جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

التّنمّر الإلكتروني لدى الطّلبة وعلاقته بأساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثّانويّة في مديريّة القدس

إعداد

رُدينه يوسف عبدالله عطون

إشراف

د. علياء يحيى العسالي

د. إيناس عبد الرحمن العيسى

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس –فلسطين.

2023م

التّنمّر الإلكتروني لدى الطّلبة وعلاقته بأساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثّانويّة في مديريّة القدس

إعداد

رُدينه يوسف عبدالله عطون

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 2023/05/10م، وأجيزت.

د. علياء يحيى العسالي	
المشرف الرئيسي	التوقيع
د. إيناس عبد الرحمن العيسى	
المشرف الثاني	التوقيع
د. صفاء ناصر الدين	
الممتحن الخارجي	التوقيع
د. محمود رمضان	
الممتحن الداخلي	التوقيع

الإهداء

إلى أشرف البريّة ومعلم البشريّة سيدنا محمّد بن عبد الله عليه أفضل الصّلاة وأتمّ التّسليم.

إلى من دفعتني دومًا لطلب العلم، والتي بها أزداد افتخارًا "والدتي رحمها الله"

إلى من علّمني الإصرار حتى بلوغ الأهداف رغم كلّ الصّعاب "والدي حفظه الله"

إلى من حمل معي عناء الدّراسة وسهر الليالي "زوجي الغالي"

إلى فلذات كبدي ونبضات قلبي "أبنائي وبناتي"

إلى الغوالي والأحباب أخوتي وأخواتي وعائلاتهم، والأهل والأحباب كلّ المحبّة والإحترام..

إلى الأصدقاء والزملاء بالدّراسة والعمل، وكلّ من عرف ردينه وأحبّ لها الخير..

إلى كلّ من كان العلم غايته، والعلياء مطلبه، وهدم الجهل أجلّ أهدافه – طلابَ العلم عامة–

إلى كلّ معلم سعى لبناء الجيل، ورفعة الوطن، فكان الحقّ مقصده ..

لكم جميعًا أقدّم عملي هذا ....

الباحثة: رُدينه عطون

الشّكر والتّقدير

الحمد لله حمدًا كثيرًا طيّبًا مباركًا فيه، ملء السّماوات وملء الأرض وملء ما بينهما، والصّلاة والإكرام على خير البشر والبريّة معلمنا الأوّل سيدنا محمّد بن عبد الله عليه أتمّ التّسليم وعلى آله وصحبه أجمعين.

وانطلاقاً من قوله تعالى: ﴿ثُمَّ لَآتِيَنَّهُم مِّنۢ بَيۡنِ أَيۡدِيهِمۡ وَمِنۡ خَلۡفِهِمۡ وَعَنۡ أَيۡمَٰنِهِمۡ وَعَن شَمَآئِلِهِمۡۖ وَلَا تَجِدُ أَكۡثَرَهُمۡ شَٰكِرِينَ ١٧﴾[الأعراف: 17]، وقوله صلى الله عليه وسلّم (مَن صُنِع إليه معروفٌ، فقال لفاعله: جَزاكَ الله خيرًا، فقد أبلَغ في الثناء)، من هنا أتقدم بالحمد لله من قبل ومن بعد، ثمّ لأُسرتي الصّغيرة وعائلتي الكبيرة لما كان لهم من فضل كبير في مساندتي ودعمي في دراستي، وتحمّل عنائها. وكذلك أوجّه الشّكر وعظيم الامتنان إلى الأساتذة الأفاضل المحكمين لما قدموه من ملاحظات وتوجيهات بناءة، وإلى عضوي لجنة المناقشة د. صفاء ناصر الدين، ود. محمود رمضان لتفضّلهم بالموافقة على مناقشة الرّسالة وتقديمهما التوجيهات البنّاءة والقيمة.

ولا أنسى من هذا المقام أن أشكر جامعتي –جامعة النجاح الوطنية– رئاسَة وعاملين، فالشّكر الجزيل لعمادة قسم الدّراسات العليا وعمالقة كليّة التّربيّة الذين قدّموا لنا الكثير من علمهم وخبرتهم، وتشجيعهم وتوجيهاتهم، جعلهم الله ذخرًا للوطن ولطلبة العلم، وجزاهم الله عنّا كلّ خير.

والشّكر موصول لمدارس مديريّة القدس إدارة ومعلمين، لجهودهم الرائعة في السّماح لي بتطبيق الدّراسة الميدانيّة بمدارسهم، فكلّ الشّكر والامتنان لكلّ من كان له فضلٌ عليّ وإنْ قلّ.

الباحثة: رُدينه عطون

الإقرار

أنا الموقعة أدناه، معدّة الرسالة التي تحمل العنوان:

التّنمّر الإلكتروني لدى الطّلبة وعلاقته بأساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثّانويّة في مديريّة القدس

أقر بأنّ ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنّما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الرسالة كاملة، أو أي جزء منها لم يُقدم من قبل لنيل أيّ درجة أو لقب علمي وبحثي لدى أيّة مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالبة: رُدينه يوسف عبدالله عطون

التوقيع:

التاريخ: 2023/05/10

فهرس المحتويات

الإهداء ..... ج
الشّكر والتّقدير ..... د
الإقرار ..... هـ
فهرس المحتويات ..... و
فهرس الجداول ..... ح
فهرس الملاحق ..... ي
الملخّص ..... ك
الفصل الأوّل: مقدّمة الدّراسة وإطارها النّظريّ 1
مقدّمة: 1
الإطار النّظريّ 4
المحور الثالث: التّعليم في مدينة القدس 16
الدّراسات السّابقة 17
التّعقيب على الدّراسات السّابقة 25
مشكلة الدّراسة وأسئلتها 26
فرضيّات الدّراسة 28
أهداف الدّراسة 30
أهميّة الدّراسة: 30
حدود الدّراسة 32
مصطلحات الدّراسة 32
الفصل الثّاني: الطّريقة والإجراءات 34
منهج الدّراسة: 34
مجتمع الدّراسة: 35
عيّنة الدّراسة: 35
أداة الدّراسة: 36
صدق أداة الدراسة: 37
إجراءات الدّراسة: 38
متغيّرات الدّراسة: 39
المعالجات الإحصائيّة: 39
الفصل الثّالث: نتائج الدّراسة 40

تمهيد 40
أولاً: النتائج المتعلّقة بأسئلة الدّراسة 41
النّتائج المتعلّقة بفرضيات الدّراسة 44
الفصل الرّابع: مناقشة نتائج الدّراسة 53
تمهيد 53
تفسير النّتائج المتعلّقة بأسئلة الدّراسة 53
تفسير النّتائج المتعلّقة بفرضيات الدّراسة 57
التّوصيات 64
قائمة المصار والمراجع العلمية 66
المراجع العربية 66
المراجع الأجنبية 72
الملاحق 74
Abstract ..... B

فهرس الجداول

الجدول (1): توزيع أفراد عيّنة الدّراسة حسب متغيرّاتها المستقلة 35

الجدول (2): مجالات الاستبانة وعدد الفقرات..... 36

الجدول (4): معاملات الثبات لمحاور ومجالات الإستبانة المتعلّقة بالدّرجة الكليّة 37

الجدول (5): نتائج تحليل الانحدار (Regression) لاختبار التنبؤ بدرجة التّنمّر الإلكترونيّ وعلاقته بأساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس..... 41

الجدول (6): المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمجالات التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس من وجهة نظر مديريها ومعلميها 42

الجدول (7): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمجالي واقع أساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس من وجهة نظر مديريها ومعلميها..... 43

الجدول (8): نتائج اختبار t–Test للعيّنات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ..... 44

الجدول (9): نتائج اختبار t–Test للعيّنات المستقلّة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة الّتنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي..... 45

الجدول (10): المتوسطات الحسابيّة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة..... 47

الجدول (11): نتائج تحليل التّباين الأحاديّ (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة..... 48

الجدول(3): معاملات الارتباط الخاصة بفقرات الدراسة 85

الجدول (12): نتائج اختبار t–Test للعيّنات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر المسمّى الوظيفيّ 87

الجدول (13): نتائج اختبار t–Test للعيّنات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ..... 87

الجدول (14): نتائج اختبار t–Test للعيّنات المستقلّة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ..... 88

الجدول (15): المتوسطات الحسابيّة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التّنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة..... 88

الجدول (16): نتائج تحليل التّباين الأحاديّ (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التّنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة..... 89

الجدول (17): نتائج اختبار t–Test للعيّنات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التّنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر المسمّى الوظيفيّ..... 89

فهرس الملاحق

الملحق (أ): اداة الدراسة بصورتها الاولية 74
المحلق (ب): قائمة اسماء المحكمين 79
الملحق (ج): اداة الدراسة بصورتها النهائية 80
الملحق (د): الجداول 85

التّنمّر الإلكترونيّ لدى الطّلبة وعلاقته بأساليب التّنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس

إعداد

رُدينه يوسف عبدالله عطون

إشراف

د. علياء العسالي

د. ايناس العيسى

الملخّص

الهدف: هدفت الدّراسة إلى التّعرف على التّنمّر الإلكتروني لدى الطلبة وعلاقته بأساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس، إذ كان معلمي ومديري المدارس الحكومية الثانويّة في مدينة القدس مجتمع هذه الدراسة، وقد تمّ اختيار طبقة عشوائيّة منهم مكّونة من (244) من مديري ومعلمي المدارس الحكوميّة الثانويّة في القدس.

المنهجيّة: لأجل تحقيق أهداف الدّراسة أُستخدم المنهج الوصفيّ واعتمدت الاستبانة كأداة أساسيّة لأجل جمع المعلومات اللّازمة لها وقد تكّونت الاستبانة من (46) فقرة موزَّعة على محورين تمّ بناؤُهما وفق مقياس ليكرت خُماسي الأبعاد.

النتائج: كانت أبرز نتائج الدّراسة وجود علاقة بين التّنمّر الإلكتروني وأساليب التنشئة المدرسيّة في المدارس الثانويّة في مديريّة القدس، وأشارت النّتائج إلى أنّ درجة التّنمّر الإلكتروني في المدارس الثانويّة في مديريّة القدس من وجهة نظر مديريها ومعلميها كانت متوسطة، وأنّ واقع أساليب التنشئة المدرسيّة في المدارس الثانويّة في مديريّة القدس من وجهة نظر مديريها ومعلميها كانت متوسطة، وتبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكتروني في المدارس الثانويّة في مديريّة القدس من وجهة نظر مديريها ومعلميها تُعزى لمتغيّرات

(النّوع الاجتماعيّ، المؤهل العلميّ، المسمّى الوظيفيّ، سنوات الخبرة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة على مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو أساليب التنشئة المدرسيّة في المدارس الحكوميّة في القدس تُعزى إلى المتغيّرات النّوع الاجتماعيّ، المؤهّل العلميّ، المسمّى الوظيفيّ، سنوات الخبرة.

التّوصيات: أوصت الدّراسة بمجموعة من التّوصيات: اتّخاذ إجراءات لحماية المتعلّمين من الوقوع كضحايا للتّنمّر الإلكتروني، وتعزيز التّسامح وتقبّل الآخرين لدى المتعلّمين، زيادة الوعي بالآثار الضّارة للتّنمّر عبر الإنترنت على المتنمّر.

الكلمات المفتاحيّة: التّنمّر الإلكتروني، أساليب التنشئة المدرسيّة، مدارس المرحلة الثانويّة، مدينة القدس

الفصل الأوّل

مقدّمة الدّراسة وإطارها النّظريّ

مقدّمة:

لا بدّ من وجود شراكة حقيقيّة تكامليّة بين كلّ من البيت والمدرسة؛ لما لتلك الشّراكة من دور فاعل في إنتاج أفراد أكثر فاعلية وإنتاجية في المجتمع، وينبغي لتلك الشّراكة أنْ تكون قائمة على مبدأ التّعاون والتّفاهم بهدف الإرتقاء بمستوى الطّلاب أكاديميًّا وسلوكيًّا، ولا يتمّ ذلك إلّا بإدراك الطّرفين لأهميّة الدّور الذي يقوم به كلّ منهما للعمليّة التّربويّة والتّعليميّة، ومن هنا يتوجب على الأسرة أنْ تكون على قدرٍ من الدّراية لما تقوم به المدرسة من رعاية وتعليم لأبنائها للمساعدة في تحقيق الأهداف.

وباعتبار أنّ المدرسة من أهمّ مؤسّسات التّنشئة الاجتماعيّة التي من أبرز اهتماماتها إكساب الطّلبة العديد من السّلوكات السّويّة والمقبولة اجتماعياً، علمًا بأنّ هناك العديد من السّلوكيات غير المقبولة و التي لاقت انتشاراً في العديد من المدارس في الآونة الأخيرة، و يعتبر من أبرز مظاهرها (التّنمّر الإلكتروني)، ويُعرف التّنمّر الإلكتروني على أنّه نوع من أنواع التّنمّر أو الاعتداءات اللّفظيّة والعاطفيّة التي تحدث عبر وسائل الاتصال الإلكترونية، مثل الرّسائل النّصيّة، ووسائل التّواصل الاجتماعي، والبريد الإلكترونيّ، والمنتديات الإلكترونيّة، وغيرها، ونجد هذه الظاهرة آخذة في التّزايد، كما أنّها تُعتبر مشكلة شخصيّة تربويّة واجتماعيّة في غاية الخُطورة، كما أنّ لها نتائجها السّلبيّة على البيئة المدرسيّة، بالإضافة لنتائِجها السّلبيّة على نفسيّة التلميذ، وقد تمتد النتائج السّلبيّة للعمليّة التّعليميّة في المدرسة وكذلك المناخ المدرسيّ العام وهذا ما يؤدّي إلى تلاشي الفاعليّة الخاصّة بالمدرسة (عبد القادر و الريماوي، 2019).

ويُعتبر التّنمّر في المدارس شكلًا من أشكال السُّلوكات العدوانيّة غير المتوازنة ويحدث بصورة متكررة بعلاقات الأقران في البيئة المدرسيّة ويعتمد على التّحكم والإذعان والسّيطرة بين طرفين: أحدهما المتنمّر وهو الشّخص

المُعتدي والذي يُمارس الاعتداء سواء كان لفظيًّا أو معنويًّا أو جسديًّا، والآخر هو الضَحيّة (المُعتدى عليه). كما أنّ التّنمّر الإلكتروني بما يُمليه من عداوات تجاه الأفراد الآخرين بجميع أساليبه، من المشكلات التي لها تأثيرات غير إيجابيّة في النّفسيّة والجوّ المدرسيّ بصورة عامّة (أحمد و عبده، 2016).

كما ويعتبر التّنمّر أحد أخطر السُلوكات والتي يعود في الجزء الأكبر منها إلى وجود خلل في أساليب التّنشئة الأُسرَيّة (الوالديّة) المُبكّرة للأبناء منذ طفولتهم، أو الضَغط من جماعات الأقران أو تأثيرات وسائل الإعلام غير الإيجابيّة، كما أنّ جُزءًا كبيرًا من المسؤوليّة عائدٌ لوجود الضّعف في الدّور الذي تُقدّمه المُؤسّسات التّعليميّة في التّربيّة النّفسيّة وتنمية المهارات الكفائيّة والأخلاقيّة والاجتماعيّة لدى الطّلاب (الصوفي و المالكي، 2012).

ويُشير مفهوم التّنمّر الإلكترونيّ إلى جميع السّلوكات غير المرغوب فيها والتي تُلحق الضّرر بالآخرين سواءً كان ضرراً نفسيّاً أو جسديّاً أو اجتماعيّاً، وذلك باستخدام تقنيات الاتّصال الرقميّة الحديثة مثل أجهزة الحاسوب والهواتف المحمولة وتطبيقات مواقع التّواصل الاجتماعيّ على شبكة الإنترنت، ويُشار إليه أحياناً بمصطلح المطاردة الإلكترونيّة أو التّحرش الإلكترونيّ الذي يقوم على إيذاء الآخرين ومحاولة سرقة هويّاتهم ونشر معلومات عنهم بهدف التّحرش، كما يشمل محاولة طلب الأطفال القُصّر لممارسة الجنس وخلافه. وتتمثّل خطورة التّنمّر الإلكترونيّ في أنّ (المتنمّر) قد يكون غير معروف للضحيّة في بعض الأحيان، بالإضافة إلى معرفته المعلومات المسبقة عن الضحيّة في بعض الأحيان؛ لأن المعلومات غالباً متوفرة على شبكة الإنترنت وتنتشر انتشاراً واسعاً، وخطورة التنمر الإلكتروني تتجاوز خطورة التّنمّر التّقليديّ (آدم، 2021).

كما ويعرف التّنمّر التقليديّ، الذي يُعرف أيضًا بالتّنمّر الوجهيّ أو التّنمّر الجسديّ، يشير إلى سلوك عدائيّ ومتعمّد يستهدف شخصًا آخر على وجه الخصوص، من خلال استخدام العنف الجسديّ أو اللّفظيّ، ويكون التّنمّر التقليديّ عملًا مباشرًا حيث يتمّ استهداف الضّحيّة بشكل مباشر بأفعال عدائيّة وسلبيّة، وأنّ هذا النّوع من التّنمّر قد يحدث في مختلف السّياقات، بما في ذلك المدارس والمجتمعات ومكان العمل، وتترتب على

التّنمّر التّقليديّ تأثيرات سلبيّة على الضّحيّة، بما في ذلك تأثيرات جسديّة ونفسيّة في العديد من الأحيان. ويعد مكافحة التّنمّر التقليديّ وتوعية الأفراد بأثره وتعزيز السّلوك الإيجابيّ والإحترام المتبادل هو جزء مهمّ من خلق بيئة آمنة وصحيّة للجميع، حيث أنّ هذا النّوع من التّنمّر يكون بعيداً عن الوسائل الالكترونيّة (العرابي، 2019).

ويمكن اعتبار التّنمّر الإلكترونيّ أكثر خطورة من أشكال التّنمّر الأخرى بسبب اعتماده على البيئة عبر الإنترنت، والتي تتميز بالانفتاح والانتشار الواسع، فضلاً عن فُرص الإخفاء المُتاحة للمتنمّرين وعدم وجود مواجهة مباشرة مع الضّحايا، ممّا يجعل التّنمّر عبر الإنترنت أكثر أذى، ويزيد تكرار نشر ما يؤذي الضّحايا اجتماعياً ونفسياً بسرعة كبيرة من خلال مواقع الإنترنت أو مواقع التّواصل الاجتماعيّ، ويؤدي أيضاً إلى خبرات سلبيّة يتعرّض لها الضّحايا والتي تُسهم في إهدار وتشتيت طاقاتهم عن إنجازهم وتحصيلهم الدّراسيّ (الليثي و درويش، 2017).

ومع انتشار الإنترنت والهواتف المحمولة في مدينة القدس زادت نسبة الاستهزاء بين الطّلبة، والذي أدّى إلى حدوث مشاكل كثيرة وصلت إلى الأهالي وبذلك زادت المشاحنات والمشاكل بينهم بصورة كبيره، ولا شكّ بأنّ هذه الحالة نتجت بفعل التّنمّر الإلكترونيّ الذي انتشر في دولة فلسطين عامّة ومدينة القدس خاصّة، وهذا عمل على توليد مشاحنات بين الأهالي ممّا قلّل من التّكاتف الإجتماعيّ بين الأفراد والذي يعتبر من أخطر العوامل التي تنتج عن التّنمّر الإلكترونيّ (مسودة، 2022).

وبناءً على ذلك نلاحظ أنّ هناك اهتمامًا بموضوع التّنمّر الإلكترونيّ المنتشر بصورة كبيرة بين الأفراد وخاصّة المراهقين، الأمر الذي يؤثر بصورة سلبيّة على حياة الأفراد بشكل عام وعلى طلبة المدارس الثانويّة (المراهقين) بشكل خاصّ، وبناءً على ذلك جاءت هذه الدراسة لتسليط الضّوء على موضوع التّنمّر الإلكترونيّ وعلاقته بأساليب التنشئة المدرسيّة في مدينة القدس.

الإطار النّظريّ

من خلال اطّلاع الباحثة على العديد من المراجع الأجنبيّة والعربيّة والتي اهتمت بموضوع الدّراسة، فقد تمّ استعراض التّنمّر الإلكترونيّ من حيث مفهومه وأسبابه وخصائصه وأشكاله، كذلك تمّ التّطرق إلى الأضرار النّاتجة عن التّنمّر الرقميّ وأهم النّظريات المنبثقة عنه، ثمّ النظريّة المرتبطة بالسّلوك والتعليم في القدس.

المحور الأول: التَّنمّر الإلكترونيّ

مفهوم التَّنمر الإلكترونيّ

التّنمّر الإلكترونيّ هو جميع أشكال الإيذاء والإساءة الموجّهة من قبل فرد لفرد آخر أو لمجموعة من الأفراد، حيث يقوم المتنمّر بإستغلال المواقع الإلكترونيّة والمنتديات الحواريّة والمدونات وغيرها؛ لتمرير رسائل عدائيّة متعمّدة تتّسم بأنّها شديدة اللّهجة تحتوي على شتم وسبٍّ وتجريح، وقد تصل إلى حدّ القذف بِغرض تشويه صورة الفرد المتلقّي وبهدف إلحاق الأذى به وبنفسيته، والتي قد تصل بصاحبها (المتنمر عليه) لمرحلة الإكتئاب أو الإنتحار ربما من أجل التخلص من ابتزاز المتنمِّر (مليكة، 2019).

وهو أيضاً نوعٌ من أنواع المضايقة والتّسلّط من خلال شبكة الإنترنت عن طريق الرّسائل المباشرة والبريد الإلكترونيّ والغرف الخاصّة بالدّردشة، أو من خلال مواقع التّواصل الاجتماعي مثل الفيسبوك وتويتر بغرض مضايقة أو تخويف أو تهديد شخص ما (المصطفى، 2017).

