)، الهادفة إلى الكشف عن العلاقة بين التنمر الإلكتروني والتنمر التقليدي في المدرسة، وآثار ذلك على النواحي الانفعالية لدى (٢٠٠٠) طالبا وطالبة في مدارس مترو الغربية في مدينة بوسطن بولاية ماستشوستس (Massachusetts)، إلى أن تفشي التنمر الإلكتروني سريع جدا بين المراهقين، وأن هنالك علاقة طردية بين التنمر الإلكتروني والتنمر التقليدي، وأن التنمر التقليدي مرتبط بالآثار الجسدية أكثر من التنمر الإلكتروني، في حين أن للتنمر الإلكتروني أثارا على الجانب الانفعالي لدى طلبة المدارس أكثر من التنمر التقليدي.

وبهدف التعرف إلى ماهية التنمر الإلكتروني أظهرت نتائج دراسة ريتشارد (Richard, 2012)النوعية التي شملت أكثر من (٥٠) حالة من حالات التنمر الإلكتروني أن التنمر الإلكتروني هو وليد تكنولوجيا الاتصالات الحديثة التي وسعت نطاق مشكلات التنمر لتصبح أكثر مشكلات التنمر مراوغة، حيث توصل الباحث، من خلال تحليلات العديد من القضايا لفهم قضية التنمر الإلكتروني، إلى وجوب مراجعة وتعديل بعض القوانين التي تقف عقبة لاتخاذ بعض إجراءات تخفيف آثار التنمر الإلكتروني، ووجوب وضع خطط عملية للمدارس والأسر لتأسيس استخدام آمن لوسائل الاتصالات.

وفي إطار التعرف إلى طبيعة التنمر والسلوك الإيجابي لدى الطلبة بمدارس التعليم العام ومدارس التربية الخاصة أجرت سويرير ووانج وسيبكير وفريرتش Swearer, Wang, Maag, Siebecker & (Frerichs, 2012) دراسة على عينة بلغت (٨١٦) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم من (٩- ١٦) سنة بواقع ٦٨٦ من الطلبة العاديين، و١٣٠ من ذوي الإعاقة الملتحقين بمراكز التربية الخاصة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية وذوي الإعاقات الظاهرة يُظهرون تنمراً على أقرانهم الآخرين، لكنه ليس بقدر ما يتعرضون إليه من تنمر في مدارس التعليم العام. كما أظهرت النتائج أن الاختلاف في ضحايا التنمر بين الصفوف الدراسية بالمدارس العادية يظهر لدى الطلبة الملتحقين في الصف الثاني عشر أكثر من طلبة الصف العاشر والحادي عشر، بينما ليس هناك فرق في التنمر في صفوف مراكز التربية الخاصة، ولم تُظهر النتائج فروقا في الجنس بين الطلبة المتنمرين وضحايا التنمر، كما أن طلبة المدارس العادية يُظهرون سلوكاً إيجابياً أكثر من

طلبة المراكز الخاصة من ذوي الاضطرابات السلوكية وذوي الإعاقات الظاهرة.

أما كوالسكا وفيدنا Kowalskia & Fedina, (2011) فقد قام بدراسة هدفت إلى فحص الفروق بين التنمر التقليدي والتنمر من خلال أجهزة الحاسوب وأجهزة الهواتف الخلوية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وذوي النشاط الزائد ومدى ارتباطه بالصحة النفسية والاجتماعية لهم ومدى ارتباطه بفهم الوالدين لطبيعة التنمر الالكتروني. وأظهرت النتائج تعرّض عينة الدراسة المكونة من (٤٢) طفل وشاب للتنمر الالكتروني والتقليدي بدرجة عالية وأنهم أكثر حاجة للتواصل مع آبائهم، حيث تم التوصل إلى النتائج في ضوء نظرية العقل لهم وللآخرين.

كما توصل بفي وديان Buffy & Dianne, (2009) من خلال مراجعة الدراسات التي تناولت التنمر الإلكتروني والأدب النظري المتعلق بهذا النوع من التنمر إلى أن التنمر الإلكتروني هو مضايقة مباشرة تصدر من الأطفال نحو الأطفال، وأن الكثير من حالات التنمر تحدث في البيت، وتنتقل نتائج هذه الأفعال العدوانية إلى ساحة المدرسة. كما أن هذه النزعة العدوانية تترك أنظمة المدرسة في حيرة وعدم قدرة على توقع سلوك الطلبة وتحديد الاستجابة المؤكدة لمثل تلك السلوكات، أو تحديد متطلبات الطلبة ليتم الموازنة بين قوانين المدرسة وتلك السلوكات. وأن الكثير من مشكلات الطلبة تضمنت تنمرا تقليديا وتنمرا إلكترونيا، وتم توظيف مواقع التواصل الخاصة بالمراهقين لممارسة أشكال التنمر، وأن الحدود القانونية المعدلة والحامية لحقوق الطلبة لا تزال غير كافية لمنع التنمر الإلكتروني، أو لاتخاذ خطوات استباقية.

أما دراسة باتريشيا وروبن وسوزان Patricia, (Robin & Susan,2007) فقد هدفت الحصول على فهم أفضل لتأثير التنمر الالكتروني على الطلبة، وإمكانية منع الرسائل التي تستهدفهم، والحاجة لتعاون المعلمين والآباء. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٨) طالبا وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن الإناث ينظرن إلى التنمر الإلكتروني على أنه مشكلة، إلا أنه نادرا ما تتم مناقشتها في المدرسة، في حين لا يرى الطلبة الذكور أنها مشكلة وأن المدرسة لا تساعدهم عند التعامل مع التنمر الإلكتروني. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن غالبية الطلبة يمرون بخبرة التنمر الإلكتروني داخل المدرسة وخارجها، وأن أغلب حالات التنمر تقع خارج المدرسة، وأن هناك إمكانية للتقليل من التنمر الإلكتروني عند تدخل المدرسة والأسرة لوضع بعض الإستراتيجيات الأساسية للتعامل مع التنمر الإلكتروني.

