

التنمر الإلكتروني وعلاقته بتقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا

Cyberbullying and its relationship to self-esteem among high school students in the Sabya Education Administration

إعداد الباحثة/ أماني بنت غالب بن أحمد عاتي

ماجستير في التربية، تخصص الإرشاد النفسي، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة جازان، المملكة العربية السعودية

الملخص

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التنمر الإلكتروني وتقدير الذات، والتحقق من تأثير التنمر الإلكتروني على تقدير الذات، والكشف عن نسبة إسهام التنمر الإلكتروني في تقدير الذات، حيث نبغ إحساس الباحثة بالمشكلة من ملاحظتها لشيوع استخدام الإنترنت بين طالبات المرحلة الثانوية؛ حيث أصبح جزءاً من حياتهن اليومية؛ نتيجةً للتطور التكنولوجي في التطبيقات المرتبطة به ومواقع التواصل الاجتماعي. وتحقيقاً لأهداف الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (٤٧٠) طالبةً من طالبات الصف الأول الثانوي، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة من المدارس الحكومية التابعة لإدارة تعليم صبيا، ولجمع البيانات استخدمت الباحثة مقياس التنمر الإلكتروني ومقياس تقدير الذات (كلاهما من إعداد الباحثة)، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار الخطي، ومعاملات معادلة الانحدار الخطي؛ توصلت الباحثة إلى النتائج التالية: وجود علاقة سالبة دالة بين التنمر الإلكتروني وتقدير الذات عند مستوى (0.01)، ووجود تأثير دال للتنمر الإلكتروني على تقدير الذات، كما أن التنمر الإلكتروني يسهم بنسبة في تقدير الذات. وفي ضوء هذه النتائج قدّمت الباحثة بعض التوصيات والبحوث المقترحة أهمها زيادة الوعي المجتمعي؛ من خلال وسائل الإعلام بمشكلة التنمر الإلكتروني، وطرق مواجهته، عقد محاضرات وندوات في المدارس؛ لتعريف الطالبات بمفهوم التنمر وأشكاله ومظاهره وكيفية التعامل معه، الاهتمام بالحد من سلوكيات التنمر الإلكتروني لدى طالبات المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: التنمر الإلكتروني، تقدير الذات، طالبات المرحلة الثانوية، إدارة تعليم صبيا.

Cyberbullying and its relationship to self-esteem among high school students in the Sabya Education Administration

By: Amani Ghaleb Ahmed Atti

Abstract

The current research aims to reveal the nature of the relationship between cyberbullying and self-esteem, to verify the effect of cyberbullying on self-esteem, and reveal the percentage of cyberbullying's contribution to self-esteem. The researcher's sense of the problem stemmed from her observation of the widespread use of the Internet among secondary school students; It became a part of their daily life; As a result of technological development in related applications and social networking sites, For achieving research goals, the researcher used the descriptive approach, the research sample consisted of (470) female students from first grade of secondary school and were selected by simple random method from government schools affiliated to Sabya Education Department. For collecting data, the researcher used the cyberbullying scale and the self-esteem scale (both of which were prepared by the researcher). And by using the Pearson correlation coefficient, linear regression analysis, and the coefficients of the linear regression equation; the researcher concluded to the following results: The existence of a negative significant relationship between cyberbullying and self-esteem at the level of (0.01), also has been noticed there is an indicative effect of cyberbullying on self-esteem, cyberbullying also contributes significantly to self-esteem. By Considering of these results, the researcher made some recommendations and proposed of this research, which The most important recommendations is raising societal awareness; Through the media, about the problem of cyberbullying, and ways to confront it, holding lectures and seminars in schools; To familiarize students with the concept of bullying, its forms and manifestations, and how to deal with it, and to reduce cyberbullying behaviors among secondary school students.

Keywords: Cyberbullying, Self-Esteem, High School Students, Sabya Education Administration.

1. مقدمة البحث:

يعيش العالم اليوم ثورةً تكنولوجية المعلومات والاتصالات، التي ترافقت مع تغيرات جذرية طالت كافة مَرافق الحياة، وقد وَاكَبَ ذلك انتشار وسائل الإعلام الإلكتروني؛ مثل: الفيسبوك، وتويتر، وإنستغرام، وغيرها. وظهر نوعٌ جديد من التعدي، يُصاحبه المضايقات والخداع والتحايل بصورة إلكترونية، وهو ما يُسمّى بالتنمُّر الإلكتروني (Cyberbullying).

وتُعتبر المدرسة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تهتمُّ بتربية الطلاب؛ إذ يكتسبون العديد من السلوكيات التي قد تكون سويةً ومقبولةً اجتماعياً، وأخرى غير مقبولةٍ كالتنمُّر الإلكتروني؛ إذ يُعدُّ التنمُّر الإلكتروني مشكلةً تربويةً واجتماعيةً وشخصيةً بالغة الخطورة، ذات نتائج سلبية على البيئة المدرسية، وعلى الطلاب، وعلى عملية التعليم المدرسي، وأيضاً على المناخ العام للمدرسة (عبد القادر والريماوي، 2019، ص 45).

وقد أصبح التنمُّر الإلكتروني أكثر صور التنمُّر انتشاراً؛ نظراً لتوافر فرص الغموض والتخفي للمتعمِّر، وعدم المواجهة المباشرة، وإخفاء المتعمِّر لشخصيته الحقيقية، وانتحال شخصيات أخرى وهمية، كلُّ ذلك من شأنه أن يجعل بيئة الويب الافتراضية، وأدوات الويب المختلفة مجالاً مناسباً للاستمرار في التنمُّر الإلكتروني، وإلحاق الأذى بالآخرين (الليثي ودرويش، 2017، ص 200).