أسباب التّنمّر الإلكترونيّ

تتلخّص الأسباب التي يمكن أن يكون لها ارتباط بظاهرة التّنمّر الإلكترونيّ إلى الألعاب الإلكترونيّة العنيفة، وانتشار أفلام العنف، وأفلام الكرتون العنيفة، وقنوات المصارعة المنتشرة. أمّا بالنسبة للأسباب التي تساهم في التّنمّر الإلكترونيّ، فهي تنقسم إلى أربع فئات كما جاء في الخوالي (2020):

- **أسباب نفسية:** التّنمّر الإلكترونيّ يمكن أن يكون مرتبطًا بعدة أسباب نفسية تؤثر على سلوك الأفراد، ومن أهمها النّقص في التّقدير الذّاتيّ حيث يعاني البعض من نقص في التّقدير الذّاتيّ أو الشّعور بعدم الاكتمال، ويمكن أن يستخدموا التّنمّر الإلكتروني كوسيلة للتعويض عن هذا النقص من خلال الشّعور بالسّيطرة والقوة على الآخرين.
- **أسباب عائليّة:** الأسباب العائليّة يمكن أنْ تلعب دورًا في تشجيع أو تعزيز التّنمّر الإلكتروني، حيث تلعب علاقة الطّفل بأفراد عائلته وتجربته في النّمو على سلوكه على الإنترنت، فإذا تعرّض الطّفل لنمط تربيّة قاسٍ أو تجربة نموٍّ نفسيّ غير صحيّة، قد ينعكس ذلك على تصرفاته الإلكترونية بما في ذلك التّنمّر، كما وأنّ عدم توفير الدّعم والتّوجيه الكافي من قبل أفراد العائلة يمكن أن يؤدي إلى احتمالية أن يلجأ الشّخص إلى استخدام الإنترنت كوسيلة للتّعبير عن مشاعره أو للتّصرف بطرق سلبيّة.
- **أسباب تتعلق بالحياة المدرسية:** البيئة المدرسيّة يمكن أن تلعب دورًا في تشجيع أو تعزيز التّنمّر الإلكترونيّ بين الطّلاب، حيث أنّ انعدام السّياسات المضادة للتّنمّر في المدارس يزيد من عمليات التّنمّر، فإذا كانت المدرسة لا تملك سياسات صارمة تستهدف مكافحة التّنمّر، فقد يشجّع ذلك بعض الطّلاب على ممارسة التّنمّر بلا موانع. وكذلك انعدام التّوجيه والتّوعية حول السّلوك الإلكترونيّ، فإذا ما تمّ توجيه الطّلاب بشكل مناسب حول استخدام الإنترنت والتّصرف بشكل آمن ومسؤول عبر الإنترنت، فقد يكون لديهم ميلٌ إلى استخدامه لأغراض سلبيّة مثل التّنمّر.
- أسباب تتعلق بالإعلام والثورة التكنولوجيّة: الإعلام والثورة التكنولوجيّة قدما فرصًا جديدة للتّواصل والتّفاعل، ولكنّهما أيضًا أسهما في توسيع نطاق وأشكال التّنمّر الإلكترونيّ، ومع التّقدم التّكنولوجيّ أصبح التّواصل عبر الإنترنت أكثر سهولةً وسرعة، ويمكن للأشخاص التّواصل مع بعضهم البعض من أي مكان وفي أي وقت والذي بدوره يؤدي إلى زيادة حالات التّنمّر الإلكترونيّ.

كما وأشار الزّق (2022) إلى أنّ هناك عدّة أسباب يمكن أنْ تدفع الأفراد إلى القيام بالتّنمّر الإلكترونيّ، وتشمل هذه الأسباب:

1. **التّعبير عن القوّة والسّيطرة:** بعض الأفراد يشعرون بالقوة والسّيطرة عند التّنمّر عبر الإنترنت، حيث يمكنهم إخفاء هويتهم ومهاجمة الآخرين بسهولة دون مواجهة عواقب مباشرة.
2. **التّعبير عن الغضب والضّغائن:** قد يقوم الأفراد بالتّنمّر الإلكترونيّ كوسيلة للتّعبير عن غضبهم أو ضغوطهم النّفسيّة عبر وسائل الإتصال الإلكترونيّ بدلاً من مواجهة المشاكل بشكل مباشر.
3. **الغيرة والتّحيّز:** قد ينشأ التّنمّر الإلكترونيّ نتيجة للغيرة على الآخرين أو تحيّزات سابقة، حيث يمكن للأفراد استخدام وسائل التّواصل الإجتماعيّ لنشر شائعات أو أخبار زائفة عن الأشخاص الذين يشعرون بالغيرة منهم.
4. **الانتقام والثأر:** في بعض الحالات يمكن للأفراد اللجوء إلى التّنمّر الإلكترونيّ كوسيلة للانتقام من شخص ما، سواء كان ذلك بسبب صراعٍ شخصيّ أو اعتقادهم بأنّ هذا الشّخص قد أذاهم لهم في الماضي.
5. **التّلاعب والتّرفيه على حساب الآخرين:** قد يقوم بعض الأفراد بالتّنمّر الإلكترونيّ للتّسلية على حساب الضّحايا، حيث يرون أنّ هذا السّلوك مسلّي أو مثير للإعجاب في نظرهم.
6. **التّحدي والضّغط الإجتماعيّ:** قد يشعر البعض بأنّ التّنمّر الإلكترونيّ يمثّل تحديًا لهم، أو قد يكونون تحت ضغوط من مجموعاتهم أو أصدقائهم للقيام بهذا السّلوك.
7. **الخصوصيّة وعدم التّحقق من الهويّة:** قد يشجّع استخدام وسائل التّواصل الاجتماعيّ المجهولة أو المستعارة بسهولة على التّنمّر، حيث يمكن للأفراد إخفاء هويتهم والتّصرف بسلوك غير مسؤول.

خصائص المتنمّر الإلكترونيّ:

يميل الأشخاص المُتنمرين إلى أن يكونوا أقوياء ومرغوبين من قبل أقرانهم ومغرورين إلى حدّ ما، ويتصفون خاصّة برغبتهم في السّيطرة على الأشخاص الآخرين باستخدام العُنف، كما أنهم لا يُظهرون أيًّا من التّعاطف تجاه ضحاياهم. كما ويتّصف المُتنمِر بأنّه مُحاطٌ بأشخاص متنمّرين متشابهين أو تابعين يتسّمون بالسّلبيّة،

وهم لا يبادرون بالضّرورة بأيّ سلوك يتصف بالعدوانيّة ولكنهم قد يُشاركون به، مقدّمين المساندة والدّعم والتّشجيع للمتنمّر، ومواقفهم تلك تزيد لدى المتنمّر إحساسَه بمكانته وذاته، ويساهم في إستمرار سلوكه العدوانيّ التنمريّ (بالهادي، 2020).

أشكال التّنمّر الإلكترونيّ

هناك العديد من أشكال التّنمّر ذكرها الباحثون في مؤلفاتهم حيث أنّ كلاً منهم نظر لها من زوايا مختلفة حيث ذكر كيم ورفاقه (Kim, Colwell, Kata, Boyle & Georgiades, 2018). أنّ هناك تعدد وتتنوع أشكال التّنمّر الإلكترونيّ بحيث تشمل نشر وإرسال الرّسائل السّيئة المهينة وغير السّويّة، التي تحتوي على تعبيراتٍ من الكراهية والعدوان، أو رسائل التّهديدات والتّرهيب المتعمّد والمتكرر، وتخلق مناخًا من الخوف على الضّحية، وترسل وتنشر معلومات شخصيّة عن الآخرين، بما في ذلك المعلومات والصّور الحساسة، التي قد تكون ذات طبيعة جنسية، أو نشر رسائل تحرض على العدوان والكراهية تجاه شخص معيّن وبشكل متكرر بسبب ديانته أو عرقه أو شكله.

ومن أشكال التنمّر أيضاً اختراق الحسابات الخاصّة لأحد الأشخاص والتّعدي على خصوصيّته ومن الممكن تدمير جهازه بقصد الانتقام، أو إنشاء ملفات تعريف وهميّة واستخدامها لإيذاء الآخرين.

كما ويرى حسين (2016)، أنّ التّنمّر الإلكترونيّ يشمل أيضًا العديد من الأشكال التي يتسبب فيها المتنمّر عمدًا في الأذى من خلال المضايقة وإرسال رسائل مسيئة ومهينة للشّخص عن طريق البريد الإلكترونيّ، بالإضافة إلى التّشهير بسمعة الشّخص عن طريق انتحال شخصية شخص آخر، مما يعني أنّ المتنمّر يتظاهر بأنّه شخص آخر، ويؤدي نشر مواد إلكترونية إلى تعريض شخص ما لخطر تهديد سمعته أو الكشف عن أسراره، فيقوم بمشاركة أسرار شخص ما أو معلومات أو صور محرجة عبر الإنترنت، ويحدث الانتحال أيضا عندما يتحدث متسلّط عبر الإنترنت إلى شخص ما للكشف عن رسائل سريّة أو محرجة، يتبعها التّنمّر عبر الإنترنت حيث يتمّ إرسال الرّسائل بإعادة توجيهها إلى العديد من الأصدقاء ثم مشاركتها على الإنترنت.

وهناك الاستبعاد أيضاً والذي يعدّ شكلاً آخر من أشكال التّنمّر الإلكترونيّ، ونعني بالاستبعاد أنْ يتعمّد شخصٌ ما استبعاد شخصًا آخر من مجموعة عبر الإنترنت.

الأضرار النّاتجة عن التّنمّر الإلكترونيّ

تتسبب العديد من أشكال التّنمّر الإلكترونيّ في درجات متفاوتة من الأذى، وقد يبلغ أذاها ذروة التّغيرات النّفسيّة، والصّدمات العاطفيّة الكبيرة، وتكون الضّحية على استعداد تامّ لفعل أيّ شيء تجاه المتنمّر، وتشمل هذه الأضرار فقدان المعلومات والبيانات المهمة، وانتهاك القوانين واللّوائح التي تتسبب في وقوع الضّحايا، كما أنّ التفكير في المشاكل قد يؤدي إلى الفشل الأكاديمي، أو فقدان الوظيفة أو العلاقات الاجتماعيّة والافتراء والاستهزاء بالآخرين والعزلة عن المجتمع، وفقدان كلمات الدّخول والحسابات الخاصّة والمهمّة. وقد تصل بالمتنمّر أن يدخل على الصّور الخاصّة بالآخرين بشكلٍ غير مشروع ويقوم بنشرها دون معرفتهم، واختراق الهواتف الذّكية، وفي أغلب الأحيان يتسبب الشّخص المُتنمّر بإيذاء الطّرف الآخر نفسيًا (العتل، العجمي، و الشمري، 2021).

النّظريات التّربويّة التي تفسّر التنمّر

اهتمت النّظريّة السّلوكيّة بالسُلوك البشريّ وكافة مُجرياته المختلفة، ويعتبر سلوك التّنمّر واحد من السّلوكات التي يكتسبها الفرد في مجتمعه، وأنّ هذه النّظريّة تقف على أنّ سلوكات المتنمِّر تزيد من قبل المجتمع المحيط به والذي يتمثل في زملاءِه وأصدقائِه، إذ يسعى أن يكون مشهوراً بين أصدقائه؛ وهذا ما يزيد من شعوره بأنّه مختلف وله سُمعه مميزه، كما وأنّ حصول الفرد الذي يمارس التّنمّر على مبتغاه يمثل زياده بحدّ ذاتها في تكرار هذا العمل من خلال في الاعتداء على المجتمع المحيط به (العنيزي، 2018).

مفهوم النّظريّة السّلوكيّة

النّظريّة السّلوكيّة هي النّظريّة التي تقوم بتفسير للسّلوك البشريّ عن طريق التّحليل لسُلوكات الفرد المُكتسبة من خلال مؤسّسات التّنشئة الإجتماعيّة (الأسرة والمدرسة والمساجد)، كما إفترضت هذه النّظريّة بأنّ السّلوك الإنسانيّ يمكن أن يتمّ البحث فيه دون اللُجوء إلى الحالات العقليّة الداخليّة، وتقوم هذه النّظريّة بمراقبة السّلوك الإنسانيّ من أجل التّحقيق في العمليات العقليّة والنّفسيّة، وتفترض بأنّ الموضوع الوحيد المُناسب في علم النّفس هو السُلوك الإنسانيّ الظّاهر، وأنّ تكون السّلوكيّة علماً طبيعيّاً كالرِياضيات والفيزياء والكيمياء (الغامدي، 2017).

نشأة النّظريّة السّلوكيّة

نشأت النّظريّة السّلوكيّة عندما قام العالم جون واتسون بكتابة مقالاً بعنوان "علم النفس كما يراها السّلوكي عام 1913، حيث قام بوضع العديد من الافتراضات ذات العلاقة بالمنهجيّة والتّحليل السّلوكي، والتي كان منها تعلّم السّلوك عن طريق البيئه المُحيطة، وركّز وأكدّ على استبعاد العوامل الموروثة أو الفطرية والاهتمام بالعوامل البيئيّة التي تُشكّل السّلوك أو قد تؤثر فيه، وترتبط النّظريّة السّلوكيّة بالمقام الأوّل بسلوك الإنسان الذي من الممكن أن يتمّ مُلاحظته، بعكس الأحداث الدّاخلية مثل العاطفة والتفكير. ولقد تأثّر نهج العالم واتسون كثيراً بعمل الفسيولوجي إيفان بافلوف الذي عمل على ظاهرة التكيّف الكلاسيكي (ردود الفعل المستخلصة) في دراستهِ التي قام بها، حيث ركّز العالم جون واتسون في تجاربه على دور المنبهات في إنتاج الاستجابات وعلم وظائف الأعضاء، ولأجل ذلك وُصف العالم واتسون بأنّه أخصائيّ نفسيّ في مجال الاستجابة التّحفيزيّة (مصطفى، 2019).

أسس النّظريّة السّلوكيّة:

النّظريّة السّلوكيّة هي نظرية نفسيّة تركّز على دراسة تأثير البيئة والتّعلم على تكوين السّلوك البشريّ. وقد وضع عدد من العلماء والباحثين أسس هذه النظريّة، وبالتّالي فإن هذه النّظريّة قامت على عدد من الأسس كما وضعها العلماء والباحثين وكان أهمّ هذه الأسس حسب ما جاء في زعيزع (2020) كما يلي:

1. **بافلوف (1849–1936):** يعتبر واحدًا من أوائل الباحثين الذين أسّسوا النّظريّة السّلوكيّة، إذ قدّم مفهوم التّعلم البنائيّ والشروط المؤثّرة في تكوين السّلوك.
2. **واتسون (1878–1958):** يعتبر مؤسس المدرسة السّلوكيّة في علم النّفس. إذ ركّز على أهميّة دراسة السّلوك الملموس والملاحظة العلميّة، وقد اشتهر بقوله "التّوجّه السّلوكيّ" والذي ينصّ على أنّ السّلوك هو مجرد استجابة للمحفّزات المحيطة.
3. **سكينر (1904–1990):** واصل واتسون العمل على النّظريّة السّلوكيّة، وساهم سكينر بشكل كبير في تطويرها. إذ قام بتوسيع فهمنا لعمليّة التّعلم من خلال مفهوم "التّعلم التّشغيليّ والتّجربة والخطأ. وقد ركّز في نظريّته على تأثير العواقب على تكرار السّلوك.
4. **باندورا (1925–2015):** أضاف ألبرت أبعادًا جديدة للنظريّة السّلوكيّة من خلال مفهوم التّعلم النّمائيّ ونظريّة المعايرة الاجتماعيّة. وركّز في نظريّته على أهميّة النّموذج الذي يقتدي به الأفراد والتّأثيرات الاجتماعيّة على تكوين السّلوك.

مما سبق يمكن القول أنّ هؤلاء العلماء وغيرهم قد ساهموا في تطوير النّظريّة السّلوكيّة من خلال دراستهم للعوامل التي تؤثر في تكوين وتغيير السّلوك البشريّ. النّظريّة السّلوكيّة ترتكّز على الاعتقاد بأنّ البيئة والتّعلم يلعبان دورًا أساسيًا في تحديد سلوك الأفراد

الأساليب المُتبعة في النّظريّة السّلوكيّة

هناك بعض الأساليب التي يجب أن تُطبّق في حالات التّعامل مع النّظريّة السّلوكيّة من أجل تعديل بعض السّلوكيات كما جاء في الشرقاوي (2018) وهي كالآتي:

1. **الملاحظة والتّحليل الوصفيّ:** هذا الأسلوب ينطوي على مراقبة وملاحظة السّلوك في بيئته الطّبيعيّة أو في سياق محدد، ويهدف هذا النّوع من الملاحظات إلى وصف السّلوك بدقة وتسجيل التّفاصيل الملحوظة بخصوص المحفّزات والاستجابات والعواقب المحتملة.
2. **التّجارب والاختبارات:** يمكن تنفيذ تجارب واختبارات لاختبار تأثير محدد للمتغيرّات على السّلوك. على سبيل المثال، يمكن إجراء تجربة لفحص كيفية تغيير سلوك الفرد بناءً على نتائج معينّة.
3. **التّعلم النّمائيّ والنّماذج الإيجابيّة:** تشجّع هذه الأساليب على استخدام نماذج إيجابيّة كنماذج للتقليد. يعني ذلك أنه من خلال عرض سلوك إيجابي ونماذج ملهمة، يمكن تعزيز اعتماد الأفراد على هذه النّماذج وتقليدها.
4. **التّعلم التّشغيليّ (المكافأة والعقوبة):** يرتكز هذا النهج على استخدام المكافآت والعقوبات لتشجيع السّلوك المرغوب وكبح السّلوك غير المرغوب. إذ يُعتقد أن تجربة العواقب تؤثر على احتمالية تكرار أو تجنب السّلوك المعنيّ.
5. **تعلم النّماذج والمعايرة الاجتماعيّة:** تُستخدم هذه الأساليب لشرح كيفيّة أنْ يتعلم الأفراد من خلال مشاهدة ومحاكاة سلوك الآخرين.ويقوم هذه الأسلوب عندما يرى الأفراد نماذج أو أفراد يتصرفون بطريقة معينة، فيمكن لهم عندها أن يقتديوا بهم ويعتمدوا على سلوكهم.
6. **تدريب التّعزيز والتّعويض:** يشمل هذا الأسلوب استخدام تقنيات التّدريب لتعزيز تعلم السّلوك المرغوب وتقديم تعويضات إيجابيّة للسّلوك الصّحيح.
7. **تقنيات التّشكيل والإخماد:** تستخدم هذه الأساليب لتعزيز أو تقليل نوع معين من السّلوك عن طريق إعطاء مكافآت أو عقوبات على أساس تدريجيّ.

كما وترى الباحثة أنّ كافّة الأساليب السّابقة مهمّة في تشكيل السّلوك البشريّ، حيث أنّ هذه الأساليب تُستخدم بشكل متباين ومتداخل لدراسة السّلوك البشريّ وتفسيره والتأثيرات المحتملة على تطويره وتغييره، يتمّ استخدام كلّ أسلوب حسب الحالة الي يتمّ التّعامل معها فهناك أسلوب يمكن أن يتناسب مع حالة ولا يتناسب مع الحالة الأخرى، وهذا دور الأخصائي في تجريب اختيار الأسلوب المناسب لتصحيح السّلوك غير المرغوب فيه.

العلاقة التي تربط النّظريّة السّلوكيّة بالتّنمّر الإلكترونيّ

النّظريّة السّلوكيّة تعتبر واحدة من النظريات التي يمكن أن تساهم في فهم ظاهرة التنمر الإلكترونيّ. وتركّز النظّريّة السّلوكيّة على أنّ السّلوك يتشكّل بناءً على التعلم من خلال التجارب والعواقب. هذا يعني أنّ الأفراد يتأثرون بما يحدث لهم بعد تنفيذ سلوك معيّن، وهذه العواقب تؤثر على احتمال تكرار هذا السّلوك في المستقبل. وبالنّسبة للتنمّر الإلكتروني، يمكن تفسيره من منظور النّظرية السّلوكيّة كما ذكر العبادي (2023) بالطّريقة التالية:

1. **تعلم السّلوك السّلبيّ:** الأفراد الذين يشنون هجمات إلكترونيّة (المتنمّرون) قد يكتسبون هذا السّلوك بناءً على تجارب سابقة. إذا لوحظ أنّ التّنمّر الإلكترونيّ يؤدي إلى ردود فعل أو انتصارات، فقد يشعرون بالتحفيز لمواصلة هذا السّلوك.
2. **العواقب المحتملة:** إذا لم يواجه المتنمّرون عواقب سلبيّة على أفعالهم، فقد يكررون سلوكهم. على سبيل المثال، إذا لم يتم معاقبة المتنمرين أو توقيفهم عندما يتمّ الكشف عن هجماتهم الإلكترونية، فإنّهم قد يرى أنّ هذا السّلوك مقبول ومكافئ.
3. **التّعلّم من الآخرين:** يمكن أن يتعلّم المتنمّرون من أمثالهم أو من السّلوك السّلبي المشابه الذي يتمّ تصويره على وسائل الإعلام أو على منصات التواصل الإجتماعيّ.

4. **المكافأة والتّعزيز:** في بعض الحالات، قد يشعر المتنمّرون بالرّضا الشّخصيّ أو السّلطة من خلال تنفيذ أفعال التّنمّر الإلكترونيّ، وهذا يمكن أن يؤدي إلى زيادة تكرارها.

إذا تمّ فهم العلاقة بين النّظرية السّلوكيّة والتّنمّر الإلكتروني، يمكن استخدام هذا الفهم لتطوير استراتيجيات للتدخل والوقاية من التّنمّر الإلكترونيّ، بما في ذلك تعزيز العواقب السّلبية للمتنمّرين وتوفير توجيهات لتعديل سلوكهم السّلبيّ.

المحور الثاني: التّنشئة المدرسيّة

تمهيد

تعتبر عملية تنشئة الأفراد وتطوير إمكانياتهم وقابليتهم المتنوّعة غير رسميّة، وتعمل على تهيئة الفرد وتشكيله لإشغال الأدوار الإجتماعيّة المتنوّعة والمختلفة في هذه الحياة، وقد تساهم فيها مؤسّسات رسميّة وأخرى عامّة. وتعدّ الأسرة الحاضنة الأوّليّة والأساسيّة التي تغرس الودّ وحبّ الخير وروح التّعاون. إلا أنّ الأسرة لم تعد هي المؤسّسة الوحيدة القائمة بعملية الإعداد والتنشئة، وذلك نتيجة للمتغيرات الإجتماعيّة والتّطورات الكبيرة في مجالي التكنولوجيا والعلوم، حيث أصبحت المدارس تشكّل البنية الأساسيّة والمركز الأهمّ لتنشئة الأفراد وصياغة أفكارهم وتحديد مراكزهم الاجتماعية، وذلك بوصفها المؤسسة الإجتماعيّة الأكثر أهميّة في عمليّة التنشئة الإجتماعيّة، حيث لا توجد مؤسّسة أخرى تمتلك الإمكانات الماديّة و كذلك المعنويّة بالقدر الذي تمتلكه المدرسة من التّشكيل المنتظم والأبنية والقوى البشريّة والمساهمين في عملية التربيّة، ومن خلال المدرسة يتمّ اكتساب المتعلم لمجموعة من العلوم والمعارف والقيم، ويتم ذلك عبر مراحل: ففي المرحلة الأولى (الابتدائيّة) يخضع كلّ الأطفال أو المتعلمين لرغبة أهاليهم ومعلميهم فينفذ كلّ ما يطلب منهم. أمّا المرحلة الثانية (المتوسطة) فيميل المتعلم إلى المطالبة بتحمّل نوع من المسؤوليّة فيقوم ببعض واجباته وحده (المعاني، 2022).

دور المدرسة في التنشئة الاجتماعيّة

تقوم المدرسة بعدة وظائف تربويّة تجاه كلّ من الفرد والمجتمع، بحيث تخدمهما معاً وبشكل جدلي مترابط، فتنشئة التّلاميذ على سلوك معيّن وتنميّة اتجاهاتهم وعاداتهم وقيمهم لا يخدم الفرد فحسب، بل ينعكس على المجتمع في علاقة تبادليّة. كما أنّ نقل الثقافة من جيل إلى آخر، كوظيفة مجتمعيّة للمدرسة، تجعلهم أفرادًا فاعلين في المجتمع وتشعرهم بالانتماء إلى الجماعة، ممّا يقوي إحساسهم النّفسيّ بالأمن، حيث تركّز المقاربة النفسية من خلال دراستها لتأثيرات المدرسة على الفرد، في حين تذهب المقاربة الإجتماعيّة إلى دراسة وظائف المدرسة في علاقتها مع المجتمع، فوظائف المدرسة تمتدّ من الوظيفة التربويّة إلى الوظيفة التكوينيّة مرورًا بالوظيفة الحفاظيّة (مشاط، 2010).