ولمعرفة نسب انتشار التنمر الإلكتروني لدى طلبة المدارس المتوسطة، وخصوصا الطلبة المراهقين، ودراسة ظاهرة التنمر الإلكتروني من خلال البريد الإلكتروني، والرسائل في غرف المحادثة في المواقع الإلكترونية، أو عبر الرسائل الرقمية أو الصور المرسلة إلى الهواتف المحمولة قام (Robin & Susan, 2007) بدراسة تكونت عينتها من (٣٧٦٧) طالبا وطالبة في صفوف السادس والسابع والثامن في ست مدارس متوسطة في الجنوب الشرقي والشمال الغربي للولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت النتائج أن (١١%) من الطلبة قد وقع عليهم التنمر إلكترونيا، وأن (٧%) هم ضحايا التنمر، و(٤%) تنمروا إلكترونيا على شخص آخر، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الطريقة الأكثر شيوعا للتنمر الإلكتروني هي استعمال الرسائل الإلكترونية، وغرف المحادثة والبريد الإلكتروني، كما أن أكثر من نصف ضحايا التنمر الإلكتروني أشاروا بأنهم لم يعرفوا هوية المتنمر.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة يتبين أن بعض الدراسات تناولت التنمر بشكل عام كدراسة بني يونس (٢٠١٦) ودراسة جرادات (٢٠١٦) ودراسة خوج (٢٠١٢)، وبعضها الآخر قد تناولت التنمر الإلكتروني كدراسة الزهراني (٢٠١٥) والعثمان وعلي (٢٠١٤) ودراسة ريتشارد (Richard, 2012)، في حين تناولت بعض الدراسات التنمر التقليدي والتنمر الإلكتروني معا في إطار التفريق بينهما، ومن تلك الدراسات دراسة شنايدر وزملائه Schneider, O'Donnell, Stueve & (Coulter, 2012) ودراسة كوالسكا وفيدنا (Kowalskia & Fedina, 2011) وفي إطار تحديد موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة يتضح تشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات الأخرى التي تناولت التنمر الإلكتروني واختارت عينتها من طلبة المدارس، وتشابهت أيضا مع الدراسات التي استخدمت الاستبانة لجمع البيانات. كما تشترك الدراسة الحالية في تناولها التنمر الإلكتروني لدى الأفراد ذوي الإضطرابات السلوكية مع دراسة واحدة من الدراسات السابقة هي دراسة سويرير ووانج وسيبكير وفريرتش Swearer, Wang, Maag, (Siebecker & Frerichs, 2012). إلا أن هذه الدراسة تتميز عن بقية الدراسات السابقة بتناولها التنمر الإلكتروني لدى طلبة ذوي اضطرابات انفعالية وسلوكية، لتكون الدراسة الحالية الدراسة الأولى – في حدود علم الباحثين - التي تناولت التنمر الإلكتروني لدى الطلبة المضطربين انفعاليا وسلوكيا في الأردن بشكل محدد.

مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها

أشارت العديد من الدراسات المحلية التي تناولت موضوع التنمر، إلى أن تنمر طلبة المدارس ظاهرة متزايدة الانتشار في الآونة الأخيرة (جرادات، ٢٠٠٨). وبانتشار وسائل الاتصال الحديثة أخذ التنمر شكلاً آخر وهو التنمر الإلكتروني، الذي لا ينتهي بانتهاء الدوام المدرسي؛ بل يستمر المتنمر في مضايقة الضحية عن بُعد وبشكل مستمر، حيث يُعد التنمر الإلكتروني مشكلة عصرية ذات آثار سلبية كبيرة، سواء على مستوى المتنمرين أنفسهم، وعلى ضحاياهم، فالمتنمر والضحية خلال التنمر الإلكتروني يعيشون فترات من الاضطراب الانفعالي أطول من أشكال التنمر الأخرى، مما يجعل كل من المتنمر وضحيته يعانيان تدنياً في الصحة النفسية، وتقدير الذات، ومشكلات سلوكية وانفعالية، وضغوطات مرتبطة بالتكيف النفسي العام، حيث يصبح ضحية التنمر مكتئباً ومشوشاً وقلقاً وعنيفاً ومنسحباً ومنعزلاً وخجولاً، وقد تعمم مشاعر الضحية على معظم أدائه في البيت والمدرسة (Buffy & Dianne, 2009)، ومما يزيد الأمر سوءً لدى طلبة المدارس تفاعل عوامل متعددة مع التنمر الإلكتروني، كالاضطراب الانفعالي السلوكي الذي يزيد من حدة التنمر الإلكتروني، ويضاعف آثاره على الطلبة (أنجشايري، ٢٠١٥). من هنا تظهر مسوغات البحث في موضوع التنمر الإلكتروني لما لهذا الموضوع الحديث من أهمية كبيرة على الطلبة وخصوصاً الطلبة المضطربين سلوكياً خاصة في ظل عدم وجود سياسة أو قانون واضح حول مشكلات التنمر وتأثيرها على هؤلاء الطلبة، الأمر الذي يتطلب بالضرورة قياس مستوى التنمر لتحديد العوامل التي تؤدي إلى انتشاره، وسبل تخفيف آثاره السلبية. لذا، يتضح هدف الدراسة الرئيس في معرفة مستوى التنمر الإلكتروني لدى الطلبة المضطربين سلوكياً وانفعالياً في مدينة الزرقاء وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، وبشكل أكثر تحديداً تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في محاولتها الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما مستوى التنمر الإلكتروني لدى الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا في مدينة الزرقاء؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في مستوى

التنمر الإلكتروني لدى الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا تعزى لمتغيري الجنس والعمر؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، فهو من المستجدات التربوية التي نتجت عن تطور وسائل الاتصالات، ويمكن إيضاح أهمية الدراسة في بعديها النظري والتطبيقي على النحو الآتي:

الأهمية النظرية: توفر هذه الدراسة إطارا نظريا عن التنمر الإلكتروني يمكن الاستفادة منه في إرشاد وتوجيه الطلبة لأسس التعامل مع تكنولوجيا الاتصالات الحديثة، كما توفر حقائق ومعلومات حول ارتباط التنمر الإلكتروني ببعض الاضطرابات الانفعالية والسلوكية.