وتوصَّلت دراسة كلٌّ من: (جرادات والشريف، 2018؛ العمار، 2017؛ المكانين، 2018)؛ إلى ارتفاع مستوى التنمُّر الإلكتروني لدى طلاب المدارس.

وتؤكد دراسة الحربي (2018) على أنه كلما انخفضت المشكلات الحياتية لدى الطلاب وزاد شعورهم بالاستقرار النفسي والرضا؛ زاد تقديرهم لذواتهم.

وتوصَّلت دراسة إكسترмира وكوينتانا أورتمس وميريدا لوبيز وراي (2018) Extremera, Quintana-Orts, Mérida-López & Rey إلى وجود علاقة سلبية بين تقدير الذات والتنمُّر الإلكتروني، أي: أن المتعمِّرين يعانون من انخفاض في تقدير الذات.

1.1 مشكلة البحث:

لقد نبع إحساس الباحثة بالمشكلة من ملاحظتها لشيوع استخدام الإنترنت بين طالبات المرحلة الثانوية؛ حيث أصبح جزءاً من حياتهن اليومية؛ نتيجةً للتطور التكنولوجي في التطبيقات المرتبطة به ومواقع التواصل الاجتماعي.

وعلى الرغم من المزايا الهائلة التي تحققت بسبب الثورة التكنولوجية المتنامية؛ من إمكانيات هائلة، وفُرت على الطالبات الوقت والجهد والمال؛ إلا أنها في المقابل صاحبتُها العديد من الانعكاسات السلبية نتيجةً لسوء استخدام هذه التقنية.

لذلك فهناك فئة من الطالبات يستخدمن شبكات التواصل الاجتماعي بشكلٍ سيئ، يتمثل في نشر الأذى والضرر بالأخرى، وهو ما أدى إلى ظهور نوع جديد من التنمُّر، يختلف عن المفاهيم المعتادة من التنمُّر الجسدي أو اللفظي؛

حيث ظهر ما يُطلق عليه بالتنمُّر الإلكتروني، وهو أشد أنواع التنمُّر ضرراً؛ لاعتماده على الوسائل التكنولوجية في البيئة الافتراضية (عبد القادر والريماوي، 2019، ص 181).

وترى الباحثة أنَّ التنمُّر الإلكتروني قد يحدث نتيجةً لتدني تقدير الذات لدى الطالبات، وتأثيره على تكيفهنَّ الشخصي والاجتماعي؛ حيث أكدَّ الدسوقي (2016، ص 22) على أنَّ المتنمِّر يسعى إلى تأكيد ذاته من خلال تنمُّره على الآخرين، فهو يميل إلى السيطرة واستخدام القوة، ويظهر اتجاهات إيجابية نحو العنف، ولا يتعاطف مع الضحايا، وتوصلت دراسة أبو الديار (2021) إلى وجود ارتباط سلبي بين التنمُّر الإلكتروني وتقدير الذات.

وتتمثَّل مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

- 1- هل توجد علاقة ارتباطية بين التنمُّر الإلكتروني وتقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صيبيا؟
- 2- هل يوجد تأثيرٌ للتنمُّر الإلكتروني على تقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صيبيا؟
- 3- ما مدى إسهام التنمُّر الإلكتروني في تقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صيبيا؟

2.1. أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- 1- الكشف عن العلاقة بين التنمُّر الإلكتروني وتقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صيبيا.
- 2- التحقق من تأثير التنمُّر الإلكتروني على تقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صيبيا.
- 3- الكشف عن نسبة إسهام التنمُّر الإلكتروني في تقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صيبيا.

3.1. أهمية البحث:

تُكمن أهمية البحث الحالي في أهمية الموضوع الذي يدرسه؛ حيث تعمل الباحثة على دراسة العلاقة بين التنمُّر الإلكتروني وتقدير الذات، وتُحدِّد أهمية البحث من الناحية النظرية والتطبيقية على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

- تتضح أهمية البحث من خلال تناوله للتنمُّر الإلكتروني، الذي يُعدُّ ظاهرةً متزايدة الانتشار في الآونة الأخيرة بين طلاب المدارس، وما لها من آثار سلبية على الجوانب الشخصية، والاجتماعية، والنفسية، والتربوية.
- الاهتمام بدراسة الخصائص النفسية للمتنمِّر نفسه؛ حيث إنه إذا عُرِفَت الأسباب؛ فقد يُمكن معالجة ظاهرة التنمُّر الإلكتروني، والحدّ من خطورته النفسية على المتنمِّر وضحاياه.
- تكوين صورة واضحة عن العلاقة الارتباطية؛ بين التنمُّر الإلكتروني وتقدير الذات.
- إثراء المكتبة البحثية بالمعلومات النظرية والمعرفية؛ عن التنمُّر الإلكتروني وتقدير الذات.

الأهمية التطبيقية:

- تُعزى الأهمية التطبيقية للبحث الحالي إلى بناء مقياسين؛ أحدهما لقياس التنمر الإلكتروني، والآخر لقياس تقدير الذات، وقد تُمثل هاتان الأداتان إضافةً للمكتبة المحلية والعربية.
- قد تُسهم نتائج البحث الحالي في مساعدة المرشدين النفسيين والتربويين والمعلمين؛ على إعداد وتطوير برامج وقائية وعلاجية؛ للتعامل مع مشكلة التنمر الإلكتروني.

4.1. مصطلحات البحث:

أولاً: التنمر الإلكتروني (Cyberbullying).

تُعرّف أبو العلا (2017) التنمر الإلكتروني بأنه: "التخويف والترهيب وما يشمل عليه من إساءة متعمدة، والتي يتعرّض لها الفرد خلال استخدامه لخدمات شبكة الإنترنت" (ص 540).