التنشئة المدرسيّة:

تشير التّنشئة المدرسيّة إلى البيئة والتّجارب التي يختبرها الطّلاب في المدرسة، والتي تؤثر على تكوين شخصيتهم وسلوكهم، إنّها عمليّة تأثير وتوجيه الطّلاب من قبل المعلمين والموظفين في المدرسة، بالإضافة إلى التّفاعلات مع زملائهم والبيئة المدرسيّة بشكل عام.

التنشئة المدرسيّة تسعى لتطوير الجوانب الأكاديميّة والاجتماعيّة والنّفسيّة للطّلاب وتشجيعهم على اكتساب المهارات والقيم الإيجابيّة (السيلاوي، 2019).

عوامل التّنشئة المدرسيّة

هناك بعض العوامل المهمّة التي تؤثر في التنشئة المدرسية كما جاء في الشرعة (2020) تشمل:

1. **المعلمين والموظفين:** دور المعلمين والموظفين في المدرسة أساسيٌّ لتقديم التّوجيه والتحفيز للطّلاب، إذ يمكن للمعلمين أن يكونوا أنماطًا إيجابيّة للسّلوك والقيم التي يمكن للطّلاب أنْ يتبعوها.

2. **الثقافة المدرسيّة:** البيئة المدرسيّة والثقافة المعتمدة تلعب دورًا في تشكيل سلوك الطلاب، فإذا تمّ تعزيز قيم الاحترام والتّعاون والتّعلم الإيجابيّ في المدرسة، قد يؤدي ذلك إلى تنميّة طلاب يتّصفون بالسّلوك الإيجابيّ.
3. **التّعليم الإيجابيّ للسّلوك:** التّعليم عن السّلوك الإيجابيّ وكيفيّة التّعامل مع الآخرين بأخلاق واحترام يمكن أنْ يكون جزءًا مهمًا من التنشئة المدرسيّة.
4. **برامج التّوجيه والتّطوير الشّخصيّ:** توفير برامج توجيهية وتطوير شخصيّ تساعد الطّلاب على تطوير مهارات التّواصل والتّعاون وحلّ المشكلات.
5. **التّفاعلات بين الطلاب:** التفاعلات مع الأقران تلعب دورًا في تشكيل سلوك الطلاب، إذ أنّه ومن المهمّ تشجيع التّواصل الإيجابيّ والمشاركة الاجتماعيّة بين الطّلاب.
6. المناهج التعليميّة: تصميم المناهج بطرق تشجّع على التفكير النقديّ وتعزز التفاعل والتّعلم النّشط يمكن أن يؤثر على تشكيل سلوك الطّلاب.
7. **مكافحة التّنمّر وتعزيز السّلوك الإيجابيّ:** توفير برامج موجهة نحو مكافحة التّنمر وتعزيز السّلوك الإيجابيّ يمكن أن يكون له تأثيرّ كبيرٌ على بيئة المدرسة.

مما سبق يمكن الاجمال بأنّ التنشئة المدرسيّة تلعب دورًا مهمًا في تشكيل سلوك الطّلاب وتوجيههم نحو التّفاعل الإيجابيّ، وتطوير مهاراتهم الشّخصيّة والإجتماعيّة، وتطوير القيم والأخلاق، حيث أنّ المدرسة تلعب دورًا أساسيًا في تعزيز القيم والأخلاق الإيجابيّة للطلاب، من خلال توجيههم وتوفير نماذج إيجابية للسّلوك ويتمّ من خلال المدرسة تعليم الطّلاب كيفيّة التّصرّف بأخلاقيّة واحترام الآخرين. كما وأنّ التّنشئة المدرسيّة تعمل على تطوير المهارات الشّخصيّة والإجتماعيّة، حيث أنّها توفّر بيئة تعليميّة تشجّع على التّفاعل الإجتماعيّ. وتعاون الطلاب فيما بينهم يمكن أن يساعد في تطوير مهارات التّواصل وحلّ المشكلات والتفكير النقدي، وتعزز الثقة بالنّفس حيث أنّها تساعد في بناء ثقة الطّلاب بأنفسهم من خلال تقديم التّحفيز والتّوجيه وتعزيز نجاحاتهم الأكاديميّة والشّخصيّة.

المحور الثالث: التّعليم في مدينة القدس

واقع التّعليم في مدينة القدس

تعتبر القدس، بتاريخها الغنيّ وواقعها المعاصر من المراكز التّعليميّة، لوجود أفضل المؤسّسات التّعليميّة فيها، حيث تتزامن تلك المركزيّة مع الأهميّة السياسيّة والإقتصاديّة والخدميّة للمدينة. وأدت محاولات سلطات الإحتلال لعزل القدس عن محيطها، والذي انعكس بدوره على الوضع التّعليميّ في المدينة، مما أدّى إلى وصول عدد أقل من الطلاب إلى مدارسهم من القرى المحيطة بالقدس ومناطق أريحا وبيت لحم ورام الله، بعد أن كان مئات الطلاب يرتادون مدارس مدينة القدس قبل سياسة الإغلاق. إضافة إلى ما يقرب من 60٪ من المعلمين في المدارس الخاصّة والعامّة في القدس (تحت إشراف وزارة التّربية والتّعليم الفلسطينيّة) من غير المقدسيين.

كما أصبح الانضمام للمدارس المقدسيّة عملاً غير قانوني، ممّا يعرّضهم لخطر الملاحقة القضائيّة والإعتقال، الأمر الذي ساهم في تراجع العمليّة التّعليميّة، حيث كانت القدس ولا تزال محور طموحات الغزاة؛ فهي مهد الديانات التّوحيديّة الثلاث الكبرى، ناهيك عن الوضع الاقتصاديّ الصّعب في البلاد، علماً أنّ مدينة القدس تشهد أسوأ درجات القهر والظّلم والاضطهاد منذ الستينيات وحتى الآن مما أثّر سلبًا على سكّانها، خاصّة قطاع التعليم بما في ذلك المعلمين والطّلاب وأولياء الأمور (العيسى، 2019).

التّعليم في القدس وهيئاته الرّقابيّة

تشرف على التّعليم في مدارس القدس خمس جهات مختلفة وهي كما جاء في (العيسى، 2019؛ مسودة، 2021):

1. **دائرة الأوقاف:** هي مدارس الحكومة الفلسطينيّة في القدس، وتعمل في إطار وزارة التّربية والتّعليم الفلسطينيّة وتلتزم بالمنهج الفلسطينيّ.

2. **المدارس الخاصّة والأهليّة:** وهي مدارس تابعة لكنائس أو جمعيّات خيريّة أو مدارس خاصّة (ملحقة بالأفراد). تلتزم هذه المدارس بالمنهج التربويّ الفلسطينيّ والمناهج الفلسطينيّة، رغم أنّ معظمها يعمل تحت ضغطٍ إسرائيليّ لأنّ معظمها يتلقى مخصّصات إسرائيليّة شهريّة
3. **مدارس المعارف والبلديات:** تُدار هذه المدارس بشكل كامل من قبل وزارة التربيّة والتّعليم الإسرائيليّة وبلديات الأراضي المحتلّة، وتطبّق منهاجًا فلسطينيًا محرّفًا، وبعضها يعتمد على المناهج الإسرائيليّة.
4. **مدارس المقاولات :** وهي مدارس مرخّصة أي معترفٌ بها ولكنها غير رسميّة. تُعرف بهذا الاسم لأن إدارتها تتعاون مع التّعليم الإسرائيليّ وتمتثل تمامًا لتعليماتهم، وتقدم دروسًا في المباني السّكنية مقابل المنح التي تتلقاها من حكومة الأراضي المحتلة.
5. **مدارس الوكالة:** تعمل هذه المدارس تحت إدارة وكالة الغوث الدوليّة وهي مخصّصة لنظام التّعليم الفلسطينيّ والمناهج الفلسطينيّة.

الدّراسات السّابقة

بعد أن اطّلعت الباحثة على بعض الدّراسات السّابقة والتي عُنيت بموضوع دراستها، حيث تمّ مراجعة دراسات عربيّة وأخرى أجنبيّة وتبيّن أنّ هناك قلّة بالدّراسات التي تناولت التّنمّر الإلكترونيّ والتّنشئة الإجتماعيّة لطلبة المدارس وهذا ما اضطرّ الباحثة لاستخدام دراسات لطلبة الجامعات التي تناولت التّنمّر الإلكترونيّ وتمّ ترتيب هذه الدّراسات من الأحدث إلى الأقدم وكانت كما يلي:

أولاً: الدّراسات ذات العلاقة بالتّنمّر الإلكترونيّ.

دراسة الحبشي (2022) هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرف إلى مدى انتشار التّنمّر الإلكترونيّ وعلاقته بالذكاء العاطفيّ عند طلاب جامعة الباحة. إذ تمّ إجراء الدّراسة على عيّنة قوامها (238) طالبًا وطالبة في جامعة الباحة، كلية التّربية والعلوم، وتمّ اختيارهم عشوائيًا. وقد اتبعت الدّراسة المنهج الوصفي التّرابطي. وأظهرت النّتائج أنّ نسبة انتشار التّنمّر بين الضّحيّة 9.14٪ والتّنمّر 2.34٪. كما وجد أنّ متوسط الدّرجة الكليّة

للذّكاء العاطفيّ بلغ (3.017) وهو ما يتوافق مع متوسط الدّرجات، وأنّ أعلى درجة للمزاج الإيجابي والكفاءة الاجتماعيّة، حيث بلغ المتوسط (3.173–3.38) على التّوالي وهو ما يتوافق مع متوسط الدرجا، وغالبًا ما يتمّ تطبيق الدرجة. وأظهرت النتيجة أيضًا أنّ باقي الذكاء العاطفيّ يتوافق مع الدّرجة المتوسّطة، باستثناء الكفاءة الشّخصيّة حيث نادرًا ما ينطبق المتوسط (2.218) الذي يتوافق مع الدّرجة. كما لوحظ وجود علاقة ارتباط سلبيّة بين الدّرجة الكليّة للتّنمّر الإلكترونيّ والدرجة الكليّة للذكاء العاطفيّ.

دراسة بنات (2021) هدفت تلك الدراسة لمعرفة مدى مستوى ممارسة التّنمّر الإلكترونيّ عند طلبة جامعة عمان العربيّة. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة مقياس للتنمّر الإلكترونيّ مُكوّن من (35) فقرة. وقد كانت عيّنة الدراسة لدى الباحثة عبارة عن (250) طالباً وطالبة، تمّ اختيارهم بطريقة العيّنة المتاحة. وتمّ استخدام المنهج الوصفيّ المقارن. وقد أظهرت نتائج الدراسة بأن مستويا ممارسة التّنمّر الإلكترونيّ، والتّعرض للتّنمّر الإلكترونيّ لدى الطّلبة إمتازا بالإنخفاض، كما وتبيّن وجود فروق في كلّ من ممارسة التّنمّر الإلكترونيّ والتّعرّض له، والتي تعزى لمتغيّر الجنس ولصالح الذّكور، والمستوى الأكاديمي ولصالح طلبة البكالوريوس، والمعدل التراكميّ ولصالح ذوي المعدل الأقل.

دراسة الأنصاري والديجاني والعازمي (2021) هدفت الدّراسة إلى التّعرف على ظاهرة التّنمّر الإلكترونيّ لدى طلاب المرحلة الدراسيّة المتوسطة من وجهة نظر القيادات المدرسيّة والتّوصّل لطرق لمُواجهة ظاهرة التّنمّر الإلكترونيّ من وجهة نظر القيادات المدرسيّة، كما هدفت الدّراسة الكشف عن الفروق ذات الدّلالة الإحصائيّة لظاهرة التّنمّر الإلكترونيّ تُعزى لمتغيرات الدراسة. وأُستخدم المنهج الوصفيّ التحليليّ، وكانت عيّنة الدّراسة مدراء المدارس ومساعديهم في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت، وبلغت (345). وكانت نتيجة تلك الدراسة وجود تنمّر إلكترونيّ، وأنّ هناك اخطارات يشعر بها القادة تُداهم الطّلاب، وكانت من النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لواقع التّنمّر الإلكترونيّ تُعزى لمتغير النّوع تجاه الذّكور، وأيضاً بيّنت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تُعزى لمتغير رئيس القسم. وخرجت الدّراسة بتوصيات منها:

عمل دورات لقيادي المدارس والتركيز على قانون الجرائم الإلكترونيّة، كما أوصت الدّراسة بالتّعاون بين الهيئات التّعليميّة وتكثيف الإرشاد الطلابي.

دراسة العتيبي (2021) سعت الدّراسة للتّعرّف على العلاقة بين كلّ من التّنمّر الإلكترونيّ بمستوياته والصّحة النّفسيّة لدى طلاب المدارس الثانويّة من الذّكور والإناث الذين يُعانون من الفشل الأكاديميّ. كما هدفت إلى تحديد العلاقة بين مستويات التّنمّر الإلكترونيّ والصّحة العقليّة. وطُبّقت الدّراسة على عيّنة قوامها (376) طالب وطالبة من مدارس في الرياض. واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفيّ، وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباط سلبيّة قويّة بدلالة إحصائيّة بين التّنمّر الإلكترونيّ والصّحة النفسيّة بين أفراد عيّنة الدراسة، كما بيّنت الدراسة وجود فروقات دالة إحصائيًّا في متوسطي درجات الطّلبة من ضحايا التّنمّر الإلكتروني وعلى جميع المستويات في الصّحة النفسيّة لصالح الطّلبة المتفوقين.

دراسة العنزي (2021) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجات ممارسة التّنمّر الإلكترونيّ عبر مواقع التّواصل الإجتماعيّ والتّعرض له لدى طلاب المرحلة الثانويّة، واعتمدت على المنهج الوصفيّ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (645) طالبًا وطالبًة، وبيّنت نتائج هذه الدّراسة أنّ درجة ممارسة الطّلاب للتّنمّر الإلكترونيّ من خلال مواقع التّواصل الإجتماعيّ وتعرضهم له كانت متوسطة، حيث بلغ درجة ممارسة التّنمّر بنسبة مئوية قدرها (69%) وهي درجة متوسطة، في حين بلغ المتوسط الحسابيّ لتعرض الطلاب (الضّحية) للتّنمّر عبر مواقع التّواصل الإجتماعيّ (2.25)، وبنسبة مئوية قدرها (75%)، ولم تظهر النتائج أية فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة ممارسة الطلاب للتّنمّر الإلكترونيّ أو تعرضهم له عبر مواقع التّواصل الاجتماعيّ تعزى لمتغير النّوع (ذكر، أنثى).

دراسة الخولي (2020) سعت الدّراسة إلى التعرّف إلى الإطار المعرفيّ لمفهوم التنّمر الإلكتروني والنظريات المفسّرة له، كما سعت الدراسة إلى التعرّف على برامج وأساليب مُستخدمة عالميًا بغرض التّصدي لظاهرة التّنمّر المنتشرة في المدارس. وتمّ اختيار العينة بالطريقة العشوائيّة وحجمها (80) من الطّلاب (ذوي

الاحتياجات الخاصة)، وتمّ استخدام المنهج الوصفيّ التحليليّ لإجراء هذه الدراسة. ومن نتائج تلك الدراسة أنّ أكثر المُؤثرات وأبرزها في نشوء وتكوين سلوك التنمّر لدى الفرد هو البيئة الأُسريّة، وبأن غالبية المُشكلات السُلوكية عائدةٌ إلى طُرق وأساليب التربيّة الأُسرِيّة غير الصّحيحة، وأنّ الطّلبة المتنمّرين ينتمون إلى أُسَرٍ امتازت بأنها قليلة التّرابط وكثيرة التّعقيد وقليلة التنظيم، كما وأظهرت الدّراسة مجموعة من العوامل المسبّبة للتنمّر الإلكتروني: الأسباب الأسريّة، والأسباب السيكولوجيّة، والأسباب المرتبطة بحياة الطّالب المدرسيّة، والأسباب المُرتبطة بالإعلام والثروة التقنيّة، كما كان للتنمّر الإلكتروني تأثيرات إمتازت بالسّلبيّة على سلوك الأشخاص المُتنمّرين والضّحايا والمتواجدين، وعدم وجود تأثير لمُتغير النوع على التنمّر الإلكترونيّ.

دراسة محمد (2019) هدفت هذه الدراسة إلى التّعرف إلى ماهية التّنمّر الإلكترونيّ والأشكال المختلفة للتّنمّر الإلكترونيّ، فضلاً إلى التّعرف إلى النّظريات والعوامل المفسّرة له، بغرض التّوصّل لحجم انتشار هذه الظّاهرة (التّنمّر الإلكترونيّ) لدى طلاب المرحلة الثّانويّة بمحافظة الفيوم، وذلك من أجل التّوصّل لمقترحات للتقليل من مظاهر هذه الظاهرة والحدّ من انتشارها. وقد استخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفيّ التّحليليّ، وكانت الاستبانة الأداة الرئيسة المستخدمة لغرض جمع المعلومات وتمّ اختيار عيّنة الدراسة بالطريقة العنقودية العشوائيّة، حيث تمّ تطبيق عيّنة الدّراسة على مجموعة مكونة من (259) من الطّلبة، وأشارت النّتائج إلى أنّ معدل التّعارف على التّنمّر الإلكترونيّ لدى طلاب المرحلة الثانويّة بمحافظة الفيوم جاءت بدرجة متوسطة بلغت (4.2)، كما أنّ طلاب المرحلة الثانويّة بمحافظة الفيوم يقومون بممارسة العديد من أشكال التّنمّر الإلكترونيّ جاءت مرتبة كالتالي: السُخرية، والتّشهير من خلال الشائعات بشخص ما، ونشر المعلومات المغلوطة أو نشر لصور مزعجة، والتّحرّش، والإهانات بشكل متكررة وبأشكال مختلفة، وسرقة الهوية أو الانتحال، والإحراج أو القيام بتدمير شخص ما، وإفشاء الأسرار، والمضايقات والملاحقات الإلكترونيّة، وأخيرا انتحال الشّخصيّة وتشويه السّمعة.

دراسة رايو وآخرون (Rao, et al., 2019) هدفت هذه الدّراسة لمعرفة مدى ممارسة طلاب المدراس الثانويّة والإعدادية في الصّين للتنمّر الإلكترونيّ والإيذاء، وتمّ الإعتماد على المنهج الوصفيّ الميدانيّ، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (2590) طالبًا وطالبًة من مدراس مدينة قوانغتشو ,Guangzhou في جنوب الصّين، وطُبقت الاستبانة على عيّنة الدراسة لجمع البيانات، وبيّنت النتائج أنّ (28%) من الطلاب متنمّرين، وأنّ (44.5%) كانوا ضحايا لظاهرة التّنمّر، وأنّ احتمالية تزايد التّنمّر الإلكترونيّ عند الطّلاب ذوي التّحصيل الدّراسيّ المتدنيّ، الذين يقضون زيادة عن ساعتين يوميًّا عبر مواقع التّواصل، ويمارسون الألعاب الإلكترونيّة باستمرار.

دراسة بيولجا، مارتينز فيرير وكافا (Buelga, Martínez–Ferrer, & Cava, 2017) هدفت الدراسة إلى معرفة أثر المناخ الأُسريّ والتّواصل الأُسريّ على التّنمّر الإلكترونيّ، ودراسة العوامل العائليّة المرتبطة بالتّنمّر الإلكترونيّ، ولدراسة هذه العوامل تمّ إجراء الدّراسة على عيّنة عنقوديّة عشوائيّة من المراهقين بلغ عددهم (1062) مراهق من عمر (18–12) سنة، وتمّ الاعتماد على المنهج الوصفيّ، وكانت أهمّ النّتائج أنّ التّنمّر الإلكترونيّ له علاقة بصورة إيجابيّة مع الصّراع الأُسريّ وكذلك مع التّواصل السّلبيّ مع الوالدين أو انعدام التّواصل معهما، وكان إرتباط التّنمّر الإلكترونيّ إيجابيًّا مع الصّراع الأسريّ والتّواصل السّلبي مع الوالدين أو انعدام التّواصل معهما، بينما كان إرتباطه سلبيّاً بالتّماسك الأسريّ والتّواصل المفتوح مع الوالدين، وتوصّلت الدراسة إلى ضرورة تفعيل الإتصال الإيجابيّ بين الآباء وأبنائِهم والاستماع إليهم، وتوطيد العلاقات الأُسريّة بين المراهقين وأباءهم.

وهدفت دراسة بيتس، سبينس وجاردنير (Betts, Spenser, & Gardner, 2017) إلى التّعرف إذا كان هناك علاقة بين مشاركة المراهقين بالتّنمّر الإلكترونيّ ومدى إقبالهم على التّعلم في المدرسة. واستخدم المنهج الوصفيّ، وتكونت عيّنة الدراسة من مراهقين تبلغ 285 (125 ذكر–160 أنثى) تتراوح أعمارهم من (11–15) سنة في المرحلة المتوسطة في ميدلاندز في المملكة المتحدة، وتوصلت هذه الدّراسة إلى وجود علاقة سلبيّة بين التّعرّض للتّنمّر الإلكترونيّ ومعرفة قيمة التّعلم وأهميّة المدرسة، ووجود علاقة سلبيّة بين التّعرّض

للتّنمّر الإلكترونيّ وعلى تقبّل الآخرين، وأوصت الدراسة الإدارات المدرسيّة بضرورة حماية المتعلمين من الوقوع كضحايا للتّنمّر الإلكتروني، وتعزيز التّسامح وتقبّل الآخرين لدى المتعلمين.

دراسة المصطفى (2017) هدفت هذه الدّراسة إلى التّعرف إلى الدّوافع الرئيسة لممارسة ظاهرة التّنمّر الإلكترونيّ عند الأطفال في المملكة العربيّة السعوديّة، وكذلك الفروق في دوافع الأطفال نحو ممارسة التّنمّر الإلكترونيّ تبعًا لمتغير المدينة والجنس. ومن أجل إجراء تلك الدراسة إعتمد الباحث المنهج الوصفيّ من خلال تصميم استبانة تمّ توزيعها بشكل عشوائيّ على عينة عشوائيّة بعد أن قام الباحث بقياس صدق الإستبانة وثباتها اشتملت 600، طفل من الذّكور والإناث. وقد أظهرت نتائج هذه الدّراسة بأنّ المتوسطات الحسابيّة والإنحرافات المعياريّة لجميع عبارات المقياس، حيث أنّ جميع عبارات الإستبانة حصلن على تقديرٍ مرتفعٍ، باستثناء آخر عبارة التي حقّقت متوسط، ممّا يدل بأنّ عبارات تلك الاستبانة تُشكل بالفعل واقعاً بالنّسبة لدوافع الأطفال لتلك الظاهرة (ظاهرة ممارسة التّنمّر الإلكترونيّ)، على الرّغم من الإختلاف في البيئات الجغرافيّة والإجتماعيّة والاقتصاديّة. كما وأظهرت النّتائج الخاصّة بتحليل التّباين الثُنائي وجود فروقٍ في دوافع الأطفال تجاه التّنمّر الإلكترونيّ بين كلّ من الذّكور والإناث عند مستوى (0.05)، وذلك لصالح الذكور.