الأهمية التطبيقية: توفر هذه الدراسة مقياسا للتنمر الإلكتروني يمكن توظيفه في قياس مستويات التنمر الإلكتروني لدى الطلبة، كما يأمل أن يستفيد المرشدين والمدرسين من نتائج الدراسة في توجيه الطلبة لضبط بعض السلوكات خلال تواصلهم باستخدام الهواتف الذكية، ووسائل الاتصال الإلكتروني. كما قد تفيد نتائج هذه الدراسة الباحثين في عوامل انتشار التنمر الإلكتروني وأسبابه، وكيفية تخفيف آثاره.

حدود الدراسة ومحدداتها

حددت هذه الدراسة بعدد من الحدود والتي تتمثل بما يأتي:

الحدود البشرية: تكونت عينة الدراسة من ١١٧ طالبا وطالبة.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة أربع مدارس في مدينة الزرقاء بالأردن، وهي: مدرسة حي معصوم الثانوية للبنين، ومدرسة الزرقاء الثانوية الشاملة للبنين، ومدرسة الزرقاء الثانوية الشاملة للبنات، ومدرسة الأميرة رحمة الثانوية الشاملة للبنات، وتتبع هذه المدارس لمديرية تربية وتعليم الزرقاء الأولى.

-الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م.

أما محددات الدراسة فقد تمثلت بما يأتي:

- صدق وثبات أدوات الدراسة التي استخدمت لجمع البيانات.
- عينة البحث المتمثلة بطلبة من الصف الرابع الى الصف العاشر في مدارس تتبع مديرية تربية وتعليم منطقة الزرقاء الأولى.

مصطلحات الدراسة

التنمر الإلكتروني: يعرف التنمر الإلكتروني بأنه "مضايقات وتحرشات عن بعد باستخدام وسائل الاتصال الإلكتروني من طرف (متنمر) يقصد بها إيجاد جو نفسي لدى الضحية يتسم بالتهديد والقلق" (Buffy & Dianne, 2009). ويعرفه الباحثون بأنه التحرشات التي يقوم بها طلبة مدرسة حي معصوم الثانوية للبنين، ومدرسة الزرقاء الثانوية الشاملة للبنين، ومدرسة الزرقاء الثانوية الشاملة للبنات، ومدرسة الأميرة رحمة الثانوية الشاملة للبنات باستخدام وسائل الاتصال الحديثة من هواتف ذكية أو بريد إلكتروني أو وسائل الإتصالات الإلكترونية الاجتماعية كالفيس بوك والواتس آب وغيرها لإلحاق الأذى بطالب آخر، وتقاس بالدرجة التي يحققها الطالب المضطرب انفعاليا وسلوكيا على مقياس التنمر الإلكتروني المعد في هذه الدراسة.

الطلبة المضطربون سلوكيا وانفعاليا: يعرف الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا بأنهم "طلبة يظهرون نمطا ثابتا ومتكررا من السلوك العدواني أو غير العدواني ينتهكون به حقوق الآخرين أو قيم المجتمع أو قوانينه، في المدرسة والبيت أو المجتمع، على أن يكون هذا السلوك أكثر من مجرد الإزعاج المعتاد أو مزاح الأطفال" (يحيى،

٢٠٠٨). ويعرف الباحثون الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا في هذه الدراسة إجرائيا بأنهم الطلبة الذين يظهرون سلوكات غير تكيفية مقارنة بأقرانهم تتسم بالعدوانية بشكل متكرر، ويدرسون في مدرسة حي معصوم الثانوية للبنين، ومدرسة الزرقاء الثانوية الشاملة للبنين، ومدرسة الزرقاء الثانوية الشاملة للبنات، ومدرسة الأميرة رحمة الثانوية الشاملة للبنات، ويقاس الاضطراب السلوكي والانفعالي بالدرجة التي يحققها الطالب المضطرب سلوكيا وسلوكيا على مقياس الاضطرابات السلوكية للناطور (١٩٩١).

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

الدراسة الحالية هي دراسة وصفية استخدمت المنهج الوصفي لملاءمته لإجراءات هذه الدراسة الهادفة التعرف إلى مستوى التنمر الالكتروني لدى عينة من الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا في مدينة الزرقاء.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الذين يعانون من اضطرابات سلوكية وانفعالية في مدارس الذكور والإناث في مدينة الزرقاء للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م. أما عينة الدراسة فتكونت من (١١٧) طالبا وطالبة من طلبة أربع مدارس، هي: مدرسة حي معصوم الثانوية للبنين، ومدرسة الزرقاء الثانوية الشاملة للبنين، ومدرسة الزرقاء الثانوية الشاملة للبنات، ومدرسة الأميرة رحمة الثانوية الشاملة للبنات، تم اختيارهم من الصفوف السادس والسابع والثامن والعاشر، وتتبع هذه المدارس لمديرية تربية وتعليم الزرقاء الأولى، وجرى اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من طلبة الصف الرابع الأساسي إلى الصف العاشر الأساسي خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م، وتم تحديدهم باستخدام مقياس الاضطراب السلوكي للناطور (١٩٩١) وجرى اختيارهم بطريقة المسح الشامل، وقد توزعت عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والعمر كما في جدول ١.