ويُعرّف التنمر الإلكتروني أيضاً بأنه: "سلوك يتم عبر الإنترنت أو وسائل الإعلام الإلكترونية أو الرقمية، والذي يقوم به فرد أو جماعة من خلال الاتصال المتكرر الذي يتضمن رسائل عدائية أو عدوانية، والتي تهدف إلى إلحاق الأذى بالآخرين، وقد تكون هوية المتنمر مجهولة أو معروفة للضحية، كما يحدث التنمر الإلكتروني داخل المدرسة أو خارجها" (Tokunaga, 2010, p 278).

ثانياً: تقدير الذات (Self-Esteem).

هو: "عبارة عن تقدير الفرد لذاته، وهذا التقدير يضعه الفرد بنفسه، ومن خلاله يشعر الفرد بالرضا النفسي والنجاح والسعادة، أو يشعر الفرد بخيبة الأمل والفشل، وعلى ذلك فهو إما أن يستمر في استثمار ما لديه من إمكانيات وقدرات، أو ينحدر بذاته نحو العدوانية والإحساس باليأس" (الجمال، 2020، ص 58).

وتُعرّفه الباحثة إجراناً بأنه: الدرجة التي تحصل عليها طالبات الصف الأول الثانوي في مقياس تقدير الذات، المُعدّ في هذا البحث.

ثالثاً: طالبات المرحلة الثانوية (High School Female Students).

تُعرّفهنّ الباحثة إجراناً بأنهنّ: الطالبات الملتحقات بالمدارس الحكومية الثانوية، التابعة لإدارة تعليم صيبيا.

5.1. حدود البحث:

- 1- **الحدود الموضوعية:** تتحدّد بالموضوع الذي يتناوله البحث الحالي، وهو "التنمر الإلكتروني، وعلاقته بتقدير الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صيبيا".
- 2- **الحدود البشرية:** طالبات الصف الأول الثانوي.
- 3- **الحدود المكانية:** المدارس الثانوية الحكومية، التابعة لإدارة تعليم صيبيا.

4- الحدود الزمانية: طُبِّقَ البحث الحالي في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1442هـ، 2021م).

2. أدبيات البحث

1.1.2 الإطار النظري

تناولت الباحثة في هذا الفصل الإطار النظري المرتبط بالتمتُّر الإلكتروني، وتقدير الذات؛ كما تمَّ استعراض الدراسات السابقة، والتعقيب عليها، وفروض البحث.

1.1.2 التمتُّر الإلكتروني (Cyberbullying).

1.1.1.2 تمهيد:

مع تزايد استخدام طلاب المدارس لمختلف أدوات التكنولوجيا الحديثة، وتطبيقاتها عبر الإنترنت؛ ظهر التمتُّر الإلكتروني، وأصبح أكثر انتشاراً بين مستخدمي وسائل الاتصال الإلكترونية. ويُلاحَظ أنَّ التمتُّر الإلكتروني يُشبه التمتُّر المدرسي التقليدي، ولكنه يختلف من حيث انتشاره على نطاق أوسع، كما أنَّ تأثيراته أكثر خطورةً. ويشير "أولويس" (Olweus) إلى أنَّ التمتُّر ظاهرة قديمة جداً ومعروفة، ورغم ملاحظة العديد من الباحثين لهذه الظاهرة؛ فإنهم لم يدرسوا سلوك التمتُّر دراسة ميدانية إلا في سبعينيات القرن الماضي (أبو الديار، 2012، ص 17).

وللتمتُّر الإلكتروني أشكال؛ منها: التهديد، أو التخويف، أو نشر الشائعات؛ بعدة أساليب، سواء باستخدام الإنترنت أو الهاتف النقال، ومهما كان شكل التمتُّر فإنه يشمل عدداً من الخصائص؛ فهو مُوجَّه لإلحاق أذى بشخصٍ آخر، ويكون عادةً بشكلٍ مُتكرِّرٍ، ويحدِّث بين شخصٍ قويٍّ يهاجم شخصاً آخر أضعف منه، سواء من الناحية البدنية أو النفسية أو كليهما (قطاعي والصرايرة، ٢٠٠٩، ص ١٤).

2.1.1.2 مفهوم التمتُّر الإلكتروني (Cyberbullying Behavior):

يُعرَّف التمتُّر لغويًّا بأنه: "التشبه بالنمر، يقال: (نَمَرَ نمرًا) كان على شَبَهٍ من النَّمِر، وهو أنمر، وهي نمرأ، (نَمَرَ) فلان: أي غضب وساء خُلُقُه، (تَمَرَّ) لفلان؛ أي: تنكَّر له وتوعَّده بالإيذاء" (مجمع اللغة العربية، 2001، ص ٦٣٥).

ويُعرَّف جيوغوفين وجروس التمتُّر الإلكتروني بأنه: "هو استخدام الإنترنت، أو أي أجهزة اتصال إلكترونية؛ لإهانة أو تهديد شخصٍ آخر" (Juvonen & Gross, 2008, p 12).

وتُعرِّفه لطف (2016) بأنه: "سلوك لفظي أو أدائي، ضارٌّ، ومقصود، ومُتعمَّد ومُتكرِّر؛ يعتمد على إمكانيات وتسهيلات استخدامات أجهزة التواصل الإلكترونية، يصدر من شخصٍ في الغالب غير معلوم الهوية؛ بسبب استنارته أو لإظهار القوة، ويُسمَّى المُتتمِّر الإلكتروني؛ إلى شخصٍ آخر معلوم الهوية، ويُسمَّى ضحية المُتتمِّر الإلكتروني؛ مع وجود مُتفرِّجين لا يعرفون هوية المُتتمِّر الإلكتروني" (ص 31).