دراسة ابوجودا وسافاج وستركتف سلامة (Aboujaoude, Savage, Starcevic, & Salame, 2017) تهدف هذه الدّراسة إلى فحص العلاقة بين التّنمّر والتّسلّط عبر الإنترنت لدى المراهقين في فرنسا، حيث شارك ما مجموعه (910) مراهقٍ تتراوح أعمارهم بين (12–19) عامًا، قدّمت إدارتهم فيهم تقييمات ما بين تقرير ذاتيّ للعدوان والإيذاء والتّسلّط عبر الإنترنت، بالإضافة إلى استبانة. وقد أظهرت الدّراسة أنّ ضحايا الإنترنت يسجلون درجات أعلى في العصبيّة والانفتاح، وأنّ ضحايا الإنترنت وغير المعتدين الإلكترونيين يسجّلون درجات أعلى في القبول.

دراسة ابو العلا (Abu Al-Ola, 2017) هدفت الدّراسة إلى اكتشاف نسبة انتشار سلوك التّنمّر الإلكترونيّ بين أفراد عيّنة الدّراسة (المراهقين) والتّعرف على مستويات التّنمّر الإلكترونيّ لديهم، وقد اشتملت عيّنة الدراسة على (180) مراهقٍ ومراهقةٍ من طلاب المرحلة الثانويّة، واعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبيّ والوصفيّ التّحليليّ في دراستها، وقد أعدت الباحثة مقياس التّنمّر الإلكترونيّ وبرنامج إرشاديّ انتقائيّ كأدوات للدراسة. وقد كشفت نتائج الدراسة أنّ نسبة انتشار سلوك التّنمّر الإلكترونيّ بين المراهقين ما جاء بدرجة استجابة متوسطة)، وأنّ هناك فروق دالة إحصائيّة بين متوسطات درجات الذكور والإناث لصالح الذكور، كما تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات المجموعتين التجريبيّة التّطبيق البعديّ لصالح طلاب المجموعة التجريبيّة.

ثانيا: الدّراسات ذات العلاقة بالتنشئة المدرسيّة

دراسة ميريجام، يفوني وويل (Mirjam, Yvonne, & Wiel, 2022) تركّز هذه الدّراسة على كيفيّة مساهمة المتخصّصين في التّعليم الابتدائيّ في تنشئة الأطفال، والمشاركة في التّعاون المرتبط بالتنشئة مع أولياء الأمور. تمّت مقابلة أحد عشر مديرًا هولنديًا حول الآراء والممارسات والقيادة كلّهم يعترفون بالتنشئة في التعليم، ويصفون الترابط بين الرّعاية والتّعليم والتنشئة. وأكّدوا على أنّ المساهمات في التّربية ترتبط بقوة بالتّعلم، ويتطلب استعداد الأطفال للمدرسة على وجه الخصوص وتهيئة الظروف للتّعلم دعمًا تربويًا مكثفًا. وتبيّن أنّ تعاطف المعلمين وموقفهم تجاه المساواة يدعمان التّعاون مع أولياء الأمور في التنشئة، بل وتكشف الروايات عن تعقيدات القيادة في التنشئة والتّعاون بين المعلم وأولياء الأمور، وسط اختلاف سياقات واهتمامات ووجهات نظر التّربية.

دراسة اخمدوفا (Akhmedova , 2022) تنصّ هذه المقالة العلميّة على أنّ الصّراع التربويّ هو حالة شائعة في الحياة الإجتماعيّة، وأنّ المعلمين أو القادة الذين ليس لديهم مهارات عمليّة وتدريب قويّ يمكن أن يخلقوا ظروفًا لعلاقات الصراع في نفس الوقت، ويتمّ التّعبير عن الآراء حول دراسة وحلّ الصّراع التّربويّ من

قبل علوم التّربيّة وعلم النفس. ويذكر أنّ كلاهما يدرسان عمليّة مشتركة واحدة –النّشاط العقلي للشّخص وسلوكه، والتي لا يستطيع المعلم الحديث اليوم دخول الجمهور دون تدريب نفسيّ اجتماعيّ، لهذا السبب يتمّ التّأكيد على القدرة على إقامة تفاعل بين الطّلاب ومدى ملاءمة استخدام الآليات الاجتماعيّة والنفسيّة في مجتمع الأطفال. إنّ دور البيئة والنّاس والمجتمع الذي يعيش فيه الشّخص مهم جدًا في تكوين الشّخص؛ لأنّ الأحداث المختلفة في البيئة الإجتماعيّة تؤثر بشكل مباشر على عقل الإنسان وتترك بصمة عميقة عليه. ولا بدّ للمعلم دراسة نفسيّة وشخصيّة الأطفال، كي يتمّ تطوير نظام تعليميّ واضح ومتماسك على هذا الأساس.

دراسة أحمد (2021) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ممارسة المعلم والمجتمع لمادة التنشئة الإجتماعيّة والوطنيّة لدوره في تنمية وتعزيز القيم الحضاريّة، وتعزيز قيم المواطنة الرقميّة عند الطّلبة، ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدّراسة استخدم الباحث المنهج الوصفيّ التّحليليّ. وتكّون مجتمع هذه الدّراسة من طلبة المرحلة الأساسيّة، وتوصّلت الدّراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها أن يتمّ تضمين المفاهيم التي تعمل على تنمية المواطنة الرقميّة لمناهج التنشئة الاجتماعيّة والوطنيّة، والعمل على تعزيز القيم الحضاريّة لدى الطلبة، وأخيرًا أوصت الدراسة بالإهتمام بتطوير كتب المناهج، وضرورة توجيه أنظار مخططي ومعدي المناهج إلى وضع خطّة واضحة لتدريب المتعلمين على قيّم ومهارات المواطنة الرقميّة.

دراسة الحويدك (2019) هدفت هذه الدراسة إلى التّعرف إلى طبيعة العلاقة بين كلّ من مؤسستي الأُسرة والمدرسة، حيث تعتبران من أكثر المؤسسات أهميَة للقيام بعمليّة التنشئة الإجتماعيّة، باعتبارها عملية تهدف لإكساب الفرد المعايير والقواعد الاجتماعيّة التي تُمكّنه من التّوافق الإجتماعيّ وتيسّر له عمليّة الاندماج داخل المجتمع، حيث تعتبر المدرسة والأسرة مؤسستان تربويتان الأكثر أهمية من بين بقيّة المؤسسات الأُخرى نظراً لدورهما ومكانتهما الفعّالة في عملية التنشئة الاجتماعيّة، ولا يمكن لأيّ من الأسرة والمدرسة النّجاح في هذه العمليّة إلا إذا كان هناك تكامل بينهما على مستوى المهام والأهداف من أجل تحقيق التّنمية الشّاملة

للفرد والمجتمع على حدٍ سواء. حيث لا يمكن للأُسرة وحدها القيام بعملية التّنشئة الاجتماعيّة دون المُساعدة من المدرسة فعن طريق توطيد تلك العلاقة سوف تتحقق الأهداف التربويّة التي تسعى لها كلا المؤسستين.

دراسة الحسين (2018) كان الهدف من هذه الدراسة التّعرف إلى دور المناهج التعليميّة في بناء منظومة القيم، كما وأُستخدم المنهج الوصفيّ التحليليّ لدراسة الموضوع، وشمل مجتمع الدّراسة جميع تلاميذ وتلميذات السّنة الرّابعة متوسط بمتوسطات مدينة بوسعادة البالغ عددها ستة عشر متوسطة شملت (2648) تلميذاً وتلميذة اختير منهم عيّنة عشوائية تكونت من (218)، طُبّق عليهم أداة الدراسة المتمثّلة في استبيان. قد توصّلت الدّراسة إلى النتائج أنّ للمناهج التعليميّة دور في بناء منظومة القيم لدى التّلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة، وتمّ التّوصّل إلى أنّ للمناهج التّعليميّة دور في بناء منظومة القيم المعرفيّة، والدينيّة، والاجتماعيّة، والجمالية، والاقتصاديّة، والسياسيّة لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة، وبناءً على ما تمّ التّوصّل إليه من نتائج، قدّم الباحث مجموعة اقتراحاتٍ لتعزيز المناهج التعليميّة، وتفعيل دورها لتمكينها من تجسيد القيم وترسيخها في أذهان التّلاميذ، وتمثلها في سلوكهم بصفة دائمة من خلال الأدوار التي يقلدونها ومواقف الحياة المختلفة، وذلك بتضافر وتكامل كلّ مؤسّسات التنشئة الاجتماعيّة وخاصّة المدرسة.

التّعقيب على الدّراسات السّابقة

من خلال الدّراسات العربيّة والأجنبية التي اطّلعت عليها الباحثة تبيّن بانّ جميع الدّراسات السّابقة تتعلق بموضوعات ذات علاقة بموضوع الدّراسة الحاليّة –التنمر وعلاقتها بالتنشئة المدرسية– حيث قسّمت الباحثة الدراسات السّابقة إلى محورين، حيث تناول المحور الأول التّنمّر الإلكترونيّ، والمحور الثاني التنشئة المدرسيّة، وذلك بسبب نُدرة بل انعدام الدراسات التي ربطت بين هذين المتغيرين –على حدود علم الباحثة– . وفيما يتعلق بدراسات التّنمّر الإلكترونيّ، كان أحدثها دراسة الحبشي (2022) والتي هدفت إلى التّعرف على مدى انتشار التّنمّر الإلكترونيّ وعلاقته بالذكاء العاطفيّ لدى طلاب جامعة الباحة، وأقدمها دراسة تشانج واخرون (Chang, et al., 2013) والتي هدفت إلى تحديد العلاقة بين التّنمّر التّقليدي في المدارس

والتّنمّر الإلكترونيّ والصّحة العقليّة للمراهقين في تايوان. وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت التنشئة المدرسية كان أحدثها دراسة (Akhmedova, 2022) تنصّ هذه المقالة العلميّة على أنّ الصّراع التّربويّ هو حالة شائعة في الحياة الإجتماعيّة، وكان أقدمها دراسة البنا والأسدي وعبد القادر (2016)، وتهدف الدراسة إلى التعرّف على التنشئة المدرسيّة من خلال تنميّة الإطار الفكريّ والفلسفيّ لقيم المواطنة. ومن الملاحظ أنّ غالبية تلك الدّراسات استخدمت المنهج الوصفيّ والمنهج الارتباطيّ، واستفادت تلك الدراسة من الدراسات السّابقة في وضع تصوّر حول الإطار النّظريّ والمنهج المستخدم وحجم العينات، وبناء أداة الدّراسة والمعالجات الإحصائيّة، حيث تشابهت هذه الدّراسة مع الدّراسات السّابقة في المنهج المستخدم والأداة والمعالجات الإحصائيّة وطريقة اختيار العينة وتشكيل أسئلة الدراسة.

وتميّزت الدّراسة الحاليّة عن الدراسات السّابقة في طبيعة مجتمعها وعينتها وعنوانها الدراسة حيث أنّه لا يوجد أيّ من الدّراسات السّابقة تناول نفس أفراد وعيّنة وعنوان الدراسة الحالية. كما وتميّزت هذه الدّراسة عن الدراسات السّابقة أنّها أُجريت على مجتمع دراسيّ في مدينة القدس، وأنّها ربطت بين متغيرين لم يتمّ التّطرق لهما وهما التّنمّر الإلكترونيّ والتنشئة المدرسيّة.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

من خلال عمل الباحثة لسنواتٍ عدة في مجال الّتعليم، لاحظت ظهور نوع جديد من أنواع التّنمّر الذي إرتبط بالتّعلم الإلكترونيّ وهو نظام التّعليم الذي لجأت إليه وزارة التّربيّة والتعليّم في ظلّ جائحة كورونا، فظهر ما أطلق عليه التّنمّر الإلكترونيّ من قبل بعض الطّلاب لزملائهم من خلال الأجهزة الإلكترونيّة التي باتت في هذه الفترة في متناول معظم الطلاب مع سهولة استخدام تلك الأجهزة من قبل مختلف الأجيال، من هنا أصبحت القضيّة (التّنمّر الإلكترونيّ) حالةً تربويَّة بالإضافة لكونها اجتماعيّة أسريّة، وعليه فلا بدّ من البحث فيها ومعرفة دوافعها وأسبابها وعلاقتها بالتّنشئة الاجتماعيّة، وحيث أنّ غالبيّة أولياء الأمور لديهم اهتماماً كبيراً بالتنشئة المدرسيّة، فهم يحرصون على أن تكون للمدرسة سمعة طيبة ومكانة قيميّة تتفق مع قيمنا

السّائدة، وأن تستخدم مع طلبتها مجموعة من الأساليب التربويّة التي تتناسب مع قدراتهم وبيئاتهم بهدف أن تكون تنشئتهم المدرسيّة والمجتمعيّة صحيحة، حيث أشارت مجموعة من الدّراسات السّابقة إلى أنّ هناك اهتمامًا واضحًا حول استخدام الأساليب المُثلى للتنشئة المدرسيّة، حيث أكدت دراسة عبد النّبي (2020) على أنّ أولياء الأمور يهتمون بأساليب التنشئة المدرسيّة أكثر من أيّ شيءٍ آخر، وهذا يؤكّد على أهميّة التنشئة المدرسيّة لدى أولياء الأمور.

وعلى صعيدٍ آخر أصبحت ظاهرة التّنمّر الإلكترونيّ في الآونة الأخيرة منتشرة بكثرة –من خلال ملاحظة الباحثة لها– وخاصّة في المدارس الثانويّة، كما ويعتبر التّنمّر الإلكترونيّ أخطر أشكال السّلوك العدوانيّ الذي يحدث باستمرار بين الأفراد وخاصّة المراهقين، وفي حالات كثيرة يسبّب مشاكل مُعقدة منها ينتهي بالإعتداء الذي قد يؤدي إلى الوفاة، ولهذا من الواجب الانتباه لظاهرة التّنمّر الإلكترونيّ ومحاولة الحدّ منها قدر المستطاع بكافة الطرق والوسائل الممكنة.

وقد أظهرت دراسة العاتقي (2020) أنّ هناك انتشارًا كبيرًا للتّنمّر الإلكترونيّ خاصّة لدى المراهقين، وأكدت دراسة زوروكي (Zoroqy, 2020) على أنّ أساليب التّنمّر الإلكترونيّ تزداد عمقًا واتساعًا وانتشارًا سنة تلو الأخرى بين المراهقين وطلبة المدارس، وجاء في دراسة العنزي (2019) أنّ مدى انتشار ظاهرة الّتنمّر الإلكترونيّ في ازدياد بين طلبة المرحلة الثانويّة. ومن خلال خبرة الباحثة وعملها مدرّسة في إحدى مدارس مدينة القدس لاحظت انتشار تلك الظاهرة بين الطلبة والبيئة المحيطة بها، ونظرًا لذلك فإنّ مشكلة الدراسة تكمن في الإجابة على الأسئلة الرئيسة التالية:

1. ما درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس من وجهة نظر مديريها ومعلميها؟
2. ما أساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس من وجهة نظر مديريها ومعلميها؟

3. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس من وجهة نظر مديريها ومعلميها تعزى لمتغيّرات (النّوع الاجتماعيّ، المؤهّل العلميّ، المسمّى الوظيفيّ، سنوات الخبرة)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة نحو أساليب التنشئة المدرسيّة لدى طلبة المدارس الحكوميّة في القدس تعزى لمتغيرات (النّوع الاجتماعيّ، المؤهّل العلميّ، المسمّى الوظيفيّ، سنوات الخبرة)؟

فرضيّات الدّراسة

سعت الدّراسة الحاليّة إلى فحص الفرضيّة الرئيسة الآتية:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين التّنمّر الإلكترونيّ وأساليب التّنشئة المدرسيّة من وجهة نظر مديري ومعلمي مدارس المرحلة الثانويّة في محافظة القدس. ويتفرّع عن الفرضية الرئيسة الفرضيات الفرعيّة الآتية:

الفرضيات المتعلقة بالتّنمّر

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في محافظة القدس تعزى لمتغير النّوع الإجتماعيّ (ذكر، انثى).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول واقع التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في محافظة القدس تعزى لمتغيّر المسمّى الوظيفيّ (معلم/ة، مدير/ة).

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في محافظة القدس تعزى لمتغير المؤهّل العلميّ (بكالوريوس فأقل، دراسات عليا).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة حول واقع التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في محافظة القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة (اقل من 5 سنوات، من 5–10 سنوات، اكثر من 10 سنوات).

الفرضيات المتعلقة بالتنشئة الإجتماعيّة

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع أساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في محافظة القدس تعزى لمتغير النّوع الإجتماعيّ (معلم، معلمة).
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول واقع أساليب التنشئة المدرسية في مدارس المرحلة الثانويّة في محافظة القدس تعزى لمتغيّر المسمّى الوظيفي (معلم/ة، مدير/ة).
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول واقع أساليب التنشئة المدرسية في مدارس المرحلة الثانويّة في محافظة القدس تعزى لمتغير المؤهّل العلميّ (بكالوريوس فأقل، دراسات عليا).
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول واقع أساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في محافظة القدس تعزى لمتغير سنوات الخبرة (اقل من 5 سنوات، من 5–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

أهداف الدّراسة

هدفت هذه الدّراسة التّعرف إلى:

1. العلاقة بين درجة التّنمّر الإلكترونيّ وأساليب التّنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس.
2. واقع التّنمّر الإلكترونيّ من وجهة نظر معلمي ومديري مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس.
3. أساليب التنشئة المدرسيّة من وجهات نظر معلمي ومديري مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس.
4. فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة فيما يتعلق بواقع التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس حسب المتغيرات (النّوع الاجتماعيّ، المسمّى الوظيفيّ، المؤهّل العلميّ، سنوات الخبرة).
5. التّعرف إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة قيما يتعلق بواقع أساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس حسب المتغيرات (النّوع الاجتماعيّ، المسمّى الوظيفي، المؤهّل العلميّ، سنوات الخبرة).

أهميّة الدّراسة:

تقسم الأهميّة إلى:

الأهميّة النظريّة

دراسة التّنمّرِ الإلكترونيّ لدى الطلبة وعلاقته بأساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تحمل أهميّة كبيرة؛ نظرًا لتزايد استخدام وسائل التّواصل الإجتماعيّ وتكنولوجيا المعلومات بين الشّباب، والتأثير الذي يمكن أن يكون لها على تجربتهم التّعليميّة والنّفسيّة، كما وتكمن أهميّة الدراسة من الواقع السياسيّ والإجتماعيّ الصّعب التي تعيشه مدينة القدس كون نتائج هذه الدّراسة ستعمل حتمًا على التّخفيف من التّنمّر الإلكترونيّ مهما كانت درجته، إضافةً إلى تزويد القارئ بمعلومات مهمّة فيما يتعلق

بالتّنمّر الإلكترونيّ، وكذلك التنشئة الاجتماعيّة والتّعليم في القدس، حيث أنّ هذه الدّراسة تناولت التّنمّر الإلكترونيّ وعملت على تسليط الضّوء علية من ناحية نظريّة، وتتناوله بالّشرح والتّحليل وتفسير المصطلحات المبهمة فيه، من ناحية اصطلاحية ولغوية وإجرائية، وكذلك تناولت أساليب التنشئة المدرسيّة والتّعليم في القدس بالمثل. وإنّ هذا الموضوع يقود مهتميه للتّعرف على أبرز النظريات المهتمة بالتّنمّر الإلكترونيّ والموضوعات المشابهة، وكذلك أساليب التنشئة المدرسيّة وموضوعاتها المتشابهة، ممّا يزيد المعلومات المتعلّقة بالتّنمّر الإلكترونيّ لدى القارئ والباحث والمهتمين في هذا المجال.

الأهميّة التّطبيقيّة

أهميّة هذه الدراسة تكمن في كونها من الدّراسات التي اهتمّ بها الباحثون في الفترة الأخيرة؛ لكون هناك حاجة لنتائجها حسب كلّ منطقة من أجل معرفة مدى خطورة التّنمّر الإلكترونيّ، حيث يُؤمل من هذه الدراسة أن تخرج بنتائج مهمّة يستفيد منها المخّتصون في هذا المجال، وكذلك تفيد أولياء الأمور والإدارات المدرسيّة في تكثيف الجهود والحدّ من هذه الظاهرة السلوكيّة السيئة، كما وأنّ أهميّة هذه الدراسة تعود على الباحثين؛ حيث أنّها ستعد من الدراسات السابقة في هذا المجال وأنّها تقيدهم في تسهيل عمليّة حصولهم على مراجع. بالإضافة إلى أنّها تعد إثراءً للمكتبة العربيّة؛ كونها من المراجع الحديثة في هذا الوقت والذي تناول هذا الموضوع. ويؤمل أنْ يستفاد من نتائجها وتوصياتها وأنْ يتم الأخذ بها من قبل الإدارات المدرسيّة، وكذلك أولياء الأمور، وقيام وزارة التربية والتّعليم بتذليل الصّعوبات التي تواجهها الإدارات المدرسيّة في عمليّة الحدّ من ظاهرة التّنمّر المدرسيّ بكافة أشكاله ومسمّياته. كما يمكن لهذه الدراسة أنْ تساهم نتائجها في تحسين أساليب التنشئة المدرسيّة في المدارس الثانويّة، من خلال تحديد النقاط التي يمكن تعزيزها للحدّ من حالات التّنمّر الإلكترونيّ، كما ويؤمل من نتائج الدراسة الحاليّة في توجيه السياسات التربويّة والتدخلات النفسيّة للتعامل مع التّنمّر الإلكترونيّ وتقديم الدّعم اللازم للطّلاب، كما وتعمل على رفع الوعي والتّوعية بين الطلاب والمعلمين من خلال زيادة الوعي حول مخاطر التّنمّر الإلكترونيّ بين الطلاب والمعلمين.

حدود الدّراسة

طُبّقت هذه الدِّراسة على مديري ومعلمي المدارس الثانويّة في مدينة القدس، خلال الفصل الدّراسيّ الأوّل من العام الدراسي 2021–2022، كما واقتصرت الدّراسة على واقع التّنمّر الإلكترونيّ وعلاقته بأساليب التنشئة المدرسيّة، حيث تحددت الدّراسة بالأداة المستخدمة في جمع البيانات واستجابة عيّنة الدّراسة عنها، وطبيعة التّحليل الإحصائيّ المُستخدم في معالجة البيانات.