جدول١
توزيع الطلبة ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية وفقا لمتغيري الجنس والعمر

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة
العمر	من ١٠ سنوات إلى ١٢ سنة	٣٢	٢٧,٤%
	أكبر من ١٢ سنة وأقل من ١٤ سنة	٣١	٢٦,٥%
	من ١٤ سنة فأكبر	٥٤	٤٦,١%
	المجموع	١١٧	١٠٠%
الجنس	الذكور	٦٩	٥٩%
	الإناث	٤٨	٤١%
	المجموع	١١٧	١٠٠%

يتبين من جدول ١ أن أكبر عدد من أفراد الدراسة المضطربين سلوكياً وانفعالياً يقعون في الفئة "من ١٤ سنة فأكبر" حيث بلغ عددهم ٥٤ بنسبة مقدارها ٤٦,١% من عدد أفراد الدراسة، يليهم الفئة "من ١٠ سنوات إلى ١٢ سنة"، فقد بلغ عددهم ٣٢ بنسبة مقدارها ٢٧,٤%، وأخيراً جاء الطلبة من فئة "أكبر من ١٢ سنة وأقل من ١٤ سنة" بأقل عدد، إذ بلغ عددهم ٣١ وبنسبة ٢٦,٥ من عدد أفراد العينة. كما يتبين أن ٦٩ من أفراد الدراسة من الذكور ممثلين نسبة ٥٩% من عدد أفراد الدراسة، في حين بلغ عدد الإناث ٤٨ بنسبة ٤١% من عدد أفراد الدراسة.

أداتا الدراسة

تمثلت أداتا الدراسة بمقياس وولكر لقياس الاضطرابات السلوكية المعدل من قبل الناطور (١٩٩١)، ومقياس التنمر الإلكتروني المطور بالاعتماد على قائمة بفي وديان (٢٠٠٩) Buffy and Dianne، وفيما يأتي عرض تفصيلي لأداتي الدراسة.

أولاً: مقياس وولكر للاضطرابات السلوكية Walker Behavior Problem Identification Checklist هو مقياس يهدف التعرف إلى الأفراد ذوي الاضطرابات السلوكية قام بإعداده وولكر (Walker) من جامعة أوريجون في الولايات المتحدة الأميركية. يتكوّن المقياس بصورته الأجنبية من ٥٠ فقرة تمت صياغتها من خلال الملاحظة، وتشير إلى أشكال من السلوك غير التكيفي الذي يمكن

أن يظهره الطلبة في المدارس. وتوزّعت فقرات المقياس على خمسة أبعاد فرعية تمثلت بالسلوك الموجّه نحو الخارج، والانسحاب، وتشتت الانتباه، والعلاقات المضطربة مع الأقران، وعدم النضج.

صدق المقياس وثباته في صورته الأجنبية: تمثلت دلالات صدق المقياس بصورته الأجنبية في دلالات الصدق التمييزي Contrasted Group Validity ودلالات الصدق العاملي Factorial Validity، أما دلالات الثبات لمقياس وولكر للاضطرابات السلوكية فقد أستخرجت باستخدام الطريقة النصفية، حيث قسمت الأداة إلى جزأين متكافئين، تم حساب معامل الارتباط بينها وقد بلغ ٠.٩٨ (الناطور،١٩٩١).

الصورة الأردنية لمقياس وولكر للاضطرابات السلوكية: قامت الناطور (١٩٩١) بترجمة فقرات المقياس بصورته الأجنبية إلى اللغة العربية وإعادة صوغ الفقرات، وعرضها على ثلاثة متخصصين في علم النفس والتربية. إذ تم تغيير الفقرات وتعديلها بما يتواءم والبيئة الأردنية، واستبدالها بفقرات جديدة ملائمة، وإعادة عرضها بعد التعديل على المتخصصين الذين أجمعوا على تعديل الفقرات الجديد، مع الأخذ بالحسبان الوزن الذي يعطى لهذه الفقرات.

دلالات صدق وثبات الصورة الأردنية لمقياس وولكر للاضطرابات السلوكية: تمثلت دلالات صدق مقياس وولكر للاضطرابات السلوكية بصورته الأردنية بحسب ما أشارت إليها الناطور (١٩٩١) بصدق المحتوى إذ عرض المقياس على ١٠ محكمين من ذوي تخصصات علم النفس والتربية؛ بهدف الحكم على مواءمة الفقرات وقياسها للأبعاد التي وضعت بالمقياس، تراوحت نسبة الاتفاق المحكمين ٨٠% فما فوق. كما تمثلت دلالات صدق المقياس أيضا بصدق البناء؛ إذ تم استخراج معاملات ارتباط فقرات المقياس مع كل بعد تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس، إضافة إلى ارتباط كل درجة من الدرجات الفرعية للمقياس مع الدرجة الكلية، وفيما يتعلق بالاتساق الداخلي للمقياس، فقد بلغت معاملات ارتباط الدرجات الفرعية الخمس للمقياس مع الدرجة الكلية بين ٠,٦٦-٠,٨٩ وجميع معاملات الارتباط كانت ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥).

أما ثبات المقياس بصورته الأردنية، فقد تم استخراج دلالات ثباته من خلال اختيار عينة عشوائية من ٣٠ طالبا من الصفوف: الرابع، والخامس، والسادس بالتساوي، وطلب من معلمين اثنين يمتلكان معرفة جيدة بالطلبة الذين تم اختيارهم عشوائيا، تطبيق مقياس وولكر للاضطرابات السلوكية. وقد بلغ معامل الارتباط بين التقديرين للعينة ٠.٧٨، كما تم استخراج معامل الثبات للمقياس من خلال معادلة "كرونباخ ألفا"، التي بلغت درجتها ٠,٩٣ (الناطور، ١٩٩١).

توصل الباحثون إلى دلالات الثبات للمقياس من خلال حسابه بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وجرى تطبيق المقياس على عينة عددها ٢٠ من خارج عينة الدراسة، ومن ثم أعيد التطبيق بعد أسبوعين على الأفراد أنفسهم، وإيجاد معامل الارتباط بين التطبيقين، إذ بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٧٢). وهي درجة مناسبة لاستخدام المقياس للتعرف إلى الاضطرابات السلوكية لدى طلبة المدارس.