وترى الباحثة من خلال عرض التعريفات السابقة: أنها جميعاً ركزت على عنصر النية والقصد، وأن تكرار ذلك يُقصد به قيام المُتَمَرِّم بتحميل ونشر الصور ومقاطع الفيديو المسيئة للضحية أكثر من مرة، وبما أن المُتَمَرِّم غالباً غير معلوم الهوية؛ فإن ذلك يجعله يتمادى في إيذاء الآخرين، مستخدماً وسائل التكنولوجيا: (البريد الإلكتروني - مواقع التواصل الاجتماعي - الرسائل النصية).

3.1.1.2. أشكال التمر الإلكتروني:

يذكر ويلارد (2008) Willard أن التمر الإلكتروني يتخذ أشكالاً مختلفة كما يلي:

- 1- الرسائل العدائية: وتشير إلى معارك عبر الإنترنت؛ باستخدام الرسائل الإلكترونية؛ بلغة غامضة؛ كإرسال رسائل تحمل التهديد عبر البريد الإلكتروني من مجهول.
- 2- المضايقة: وتتم بإرسال رسائل مسيئة وقاسية للضحية؛ عبر البريد الإلكتروني، أو استدراج الضحية؛ من أجل الدخول على روابط تحتوي على فيروسات، تعود بالضرر على جهاز الحاسوب الخاص.
- 3- التحقير وتشويه السمعة: وذلك بنشر الشائعات حول شخصٍ مُعَيَّن؛ بنشر القصص المغلوطة والأكاذيب عن أصحاب الحسابات؛ لتشويه سمعتهم وصدقاتهم.
- 4- التمثيل وانتحال الشخصية: وفيه يتظاهر المُتَمَرِّم الإلكتروني بأنه شخص آخر، يقوم بإرسال ونشر المواد الإلكترونية؛ لجعل الضحية تقع في خطرٍ، يُهدد سمعتها أو صدقاتها.
- 5- الاستبعاد: وفيه يقوم المُتَمَرِّم بإقصاء شخصٍ ما (الضحية) من جماعةٍ على الإنترنت؛ بشكلٍ متعمدٍ. (في: حسين، 2016، صص 57-58).

4.1.1.2. خصائص شخصية المُتَمَرِّم الإلكتروني:

- يعاني من العديد من الاضطرابات النفسية: (اكتئاب - خوف - قلق).
- يصعب عليه التقويم الإيجابي للتفاعل الاجتماعي.
- انخفاض في المهارات الاجتماعية.
- حرية في استخدام التكنولوجيا.
- المهارة في استخدام تكنولوجيا الاتصالات، وبخاصة عالم الإنترنت.
- عدم القدرة على تحمّل الضغوط.
- تعرّضه لأشكالٍ مختلفةٍ من التمر كضحية.

5.1.1.2. أبعاد التنمر الإلكتروني:

يرى حسين (2016، ص 83) أن التنمر الإلكتروني يتكوّن من أربعة أبعاد؛ هي كالتالي:

- 1- التخفي الإلكتروني: ويُقصد به اللجوء إلى أسماء مستعارة لحسابات وهمية؛ للتخفي وخداع الآخرين؛ عبر وسائل التواصل الاجتماعي.
- 2- المضايقات الإلكترونية: أي التعرّض للمضايقات؛ من خلال قيام أحد الحسابات عبر وسائل التواصل الاجتماعي بالحدس ضدك، أو التحريض، أو الإساءة، أو المهاجمة بالفيروسات، أو البرامج الضارة، أو الإرغام، أو الاستغلال.
- 3- القذف الإلكتروني: ويُقصد به التعرّض للسب؛ من خلال التعليقات والرسائل البذيئة، واستلام الصور الإباحية، وتشويه السمعة، وتلفيق الصور، والضغط للاستغلال الجنسي.
- 4- المطاردة الإلكترونية: ويُقصد بها التعرّض للإصرار من قبل المتنمر الإلكتروني؛ وذلك من خلال حساب وهمي أو عدة حسابات للترصد، والإجبار على التواصل والملاحقة؛ بقصد الإذلال والترهيب والاستغلال.

6.1.1.2. العوامل التي تسهم في حدوث التنمر:

1- العوامل النفسية:

وهي العوامل التي تشير إلى الخصائص النفسية لدى المتنمر، وتدفعه إلى سلوك التنمر، فالمتنمر يسعى إلى تأكيد ذاته من خلال تنمره على الآخرين، ويميل إلى السيطرة واستخدام القوة، وأيضاً يُظهر اتجاهات إيجابية نحو العنف، ولا يتعاطف مع الضحايا. وعلى الجانب الآخر هناك خصائص نفسية تتسم بها الضحية، تدفع المتنمر للاعتداء عليها بشكل مستمر، فالضحية يميل إلى الانسحاب والاستسلام والخضوع والبكاء، وهذه الخصائص يُمكن أن تدعم سلوك المتنمر، وتزيد من استمرار سلوك التنمر.

2- العوامل الأسرية:

يتعرّز سلوك التنمر لدى الطفل من خلال الأسرة، عندما لا يُقابَل بسلوكٍ آخر مُضادّ، قائم على التهديد والعقاب غير البدني، كما أن الأطفال الذين يلاحظون آباءهم وإخوانهم يُظهرون سلوك التنمر أو كانوا ضحايا للتنمر؛ فإنهم سيسلكون على نحوٍ مشابهٍ لهم، فضلاً عن ذلك؛ فإن استخدام الأساليب السلبية أو العقاب البدني من الآباء؛ سوف يُؤدّي بهم إلى سلوك التنمر، الذي يجعلهم يشعرون بالقوة والسيطرة والأهمية.