مصطلحات الدّراسة

وردت في الدرّاسة الحاليّة عدد من المصطلحات الرئيسة، تمّ تعريفها اصطلاحاً وإجرائيًا كما يلي:

التّنمّر الإلكترونيّ: "استخدام القوة بشكل سلبيّ من قبل شخص أو أكثر بشكل متعمّد ومتكرر لفترة من الزّمن، تهدف الى إلحاق الأذى والضّرر ضدّ شخص أو أكثر أقل سلطة وقوة، ويكون ذلك على وسائل التواصل الاجتماعي ومنصات المراسلة ومنصات الألعاب والهواتف المحمولة، أي عن طريق التّقنيات الرقمية، وهو سُلوكٌ يمتاز بالتكرار الهدف منه إخافة أو استفزاز المستهدفين به أو تشويه سمعتهم" (Al-Mustafa, 2017, p. 16). **ويعرّف التّنمّر الإلكترونيّ إجرائياً:** بأنه إستخدام التّكنولوجيا الحديثة كوسائل التّواصل الاجتماعيّ وكافّة الخدمات التي توفرها شبكة الإنترنت، لمضايقة شخص آخر أو تهديده أو إحراجه أو التّحرش به وإذلاله، ويشمل ذلك نشر معلومات شخصيّة أو نشر صور أو مقاطع فيديو صُمّمت بهدف إيذاء شخص آخر أو بهدف إحراجه.

التنشئة المدرسيّة: هي عمليّة التّفاعل الاجتماعيّ التي يكوّن وينمّي فيها الفرد شخصيّته الاجتماعيّة التي تعكس ثقافة مجتمعه، كما أنّها عمليّة التّشكيل والتّغيير والاكتساب التي يتعرّض لها الطّفل في تفاعله مع الأطفال والجماعات وصولا به إلى مكانه بين الناضجين في المجتمع بقيمهم واتجاهاتهم ومعاييرهم وعاداتهم وتقاليدهم" (شكشاك، 2017، صفحة 21). **وتعّرف أساليب التنشئة المدرسيّة إجرائيا** بأنّها جميع الطرق

والأساليب والسّلوكات التي يتبعها المعلم وإدارة المدرسة في تعامله مع الطلاب والتي يكون لها الدّور الفاعل في التأثير في سلوك وشخصيّة الطالب.

مدينة القدس: هي إحدى المُدن الفلسطينيّة المُحتلّة وهي العاصمة لدولة فلسطين وأقدم مُدن العالم، وتعتبر مدينة القدس بالنسبة لدولةِ فلسطين رمزاً لِصمودها أمام العدوان، وتُعتبر المدينة ذات تاريخٍ عريق، وأهميّة بالغة من الناحيتين الدينيّة والسياحيّة، كما وتعدّ مدينة القدس من المدن المقدّسة والحضاريّة المهمّة. (الزعتري، 2019)

الفصل الثّاني

الطّريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضًا لكل من الطّريقة والإجراءات التي أُتّبِعت لتحديد مجتمع الدّراسة وعيّنة الدّراسة، والخطوات المتّبعة للتحقّق من صدق وثبات الأداة، وتحديد متغيّرات وإجراءات الدّراسة، والمعالجات الإحصائيّة التي تمّ إتباعها في تحليل البيانات، وفيما يلي بيان ذلك:

منهج الدّراسة:

تمّ استخدام المنهج الوصفيّ لملاءمته لطبيعة الدّراسة؛ كونه الطّريقة الأمثل لوصف الموضوع المُراد دراسته، من خلال منهجيّة علميّة صحيحة وتصوير النتائج التي يتمّ التوصّل إليها بأشكال رقميّة مُعبّرة يمكن أن يتمّ تفسيرها، وهو نوع من أنواع مناهج البحث العلميّ التي تهتم ببيان العلاقة بين متغيرين أو أكثر، كما و يهتمّ بمعرفة نوع العلاقة سواءً كانت هذه العلاقة سالبة أم موجبة. كما تهتمّ الدّراسات الوصفيّة ببيان نوع العلاقات وحجمها بين البيانات، بحيث تتطابق التغيّيرات في كل العاملين محلّ الدّراسة الإرتباطيّة، ويعتبر هذا المنهج أحد أبرز المناهج المُهمّة التي تمّ إستخدامها في الدّراسات العلميّة ورسائل الماجستير والدكتوراة ومناهج البحث العلميّ، التي تُسهم بوجه عام في التَعرّف على ظاهرة الدّراسة، وتفسير الظّروف جميعها المحيطة بها، ووضعها في الإطار الصّحيح، ويعدّ ذلك بداية الوصول إلى النّتائج الدّراسيّة التي تتعلق بالبحث، وبلوّرة الحلول التي تتمثل في المقترحات والتوصيات التي يسوقها الباحث من أجل إنهاء الجدل الذي يتضمنه متن البحث (السيلاوي، 2019).

مجتمع الدّراسة:

مجتمع الدّراسة هو جميع معلمي ومديري المدارس الثّانويّة الحكوميّة في القدس خلال الفصل الثاني من العام الدّراسي (2021–2022) والبالغ عددهم (636) معلماً ومعلمة (92) ومديراً ومديرة، حيث تمّ الحصول عليهم من سجلات وزارة التّربية والتّعليم في القدس.

عيّنة الدّراسة:

قامت الباحثة باختيار عيّنة طبقيّة عشوائيّة لعدد من مديري ومعلمي المدارس الثانويّة الحكوميّة في محافظة القدس، وقد بلغ حجم العيّنة (250) مديرًا ومعلمًا، وعند توزيع الإستبانات على العينة، كان عدد المُسترجع من الإستبانات والتي أُجري عليها التّحليل الإحصائي (244) استبانة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد عيّنة الدّراسة بحسب متغيّراتها المستقلّة.

الجدول (1)

توزيع أفراد عيّنة الدّراسة حسب متغيّراتها المستقلة

المتغيّر	فئات المتغيّر	العدد	النسبة المئوية%
النّوع الاجتماعيّ	معلم/مدير	40	16.40
	معلمة/مديرة	204	83.60
	المجموع	244	100.0
المؤهّل العلميّ	بكالوريوس فأقل	99	40.57
	دراسات عليا	145	59.43
	المجموع	244	100.0
المسمّى الوظيفيّ	مدير/ة	19	7.8
	معلم/ة	225	92.20
	المجموع	244	100.0
سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	50	20.50
	من 5–10 سنوات	72	29.50
	اكثر من 10 سنوات	122	50.0
	المجموع	244	100.0

أداة الدّراسة:

بناء الإستبانة كأداة للدراسة لجمع البيانات ذات الصّلة بموضوع الدّراسة، بهدف معرفة درجة التّنمّر الإلكترونيّ وعلاقته بأساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديرية القدس، وذلك بعد الاطلاع على الدّراسات السّابقة والأدب النظري ذات الصّلة بموضوع هذه الدّراسة، و تكوّنت هذه الإستبانة من ثلاثة أقسام: (انظر الملحق ج).

القسم الأول: شمل عنوان الدّراسة، ومقدمة الاستبانة التي احتوت مجموعة من العناصر التي تحدد الهدف من هذه الدّراسة، بالإضافة لفقرة هدفت لتشجّع المبحوثين لتحرّي الدّقة وتقديم المساعدة في تعبئة الاستبانة.

القسم الثاني: وتمثل في البيانات الشّخصيّة والمهنيّة للمعلمين والمديرين في مدارس القدس الحكوميّة الثانويّة، أُدخلت كمتغيرات مستقلة في البحث وهي: (النّوع الاجتماعيّ، المؤهّل العلميّ، سنوات الخبرة، المسمّى الوظيفيّ).

القسم الثّالث: فقرات الإستبانة وعددها (46) فقرة تتعلق درجة التّنمّر الإلكترونيّ وعلاقته بأساليب التّنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس، وتوزّعت هذه الفقرات على محورين حيث كان المحور الأوّل التّنمّر الإلكترونيّ وتكوّن من ثلاث مجالات وهي: التّحرش، السّخرية، تشويه السّمعة). والمحور الثاني كان عن التنشئة المدرسيّة وتكوّن من مجالين وهما: المادة الدراسيّة، الطّريقة التي تقدم بها المعلومة للمتعلم. والجدول (2) يوضح مجالات الاستبانة وعدد الفقرات الخاصّة بكل مجال من هذه المجالات:

الجدول (2)

مجالات الاستبانة وعدد الفقرات

المحاور	رقم المجال	المحور	عدد الفقرات
المحور الأول التنمر الإلكتروني	.1	التّحرش	10
	.2	السّخرية	10
	.3	تشويه السّمعة	10
المحور الثاني التنشئة المدرسية	1	المادة الدراسيّة	8
	2	الطّريقة التي تقدم بها المعلومة للمتعلم	8
مجموع فقرات الأداة			**46**

صدق أداة الدراسة:

بعد الإنتهاء من إعداد أداة الدّراسة بصورتها الأوليّة حيث كان عدد فقراتها (55) (الملحق أ)، وللتّحقق من صدقها قامت الباحثة باستخدام الصدق العامليّ بحيث تمّ الحصول على عيّنة استطلاعيّة بحجم 40 (من غير الطّلبة) من مجتمع الدّراسة والملحق (د) يوضح ذلك، كما ونلاحظ من خلال البيانات في الجدول أنّ الفقرات (41، 42، 55) ليست ضمن المستوى المطلوب فقد تبيّن أنّها بحاجة إلى حذف كون مستوى الدّلالة فيها بلغ أكثر من (0.05)، كما وتمّ التّحقق من صدق الإستبانة من خلال عرضها على مجموعه من المُحكّمين، فتمّ اقتراح تعديل بعض الفقرات وحذف بعضها الآخر فأصبحت الأداة بصورتها النهائيّة مكوّنة من (46) فقرة (الملحق ج).

ثبات أداة الدّراسة

تمّ التّأكّد من مدى ثبات أداة الدّراسة عن طريق استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) والجدول الآتي يبين معاملات ثبات مجالات أداة الدِّراسة.

الجدول (4)

معاملات الثبات لمحاور ومجالات الإستبانة المتعلّقة بالدّرجة الكليّة

المحاور	رقم المجال	مجالات الدراسة	معامل الثبات
المحور الأول: التنمر الالكتروني	.1	التّحرش	0.97
	.2	السّخرية	0.98
	.3	تشويه السّمعة	0.92
		الدّرجة الكليّة	0.98
المحور الثاني: التنشئة المدرسية	.4	المادة الدراسيّة	0.92
	.5	الطريقة التي تقدم بها المعلومة للمتعلم	0.82
		الدّرجة الكليّة	0.92

يتضح من الجدول (4) أنّ معاملات الثّبات لمحاور الإستبانة كانت مناسبة حيث تراوحت معاملات الثّبات على مجالات الدّراسة ما بين (0.82 الى 0.98)، كما وبلغت الدّرجة الكليّة للمحور الأوّل (0.98) وعلى المحور الثاني (0.92) وجميع معاملات الثّبات هذه عالية وتفي بالأغراض الخاصّة لهذه الدّراسة.

إجراءات الدّراسة:

تمّ تنفيذ الدّراسة بحسب الخطوات التالية:

- اختيار مشكلة الدّراسة وإعداد مخططها.
- تحديد مجتمع الدّراسة من خلال الاسترشاد بوزارة التّربيّة والتّعليم.
- اختيار أفراد العيّنة بالطّريقة العشوائيّة.
- إعداد أداة الدّراسة بصورتها الأوّليّة.
- عرض الأداة على مشرفتي الدّراسة، وإجراء التّعديلات عليها ثمّ عرض الإستبانة المعدّلة في ضوء الصّدق العامليّ للخروج بها بالصّورة النّهائيّة.
- حوسبة الاستبانة إلكترونيّا حيث قامت الباحثة بمراجعة الاستبانات المعبّأة والعمل على ترميزها.
- توزيع الأداة على عيّنة الدّراسة المكوّنة من مديري ومعلمي المدارس الحكوميّة بالقدس والبالغ عددهم (250) معلمًا ومعلمةً ومديرًا ومديرةً، استرد منها (244) استبانة صالحة للتّحليل.
- إدخال البيانات الخاصّة بالاستبانة إلى الحاسوب عن طريق استخدام الرُزمة الإحصائيّة للعلوم الإجتماعيّة (SPSS) معالجة هذه البيانات ومن ثمّ تفريغ إجابات أفراد العيّنة.
- استخراج النتائج وتحليل ومناقشة هذه النتائج، ومن ثمّ مقارنة النّتائج مع الدّراسات السّابقة، والخروج بتوصيات بناءً على النّتائج التي تمّ التّوصّل إليها.

متغيّرات الدّراسة:

تضّمنت الدّراسة المتغيّرات الآتية:

أولاً: المتغيّرات المستقلّة:

1. **النّوع الاجتماعيّ:** وله مستويان: (معلم/ة، مدير/ة).
2. **المؤهّل العلميّ:** وله مستويان (بكالوريوس فأقل، دراسات عليا).
3. **سنوات الخبرة:** ولها ثلاث مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5–10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)
4. **المُسمّى الوظيفيّ:** وله مستويان: (مدير، معلم).

ثانياً: المتغيّر التّابع: استجابات أفراد العيّنة على الاستبانة الخاصّة بكل من التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس وأساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس.

المعالجات الإحصائيّة:

بعد الحصول على إجابات أفراد العيّنة جرى ترميزها وإدخالها للحاسب الآلي، وتمّ معالجة هذه البيانات إحصائيًّا عن طريق إستخدام برنامج الرّزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPPS)، المعالجات الإحصائيّة التّالية:

- التّكرارات والمتوسطات الحسابيّة والنّسب المئويّة، والانحرافات المعياريّة من أجل تقدير الوزن النّسبيّ لفقرات الاستبانة.
- واختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent sample T-test).
- تحليل التّباين الأحادي (One Way ANOVA).
- معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لحساب ثبات الاستبانة.
- التّحليل العامليّ: الصّدق العامليّ
- تحليل الإنحدار

الفصل الثّالث

نتائج الدّراسة

تمهيد

هدفت هذه الدّراسة التعرّف إلى درجة التّنمّر الإلكترونيّ وعلاقته بأساليب التّنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس، كما هدفت التعرّف إذا كان هناك فروق بين مستويات المتغيّرات: النّوع الإجتماعيّ، المؤهّل العلميّ، سنوات الخبرة، المسمّى الوظيفيّ في درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس، وكذلك التّعرف إذا كان هناك فروق بين مستويات المتغيّرات: النّوع الاجتماعيّ، والمؤهّل العلميّ، وسنوات الخبرة، والمسمّى الوظيفي، في أساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس. ولتحقيق الهدف من الدّراسة تمّ تطوير استبانة وتمّ التّأكّد من معاملي صدق هذه الاستبانة وثباتها، وبعد الإنتهاء من عمليّة جمع البيانات تمّ إدخالها لجهاز الحاسب الآلي ومعالجتها إحصائيّاً باستخدام الرُزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS).

ومن أجل إعطاء التّقديرات اعتمدت الباحثة المعيار الآتي (البطش وأبو زينة، 2012):

- متوسط حسابي (4 فأكثر) درجة كبيرة جداً.
- متوسط حسابي (3.5-3.99)، درجة كبيرة.
- متوسط حسابي (3-3.49)، درجة متوسطة.
- متوسط حسابي (2.5-2.99)، درجة قليلة.
- متوسط حسابي (أقل من 2.5)، درجة قليلة جداً.

وفيما يلي عرض نتائج الدّراسة:

أولاً: النتائج المتعلّقة بأسئلة الدّراسة

السّؤال الرئيس:

هل هناك علاقة بين درجة التّنمّر الإلكترونيّ وأساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس؟

وللإجابة عن هذا السّؤال تمّ استخدام معامل الانحدار **(Regression)** بين محوري الدّراسة ونتائج الجدول (5) تبيّن ذلك.

الجدول (5)

نتائج تحليل الانحدار (Regression) لاختبار التنبؤ بدرجة التّنمّر الإلكترونيّ وعلاقته بأساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	β معامل التأثير	مستوى الدلالة	T المحسوبة	معامل التحديد(R2)	معامل الارتباط
الانحدار	52.013	1	52.013	81.413	.502	0.000*	6.148	0.252	0.502−
الخطأ	154.609	242	.639						
المجموع	206.622	243							

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة(α=0.05)

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السّابق أنّ هناك علاقة بين التّنمّر الإلكترونيّ وأساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس، وذلك بدلالة مستوى الدّلالة الذي بلغ (0.00) وفيما يتعلق بمعامل الإرتباط وطبيعتها فقد كانت هناك علاقة متوسطة ونوعها سلبي، وذلك بدلالة قيمة الإرتباط الذي بلغ (0.502−) وهذه النتيجة تشير إلى أنّ التّنمّر الإلكترونيّ يؤثّر سلباً من وجهة نظر المعلمين في أساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس وتؤكّد هذه النتيجة أنّه كلما زاد التّنمّر

الإلكترونيّ قلّت التنشئة المدرسيّة الصّحيحة، وكما وتبيّن أنّ ما نسبته (25%) من التأثيرات السّلبيّة في أساليب التنشئة المدرسيّة سببها التّنمّر الإلكترونيّ والباقي يعود إلى عوامل أخرى.

السّؤال الأوّل: ما درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس من وجهة نظر مديريها ومعلميها؟

وللإجابة عن هذا السّؤال تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيّاريّة لمجالات التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس من وجهة نظر مديريها ومعلميها و الجدول (6) يبيّن ذلك.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمجالات التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس من وجهة نظر مديريها ومعلميها

الرتبة	الرقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.1	2	السّخرية	3.4209	1.02122	متوسطة
.2	1	التّحرش	3.3652	1.03485	متوسطة
.3	3	تشويه السّمعة	3.3578	0.78916	متوسطة
		الدرجة الكليّة	3.3813	0.92212	متوسطة

يتضح من الجدول (6) أنّ درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس من وجهة نظر مديريها ومعلميها قد أتى بمتوسط حسابيّ (3.38) وانحراف معياريّ (0.92) على الدرجة الكليّة، ونتائج الجدول السّابق تؤكّد على أنّ درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس من وجهة نظر مديريها ومعلميها كان متوسطًا، أمّا فيما يتعلق بترتيب المجالات حيث جاء في التّرتيب الأوّل المحور الثاني والمتعلق بالسّخرية وبلغ المتوسط الحسابيّ له (3.42)، وهذه الدّرجة تعدّ متوسطةً حسب المقياس المعتمد لهذه الدّراسة، وحاز على المرتبة الثانية المجال الأوّل والمتعلق بالتّحرّش حيث أتى بمتوسطٍ حسابيّ (3.36)، وهذه الدّرجة تعدّ متوسطة، وحاز على المرتبة الثالثة والأخيرة المجال الثالث والمتعلق بتشويه السّمعة حيث أتى بمتوسطٍ حسابيّ (3.35)، وهذه الدّرجة تعدّ متوسطة أيضاً.

السّؤال الثاني: ما واقع أساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس من وجهة نظر مديريها ومعلميها؟

وللإجابة عن هذا السّؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات واقع أساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس من وجهة نظر مديريها ومعلميها والجدول (7) يبيّن ذلك.

الجدول (7)

المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمجالي واقع أساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس من وجهة نظر مديريها ومعلميها

الرتبة	الرقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.1	2	**الطريقة التي تقدم بها المعلومة للمتعلم**	3.5051	0.63189	كبيرة
.2	1	**المادة الدراسية**	3.4672	0.73638	متوسطة
		الدرجة الكليّة	3.4862	0.63874	متوسطة

يتّضح من الجدول (8) أنّ الدّرجة الكليّة لواقع أساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديرية القدس من وجهة نظر مديريها ومعلميها كانت متوسطة، وفيما يتعلق بترتيب المجالين جاء في التّرتيب الأوّل المحور الثاني والمتعلق بالطّريقة التي تقدّم بها المعلومة للمتعلّم حيث بلغ المتوسط الحسابيّ لها (3.50)، وهذه الدّرجة تعدّ كبيرةً حسب المقياس المعتمد لهذه الدّراسة، وحاز على المرتبة الثانية المجال الأوّل والمتعلّق بالمادة الدراسيّة حيث أتى بمتوسط حسابيّ (3.46)، وهذه الدّرجة تعدّ متوسطة.

السّؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α =0.05) بيّن متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس من وجهة نظر مديريها ومعلميها تعزى لمتغيّرات (النّوع الاجتماعيّ، المؤهّل العلميّ، المسمّى الوظيفيّ، سنوات الخبرة)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمّ صياغة الفرضيات الصّفريّة الآتية:

النّتائج المتعلّقة بفرضيات الدّراسة

النتائج المتعلّقة بالفرضيّة الأولى

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر النّوع الإجتماعيّ.

ولفحص الفرضيّة المتعلّقة بمتغيّر النّوع الاجتماعيّ فقد أُستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين **(Independent sample t-Test)**، والجدول (8) يبيّن النتائج.

الجدول (8)

نتائج اختبار t-Test للعيّنات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ

المجال	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
التّحرّش	معلم/مدير	40	3.4100	1.08835	0.299	0.76
	معلمه/مديرة	204	3.3564	1.02660		
السّخرية	معلم/مدير	40	3.4100	1.08765	-.074-	0.94
	معلمه/مديرة	204	3.4230	1.01049		
تشويه السّمعة	معلم/مدير	40	3.4650	0.85081	0.939	0.34
	معلمه/مديرة	204	3.3368	0.77699		
الدرجة الكليّة	معلم/مدير	40	3.4283	0.98936	0.352	0.72
	معلمه/مديرة	204	3.3721	0.91064		

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05)

يتّضح من الجدول (8) السّابق، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ، وذلك على جميع مجالات الدّراسة والدّرجة الكليّة، حيث كانت قيم مستوى الدّلالة على جميع المجالات المذكورة أكبر من القيمة المحدّدة في الفرضيّة وبلغت على الدّرجة الكليّة

(0.72) وهذه القيم أكبر من مستوى الدّلالة (0.05) وتشير هذه النتيجة إلى عدم رفض الفرضيّة الصفريّة المتعلّقة بمتغيّر النّوع الاجتماعيّ.

وهذا يعني عدم وجود فرق بين وجهات نظر المعلمين والمدراء في تحديد درجة التّنمّر الإلكتروني

النتائج المتعلّقة بالفرضيّة الثانية

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ

ولفحص الفرضيّة المتعلقة بالمسمّى الوظيفيّ فقد أُستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين **(Independent sample t-Test)**، ونتائج الجدول (9) تبيّن ذلك.

الجدول (9)

نتائج اختبار t-Test للعيّنات المستقلّة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
التّحرّش	بكالوريوس فأقل	145	3.3683	1.03560	0.057	0.95
	دراسات عليا	99	3.3606	1.03902		
السّخرية	بكالوريوس فأقل	145	3.4317	1.02257	0.200	0.24
	دراسات عليا	99	3.4051	1.02423		
تشويه السّمعة	بكالوريوس فأقل	145	3.3552	0.78563	-.063-	0.95
	دراسات عليا	99	3.3616	0.79830		
الدرجة الكليّة	بكالوريوس فأقل	145	3.3851	0.92208	0.077	0.93
	دراسات عليا	99	3.3758	0.92683		

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)

يتّضح من الجدول (9) السابق، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ، وذلك على جميع مجالات الدّراسة والدّرجة الكليّة، حيث كانت قيمة مستوى الدّلالة على الدّرجة الكليّة أعلى من القيمة المحددة في الفرضيّة حيث بلغت (0.93) وهذه القيم أكبر من مستوى الدّلالة(0.05) وتشير هذه النّتيجة إلى عدم رفض الفرضيّة الصفريّة المتعلّقة بمتغيّر المؤهّل العلميّ لعدم وجود فرق بين من يحملون درجات بكالوريوس فأقل، وأعلى من درجات بكالوريوس.