ثانياً: مقياس التنمر الالكتروني

قام الباحثون ببناء مقياس التنمر الإلكتروني من خلال إجراء ما يلي:

١. ترجمة قائمة بفي وديان Buffy & (Dianne, 2009) المكونة من ٨ فقرات صيغت بطريقة التقرير الذاتي من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وتكييفها على بيئة تعلّم الطلبة

الأردنيين، من خلال إجراء ما يأتي:

٢. إعادة صياغة بعض فقرات القائمة المركبة، وإضافة فقرات تتناسب مع المستوى المعرفي لطلبة المدارس، ومستوى استخدام الاتصالات الإلكترونية لديهم.

٣. بناء المقياس بصورته الأولية على شكل سُلّم خماسي (Likert)، وصياغة فقراته بطريقة التقرير الذاتي.

٤. التحقق من صدق المقياس وثباته.

وللتحقق من صدق مقياس التنمر الإلكتروني جرى عرضه بصورته الأولية على ١٠ محكمين من ذوي التخصص والخبرة في مجال الإرشاد التربوي والتربية الخاصة في الجامعة الأردنية والجامعة الهاشمية، وجرى الأخذ بملاحظات المحكمين في تعديل بعض فقرات المقياس، حيث تكوّن المقياس بصورته النهائية من ١٨ فقرة. وقد تم إعداد مقياس التنمر الإلكتروني بحيث يتمكن المستجيب من تحديد ممارسته لبعض سلوكيات التنمر الإلكتروني من وجهة نظره، وذلك على مقياس ليكرت (Likert) المكوّن من خمس درجات مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: (أوافق بشدة = ٥ درجات)، و(أوافق = ٤ درجات)، و(محايد = ٣ درجات)، و (أعارض = درجتان)، و(أعارض بشدة = درجة واحدة).

كما تم استخدام القاعدة الرياضية المتمثلة بقسمة المدى على المتوسط (٥-١)/٣ = ١.٣٣ لتوزيع المتوسطات الحسابية، وقد جاء التدريج على النحو التالي:

أولا: (١,٠٠-٢,٣٣) درجة قليلة.

ثانيا: (٢,٣٤-٣,٦٧) درجة متوسطة.

ثالثا: (٣,٦٨-٥,٠٠) درجة كبيرة.

وللتأكد من الاتساق الداخلي لمقياس التنمر الإلكتروني، جرى حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من ٢٥٣ طالبا وطالبة من مدرسة حي الضباط الثانوية الشاملة للبنات، ومدرسة الأمير طلال الأساسية للبنين. ويظهر جدول ٢ صدق الاتساق الداخلي لمقياس التنمر الإلكتروني.

جدول ٢
معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس التنمر الإلكتروني

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠,٩٤	٧	**٠,٨٢	١٣	**٠,٨٦
٢	**٠,٨٨	٨	**٠,٨٤	١٤	**٠,٨٥
٣	** ٠,٧٩	٩	**٠,٨٣	١٥	**٠,٨٢
٤	**٠,٧٧	١٠	**٠,٨٤	١٦	**٠,٩٥
٥	**٠,٧٦	١١	**٠,٧٧	١٧	**٠,٨١
٦	**٠,٩٥	١٢	**٠,٨٣	١٨	**٠,٨٧

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يظهر جدول ٢ أن معاملات ارتباط فقرات مقياس التنمر الإلكتروني بالدرجة الكلية لمقياس التنمر الإلكتروني مناسبة، وتعكس اتساقا داخليا مناسبا لهذه الدراسة. كما تم التأكد من ثبات مقياس التنمر الإلكتروني من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من ٢٥٣ طالبا وطالبة من مدرسة حي الضباط الثانوية الشاملة للبنات، ومدرسة الأمير طلال الأساسية للبنين. كما تم حساب معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغ ثبات المقياس ٠,٨٢ وهي درجة ثبات مناسبة.

المعالجة الاحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحثون بالمعالجات الإحصائية اللآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (Means & Standard Deviation)، لحساب استجابات أفراد الدراسة على مقياس التنمر الإلكتروني.
- اختبار ت (t-test) لقياس الفروق في استجابات أفراد الدراسة على مقياس التنمر الإلكتروني تبعا للجنس.

- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) واختبار شيفيه (test Scheffe) لقياس الفروق في استجابات أفراد الدراسة على مقياس التنمر الإلكتروني تبعا للعمر.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: نتائج السؤال الأول الذي ينص على "ما مستوى التنمر الإلكتروني لدى الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا في مدينة الزرقاء؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد الدراسة الذين يعانون من اضطرابات سلوكية وانفعالية على مقياس التنمر الإلكتروني، وقد تم ترتيب الفقرات تنازليا حسب المتوسط الحسابي كما يتضح في جدول ٣.

يتبين من جدول ٣ أن المتوسط الحسابي لمستوى التنمر لدى الطلبة الذين يعانون من الاضطراب السلوكية والانفعالية من وجهة نظرهم قد بلغ ٣,٧٧ وبانحراف معياري ٠.٦٨ بتقدير درجة كبيرة، وأن جميع فقرات مقياس التنمر الإلكتروني جاءت بتقدير درجة كبيرة، وجاءت الفقرة العاشرة "أنتحل شخصية بعض الطلبة لأشوه سمعتهم من خلال شبكات التواصل الاجتماعي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ٣,٩٧ وانحراف معياري ٠,٩٥، بينما جاءت الفقرة الخامسة "أرسل الرسائل لبعض الطالبة لمجرد إزعاجهم" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي ٣,٩٦، وانحراف معياري ١,٠٥ وتراوحت المتوسطات الحسابية لبقية فقرات المقياس بين ٣,٩٥- ٣,٥٥ في حين جاءت الفقرة الخامسة عشر "أتدرب على استخدام وسائل الاتصالات الحديثة لاستخدامها بمهارة في إيذاء بعض الطلبة" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي ٣,٤٥ وانحراف معياري ٠.٨٨.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا هم طلبة يقعون تحت ضغط انفعالات أكبر من أقرانهم، مما يجعلهم يلجأون لشبكات