3- العوامل المدرسية:

من العوامل المدرسية التي تسهم في حدوث التنمر: ثقافة المدرسة، الرفاق، دور المعلم وعلاقته بالطلاب. فالعنف الذي يُمارسه المعلم على الطلاب، والممارسات الاستفزازية الخاطئة من بعض المعلمين، والتأثير السلبي لجماعة الرفاق، والخصائص النفسية غير سويّة، وضعف التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور، والظروف الأسرية والمعيشية للطلاب،

والعلاقات المتوترة داخل المدرسة، وأسلوب التدريس الغير فعّال؛ كل هذه العوامل تُؤدّي إلى الإحباط؛ مما يدفّع الطلاب للقيام بسلوكيات التنمّر.

4- عوامل تتعلّق بضحية التنمّر:

إنّ الطلاب ضحايا التنمّر يعانون من مشكلات نفسية وجسمية، تُعوق تكيفهم ونموهم الانفعالي والاجتماعي والأكاديمي، وهذه المشكلات تُسبّب لهم الألم النفسي، والقلق الاجتماعي والأكاديمي، والكبت، والوحدة، ويشعرون بعدم الأمان في المدرسة؛ مما يجعلهم أكثر عرضةً للتنمّر.

5- عوامل تتعلّق بالمتنمّر:

من الأسباب التي تؤدي بالمتنمّر إلى القيام بسلوكيات التنمّر:

- عدم تعلّم المتنمّر للسلوك المناسب؛ لافتقاده القدوة في المنزل.

- الاعتقاد بأنّه لا بد أن يكون قاسياً وصارماً؛ حتى يُحقّق مكانةً متميزةً بين زملائه.

- افتقاده القدرة على التحكم في الغضب.

- مشاهدة أحداث القسوة والعنف في التلفزيون، والتي تُؤثّر بدورها على سلوكه، وتجعله يتقبّل التنمّر كجزء من حياته الطبيعية.

- تدني مفهوم الذات لدى المتنمّر (الدسوقي، ٢٠١٦، ص ٢٢-٢٦).

6- عوامل مرتبطة بالإعلام والثورة التقنية:

أ- الألعاب الإلكترونية:

اعتاد كثير من الأبناء قضاء وقت طويل في ممارسة الألعاب الإلكترونية على أجهزة الحاسوب أو الهاتف المحمول، والتي تعتمد عادةً على مفاهيم مثل: القوة الخارقة وسحق الخصوم، واستخدام كافة الأساليب لتحقيق أعلى نقاط للانتصار، دون أي هدف لذلك. (أبو غزال، 2009، ص 92).

ب- أفلام الكرتون العنيفة:

يقضي أغلب الأبناء وقتاً طويلاً في مشاهدة أفلام الكرتون، ويظن الأهل أنّ أبناءهم في أمان؛ حيث لا يشاهدون إلا تلك القنوات، والحقيقة أنها أخطر في توصيل الرسائل العنيفة؛ بسبب سرعة تصديق الطلاب الصغار لهذه الأفكار أكثر من الكبار (Lipson, 2001, p 62).

ج- انتشار أفلام العنف:

إنّ ما يُعرّض في التلفاز من أفلام، سواء كانت مُوجّهةً للكبار أو الصغار؛ نلاحظ فيها الاستهانة بالنفس البشرية، وكثرة مشاهد العنف والقتل الهَمْجي؛ فقد زادت هذه الأفلام بشكلٍ كبيرٍ في الآونة الأخيرة، وتكمن خطورتها عندما يقوم الطفل والمراهق بتصديق هذه الأمور ومحاكاتها (Bulach, Osborn & Samara, 2012, p 11).

7.1.1.2. نظريات فسرت سلوك التنمّر:**1- النظرية التحليلية: (Sigmund Freud-1881)**

تعدّ مدرسة التحليل النفسي سلوك المتنمّر نتاجاً للتناقض بين دافع الحياة والموت، ورغبةً في تحقيق اللذة عن طريق تعذيب الآخرين وعقابهم، والتصدي لهم كي لا ينجحوا. كما يُؤكّد التحليليون القدامى أنّ الطفل في أثناء الرضاعة يكون قد اكتسب خبرات سارة أو مؤلمة، ترتبط بالألم والموازنة والتمييز، ويُخزّن مثل هذه الخبرات في ذاكرته، وتطلّ هذه الخبرات تُلجّ وتُسعى للظهور في أيّ مناسبة، وأحياناً تفشل المقاومات الشخصية في إخفاء هذه الخبرات؛ بسبب القصور البيولوجي والضعف الجسمي، ووعداً بقدوم الأيام المناسبة لإظهار هذه الانفجارات الانفعالية على صورة هجوم أو اعتداء أو تنمّر (أبو الديار، 2012، ص 71).

2- النظرية السلوكية: (John Watson 1913)

ينصبّ اهتمام علماء النظرية السلوكية على السلوك الإنساني وقوانينه المختلفة، حيث ترى النظرية السلوكية أنّ سلوك التنمّر هو سلوك مكتسب من البيئة المحيطة وفقاً لقوانين التعلّم؛ حيث إنّ المتنمّر يعتاد على سلوك التنمّر إذا قابله تعزيزاً عادةً ما ينتج من الشعور بالبطولة الوهمية، ويشارك في ذلك سلوكيات الأفراد المحيطين به؛ كالزملاء والأصدقاء، والتي قد تُسهّم في تعزيز سلوك التنمّر؛ مما يدفّع المتنمّر لتكرار سلوك التنمّر في مواقف جديدة، ويتمّ خفض سلوك التنمّر من خلال الفنيات السلوكية؛ كالتعزيز، والانطفاء، والعقاب (الليثي ودرويش، 2017، ص 208).