النتائج المتعلّقة بالفرضيّة الثالثة

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة

ولفحص الفرضيّة فقد أُستخدم تحليل التّباين الأحاديّ (One Way ANOVA) للعيّنات، وكانت النتائج كما هو مبيّن في الجدولين (10، 11) الآتيين:

الجدول (10)

المتوسطات الحسابيّة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

المجالات	المتغيّر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التّحرّش	اقل من 5 سنوات	50	3.3360	1.12988
	من 5 الى 10 سنوات	72	3.3542	1.01203
	اكثر من 10 سنوات	122	3.3836	1.01585
	المجموع الكلي	244	3.3652	1.03485
السّخرية	اقل من 5 سنوات	50	3.3340	1.16384
	من 5 الى 10 سنوات	72	3.4222	1.01457
	اكثر من 10 سنوات	122	3.4557	0.96826
	المجموع الكلي	244	3.4209	1.02122
تشويه السّمعة	اقل من 5 سنوات	50	3.3040	0.86070
	من 5 الى 10 سنوات	72	3.3333	0.80997
	اكثر من 10 سنوات	122	3.3943	0.75024
	المجموع الكلي	244	3.3578	0.78916
الدرجة الكليّة	اقل من 5 سنوات	50	3.3247	1.03176
	من 5 الى 10 سنوات	72	3.3699	0.91875
	اكثر من 10 سنوات	122	3.4112	0.88257
	المجموع الكلي	244	3.3813	0.92212

يتضح من خلال الجدول (10) وجود فروق في المتوسطات الحسابيّة لفئات مستويات سنوات الخبرة، حيث كانت أعلى المتوسطات الحسابيّة لصالح مستوى (اكثر من 10 سنوات) وأقلها لمستوى (أقل من 5 سنوات)، وللتّحقق فيما إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابيّة قد وصلت إلى مستوى الدّلالة الإحصائيّة، أُستخدم تحليل التّباين الأحاديّ (One Way ANOVA)، والجدول (11) يوضح ذلك.

الجدول (11)

نتائج تحليل التّباين الأحاديّ (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
التّحرّش	المربعات بين الفئات	0.093	2	0.046	0.043	0.958
	المربعات الداخليّة	260.141	241	1.079		
	المجموع الكلي	260.234	243			
السّخرية	المربعات بين الفئات	0.526	2	0.263	0.251	0.779
	المربعات الداخليّة	252.898	241	1.049		
	المجموع الكلي	253.423	243			
تشويه السّمعة	المربعات بين الفئات	0.350	2	0.175	0.279	0.757
	المربعات الداخليّة	150.985	241	0.626		
	المجموع الكلي	151.335	243			
الدرجة الكليّة	المربعات بين الفئات	0.279	2	0.139	0.163	0.850
	المربعات الداخليّة	206.344	241	0.856		
	المجموع الكلي	206.622	243			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتبيّن من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha= 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة الّتنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة على كافّة المجالات والدّرجة الكليّة، حيث بلغت قيمة مستوى الدّلالة على الدّرجة الكليّة أكبر من (0.05)، وكانت (0.85) وهذا ما يؤكّد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الرّابعة

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر المسمّى الوظيفيّ.

ولفحص الفرضيّة المتعلقة بالمسمّى الوظيفيّ فقد استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين **(Independent sample t-Test)**، ونتائج الجدول (12) –انظر الملحق د– تبيّن ذلك.

يتّضح من الجدول (12) السّابق، لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانوية في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر المسمّى الوظيفيّ، وذلك على جميع مجالات الدّراسة والدّرجة الكليّة، حيث كانت قيمة مستوى الدّلالة على الدّرجة الكليّة (0.28) وهذه القيم أكبر من مستوى الدّلالة (0.05) وتشير هذه النّتيجة إلى عدم رفض الفرضيّة الصفريّة المتعلّقة بمتغيّر المسمّى الوظيفيّ.

السّؤال الفرعي الرّابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة على مستوى الدّلالة ($\acute{\alpha} = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو أساليب التنشئة المدرسيّة لدى طلبة المدارس الحكوميّة في القدس تعزى إلى المتغيرات (النّوع الاجتماعيّ، المؤهّل العلميّ. المسمّى الوظيفيّ، سنوات الخبرة)؟ وللإجابة عن هذا السّؤال تمّ صياغة الفرضيات الصّفريّة الآتية:

النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الخامسة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التّنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تُعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ .

ولفحص الفرضيّة المتعلّقة بمتغيّر النّوع الاجتماعيّ فقد استخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين **(Independent sample t-Test)**، والجدول (13) –انظر الملحق د– يبيّن ذلك.

يتّضح من الجدول (13) السابق، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التّنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تُعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ، وذلك على جميع مجالات الدّراسة والدّرجة الكليّة، حيث كانت قيم مستوى الدّلالة على جميع المجالات المذكورة أكبر من القيمة المحدّدة في الفرضيّة وبلغت على الدّرجة الكليّة (0.50) وهذه القيم أكبر من مستوى الدّلالة (0.05) وتشير هذه النّتيجة إلى عدم رفض الفرضيّة الصّفريّة المتعلّقة بمتغيّر النّوع الاجتماعيّ.

النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة السّادسة

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ.

ولفحص الفرضيّة المتعلّقة بالمسمّى الوظيفيّ فقد استخدم اختبار(ت) لعينتين مستقلتين **(Independent sample t-Test)**، والجدول (14) –انظر الملحق د– تبيّن ذلك.

يتّضح من الجدول (14) السّابق، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديرية القدس تعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ، وذلك على جميع مجالات الدّراسة والدّرجة الكليّة، حيث كانت قيمة مستوى الدّلالة على الدّرجة الكليّة أعلى من القيمة المحددة في الفرضيّة حيث بلغت (0.85)

وهذه القيم أكبر من مستوى الدّلالة(0.05) وتشير هذه النّتيجة إلى عدم رفض الفرضيّة الصّفريّة المتعلّقة بمتغيّر المؤهّل العلميّ.

النتائج المتعلّقة بالفرضيّة السّابعة

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التّنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

ولفحص الفرضيّة فقد استخدم تحليل التّباين الأحادي (One Way ANOVA) للعيّنات، وكانت النّتائج كما هو مبيّن في الجدولين (16، 15) –انظر الملحق د–:

يتّضح من خلال نتائج الجدول (15) بأنّ هناك فروق في المتوسطات الحسابيّة لفئات مستويات سنوات الخبرة، بحيث كانت المتوسطات الأعلى حسابيّاً لصالح مستوى (أكثر من 10 سنوات) وأقلّها لمستوى (أقل من 5 سنوات)، وللتّحقق فيما إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابيّة قد وصلت إلى مستوى الدّلالة الإحصائيّة، استخدم تحليل التّباين الأحاديّ (One Way ANOVA)، والجدول (16) –انظر الملحق د– يوضح ذلك.

يتبيّن من الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α =0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التّنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديرية القدس تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة على كافة المجالات والدّرجة الكلّيّة، حيث بلغت قيمة مستوى الدّلالة على الدرجة الكلية أكبر من (0.05)، حيث بلغت (0.89) وهذا ما يؤكّد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التّنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الثامنة

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التّنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تُعزى للمسمّى الوَظيفيّ.

ومن أجل فحص الفرضيّة المتعلّقة بالمُسمّى الوظيفيّ قامت الباحثة باستخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين **(Independent sample t-Test)**، والجدول (17) –انظر الملحق د– بيّنت ذلك.

يتّضح من الجدول (17) السّابق، لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التّنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تُعزى لمتغيّر المسمّى الوظيفيّ، وذلك على جميع مجالات الدّراسة والدّرجة الكليّة، حيث كانت قيمة مستوى الدّلالة على الدرجة الكليّة (0.18) وهذه القيم أكبر من مستوى الدّلالة (0.05) وتشير هذه النّتيجة إلى عدم رفض الفرضيّة الصّفريّة المتعلّقة بمتغيّر المسمّى الوظيفيّ، وهذا يعني عدم وجود فروق بين وجهات نظر المعلمين والمديرين نحو واقع أساليب التّنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس حسب متغيّر المسمّى الوظيفيّ.

الفصل الرّابع

مناقشة نتائج الدّراسة

تمهيد

تكوّن هذا الفصل من مناقشة جميع أسئلة وفرضيات الدّراسة التي وجدت في الفصل الأوّل وتمّ تحليلها وإبراز نتائجها في الفصل الثالث حيث كانت كما يلي:

تفسير النّتائج المتعلّقة بأسئلة الدّراسة

تفسير النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الرئيس ونصّه: هل هناك علاقة بين درجة التّنمّر الإلكترونيّ وأساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس؟

كشفت النّتائج عن وجود علاقة بين التّنمّر الإلكترونيّ وأساليب التّنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس، وذلك بدلالة مستوى الدّلالة الذي بلغ (0.00) وفيما يتعلق بمعامل الإرتباط وطبيعتها فقد كانت هناك علاقة متوسطة ونوعها سلبيّ، وذلك بدلالة قيمة الإرتباط الذي بلغ (0.502−) وهذه النّتيجة تشير إلى أنّ التّنمّر الإلكترونيّ يؤثّر سلبًا في أساليب التّنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس وتؤكّد هذه النّتيجة إلى أنّه كلّما زادت التنشئة المدرسيّة الصّحيحة كلّما قلّ التّنمر الإلكترونيّ.

وتعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ المدرسة تعتبر المؤسّسة الثانيّة بعد الأسرة في إعداد وتربيّة الأبناء إعدادًا سليمًا، بحيث أنّها تبدأ معه منذ الطّفولة وتستمر طيلة فتره دراسته فيها، لذلك يقع على عاتقها دور كبيرٌ في تنشئة طلبتها، من خلال العديد من الأساليب التي تؤثّر بهم للتّأثير بقوة في الطّلبة سواءً في جوانبهم الإجتماعيّة أو الثّقافيّة أو السّلوكيّة، وأنّ أيّ خلل في طريقة تنشئة الطّلبة المدرسيّة تنعكس على سلوكاتهم وتصرفاتهم لتصبح غير طبيعيّة وغير صحيحة، والتّنمّر الإلكترونيّ واحدًا من هذه السّلوكات، وكلّما قلّت طريقة التنشئة المدرسيّة الصّحيحة زادت نسبة التّنمّر الإلكترونيّ لديهم، وهو أمر طبيعيّ لذلك كما ظهر في النّتيجة التي تمّ الحصول عليها بوجود علاقة فيما بين التّنمّر الإلكترونيّ وأساليب التنشئة المدرسيّة.

تفسير النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل: ما درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس من وجهة نظر مديريها ومعلّميها؟

كشفت نتائج الدّراسة أنّ درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس من وجهة نظر مديريها ومعلميها كان متوسطًا، أمّا فيما يتعلّق بترتيب مجالات المحور الخاصّ بالتّنمّر الإلكترونيّ، حيث جاء في التّرتيب الأوّل المحور الثاني والمتعلّق بالسّخرية، وبلغ المتوسط الحسابيّ له (3.42) وهذه الدّرجة تعدّ متوسطة حسب المقياس المعتمّد لهذه الدّراسة، وحاز على المرتبة الثانية الأوّل والمتعلّق بالتّحرّش حيث أتى بمتوسط حسابي (3.36) وهذه الدّرجة تعدّ متوسّطة، وحاز على المرتبة الثالثة والأخيرة المجال الثالث والمتعلّق بتشويش السّمعة حيث أتى بمتوسط حسابيّ (3.35) وانحراف معياريّ (0.78)، وهذه الدّرجة تعدّ متوسطة أيضاً.

وقد تعود هذه النتيجة إلى أنّ درجة التّنشئة الإجتماعيّة تعتبر في مجتمع الدّراسة متوسطة بما أنّ درجة التّنمّر الإلكترونيّ متوسطة، وقد كانت نسبة السّخرية هي الأعلى بحيث اعتمد الطلبة في تنمّرهم الإلكترونيّ على التّنمّر على مظهر أحد زملائهم عبر وسائل التّواصل الاجتماعيّ، ومشاركة منشوراتٍ عبر صفحات التّواصل الإجتماعيّ تحمل عبارات تقلل من شأن زملائه، بالإضافة للردّ المستمّر على رسائل المحادثات الجماعيّة بسخريّة على أحد زملائه، والتعليق بتعليقات ساخرة على ما ينشر من منشورات على مواقع التّواصل الإجتماعيّ، كما يقلل من شأن زملائه خلال الألعاب الإلكترونيّة المشتركة، ويلتقط لهم صورًا دون علمهم لنشرها من أجل السّخرية منهم، كما ينسب كلامًا لزملائه لم يصدر منهم ليشيّعه على وسائل التّواصّل الإجتماعيّ، بالإضافة لمشاركة منشورات على صفحاتهم الشّخصيّة غير مناسبة، وإضافة تعليقات لهم من حسابات وهميّة. كما وتفسّر الباحثة أنّ التّحرّش يتمّ من خلال إرسال صورٍ خادشةٍ للحياء، ودعوات للدّخول بمحادثات غير لائقة، بالإضافة لنشر خصوصيّات الطلبة لإحراجهم، وإرسال رسائل نصيّة تحتوي على كلماتٍ خارج إطار الأدب والأخلاق، بالإضافة إلى نشر صور خاصّة لزملائه على وسائل التّواصّل

الإجتماعيّ، منها ما هو صحيح ومنها ما هو مفبرك، كما يتحدث مع زملائه بصورة غير مناسبة تحت اسمٍ مستعار، بالإضافة إلى أنّ المتّنمّر ينعت زملائه الطّلبة بألقاب غير لائقة، ويستغلّ أحد افراد عائلاتهم للوصول لأهدافه. أمّا فيما يتعلّق بتشويه السّمعة فإنّ الطالب المتّنمّر ينشر إشاعات قد تضرّ بزميله عبر وسائل التّواصل الإجتماعيّ، كما يقوم بإنشاء صفحة مزيّفه باسم أحد زملائه وينشر من خلالها العديد من المنشورات غير اللائقة، ويرسل لزملائه مراسلات فورية لاستفزازهم، وينشر محادثات غير لائقة بأسمائهم لتشويه سمعتهم، كما يخترق حسابات زملائه وينشر من خلاها منشورات غير مناسبة، كما يستخدم المجموعات العامّة لنشر معلومات كاذبة عن زملائه الطّلاب قد تضرّ بهم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الأنصاري والديجاني والعازمي (2021) التي توصلت لوجود التّنمّر الإلكترونيّ، وكان هناك شعور من قبل القياديين بأخطار تحيط بالطّلاب، كما تمّ التّوصّل لبعض الطّرق لمواجهة التّنمّر من مثل تنفيذ القوانين واللّوائح، والإرشاد الطّلابيّ، والمشاركة المجتمعيّة، والعلاقة مع أولياء الأمور. وتتفق أيضا مع نتيجة دراسة العنزي (2021) حيث بيّنت النّتائج أنّ درجة ممارسة الطّلاب للتّنمّر الإلكترونيّ عبر مواقع التّواصل الإجتماعي وتعرّضهم له كانت متوسطة. وتتفق هذه النّتيجة مع نتيجة دراسة الحبشي (2022) التي أظهرت أنّ نسبة انتشار التّنمّر بين الضّحيّة 9.14٪ والتّنمّر 2.34٪ بدرجة قليلة. وتتّفق أيضًا مع نتيجة دراسة العتل والعجري والشمري (2021) التي توصلت إلى أنّ الإقصاء أكثر أنماط التّنمّر الإلكتروني شيوعاً لدى أفراد عيّنة الدّراسة، يليه السّخرية والتّهديد، ثمّ انتهاك الخصوصيّة، وأخيرًا تشويه السّمعة والتّحرّش والنّوع الاجتماعيّ. وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع نتيجة دراسة محمد (2019) التي توصلت إلى أنّ نسبة انتشار التّنمّر الإلكترونيّ لدى طلاب المرحلة الثانويّة بمحافظة الفيوم جاءت بدرجة متوسطة. وتتفق أيضًا مع نتيجة دراسة أبو العلا (Abu Al-Ola, 2017) التي توصّلت إلى أنّ نسبة انتشار سلوك التّنمّر الإلكترونيّ بين المراهقين قد جاء بدرجة استجابة متوسّطة.

وتختلف هذه النّتيجة مع نتيجة دراسة بنات (2021) التي بيّنت بأنّ مستوى كلّ من ممارسة التّنمّر الإلكترونيّ، وتعرّض الطّلبة للتّنمّر الإلكترونيّ كانا منخفضين. وتختلف أيضًا مع نتيجة دراسة عبد القادر والرّيماوي (2019) التي أظهرت إنخفاض مستوى التّنمّر الإلكترونيّ لدى طلبة المرحلة الثانويّة.

تفسير نتائج السّؤال الثاني ونصّه: ما أساليب التّنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس من وجهة نظر مديريها ومعلميها؟

كشفت نتائج هذه الدّراسة أنّ الدّرجة الكليّة لواقع أساليب التّنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس من وجهة نظر مديريها ومعلميها كانت متوسّطة، وفيما يتعلق بترتيب المجالين جاء في التّرتيب الأوّل المحور الثّاني والمتعلّق بالطّريقة التي تقدّم بها المعلومة للمتعلّم حيث بلغ المتوسط الحسابيّ لها (3.50) والانحراف المعياريّ (0.63)، وهذه الدّرجة تعدّ كبيرة حسب المقياس المعتمد لهذه الدّراسة، وحاز على المرتبة الثانية المجال الأوّل والمتعلّق بالمادة الدّراسيّة حيث أتى بمتوسط حسابيّ(3.46) وانحرافٍ معياريّ (0.73)، وهذه الدّرجة تعدّ متوسّطة.

وقد تفسّر الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّه قد يكون من الطّبيعيّ أن تكون الدّرجة متوسّطة طالما أنّ هناك علاقة فيما بين التّنمّر الإلكترونيّ وواقع أساليب التّنشئة المدرسيّة، وبما أنّ درجة التّنمّر الإلكترونيّ متوسّطة فمن الطّبيعيّ أن تكون درجة التّنشئة المدرسيّة متوسطة لأنّه كلّما زادت التّنشئة المدرسيّة قلّ التّنمّر، كما وتفسّر الباحثة أنّ الطّريقة التي تقدّم بها المعلومات للمتعلّم هي ذات أثر كبيرٍ في تنشئته المدرسيّة بحيث تنمّي الثقافة لديه، وتبعد الرتابه المؤدّية للملل، وتزيد الطّريقة التي تقدّم به المعلومة للمتعلّم من إيمان المتعلّم بقدراته وذكائه، وتعرّفه بحقوقه التّربويّة، وتقوّي الشّجاعة الأدبيّة لديه، كما تساعده في إبراز شخصيّته وتشجّعه على التّعاون والعمل الجماعيّ بروح الفريق، وكلّما زادت هذه الطّرق التي تقدّم فيها المعلومات للطّلبة أدت لتنشئتهم بصورة سليمة أكثر. كما وتفسّر الباحثة أيضًا أنّ المادة الدراسيّة التي تراعي التّطورات التكنولوجيّة التي

يعيشها المتعلّم، وبالإضافة الى تنميتها لقيم المواطنة لديه ومراعاتها لحاجاته النّفسيّة، وللفروق الفردية فيما بين المتعلمين، وتنمية القيم الأخلاقيّة لديه وإكسابهم القيم الاجتماعيّة أيضًا.

وإتفقت هذه النّتيجة مع نتيجة دراسة الحسين (2018) والتي بيّنت أنّ للمناهج التّعليميّة دور في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكّرة، ودور في بناء منظومة القيم المعرفيّة، والدينيّة، والاجتماعيّة، والجماليّة، والاقتصاديّة، والسّياسيّة لدى التّلميذ في مرحلة المراهقة المبكّرة.

تفسير نتائج السّؤال الثالث ونصّه: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (0.05 = α) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس من وجهة نظر مديريها ومعلميها تعزى لمتغيّرات (النّوع الاجتماعيّ، والمؤهّل العلميّ، والمسمّى الوظيفيّ، وسنوات الخبرة)؟ وللإجابة عن هذا السّؤال تمّ صياغة الفرضيات الصّفريّة الآتي:

تفسير النّتائج المتعلّقة بفرضيات الدّراسة

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تُعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ.

كشفت نتائج هذه الدّراسة عن عدم وجود أيّة فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في المدارس الثانويّة في مديريّة القدس تُعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ.

قد تعزز الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ ما يراه المعلمون أو المعلمات في مدارسهم من تنمّر وقصص ذات علاقه بالطّلبة المتنمّرين هي واضحة للجميع، فلا يمكن أن تكون مخفيّة لدى المعلمات أو المعلمين، وهو

ما لم يجعل من وجود فروق فيما بين متغيّر النّوع الاجتماعيّ. كما وتفسّر الباحثة أنّ السّبب يعود أيضًا إلى تعامل المعلمين والمعلمات بنفس النّمط مع طلبة المرحلة الثانويّة في مدارس القدس.

وتتّفق هذه النّتيجة مع نتيجة دراسة العنزي (2021) تُظهر نتائجها بعدم وجود أيّ فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة ممارسة الطّلاب للتّنمّر الإلكترونيّ أو تعرّضهم له عبر مواقع التّواصل الإجتماعيّ تُعزى لمتغير النّوع الاجتماعيّ (معلم/معلمة، مدير/مديرة).

وتختلف هذه النّتيجة مع نتيجة دراسة العتل والعجري والشمري (2021) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (0.05) بين متوسطات أفراد عينة الدّراسة حول جميع أبعاد التّنمّر الإلكتروني تعزى لمتغيّر النّوع الإجتماعيّ. وتختلف أيضًا مع نتيجة دراسة بنات (2021) التي بيّنت وجود فروق في كلّ من ممارسة التّنمّر الإلكتروني، والتعرّض للتّنمّر الإلكتروني تُعزى للجنس ولصالح الذكور. وتختلف أيضًا مع نتيجة دراسة الأنصاري والديجاني والعازمي (2021) التي توصّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لواقع التّنمّر الإلكترونيّ تعزى إلى متغيّر النّوع الاجتماعي تجاه الذكور. وتختلف أيضًا هذه النّتيجة مع نتيجة دراسة الخولي (2020) التي توصّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة نحو التّنمّر الإلكترونيّ تبعًا لمتغير النّوع الإجتماعي، وأنّ الذكور كانوا أكثر تورطًا في سلوك التّنمّر الإلكترونيّ مقارنة بالإناث. وتختلف أيضًا مع نتيجة دراسة عبد القادر والريماوي (2019) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيّا في مستوى التّنمّر الإلكترونيّ وفقًا لمتغيّرات الدّراسة، يُعزى لمتغيّر النّوع الإجتماعيّ، لصالح الذكور. وتختلف أيضًا مع نتيجة دراسة أبو العلا (Abu Al-Ola, 2017) التي توصلت الى أنّ هناك فروق دالة إحصائيّة بين متوسطات درجات الذكور والإناث لصالح الذكور. وتختلف أيضًا مع نتيجة دراسة العمار (2016) التي أوضحت النّتائج أنّ الذكور أكثر تنمّرًا إلكترونيًا، وإدمان الإنترنت، كما تبيّن أنّ الذكور في الفرقة الثانية أكثر تنمّرًا إلكترونيًا، وإدمان الإنترنت.