جدول ٣
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس التنمر الإلكتروني

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	التقدير
١٠	أنتحل شخصية بعض الطلبة لأشوه سمعتهم من خلال شبكات التواصل الاجتماعي.	٣,٩٧	٠,٩٥	١	كبيرة
٥	أرسل الرسائل لبعض الطلبة لمجرد إزعاجهم.	٣,٩٦	١,٠٥	٢	كبيرة
١١	أرسل رسائل وأنشر مواد حول طالب يمتلك معلومات حساسة وسرية أو حرجة.	٣,٩٥	١,٠٣	٣	كبيرة
٤	أكرر بعض الرسائل الإلكترونية بشكل كبير وملح لكي أحصل على رد.	٣,٩٥	١,١١	٤	كبيرة
٢	أرسل رسائل تتضمن ألفاظا سوقية موجهة نحو بعض الطلبة على الإنترنت.	٣,٩٤	٠,٩٤	٥	كبيرة
١٢	أستخدم الصور والأفلام للضرر بسمعة الآخرين.	٣,٨٨	٠,٩٨	٦	كبيرة
١	أرسل رسائل إلكترونية تعبر عن غضبي لبعض الطلبة.	٣,٨٦	٠,٩٢	٧	كبيرة
٣	أعيد إرسال بعض الرسائل الإلكترونية المهينة لبعض الطلبة.	٣,٨٢	١,١٥	٨	كبيرة
٧	أرسل أو أنشر رسائل الكترونية كاذبة تؤذي بعض الطلبة.	٣,٨٢	٠,٩٦	٩	كبيرة
٦	أتعرض للآخرين بالمضايقة والتهديد بالأذى.	٣,٧٩	١,١٨	١٠	كبيرة
٩	أتظاهر بأني شخص آخر لأرسل رسائل تضر ببعض الطلبة.	٣,٧٥	١,٠١	١١	كبيرة
١٣	أستخدم الصور والأفلام للضرر بسمعة الآخرين.	٣,٦٩	٠,٨٥	١٢	كبيرة
١٦	أحظر بعض الطلبة عن التواصل مع مجموعتي لأن ذلك يستفزهم.	٣,٦٦	٠,٨٨	١٣	كبيرة
٨	أعمل على تشويه سمعة بعض الطلبة لفظيا من خلال شبكات التواصل الاجتماعية.	٣,٦٣	١,٠٦	١٤	كبيرة
١٨	أحب معرفة الصفحات الشخصية لبعض الطلبة لاستخدامها مستقبلا في تهديدهم.	٣,٦٣	١,٠١	١٥	كبيرة
١٧	أهدد من لا يعجب بمنشوراتي على شبكات التواصل الاجتماعي.	٣,٦٢	٠,٩٢	١٦	كبيرة
١٤	أجمع صورا باستخدام وسائل الاتصال الحديثة لآستخدمها للتهديد أو تشويه سمعة بعض الطلبة.	٣,٥٥	٠,٨١	١٧	كبيرة
١٥	أتدرب على استخدام وسائل الاتصالات الحديثة لاستخدامها بمهارة في إيذاء بعض الطلبة.	٣,٤٥	٠,٨٨	١٨	كبيرة
التنمر الإلكتروني الكلي		٣,٧٧	٠,٦٨		كبيرة

التواصل الاجتماعي لتفريغ طاقاتهم الانفعالية الزائدة. كما أن وسائل الاتصالات الحديثة تسمح لهم بالتخفي، وتجعلهم يمارسون التنمر بعيدا عن الملاحقة القانونية لسلوكهم، إذ تسمح لهم شبكات التواصل الاجتماعي بالتواصل دون التحقق من الهوية الحقيقية لهم، أو التحقق من العمر، كما أن وسائل الاتصال تسمح لهم بالرد وممارسة التنمر بعيدا عن الطرف الآخر الذي يمكن أن ينتقم مباشرة لو حدث مثل هذا السلوك أمامه. إضافة إلى أنه لا تتوفر لدى الطلبة خبرات عن أية حادثة قضائية حقيقية تشير إلى أن انتحال الشخصيات إلكترونيا أو التهجم على شخص باسم مستعار يستوجب إجراءات قانونية مدرسية أو حتى إجراءات قضائية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من ريتشارد (٢٠١٢) Richard ونتائج دراسة بفي وديان (٢٠٠٩) Buffy and Dianne اللتين كشفتا أن التنمر الإلكتروني في تزايد وأنه وليد الاتصالات الإلكترونية وأن آثاره تنتقل من البيت إلى المدرسة، كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية كذلك مع نتيجة دراسة (Swearer et al., 2012) التي أشارت إلى أن الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية وذوي الإعاقات الظاهرة يظهرون تنمرا على أقرانهم الآخرين.

ثانيا: نتائج السؤال الثاني والذي ينص على"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في مستوى التنمر الإلكتروني لدى الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا تعزى لمتغيري الجنس والعمر؟"

وللإجابة عن هذا السؤال جرى تطبيق اختبار ت (t-test) وتحليل التباين (ANOVA) للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس التنمر الإلكتروني وفقا للجنس والعمر.

الجنس

تم استخدام اختبار ت (t-test) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة على مقياس التنمر الإلكتروني وفقا للجنس، كما في جدول ٤.

يتبين من جدول ٤ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة على مقياس التنمر الإلكتروني وفقا للجنس ولصالح الذكور، حيث بلغت قيمة (ت) (١١,٨٤٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيا.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الذكور أكثر قدرة من الإناث على التعبير عن مشاعر الغضب والانتقام من الإناث، وأن الكثير من الآباء في العالم العربي وفقا للتقاليد السائدة يسمح للذكور بالتواصل الإلكتروني دون ضوابط، في حين يضعون الكثير الضوابط على تواصل بناتهم من خلال شبكات التواصل الاجتماعي. كما أن الذكور يتيحون للكثير من الغرباء التواصل معهم، في حين لا تثق كثير من الإناث بالغرباء وتحظر الغرباء من الولوج لصفحاتهن الخاصة في مواقع التواصل الاجتماعي، كما أن الإناث أكثر خوفا من الذكور في المغامرة بالسب والشتم والتهجم على الآخرين من خلال شبكات التواصل الاجتماعي، ولا يثقن بضمانات الخصوصية والأمان في شبكات