3- نظرية التعلّم الاجتماعي: (Bandura 1986)

يرى أصحاب هذه النظرية أنّ التنمّر سلوك مُتعلّم، مثله مثل غيره من أنواع السلوك الأخرى، وأنّ أساليب التربية والتنشئة الاجتماعية تلعب دوراً مهماً في تعلّم الأفراد الأساليب السلوكية التي يتمكّنون عن طريقها من تحقيق أهدافهم، كما يرى أصحاب هذه النظرية أنّ السلوك مُتعلّم، ويعزّون ذلك إلى أنّ الفرد يتعلّم الكثير من أنماطه السلوكية عن طريق مشاهدتها عند غيره، فالأطفال يتعلّمون السلوك العدواني عن طريق ملاحظة النماذج العدوانية عند والديهم ومدرسيهم وأصدقائهم (الدسوقي، 2016، ص 33).

4- نظرية الإحباط/العدوان: (Dollard- Miller- Caesar 1939)

ينصبّ اهتمام أصحاب هذه النظرية على الجوانب الاجتماعية للسلوك الإنساني، والمبدأ الجوهرية في هذه النظرية هو وجود علاقة سببية بين الإحباط والعدوان؛ حيث إنّ مثير الإحباط يُمثّل عاملاً سببياً لاستجابة العدوان، فإذا مُنِع الإنسان من تحقيق هدفٍ مُعيّنٍ شعر بالإحباط، وتولّدت لديه استجابة العدوان، التي ينقلها إلى مصدر آخر، سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة (عبد الباقي، 2017، ص 320).

5- النظرية الإنسانية: (Rogers -Maslow 1987)

تُرَكِّز هذه النظرية على احترام مشاعر الفرد، وهدفها الرئيس هو وصول الفرد إلى تحقيق ذاته. وتفسّر أسباب سلوك التنمّر حسب هذه النظرية؛ من خلال عدم إشباع الطفل أو المراهق لحاجاته البيولوجية؛

من مأكَل ومشرب وحاجات أساسية أخرى، الأمر الذي ينتج عنه عدم الشعور بالأمن، وعدم الشعور بالأمن يُؤدّي بالتالي إلى ضعف الانتماء إلى جماعة الرفاق؛ وهو ما قد يُؤدّي إلى تدنّي تقدير الذات، والتعبير عن ذلك بأساليب عدوانية (الصباحين والقضاة، 2013، ص 53).

8.1.1.2. قياس التئمّر الإلكتروني:

قامت الزهراني (2019) بإعداد مقياس للتئمّر الإلكتروني يتكوّن في صورته النهائية من (22) مفردة، وأعدّت أبو العلا (2017) مقياساً آخر تكوّن أيضاً من (22) مفردة. بينما قام الليثي ودرويش (2017) بإعداد مقياس لإستراتيجيات مواجهة التئمّر الإلكتروني، مُكوّن من (29) مفردة. وأعدّ العمار (2017) مقياساً آخر للتئمّر الإلكتروني مُكوّنًا من (30) مفردة، تتضمّن ثلاثة أبعاد هي: (التئمّر الجسدي، التئمّر اللفظي، التئمّر العاطفي). كما أعدّ عبد الوارث (2020) مقياساً للتئمّر الإلكتروني مُكوّنًا من (48) مفردة، يتضمّن خمسة أبعاد هي: (تنمر نفسي، تنمر لفظي، تنمر عاطفي، انتحال الشخصية، إرسال برامج ضارة). وأعدّ حسين (2016) مقياساً للتئمّر الإلكتروني مُكوّنًا من (34) مفردة.

2.1.2. تقدير الذات (Self-Esteem).

1.2.1.2. تمهيد:

إنّ من نعم الله على العبد أنّ يهبه المقدرة على معرفة ذاته، ووضعها في الموضع اللائق بها؛ إذ إنّ جهل الإنسان بنفسه، وعدم معرفته بقدراته؛ يجعله يخطئ في تقييم ذاته، فإما أن يعطيها أكثر مما تستحق فيُقلل كاهلها، وإما أن يُقلل من قيمتها، ويُسيط نفسه. كما أنّ مشاعر وأحاسيس الفرد الإيجابية تجاه نفسه؛ هي التي تُكسبه الشخصية القوية المتميزة، وتؤثر إيجابياً على تقديره لذاته، وازدياد المشاعر السلبية التي يملكها الفرد تجاه نفسه؛ تؤثر سلباً على تقديره لذاته (الجلبي، 2016، ص 273).

2.2.1.2. مفهوم الذات (The Self):

يُعدّ مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في بناء الشخصية، وتحديد قدرتها على التفاعل مع المجتمع بشكلٍ فعّال، وتتمثّل وظيفة مفهوم الذات في تنظيم وتحديد السلوك من خلال عالم الخبرة المُتغيّر الذي يعيشه الفرد، وينمو مفهوم الذات كنتاجٍ للتفاعل الاجتماعي وأنماط التنشئة الاجتماعية خلال مراحل حياة الإنسان المختلفة، ومنذ مراحل الطفولة المبكرة؛ حيث يُكوّن الفرد أفكاراً ومعتقداتٍ مُحدّدة عن ذاته وإمكانياته المختلفة (عامر، 2018، ص 18).