تفسير النتائج المتعلّقة بالفرضيّة الثانية ونصّها

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ.

كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكتروني في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ، وذلك على جميع مجالات الدّراسة والدّرجة الكليّة.

وقد تفسّر الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ موضوعيّة وقضيّة التّنمّر الإلكترونيّ هي قضيّة مجتمعيّة تؤثّر فيها العديد من الإمور والعوامل الدّاخلية والخارجيّة ولها العديد من الأسباب منها ما يتعلق بطبيعة شبكات الإنترنت وما تنتجه من الانفتاح والتّواصل، إضافة إلى صعوبة ضبط مستخدميها ممّا يساعد المراهقين والطّلبة من التعبيرات السّلبية عن مشاعرها بواسطتها، أيضًا للأسرة والبيئة التي يعيشها الطّلبة دور في إبراز مثل هذه المشاعر أو إيقافها، كمّا أنّ للمدرسة وما تقوم به من ضبط للتّلاميذ وتربيتهم دور كبير، ويكون الدّور الأكبر للمدرسة من خلال المعلم كونه المحتك المباشر مع الطلبة، وإنّ تربية وتعليم الطلبة من قبل معلمهم هي دافع داخلي وذاتيّ ويكون من خلال ما يحمله من ثقافة وقيم وأخلاق وليس ما يحمله من مؤهلات علميّة، فجميع المعلمون يتوجّب عليهم القيام بدورهم وملاحظة ومعرفة ما يدور في مدارسهم بغض النّظر عن درجة مؤهلاتهم العلميّة وهو ما لم يوجد فرقا ذو دلالة إحصائيّة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ تعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ.

وتختلف هذه النّتيجة مع نتيجة دراسة بنات (2021) التي بيّنت وجود فروق في كلّ من ممارسة التّنمّر الإلكترونيّ، والتعرّض للتّنمّر الإلكترونيّ تُعزى لمتغيّر المستوى ولصالح البكالوريوس.

تفسير النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الثالثة ونصّها

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

كشفت نتائج الدّراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة على كافة المجالات والدرجة الكليّة.

وقدتفسّر الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ خبرات المعلمين والمعلمات المدرسيّة تسهّل عليهم وتقيّدهم في العديد من الأمور التدريسيّة والتعليميّة من إعداد وتحضير وطرق تدريس طلبتهم، أمّا فيما يتعلق بملاحظة التّنمّر الإلكترونيّ ووجوده فهذه القضيّة أساسها ليس قديمًا جدًا بل ازدادت وانتشرت بعد انتشار وسهولة الحصول على الانترنت، ومجانيّة وسائل التّواصل الاجتماعيّ وانتشارها الواسع. فلا تفيد ولا تقلل سنوات خبرة المعلم من موضوعات حديثة وعصريّة مثل موضوع التّنمّر الإلكترونيّ، وهو ما لم يجعل لمتغيّر سنوات الخبرة من فروق فيما بين المعلمين.

تفسير النتائج المتعلّقة بالفرضيّة الرابعة

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر المسمّى الوظيفيّ.

كشفت نتائج الدّراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تُعزى لمتغيّر المسمّى الوظيفيّ، وذلك على جميع مجالات الدّراسة والدّرجة الكليّة.

وقد تفسّر الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّه بالرغم من أنّ المعلم هو الأقرب إلى طلبته وهو الأكثر معرفه بما يجوب بين صفوفهم إلّا أنّه حلقة الوصل فيما بينهم وبين مدير المدرسة، وأنّ جميع ما يعرف أو يشاهد المعلمون من مشكلات للطلبة يتم نقلها إلى المديرين بهدف ايجاد حلول لها وهو ما لم يجعل وجود فرق ذو دلالة احصائيّة لمتغيّر المسمّى الوظيفيّ نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس.

تفسير السّؤال الرّابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة على مستوى الدّلالة ($\acute{\alpha}$ =0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو أساليب التنشئة المدرسيّة لدى طلبة المدارس الحكوميّة في القدس تعزى إلى المتغيّرات (النّوع الاجتماعيّ، والمؤهّل العلميّ، والمسمّى الوظيفيّ، وسنوات الخبرة)؟ وللإجابة عن هذا السّؤال تمّ صياغة الفرضيات الصّفريّة الآتية:

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التّنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تُعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ.

كشفت نتائج الدّراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التّنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ، وذلك على جميع مجالات الدّراسة والدّرجة الكليّة.

وقد تفسّر الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ ما يسعى المعلمون والمعلمات من غرسه من قيم وأخلاق وبناء في شخصيات طلبتهم هي بنود واضحة يتمّ تحديدها ضمن منظومة القيم الأخلاقيّة والمجتمعيّة يتمّ ترجمتها من خلال منهج تربويّ منظّم ومدروس، ينقل إلى طلبتهم جميعًا في سلسلة من الأساليب والطّرق المختلفة التي يتبعوها ويبتكرونها لتحقيق ما خططوا من أهداف، بغض النّظر إن كانوا معلمين أو معلمات، وهو ما يفسّر

عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تُعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ.

وتتّفق هذه النّتيجة مع نتيجة دراسة الحسين (2018) التي بيّنت أنّه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في بناء منظومة القيم لدى التّلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة في مدينة بوسعادة تعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ.

تفسير النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة السّادسة ونصّها

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α= 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ.

كشفت نتائج الدّراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α = 0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ، وذلك على جميع مجالات الدّراسة والدّرجة الكليّة.

وقد تفسّر الباحثة تلك النّتائج إلى أنّ طبيعة المواد الدراسيّة التي بنيت وفق منهج تربويّ مخطط له بدقة من قبل أخصائيين ينمي لديهم العديد من القيم الأخلاقيّة، بالإضافة إلى ما يتمّ اتباعه من مراعاة للفروق الفرديّة فيما بين المتعلمين ومراعاة حاجاتهم النّفسيّة هي حصيلة تجارب المعلمين وخبراتهم التّدريسيّة، بالإضافة لتدريبات طويلة تلقّوها واستفادوا من تعليماتها على أرض الواقع، كما أنّ الإشادات والتّعليمات التي تعتبر بمثابة تغذيّة راجعة نتيجة التّجريب والمحاولة والخطأ في تقديم المعلومات للطّلبة هي ما جعلت المعلمين قادرين على التّنشئة المدرسيّة لطلبتهم بغض النّظر عن مؤهلاتهم العلميّة.

تفسير النتائج المتعلّقة بالفرضيّة السابعة

كشفت النّتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة على كافة المجالات والدّرجة الكليّة.

وقد تفسّر الباحثة أنّ أساليب التّنشئة المدرسيّة للمعلمين تبدأ معهم من بداية قرارهم بالدّراسة في مجال التّربيّة، حيث أنّ طلبة الجامعات الملتحقين بكليات التّربيّة يأخذون مساقات إجباريّة تشبعهم بالمعلومات النّظريّة التي تؤهّلهم ليصبحوا معلمين ذوي كفاءة، ثم ينتقلون إلى مواد تدريبيّة بصورة عمليّة تتيح لهم مشاهدة الواقع المدرسيّ وما يقوم به معلمون سابقون لهم في مهنة التّدريس مع طلبتهم، وما يتّبعون من أساليب للتنشئة المدرسيّة تعمل على توظيف ما تعلموه نظريًّا لمشاهدة وممارسة فعليّة على أرض الواقع، وما أن يتمّ تعيين معلم جديد في المدرسة حتى يتلقّى توجيهات من المشرفين وإدارة المدرسة ونصائح من الزّملاء المعلمين الآخرين أيضا تعمل على زيادة معارفة بالطّرق السّليمة الواجب عليه اتباعها للوصول إلى تنشئة مدرسيّة متينة بغضّ النّظر عن سنوات خبرته الفعليّة التي قضاها فعليا في مهنة التّدريس، وهو ما لم يجعل فروقا بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

تفسير النّتائج المتعلّقة بالفرضيّة الثامنة ونصّها

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α =0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تُعزى لمتغيّر المسمّى الوظيفيّ.

كشفت نتائج الدّراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α =0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر المسمّى الوظيفي، وذلك على جميع مجالات الدّراسة ودرجة الدّراسة الكليّة.

وقد تفسّر الباحثة تلك النّتيجة إلى الدّور الكبير للمعلم والمدير في بناء شخصيّة الطّلبة في المدرسة، فبالرغم من أنّ المعلم يحتك بصورة مباشرة مع الطلبة دافعًا بأساليبه ومهاراته وخبراته للحصول على أعلى المستويات من تعليم وبناء شخصيّة وتحسين أخلاق طلبته، إلّا أنّ ذلك لا يمكن أنّ يتمّ بدون التّسهيلات التي يقدمها له مدير المدرسة من تهيئة للظروف والأجواء واللوازم التي تؤدي به لتحقيق تعلم أفضل مع طلبته، ليلبي حاجاته وحاجاتهم من إشراف وتوجيه وحلّ للمشكلات وتوفير للمستلزمات، فالعمليّة التعليميّة في المدرسة تعتبر حلقة يدور فيها كلّ عناصر العلميّة التعليميّة بمكانه مؤديًا ما عليه من واجبات وآخذًا ما له من حقوق، لذلك لم يكن في نتائج الدّراسة هذه أيّ فروقٍ ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تُعزى لمتغيّر المُسمّى الوظيفيّ.

التّوصيات

وبناءً على نتائج الدّراسة خرجت الباحثة بالتّوصيات التالية:

- ضرورة العمل على تطوير مهارات المدراء للتصدي لموضوع التنمر الالكتروني وضبطه.
- ضرورة العمل على تعزيز الجهود، وتشمل المجتمع المحلي والمدرسة والأهل للسيطرة على التنمر الالكتروني في المدارس.
- العمل على بناء منظومة سياسات وقوانين تردع المتنمرين وتضبط سلوك الطلبة في المدراس.

المقترحات

اقترحت الباحثة الآتي:

- التّركيز على قانون الجرائم الإلكترونية وتكثيف الإرشاد الطّلابيّ.
- إجراء المزيد من الدّراسات حول التّنمّر الإلكترونيّ وعلاقته بمتغيّرات أخرى، وعلى فئات أخرى من المجتمع.
- إعطاء موضوع المواطنة الرقميّة مساحة كافية في المناهج والحصص الدراسيّة.

قائمة المصار والمراجع العلمية

المراجع العربية

أحمد، عاصم وعبده، إبراهيم. (2016). *التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الاخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية*. مصر: (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة القاهرة.

أحمد، فداء. (2021). دور معلمي موارد التنشئة الاجتماعية والوطنية في تنمية قيم المواطنة الرقمية لتعزيز القيم الحضارية لدى طلبتهم في المدرسة. *مجلة ابن خلدون للدراسات والابحاث. (1)1*، الصفحات 326-358.

آدم، آدم. (2021). التنمر الالكتروني وأثره النفسي والاجتماعي دراسة ميدانية على عينه من طالبات المرحلة الجامعية بالخرطوم. *مجلة الدراسات الاعلامية المركز الديمقراطي العربي- برلين: المانيا، 12(8)*، الصفحات 237-258.

الأنصاري، علي والديجاني، سلطان والعازمي، رشيد. (2021). التنمر الالكتروني عند طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر القيادات المدرسية في الكويت. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية. 45(1)*، الصفحات 453-494.

بالهادي، سماح. (2020). *سلوك التنمر وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ مرحلة المتوسط دراسة ميدانية بمتوسطة معمري عبد الرحمن بحساني عبد الكريم*. بالوادي: (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشهيد حمه لخضر.

البراء، حمدان. (1992). *تاريخ القدس وهويتها الثقافية* (المجلد الثاني). بيروت: منشورات ضفاف للطباعة والنشر والتوزيع.

البنا، أحمد والأسدي، مروة وعبد القادر، إيمان. (2016). تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الابتدائية في تنمية بعض قيم المواطنة لدى تلاميذها: دراسة ميدانية. *مجلة دراسات في التعليم العالي. (1)11*، الصفحات 145-191.

بنات، سهيلة. (2021). التنمر الالكتروني لدى طلبة الجامعة في الاردن. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج. (8)91*، الصفحات 3520-3551.

بهجات، ريم. (2021). التنمر الرقمي والتحديات المهنية التربوية التي تواجه معلمة رياض الأطفال. *المجلة العربية للآداب والدراسات النفسية. (5)17*، الصفحات 255-268.

الحبشي، نجلاء. (2022). التنمر الالكتروني وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى طالبات جامعة الباحة. *مجلة العلوم التربوية. (1)8*، الصفحات 95-129.

حسين، رمضان. (2015). المناخ الاسري وعلاقته بالتنمر المدرسيلدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مركز *الارشاد النفسي جامعة عين شمس. (42)4*، الصفحات 1-43.

الحسين، عزي. (2018). *المناهج التعليمية ودورها في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة: دراسة ميدانية لتلاميذ الصف الرابع متوسط بمدينة بوسعادة*. الجزائر: (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة محمد بوضياف.

الخولي، محمود. (2020). فعالية الإرشاد الانتقائي التكاملي في خفض مستوى سلوك التنمر الإلكتروني لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في صنعاء. *المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة. (14)4*، الصفحات 345-392.

الدباغ، مصطفى. (1991). *بلادنا فلسطين "طبعة جديده"* (المجلد الثالث). بيروت: دار الطليعة للنشر والتوزيع.

أبو ربيع، منصور. (1998). *تاريخ فلسطين القديم والحديث* (المجلد الثاني). عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

زعيزع، عبد الله. (2020). *أساسيات الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق* (المجلد الثاني). عمان: دار الوائل للنشر والتوزيع.

السيلاوي، نائل. (2019). دور التنشئة الاجتماعية في التخفيف من التنمر الاجتماعي لدى عينة من المراهقين في الاسكندرية. *مجلة العلوم النفسية والاجتماعية، 61(7)*، الصفحات 155-171.

الشرعة، محمد. (2020). التنشئة الاخلاقية للتلميذ في المدرسة الابتدائية في المدارس الحكومية في المفرق. *مجلة العلوم الاجتماعية، 8(6)*، الصفحات 419-437.

الشرقاوي، أنور. (2018). *دار المنهجية للنشر والتوزيع* (المجلد الثاني). عمان: دار المنهجية للنشر والتوزيع.

شكشاك، عامر. (2017). *أساليب التنشئة المدرسية وأثرها على التحصيل الدراسي دراسة ميدانية في متوسطتي زرنوح محمد وفضيلي عبد القادر الجلفة*. الجلفة: (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة زيان عاشور .

الصوفي، أسامة والمالكي، فاطمة. (2012). التنمر عند الاطفال وعلاقته باساليب المعاملة الوالدية. *مجلة البحوث التربوية. (35)7*، الصفحات 146-188.

ضياء، مسوده. (2021). واقع التعليم في مدينة القدس"دراسة نظرية تحليلية. *مجلة الانوار للبحث العلمي، 10(7)*، الصفحات 144-162.

العابدي، ناصر. (2023). واقع التنمر الالكتروني في المدارس الحكومية في محافظة الجيزة وعلاقته بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 11(6)*، الصفحات 137-152.

العاتقي، ميسون. (2020). واقع التنمر الالكتروني في المدارس الثانوية في محافظة حولي من وجهة نظر معلميها. *مجلة الثقافة والفنون للعلوم الانسانية، 3(2)*، الصفحات 210-239.

عبد القادر، محمد والريماوي، عمر. (2019). التنمر الالكتروني وعلاقته بدافعية الانجاز الاكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ضواحي القدس. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. (6)1*، الصفحات 44-69.

عبد النبي، حسين. (2020). مدى اهتمام أولياء الامور في أساليب التنشئة المدرسية لدى أبنائهم في المدارس الثانوية في منطقة المنصورة من وجهة نظرهم انفسهم. *مجلة الاندلس، 1(2)*، الصفحات 140-166.

العتل، محمد والعجمي، محمد والشمري، أحمد. (2021). التنمر الالكتروني لدى طلبة كلية التربية الاساسية بدولة الكويت وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية. (1)2*، الصفحات 219-254.

العتيبي، رسمية. (2021). مستويات التنمر الالكتروني وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية لذوي الرسوب الدراسي. *مجلة العلوم التربوية. (2)27*، الصفحات 485-548.

العرابي، محمد. (2019). التنمر الالكتروني والتنمر التقليدي لدى طلاب المدارس في محافظة الجيزة "دراسة مقارنة". *مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 7(3)*، الصفحات 28-52.

أبو العلا، حنان. (2017). فعالية الارشاد الانتقائي في خفض مستوى التنمر الالكتروني لدى عينة من المراهقين: دراسة وصفية- ارشادية. *مجلة كلية التربية باسيوط. (33)6*، الصفحات 527-563.

العمار، أمل. (2016). التنمر الالكتروني وعلاقته بادمان الانترنت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب وطالبات التعليم التطبيقي بدولة الكويت. *مجلة البحث العلمي في التربية. (17)3*، الصفحات 223-251.

العنزي، عبد العزيز. (2021). درجة ممارسة التنمر الالكتروني عبر مواقع التواصل الاجتماعي والتعرض له لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدارس مدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج. (1)85*، الصفحات 396-441.

العنيزي، منصور. (2018). التنمر المدرسي لدى بعض تلاميذ مرحلة التعليم الاساسي. *مجلة كلية الآداب جامعة الزاوية. (26)1*، الصفحات 12-37.

العيسى، إيناس. (2019). *العوامل والقوى المجتمعية المؤثرة على التعليم في القدس*. نابلس-فلسطين: الشامل للنشر والتوزيع.

الغامدي، عبد الله. (2017). *المدارس السلوكية وأثرها في تعديل سلوك الفرد* (المجلد الثالث). عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

الزعتري، مروان (2019) المدن الفلسيطينية بين الماضي والحاضر "مدخل تاريخي معاصر"، الطبعه الثانية، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

لحويدك، رجاء. (2019). التكامل الوظيفي بين الاسرة والمدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية. *المجلة الدولية التربوية والنفسية. (1)5*، الصفحات 72-85.

الليثي، أحمد ودرويش، عمرو. (2017). فاعلية بيئة تعلم معرفي سلوكي قائمة على المفضلات الاجتماعية في تنمية استراتيجيات مواجهة التنمر الالكتروني لطلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية. (4)1*، الصفحات 37-53.

محمد، ثناء. (2019). واقع ظاهرة التنمر الالكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الفيوم وسبل مواجهتها (دراسة ميدانية). *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. (12)2*، الصفحات 181-248.

مسودة، ضياء. (2022). التنمر الالكتروني في مدارس مدينة القدس "دراسة ميدانية على مدارس مخيم شعفاط". *مجلة الاندلس، 35(5)*، الصفحات 166-184.

مشاط، نور الدين. (2010). بيداغوجيا الادماج. *مجلة علوم التربية. (45)17*، الصفحات 51-61.

المصطفى، عبد العزيز. (2017). دوافع التنمر الالكتروني لدى أطفال المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية- مركز النشر العلمي جامعة البحرين. (18)3*، الصفحات 247-269.

مصطفى، ناصف. (2019). *نظريات التعلم وروادها* (المجلد الثاني). عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

مليكة، حاسي. (2019). التنمر الالكتروني: دراسة نظرية في الابعاد والممارسات. *مجلة الاعلام والمجتمع. (4)1*، الصفحات 64-78.

هداج، العيد. (2019). المدرسة الجزائرية وتنمية قيم المواطنة لدى التلاميذ. *مجلة العلوم الاجتماعية. 16(1)*، صفحة 8025.

المراجع الأجنبية

Aboujaoude, E., Savage, M., Starcevic, V., & Salame, W. (2017). Aggressors and Victims in Bullying and Cyberbullying: A Study of Personality Profiles using the Five-Factor Model. *Journal of adolescent health. (20)11*, pp. 86-95.

Akhmedova, M. T. (2022). Pedagogical and Psychological Ways to Overcome the Problem of Lesson Discipline in Secondary Schools. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding. (3).9*, pp. 731-752.

Al-Mustafa, A. (2017). The role of cyberbullying among children of the Eastern Province of the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences Bahrain, 18 (3)*, pp. 243-260.

Al-Zahrani, A. (n.d.). Cyberbullying among Saudi's higher-education students: implications from educators and policymakers. *World Journal of Education. (5)3*, pp. 15-26.

Betts, L. R., Spenser, K. A., & Gardner, S. E. (2017). Adolescents' involvement in cyber bullying and perceptions of school: The importance of perceived peer acceptance for female adolescents. *Sex roles journal, 77(7-8)*, pp. 471-481.

Brochado, S., Soares, S., & Fraga, S. (2018). A scoping review on studies of cyberbullying prevalence among adolescents. *Trauma, Violence, & Abuse. (18)5*, pp. 67-83.

Buelga, S., Martínez–Ferrer, B., & Cava, M. J. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully–victims in adolescents. *Computers in Human Behavior, 76*, pp. 164-173.

Chang, F. C., Lee, C. M., Chiu, C. H., Huang, T. F., Hsi, W. Y., & Pan, Y. C. (2013). Relationships among cyber bullying, school bullying, and mental health in Taiwanese adolescents. *JSch Health Journal, 83(6)*, pp. 62-454.

Demir, O., & Seferoglu, S. S. (2016). The investigation of the relationship of cyber bullying with cyber loafing, Internet addiction, information literacy and various other variables. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying, 3(1)*, pp. 1-26.

Kim, S., Colwell, S. R., Kata, A., Boyle, M. H., & Georgiades, K. (2018). Cyberbullying victimization and adolescent mental health: Evidence of differential effects by sex and mental health problem type. *Journal of youth and adolescence, 47(3)*, pp. 661-672.

Mirjam, S., Yvonne, L., & Wiel, V. (2022). The views of Dutch primary school principals on contributing to children's upbringing in education and collaborating with parents. International Journal of Primary. *Elementary and Early Years Education. (3)13*, pp. 73-82.

Rao, J., Wang, H., Pang, M., Yang, J., Zhang, J., Ye, Y., & Dong, X. (2019). Cyberbullying perpetration and victimizatio among junior and senior high school students in Guangzhou. *China. Injury prevention, 25(1)*, pp. 13-19.

Sampasa-Kanyinga, H., Roumeliotis, P., & Xu, H. (2014). Associations between Cyberbullying and School Bullying Victimization and Suicidal Ideation, Plans and Attempts among Canadian. *PLoS ONE, 9(7)*, pp. 231-243.

Zoroqy, J. (2020). The reality of cyberbullying methods among adolescents and school students in Antalya. *Turkish online Toronto Journal,7(2)*, pp. 431-443.