جدول ٤
نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة على مقياس التنمر الإلكتروني وفقا للجنس

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	٦٩	٤,١٩٧٢	٠,٤٣٥٤١	١١,٨٤٣	٠,٠٠
	أنثى	٤٨	٣,١٦٥٦	٠,١٨٢٠٣		

** دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)

التواصل الاجتماعي، إذ تخاف الفتيات من نظرة المجتمع لهن إن تكشفت بعض مشكلات التواصل لديهن في شبكات التواصل الاجتماعي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة باتريشا وآخرين (Patricia, et al., 2007)، ونتيجة دراسة الزاهري (٢٠١٥) ونتيجة دراسة الواكد (٢٠١٥) التي أشارت نتائج كل منها إلى أن التنمر الإلكتروني ظاهرة خطيرة وأن مستويات الاستقواء لدى الذكور أعلى من مستوياته لدى الإناث تمارس من الذكور بمستويات أعلى مما هي لدى الإناث.

العمر

تم استخدام تحليل (ANOVA) للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة على مقياس التنمر الإلكتروني وفقا للعمر، كما في جدول ٥.

يتبين من جدول ٥ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفرد الدراسة على مقياس التنمر الإلكتروني وفقا للعمر، حيث جاءت قيمة (ف) للمجموع (٦١,٤٦٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١). ولتحديد اتجاه هذه الفروق في متوسطات استجابات أفراد الدراسة على مقياس التنمر الإلكتروني، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe test)، كما في جدول ٦.

يتبين من جدول ٦ وجود فروق في استجابات أفراد الدراسة على مقياس التنمر وفقا لمتغير العمر تعزى لاختلاف الفئات العمرية (من ١٠ سنوات إلى ١٢ سنة، أكبر من ١٢ سنة وأقل من ١٤ سنة، من ١٤ سنة فأكبر) لصالح ذوي الفئة (من ١٤ سنة فأكبر). وتعزى هذه الفروق إلى أن الطلبة من فئة "من ١٤ سنة فأكبر" هم الفئة الأكثر امتلاكا للهواتف الذكية، والقدرة على الولوج لشبكات التواصل الاجتماعي، كما أن هذه الفئة تأخذ مساقات في الحاسوب واستخدامات الإنترنت في المدارس، في حين نجد أن الفئة "من ١٠ سنوات إلى ١٢ سنة" هي فئة لا تدرس الحاسوب في المدارس. كما أن الفئة العمرية " من ١٤ سنة فأكبر" هم الأكثر تواصلا واستخداما لشبكات التواصل الاجتماعي فيما بينهم، إذ أصبح التواصل والتعارف فيما بينهم يتم من خلال شبكات التواصل الاجتماعي. إضافة إلى أن فئة "من ١٤ سنة فأكبر" هي فئة مراهقة وتتسم بالتوتر والانفعال، وأحيانا عدم التحكم بانفعالاتهم، مما يجعلهم يوظفون شبكات التواصل الاجتماعي في التنمر على الآخرين. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شنايدر وزملائه Schneider, (O'Donnell, Stueve & Coulter,2012) التي أشارت إلى أن ٩٣% من المراهقين يستخدمون الإنترنت، وأن ٧٥% يستخدمون الهواتف الذكية، كما تؤكد ذلك نتيجة

جدول ٥
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة على مقياس التنمر الإلكتروني وفقا للعمر

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٢٧,٩٨٥	٢	١٣,٩٩٣		
داخل المجموعات	٢٥,٩٥٤	١١٤	٠,٢٢٨	٦١,٤٦٢	٠,٠٠١
الكلي	٥٣,٩٣٩	١١٦			

جدول ٦
نتائج اختبار (شيفيه) البعدي، اتجاه الفروق في متغير العمر لدى أفراد الدراسة

العمر	العدد	المتوسط الحسابي	١	٢	٣
من ١٠ إلى ١٢ سنة	٣٢	٣,١١٧٢	-	-	١,١٥
أكبر من ١٢ وأقل من ١٤	٣١	٣,٥٩٢٣	-	-	٠,٦٧
١٤ سنة فأكبر	٥٤	٤,٢٦٧٦	١,١٥	٠,٦٧	-

دراسة لينهارت ومادن وماكجيل وسميث (Lenhart, Madden, Macgill, & Smith, 2007)، التي أشارت إلى أن المراهقين يستخدمون الإنترنت بشكل يومي، مما يشير إلى أن هناك مجال كبير للتنمر الإلكتروني بينهم.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بالتوصيات الآتية:

١. تبني منهج إرشاد توعوي لتوجيه الطلبة للإفادة من التكنولوجيا على نحو إيجابي والتوعية بمخاطر الاستخدام الخاطىء للإنترنت وتكنولوجيا الإتصال الحديثة على المجتمع والفرد.

٢. إجراء مزيد من الدراسات لمعرفة مستوى التنمر الإلكتروني وأشكاله وأسبابه في البيئة الأردنية والعربية في ضوء متغيرات لم تشملها الدراسة الحالية كمتغيرات المنطقة الجغرافية ومستوى التحصيل وحالة الطالب (يتيم أم لديه أخوة)، ومستوى المدرسة أساسية أم مختلطة) نوع التكنولوجيا.

٣. إشراك الطلبة في أنشطة وبرامج ثقافية واجتماعية ورياصية هادفة لمنحهم فرص الإتصال الإجتماعي الإيجابي البناء.

٤. إشراك الأسر في اجتماعات وقرارات مدرسية لمواجهة التنمر الإلكتروني وتكثيف الرقابة على التواصل الإجتماعي بين الطلبة.

٥. العمل على تطوير برامج مدرسية وقائية لمواجهة المشكلات التي قد يفرضها التنمر الإلكتروني بين طلبة المدارس.

المراجع
References

أبو الديار، مسعد (٢٠١٢). **التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم: مظاهره وأسبابه وعلاجه.** (ط٢)، الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.