ويشير مفهوم الذات إلى الصورة التي يُكوّنها الفرد عن نفسه، ولهذه الصورة ثلاثة جوانب؛ منها:

- معرفة الذات؛ أي: ما يعرفه المرء عن نفسه؛ مثل: العمر والجنس.
- والتوقّعات من الذات: وهذه التوقّعات تُسهم في تحديد الأهداف الشخصية.
- وتقييم الذات: ويتضمّن تصوّر الفرد لِمَا يُمكن أن يكون عليه، ولِمَا يجب أن يصل إليه؛ وتقييم هذين الأمرين ينتج عنه تقدير الذات (عبد الله، 2007، ص 61).

3.2.1.2. مفهوم تقدير الذات:

التقدير في اللغة: قَدَّرَ بمعنى ثَمَّنَ، اعتبر، أعطى قيمةً (المتقن، 2004).

والذات في اللغة هي: النفس. كما أنَّ الذات هي ناحيةٌ من النواحي الشخصية، قادرة على المعرفة الاستنتاجية (مسعود، 1967، ص 123).

تعريف تقدير الذات اصطلاحًا:

يُعرِّف لورانس (1981) Laurence تقدير الذات بأنه: "عبارة عن تقييم الشخص لذاته، على نهاية قطب موجب أو سالب أو بينهما" (p 245).

ويُعرِّفه السكري (٢٠٠٠) بأنه: "إحساس الفرد بقيمته الشخصية، والتي تتبع من الأفكار الداخلية والقيم، أكثر منها أطرًا أو اعترافًا من قِبَل الآخرين" (ص 5٧).

وتُعرِّف الباحثة تقدير الذات بأنه: هو اتجاه الطالبة نحو ذاتها ونحو الآخرين، سواء كان هذا الاتجاه إيجابيًا أم سلبيًا؛ مما يجعل الطالبة تشعر بالرضا التام عن نفسها، وتعمل على تحقيق ذاتها.

4.2.1.2. الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات:

ميَّز "كليمس" بين مفهوم الذات وتقدير الذات؛ بأنَّ مفهوم الذات يتعلَّق بالجانب الإدراكي من شخصية الفرد، فهي الصورة الإدراكية التي يُكوِّنها عن مفهومه لذاته، أما مفهوم تقدير الذات فيتعلَّق بالجانب الوجداني منها؛ حيث يتضمَّن الإحساس بالرضا عن الذات أو عدمه (بطرس، 2008، ص 479).

وترى الباحثة: أنَّ الفرق بين الذات وتقدير الذات هو أنَّ مفهوم الذات هو التعريف الذي يضعه الفرد لذاته، أو الفكرة التي يُكوِّنها الفرد عن ذاته، أما تقدير الذات فهو التقييم الذي يضعه الفرد لذاته بما فيها من صفات.

5.2.1.2. أهمية تقدير الذات:

تأتي أهمية تقدير الذات من خلال ما يصنعه الفرد لنفسه، ويُؤثِّر بوضوح في تحديد أهدافه واتجاهاته واستجاباته نحو الآخرين ونحو نفسه، ما جعل العديد من المنظرين من مجال الصحة النفسية إلى تأكيد أهمية تقدير الذات في حياة الأفراد، وكان "فروم" أحد الأوائل الذين لاحظوا الارتباط الوثيق بين تقدير الشخص لنفسه ومشاعره نحو الآخرين، وأن تقدير الذات المنخفض يُعتبر شكلاً من أشكال العصاب. ويختلف الأفراد في تحقيق هذا التوازن؛ مما يعمل على اختلاف تقدير الذات لديهم (حمامة، 2010، صص 81-82).

6.2.1.2. مستويات تقدير الذات:

تقدير الذات المنخفض:

يُعيق تقدير الذات المنخفض أصحابه، فيركّزون بشكلٍ عامٍّ على عيوبهم ونقائصهم وصفاتهم غير الجيدة، وهم يتأثرون أكثر بضغط الجماعة والإنصات لأرائها وأحكامها، كما يرضعون لأنفسهم توقّعات أدنى من الواقع. وأيضًا من سمات هذا النوع فقدان الثقة في قدراته، والاضطراب الانفعالي، وعدم قدرته على إيجاد حلٍّ لمشكلاته. (شريف، 2002، ص 90).

تقدير الذات المرتفع:

إنّ الأشخاص من ذوي التقدير المرتفع لذاتهم؛ يتمتّعون بتقدير عالٍ لذاتهم، ويكونون بوجهٍ عامٍّ واثقين بأنفسهم، ومُوجّهين ذاتيًا، وحاسمين، ويُعبّرون عن آرائهم وأفكارهم، ويحبون الناس، ويتكيّفون بشكلٍ جيدٍ معهم، كذلك فإنهم يتقبلون أنفسهم بغير شرطٍ ولا قيودٍ، ويتكيّفون مع مواقف الإحباطات بشكلٍ جيدٍ، ويكونون على استعداد لأن يتخذوا مغامرات محسوبة. (مالهي وريزنر، 2007، ص ص 28-29).

7.2.1.2. مصادر تقدير الذات:

1- الخبرات الشخصية:

قد يرتفع تقدير الذات لدى الشخص إذا كانت معظم أفكاره وخبراته إيجابية، أما إذا كانت خبراته سلبيةً فإنه ينشأ لديه تقدير ذات منخفض، ويختلف الشخص ذو التقدير المرتفع عن الشخص ذي التقدير المنخفض في طُرُق الاستجابة لخبرات الحياة، والتكيّف معها؛ من خلال اختياره للمواقف الذي يتفوق فيها، وتفسير خبراته، وتضخيم إنجازاته في الجهود والمشاريع المشتركة.