الملاحق

الملحق (أ)

اداة الدراسة بصورتها الاولية

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

ماجستير ادارة تربوية

حضرة المدير\اة، المعلم\ ة المحترم\اة

تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "**التنمر الالكتروني وعلاقته باساليب التنشئة المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية في مديرية القدس** " وذلك استكمالاً للحصول على درجة الماجستير تخصص ادارة تربوية من جامعة النجاح الوطنية. ولتحقيق أغراض الدّراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة معتمدة على الأدب النظري والدراسات السابقة.

لذا يرجى التكرم بقراءة جميع فقرات الاستبانة، وتعبئتها من خلال وضع إشارة (×) في المربع الذي تراه مناسباً إزاء كل فقرة، آملاً توخي الدقة والموضوعية في الإجابة، علماً بأن المعلومات الواردة في الاستبانة ستكون سريّة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة

رودينة عطون

القسم الأول: البيانات الشخصية.

يرجى وضع إشارة (×) في المربع الذي ينطبق على حالتك:

1. الجنس:

☐ ذكر ☐ أنثى

2. **سنوات الخبرة:** ☐ أقل من (5) سنوات ☐ من 5–10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

3. المسمى الوظيفي

☐ مدير ☐ معلم

القسم الثاني:

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
	المجال الأول: التنمر الالكتروني					
	المحور الأول: التحرش الجنسي					
1.	يرسل الطالب صور خادشة للحياء لزملائه.					
2.	يتم ارسال دعوة الدخول لمحادثات غير لائقة.					
3.	ينشر اسرار وخصوصيات الآخرين بهدف احراجهم.					
4.	ينشر الاكاذيب حول الاخرين واشاعات عنهم.					
5.	ارسال رسائل نصية تحتوي على كلمات خارج اطار الادب والاخلاق.					
6.	اشهار صور خاصة لاحد الافراد عبر وسائل التواصل الاجتماعي.					
7.	تزييف صور ومقاطع فيديو من خلال برامج الكترونية ونشرها.					
8.	التحدث مع الآخرين بصورة غير مناسبة تحت اسم شخص اخر.					
9.	نعت الافراد بالقاب ومسميات غير لائقة.					
10.	استغلال احد افراد العائلة بهدف الوصول للشخص المستهدف.					
	المحور الثاني: الاقصاء					
11.	يتم حظر احد الزملاء من غرف المحادثات الجماعية.					
12.	حجب احد الافراد من مواقع التواصل الاجتماعي بهدف التاثير النفسي عليه.					
13.	التجاهل المتعمد لتعليقات احد الافراد على مواقع التواصل الاجتماعي.					
14.	تجاهل رسالة احد الزملاء بهدف التقليل من شأنه.					
15.	رفض قبول صداقة احد الزملاء عبر وسائل التواصل الاجتماعي بهدف تهميشه.					
16.	التلميح من خلال المنشورات عبر وسائل التواصل الاجتماعي بالاساءة على بعض الافراد.					
17.	رفض ادخال بعض الافراد الى المحادثات الجماعية غير الخاصة.					
18.	فرض الرأي من خلال ارسال متكرر لرسائل نصية الكترونية.					

19.	اقصاء احد الافراد من لعبه الكترونية مشتركة بهدف التقليل من قدراته.
20.	التجاهل المتعمد للمنشورات المشتركة عبر وسائل التواصل الاجتماعي برفض التفاعل معها.
المحور الثالث: السخرية	
21.	التلميح والتصريح على مظهر احد الزملاء عبر وسائل التواصل الاجتماعي.
22.	مشاركة منشورات عبر صفحات التواصل الاجتماعي تحتوي على عبارات تقلل من شأن الشخص الاخر.
23.	ادراج تعليقات ساخرة على ما ينشره الافراد من منشورات على مواقع التواصل الاجتماعي.
24.	الرد على رسائل المحادثات الجماعية باستهزاء على احد الافراد.
25.	التقليل من شأن احد الافراد على الالعاب الالكترونية المشتركة.
26.	التقاط صور دون علم الشخص ونشرها بالمحادثات الجماعية بهدف السخرية على مظهره.
27.	التحدث مع الزملاء عن خصوصياتهم ثم اشهارها.
28.	نسب كلام للاخرين لم يصدر منهم واشاعته عبر مواقع التواصل الاجتماعي.
29.	مشاركة منشورات غير مناسبة مع الافراد على صفحاتهم الشخصية.
30.	اضافة تعليقات ومنشورات من حسابات اخرى وهمية على احد الاشخاص بهدف الاستهزاء منه.
المحور الرابع: تشويه السمعة	
31.	ينشر اشاعات تضر بسمعه زميله باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي.
32.	انشاء صفحة خاطئة باسم شخص معين وادراج العديد من المنشورات الغير لائقة من خلالها.
33.	يتم فرض مراسلات فورية بهدف الازعاج وارسال رسائل تستفز الفرد لنقل ما تم كتابته .
34.	يتم عمل محادثات من قبل اشخاص اخرين بكلام غير مناسب واستبدال الاسم الحقيقي باسم الشخص المراد تشويه سمعته ونشرها.
35.	ينشر صور شخصية بعد دبلجتها مع افراد اخرين بهدف تشويه صورة الشخص.

36. يخترق حساب شخص عبر مواقع التواصل الاجتماعي ويقوم بارسال غير لائقة رسائل لأصدقائه.
37. يصور الاشخاص صور دون علمهم وينشر صورهم عبر مواقع التواصل الاجتماعي.
38. يخترق حسابات الافراد وينشر من خلالها منشورات مسيئة لاصدقائهم.
39. يرسل منشورات للصفحات العامة تخص افراد اخرين بهدف تشويه سمعتهم.
40. يستخدم المجموعات العامة لنشر معلومات واخبار كاذبة عن افراد اخرين تضر بهم.

المجال الثاني: التنشئة المدرسية

المحور الاول: المادة المقدمة للطلبة

41. تشجع المواد المدرسية النضج العقلي للطلبة.
42. تقع المواد الدراسية ضمن اهتمامات الطلبة.
43. تراعي المادة الدراسية التطورات التكنلوجية التي نعيشها.
44. تنمي قيم المواطنة لدى الطلبة.
45. تنبثق من البيئة التي يعيشها الطلبة
46. تراعي حاجات الطلبة النفسية
47. تناسب خصائص الطلبة النمائية
48. تراعي المواد الدراسية الفروق الفردية فيما بين الطلبة
49. تنمي القيم الاخلاقية
50. تكسب الطلبة قيم اجتماعية

المحور الثاني: الطريقة التي تقدم بها المعلومة للطلبة

51. تنمي طريقة المعلم ثقافة الطلبة .
52. تبعد الطلبة عن الرتابة المؤدية للملل.
53. تنمي طريقة المعلم ثقة الطلبة بانفسهم.
54. تزيد من ايمان الطلبة بقدراتهم وذكائهم
55. تستخدم التكنلوجيا الحديثة
56. تعرف الطلبة بحقوقهم التربوية
57. تقوي لديه الشجاعة الاديبة
58. تساعد الطلبة في ابراز شخصياتهم
59. تشجع الطلبة على التعاون
60. تشجع الطلبة على العمل الجماعي بروح الفريق

انتهت فقرات الاستبانة

شاكرة لكم حسن تعاونكم

المحلق (ب)

قائمة اسماء المحكمين

الرقم	الاسم	مكان العمل
.1	د. جعفر ابو صاع	جامعة خضوري
.2	د. عمار الوحيدي	
.3	د. عمر حمدان	جامعة النجاح الوطنية
.4	د. مروان ربايعة	
.5	د. يوسف علاونة	الجامعة الاسلامية – منيسوتا

رتبت الاسماء ابتثياً

الملحق (ج)

اداة الدراسة بصورتها النهائية

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

ماجستير ادارة تربوية

حضرة المدير\ة، المعلم\ ة المحترم\ة

تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "التنمر الالكتروني وعلاقته بأساليب التنشئة المدرسية في مدارس المرحلة الثانوية في مديرية القدس" وذلك استكمالاً للحصول على درجة الماجستير تخصص اداره تربوية من جامعة النجاح الوطنية. ولتحقيق أغراض الدّراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة معتمدة على ما جاء في الأدب النظري والدراسات السابقة، لذا يرجى التكرم بقراءة جميع فقرات الاستبانة، وتعبئتها من خلال وضع إشارة (×) في المربع الذي تراه مناسباً إزاء كل فقرة، آملاً توخي الدقة والموضوعية في الإجابة، علماً بأن المعلومات الواردة في الاستبانة ستكون سريّة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

البُاحثة

رودينةعطون

القسم الأول: البيانات الشخصية والمهنية.

يرجى وضع إشارة (×) في المربع الذي ينطبق على حالتك:

- النوع الإجتماعي ذكر( ) أنثى ( )
- المؤهل العلمي : بكالوريوس فأقل( ) دراسات عليا( )
- سنوات الخبرة : أقل من (5) سنوات( ) من 5–10 سنوات( ) أكثر من 10 سنوات ( )
- المسمى الوظيفي: مدير( )معلم( )

القسم الثاني:

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
	المحور الأول: التنمر الالكتروني					
	المجال الأول: التحرش الجنسي					
.1	يرسل الطالب المتنمر صوراً خادشه للحياء لزملائه الطلاب .					
.2	يرسل الطالب المتنمر دعوة لزملائه الطلاب للدخول لمحادثات غير لائقة.					
.3	ينشر الطالب المتنمر أسراراً وخصوصيات الطلاب لإحراجهم.					
.4	ينشر الطالب المتنمر الاكاذيب والإشاعات حول زملائه الطلاب .					
.5	يرسل الطالب المتنمر رسائل نصية تحتوي على كلمات خارج اطار الادب والاخلاق.					
.6	ينشر الطالب المتنمر صور خاصة لزملائه عبر وسائل التواصل الاجتماعي.					
.7	ينشر الطالب المتنمر صوراً ومقاطع فيديو مفبركة لزملائه الطلاب على برامج الكترونية.					
.8	يتحدث الطالب المتنمر مع زملائه الطلاب بصورة غير مناسبة تحت اسم مستعار.					
.9	ينعت الطالب المنتمر زملائه الطلاب بألقاب غير لائقة.					
.10	يستغل الطالب المتنمر احد الأفراد في عائلة زميله المتنمر عليه للوصول لأهدافه.					
	المجال الثاني: السخرية					
.11	يتنمر على مظهر احد زملائه الطلاب عبر وسائل التواصل الاجتماعي.					
.12	يشارك المتنمر منشورات عبر صفحات التواصل الاجتماعي تحتوي عبارات تقلل من شأن زملائه.					
.13	يطلق المتنمر تعليقات ساخرة على ما ينشره زملائه الطلاب من منشورات على مواقع التواصل الاجتماعي.					
.14	يرد الطالب المتنمر على رسائل المحادثات الجماعية ساخراً على احد زملائه.					
.15	يُقلل الطالب المتنمر من شأن زملائه الطلاب خلال الالعاب الالكترونية المشتركة.					

16.	يلتقط الطالب المتنمر صور لزملائه الطلاب دون علمهم وينشرها بهدف السخرية من مظهر أحد زملائه.
17.	يتحدث الطالب المتنمر مع زملائه الطلاب عن خصوصياتهم ويقوم بإشهار تلك المحادثة
18.	ينسب الطالب المتنمر كلام لزملائه الاخرين لم يصدر منهم ويشيعه عبر مواقع التواصل.
19.	يشارك الطالب المتنمر منشورات غير مناسبة مع زملائه الطلاب على صفحاتهم الشخصية.
20.	يضيف الطالب المتنمر تعليقات ومنشورات من حسابات أخرى وهمية على حسابات زملائه للسخرية منهم.
	المجال الثالث
21.	ينشر الطالب المتنمر اشاعات قد تضر بسمعة زملائه عبر وسائل التواصل الاجتماعي.
22.	يقوم بإنشاء صفحة مزيفة بإسم زميل من زملائه الطلاب ويدرج العديد من المنشورات الغير لائقة عبرها.
23.	يرسل الطالب المتنمر مراسلات فورية تستفز زملائه.
24.	ينشر الطالب المتنمر محادثات غير لائقة باسم زملائه الطلاب لتشويه سمعتهم.
25.	ينشر الطالب المتنمر صور شخصية بعد دبلجتها مع افراد آخرين لتشويه صورة لزملائه.
26.	يخترق الطالب المتنمر حسابات على مواقع التواصل الاجتماعي ويرسل رسائل غير لائقة لزملائه الطلاب من خلالها.
27.	يُصوّر الطالب المتنمر زملائه الطلاب دون علمهم وينشرها عبر مواقع التواصل الاجتماعي.
28.	يخترق الطالب المتنمر حسابات أشخاص آخرين وينشر من خلالها منشورات مسيئة لزملائه.
29.	يُرسل الطالب المتنمر منشورات للصفحات العامة تخص زملائه الطلاب لتشويه سمعتهم.
30.	يستخدم الطالب المتنمر المجموعات العامة لنشر معلومات كاذبة عن زملائه الطلاب قد تضر بهم.
	المحور الثاني: التنشئة المدرسية
	المجال الاول: الماده الدراسية
31.	تراعي المادة الدراسية التطورات التكنولوجية التي يعيشها المتعلم .
32.	تنمي المادة الدراسية لدى المتعلم قيم المواطنة.
33.	تنبثق المادة الدراسية من البيئة التي يعيشها المتعلم.

34.	تراعي المادة الدراسية حاجات المتعلم النفسية.
35.	تراعي المادة الدراسية الفروق الفردية فيما بين المتعلمين.
36.	تنمي المادة الدراسية القيم الاخلاقية لدى المتعلم.
37.	تُكسب المادة الدراسية المتعلم قيم اجتماعية.
	المجال الثاني: الطريقة التي تقدم بها المعلومة للمتعلم
38.	تنمي الطريقة التي تقدم بها المعلومة الثقافة للمتعلم.
39.	تبعد الطريقة التي تقدم بها المعلومة للمتعلم عن الرتابة المؤدية للملل.
40.	تنمي الطريقة التي تقدم بها المعلومة للمتعلم ثقة المتعلم بنفسه .
41.	تزيد الطريقة التي تقدم بها المعلومة للمتعلم من ايمان المتعلم بقدراته وذكائه .
42.	تعرّف الطريقة التي تقدم بها المعلومة للمتعلم المتعلم بحقوقه التربوية.
43.	تقوي الطريقة التي تقدم بها المعلومة للمتعلم على الشجاعة الادبية لدى المتعلم .
44.	تساعد الطريقة التي تقدم بها المعلومة في ابراز شخصية المتعلم .
45.	تُشجّع الطريقة التي تقدم بها المعلومة للمتعلم على التعاون .
46.	تشجّع الطريقة التي تقدم بها المعلومة للمتعلم على العمل الجماعي بروح الفريق لدى المتعلم .

انتهت فقرات الاستبانة

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الملحق (د)

الجداول

الجدول(3)

معاملات الارتباط الخاصة بفقرات الدراسة

Sig	correlation coefficient	الرقم
000.	**774.	**.1**
000.	**801.	**.2**
000.	**793.	**.3**
000.	**800.	**.4**
000.	**904.	**.5**
000.	**950.	**.6**
000.	**924.	**.7**
000.	**874.	**.8**
000.	**860.	**.9**
000.	**917.	**.10**
000.	**917.	**.11**
000.	**942.	**.12**
000.	**811.	**.13**
000.	**788.	**.14**
000.	**885.	**.15**
000.	**831.	**.16**
001.	**686.	**.17**
000.	**812.	**.18**
001.	**675.	**.19**
003.	**619.	**.20**
000.	**933.	**.21**
000.	**889.	**.22**
000.	**962.	**.23**
000.	**929.	**.24**
000.	**933.	**.25**
000.	**925.	**.26**
000.	**926.	**.27**
000.	**940.	**.28**
000.	**895.	**.29**

000.	**936.	**.30**
000.	**925.	**.31**
000.	**928.	**.32**
000.	**941.	**.33**
000.	**928.	**.34**
000.	**941.	**.35**
000.	**938.	**.36**
000.	**943.	**.37**
000.	**923.	**.38**
000.	**932.	**.39**
000.	**862.	**.40**
.060	.418	**.41**
.910	.026	**.42**
.000	.733**	**.43**
.018	.509*	**.44**
.000	.718**	**.45**
.004	.605**	**.46**
.000	.746**	**.47**
.003	.618**	**.48**
.000	.806**	**.49**
.000	.885**	**.50**
.000	.873**	**.51**
.002	.629**	**.52**
.000	.906**	**.53**
.000	.898**	**.54**
.880	.035	**.55**
.000	.882**	**.56**
.000	.866**	**.57**
.000	.891**	**.58**
.000	.943**	**.59**
.000	.892**	**.60**

الجدول (12)

نتائج اختبار t-Test للعيّنات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو درجة التّنمّر الإلكترونيّ في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر المسمّى الوظيفيّ.

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
التّحرّش	معلم	225	3.3498	1.04647	−0.799−	0.42
	مدير	19	3.5474	0.88967		
السّخرية	معلم	225	3.4044	1.02955	−0.866−	0.38
	مدير	19	3.6158	0.91910		
تشويه السّمعة	معلم	225	3.3347	0.79161	-1.580-	0.11
	مدير	19	3.6316	0.72346		
الدرجة الكليّة	معلم	225	3.3630	0.92892	-1.068-	0.28
	مدير	19	3.5982	0.82876		

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

الجدول (13)

نتائج اختبار t-Test للعيّنات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر النّوع الاجتماعيّ.

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
المادة الدراسيّة	معلم/مدير	40	3.5688	0.71609	954.	0.34
	معلمه/مديره	204	3.4473	0.74038		
الطريقة التي تقدم بها المعلومة للمتعلّم	معلم/مدير	40	3.5281	0.73297	251.	0.80
	معلمه/مديره	204	3.5006	0.61206		
الدرجة الكليّة	معلم/مدير	40	3.5484	0.69128	0.674	0.50
	معلمه/مديره	204	3.4740	0.62901		

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

الجدول (14)

نتائج اختبار t-Test للعيّنات المستقلّة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
المادّة الدراسيّة	بكالوريوس فأقل	145	3.4534	0.76233	-.353-	0.72
	دراسات عليا	99	3.4874	0.69997		
الطريقة التي تقدّم بها المعلومة للمتعلم	بكالوريوس فأقل	145	3.5060	0.65936	0.027	0.97
	دراسات عليا	99	3.5038	0.59265		
الدرجة الكليّة	بكالوريوس فأقل	145	3.4797	0.66176	-.190-	0.85
	دراسات عليا	99	3.4956	0.60663		

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

الجدول (15)

المتوسطات الحسابيّة بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التّنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

المجالات	المتغيّر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المادة الدّراسيّة	اقل من 5 سنوات	50	3.4450	0.96665
	من 5 الى 10 سنوات	72	3.4913	0.63368
	اكثر من 10 سنوات	122	3.4621	0.68877
	المجموع الكلي	244	3.4672	0.73638
الطّريقة التي تقدم بها المعلومة للمتعلم	اقل من 5 سنوات	50	3.4775	0.74518
	من 5 الى 10 سنوات	72	3.5365	0.60421
	اكثر من 10 سنوات	122	3.4980	0.60152
	المجموع الكلي	244	3.5051	0.63189
الدّرجة الكليّة	اقل من 5 سنوات	50	3.4613	0.81762
	من 5 الى 10 سنوات	72	3.5139	0.56413
	اكثر من 10 سنوات	122	3.4800	0.60095
	المجموع الكلي	244	3.4862	0.63874

الجدول (16)

نتائج تحليل التّباين الأحاديّ (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التّنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
المادة الدراسية	المربعات بين الفئات	0.070	2	0.035	0.064	0.938
	المربعات الداخليّة	131.699	241	0.546		
	المجموع الكلي	131.769	243			
الطّريقة التي تقدم بها المعلومة للمتعلم	المربعات بين الفئات	0.115	2	0.058	0.143	0.867
	المربعات الداخليّة	96.910	241	0.402		
	المجموع الكلي	97.025	243			
الدرجة الكليّة	المربعات بين الفئات	0.091	2	0.045	0.111	0.895
	المربعات الداخليّة	99.050	241	0.411		
	المجموع الكلي	99.141	243			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة(α= 0.05)

الجدول (17)

نتائج اختبار t-Test للعيّنات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة نحو واقع أساليب التّنشئة المدرسيّة في مدارس المرحلة الثانويّة في مديريّة القدس تعزى لمتغيّر المسمّى الوظيفيّ.

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
المادة الدراسيّة	معلم	225	3.4528	0.75060	−1.054−	0.29
	مدير	19	3.6382	0.52522		
الطريقة التي تقدم بها المعلومة للمتعلم	معلم	225	3.4883	0.64016	−1.431−	0.15
	مدير	19	3.7039	0.49513		
الدّرجة الكليّة	معلم	225	3.4706	0.64898	-1.316-	0.18
	مدير	19	3.6711	0.47682		

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

An- Najah National University

Faculty of Graduate Studies

CYBERBULLYING AND ITS RELATIONSHIP TO SCHOOL UPBRINGING METHODS OF SECANDARY SCHOOL IN THE JERUSALEM DISTRACT

By

Roudayna Yousef Attoun

Supervisors

Dr. Alia Yahya Assali

Dr. Enas Abdel Rahman Al-Essa

This Thesis is submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Educational Administration, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

2023

CYBERBULLYING AND ITS RELATIONSHIP TO SCHOOL UPBRINGING METHODS OF SECANDARY SCHOOL IN THE JERUSALEM DISTRACT

By
Roudayna Yousef Attoun
Supervisors
Dr. Alia Yahya Assali
Dr. Enas Abdel Rahman Al-Essa

Abstract

The study aimed to identify cyberbullying among students and its relationship to high school upbringing methods in Jerusalem's high schools. Teachers and principals of government secondary schools in Jerusalem were the community of this study. A random sample was selected from 244 government secondary school principals and teachers in Jerusalem.

Methodology: In order to achieve the study's objectives, the descriptive approach was used and the questionnaire was adopted as an essential tool for collecting the information needed. The questionnaire consisted of (46) items divided into two categories that were built according to the Lekert scale.

The study's findings indicated that: ther was a correlation between cyberbullying and high school upbringing methods in Jerusalem's high schools. The findings indicated that the degree of cyberbullying in high schools in the Jerusalem City from the point of view of its principals and teachers was moderate, and that the reality of high school upbringing methods in the Jerusalem City from the point of view of its principals and teachers was medium and show that there are no statistically significant differences at the significant level (0.05 = α) among the averages of responses of the study sample individuals to the degree of cyberbullying in high schools in Jerusalem's principal and teachers are attributable to variables (gender, scientific qualification, job title, years of experience), lack of statistically significant differences at the significant level (0.05=α) among the averages of responses of study-sample individuals to school upbringing methods in government schools in Jerusalem are attributable to variables (gender, professional qualification, job title, years of experiance.)

Recommendations: The study recommended a set of recommendations: taking action to protect learners from being victims of cyberbullying, promoting tolerance and acceptance among others, raising awareness of the harmful effects of cyberbullying on bullies and intimidation by educational institutions.

Kayword: Cyberbullying, Methods of School Upbringing, Secandary School, Jerusalem