أبو غزال، معاوية. (٢٠٠٩). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٥ (٢)، ٨٩-١١٣.

انجشايري، حفيظة. (٢٠١٥). **الاضطرابات السلوكية الانفعالية (الانسحاب الاجتماعي) وظهور صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٠٩-١٢) سنة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولودي معمر تيزي وزو، الجزائر.

بني يونس، محمد (٢٠١٦). الحالات الانفعالية المميزة للتلاميذ المتنمرين مقارنة بالتلاميذ غير المتنمرين. **مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ١٤ (١)، ١١١-١٤٠.

جرادات، عبد الكريم (٢٠١٦). الفروق في الاستقواء والوقوع ضحية بين المراهقين المتفائلين وأولئك غير المتفائلين. **دراسات**- العلوم التربوية، ٤٣ (١)، ٥٤٩-٥٦٠.

جرادات، عبد الكريم. (٢٠٠٨). الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية: انتشاره والعوامل المرتبطة به. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٤ (٢)، ١٠٩- ١٢٤.

الخطيب، جمال (٢٠١١). **تعديل السلوك الإنساني.** عمان: دار الفكر.

خوج، حنان (٢٠١٢). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة

بالمملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣**(٤)، ١٨٧-٢١٨.

العثمان، خالد وعلي، أحمد (٢٠١٤). الاستقواء التكنولوجي لدى تلاميذ مراحل التعليم العام. **دراسة نفسية، ٢٤** (٢)، ١٨٥-٢١٢.

فيلد، إيفلين (٢٠٠٤). **حصن طفلك من السلوك العدواني والاستهزاء: اقتراحات لمساعدة الأطفال على التعامل مع المستهزئين والمتحرشين.** الرياض: مكتبة جرير.

القاسم، جمال وعبيد، ماجدة والزعبي، عماد (٢٠٠٠). **الاضطرابات السلوكية.** عمان: دار صفاء.

القريوتي، يوسف؛ والسرطاوي، عبد العزيز والصمادي، جميل (٢٠١٢). **المدخل إلى التربية الخاصة.** دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

النـــاطور، ميـــادة (١٩٩١). **علاقـــة التنشـــئة الأســـــرية والجـــــنس والتحصـــــيل بالاضطرابات السلوكية عند الأطفال في الصفوف الرابع والخامس والسادس في مدينـــة عمـــان.** رســـالة ماجســـتير غيـــر منشورة- الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

واكد، باسل (٢٠١٥). **الاستقواء والوقوع ضحية وعلاقتهما بالدعم الاجتماعي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية في مدارس منطقة الجليل الأسفل.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

يحيى، خوله (٢٠٠٨). **الاضطرابات السلوكية الانفعالية.** عمان: دار الفكر.

Al-Zahrani, A. M. (2015). Cyberbullying among Saudi's higher-education students: Implications for educators and policymakers. *World Journal of Education, 5* (3), 15- 32.

Anderson, N. (2007). A rough week for free speech: Retrieved November 12, 2008 fromhttp://arstechnica.com/news.ars/post/20070211-8812.html

Bery, K., & Hunt, J. (2009). Evaluation of intervention program for anxious adolescent boys who are bullied at school. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 376-382.

Buffy, F & Dianne, O. (2009). *Cyberbullying: A literature Review*. Paper presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association Lafayette.

Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzerm, J. & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: prevalence and psychological profiles. *British Journal of Educational Psychology, 79*(1), 71-90.

Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Moramerchan, J., Pereira, B. & Smith, P. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. *Aggressive Behavior, 30*(1),71-83.

Hallahan, D., Kauffman,.M., & Pullen, P. (2009). *Exceptional learners: Introduction to special education*. (11th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Hinduja, S., & Patchin, J. (2008*). Bullying beyond the schoolyard: preventing and responding to cyberbullying. California*: Corwin Press.

Juvonen, J., & Gross, E. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *The Journal of School Health, 78*(9), 496-505.

Kauffman, J, M., & Landrum, T. J. (2009). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (9th ed.). Boston: Pearson/ Merril.

Kowalski, R., & Limber, S. (2007). Electronic bullying among middle School Students. *Adolescence Health, 41*(6), S22–S30.

Kowalskia, M., & Fedina, C .(2011). *Cyber Bullying in ADHD and Asperger Syndrome Populations*, Research in Autism Spectrum Disorders, 5(3). 1201-1208.

Lenhart, A., Madden, M., Macgill, A., & Smith, A. (2007). *Teens and social media: The use of social media gains a greater foothold in teen life as they embrace the conversational mature of interactive online media. PEW Internet & American Life Project*. Retrieved November 15, 2008 from http://www.pewInternet.org /PPF/r/230/report_display.asp

Liang, H., Flisher, A., & Lombark, C. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school student, *Child Abuse and Neglect, 31*(2), 161-171.

Litz, E. (2005). *An analysis of bullying behaviors at E.B. Stanley middle school in Abingdon, Virginia*, Unpublished Doctoral Dissertation, East Tennessee State University.

Patricia, A., & Robin, K. & Susan, L. (2007). Students' perspectives on cyber bullying. *Journal of Adolescent Health, 41* (2007), 259–260.

Richard, D. (2012). Bullying and Cyberbullying: History, statistics, law, prevention and analysis. *The Elon Journal, 3*(1), 32-67.

Robin, K., & Susan, L. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health, 41* (2007), 22–30.

Schneider, S. O'Donnell, L. Stueve, A & Coulter, R. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *American Journal Public Health. 102*(1), 171–177.

Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B. & Frerichs, L.J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology, 50*(4), 503-520.

Trolley, B., Hanel, C., & Shields, L. (2006). *Demystifying & deescalating cyber bullying in the schools: A resource guide for counselors*, educators and parents. Booklocker.com, Inc.

Wang, R., & Nansel T. (2009). School bullying among adolescents in the United States: physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health. 45*(4), 368–375.

Williams K., & Guerra, N. (2007). Prevalence and predictors of Internet bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*(1), 14