2- المقارنات الاجتماعية:

يعتمد تقدير الذات على المقارنات الاجتماعية؛ فقد يكون نجاح الأخ أو الصديق أكثر إيلامًا من أذى شخص غريب، فتزداد المقارنة الاجتماعية في هذه الحالة، في نفس الوقت الذي نستمتع بما حقّقه الشخص من إنجازات؛ نشعر بوهج إنجازاته قد يشتدُّ بريقه وحرارته علينا إلى حدٍّ مؤلم، ولكننا لا نملك حرية اختيار من نقارن أنفسنا بهم.

3- تقييم الذات بناءً على معيار داخلي:

إنّ الذات لا تتأثّر فقط بما يحدث للفرد من الخارج، بل تتأثّر بما يحدث داخلنا، وعلى الرغم أنّ معظم الناس يصفوننا بأننا أشخاص ناجحون؛ إلا أننا نظل نشعر بفشلنا في الوصول إلى المستوى المناسب للمعايير، التي نسعى من خلالها لنصل إلى ما نعتبرها مُوجّهات للذات، وهذه المُوجّهات لها صورتان: الذات المثالية وهي ذات الشخص الذي نسعى لنكون مثله، والذات المتوقّعة وهي ذات الشخص الذي نشعر أنّه ينبغي علينا أن نكون مثله (عبد الرحمن، 2004، ص 137).

8.2.1.2. أبعاد تقدير الذات:

حدّد النعيمات والسرور (2018، ص 266) ستة أبعاد لتقدير الذات؛ هي كما يلي:

1- تقدير الذات الأكاديمي:

يقيس توقُّعات الأفراد وقدراتهم واتجاهاتهم وقيمتهم المرتبطة بالجوانب المدرسية والأكاديمية.

2- تقدير الذات الشخصي:

يقيس مدى ردود أفعال الأفراد تجاه أنفسهم، ومدى شعور الفرد بقيمة نفسه وأهميتها.

3- تقدير الذات الاجتماعي:

يسعى هذا البُعد لقياس تقدير الذات ما بين مجموعات مُكوَّنة من الأفراد وأقرانهم، ضمن إطار المجتمع، ومعرفة توقُّعات الفرد حول اتجاهاته وقيمه واهتماماته، وتفاعله مع أقرانه خارج نطاق العائلة، وضمن مجتمعه.

4- تقدير الذات العائلي:

يقيس هذا البُعد تقدير الذات ضمن إطار العائلة أو البيت، ويقيس توقُّعات الشخص نحو نفسه ضمن العائلة؛ من حيث قدراته واهتماماته وقيمه وتفاعله مع أفراد العائلة.

5- تقدير الذات الرفاعي:

يهتمُّ هذا البُعد بقياس تقدير الفرد لذاته؛ من خلال سلوك رفاقه وأصدقائه تجاهه.

6- تقدير الذات العام:

يسعى هذا البُعد إلى قياس مدى توقُّعات الفرد نحو نفسه؛ كفردٍ وإنسانٍ، ويبحث هذا البُعد في الحالة العاطفية والجسمانية، والنجاح والفشل، والقبول من الأفراد الآخرين.

9.2.1.2. النظريات المُفسِّرة لتقدير الذات:

1- نظرية روزنبرغ (Rosenberg1965):

حاول "روزنبرغ" دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته؛ من خلال المعايير الاجتماعية السائدة المحيطة بالفرد، وقد اهتمَّ بصفةٍ خاصةً بتقييم المراهقين لذواتهم، وركَّز على دور الأسرة الذي تقوم به في تقييم الفرد لذاته، وأيضًا عمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكوَّن في إطار الأسرة، والسلوكيات الاجتماعية اللاحقة بالفرد فيما بعد، واعتبر "روزنبرغ" أنَّ تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه (المعايطة، 2007، ص 84).

2- نظرية كوبر سميث (Cooper Smith1976):

تمتَّلت نظريته في دراسة تقدير الذات عند أطفال ما قبل المرحلة الثانوية، وقد ميَّز بين نوعين من تقدير الذات، وهما: تقدير الذات الحقيقي، ويوجد لدى الأفراد الذين يشعرون بأنَّ لهم قيمة، ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بهذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين، وقد ركَّز سميث على خصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات العلاقة بعملية تقدير الذات، وقد افترض أربع مُحدِّدات لتقدير الذات، وهي: (النجاحات، القِيم، الطموحات، والدفاعات) (عبد الله، 2010، ص 82).

3- نظرية زيلر (Zelar1969):

يرى زيلر أن تقدير الذات ما هو إلا بناء اجتماعي، ويصِفُه بأنه تقديرٌ يقوم به الفرد لنفسه، ويلعب دورَ المُتغيِّر الوسيط، أي: أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، وعلى ذلك فعندما تحدثت تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية؛ فإنَّ تقدير الذات هو العامل الذي يُحدِّد نوعية التغيُّرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعاً لذلك. وتقدير الذات طبقاً لزيلر هو مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية، وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرَّض لها من ناحية أخرى. (أبو جادو، 2004، ص 156).

4- النظرية الإنسانية لماسلو (Maslow Theory-1954):

يفترض أصحاب هذه النظرية أن الفرد يكافح بشكلٍ فطريٍّ ليحصل على الأشياء التي تُؤدِّي إلى إشباع ذاته، ويرى روجرز أن كلَّ فردٍ يميل لتحقيق وتحسين وتطوير ذاته يُعتبر فرداً فعَّالاً، فالسلوك يتأثر بنظرة الفرد للعوامل الاجتماعية والعالم الخارجي، ويتضمَّن الذات المثالية والحقيقية. واهتمَّ ماسلو بعملية تحقيق الذات، وهي عملية يهدف فيها الفرد إلى أن يكون ما يريد ويطمح إليه، وقد رتبت هذه النظرية الحاجات الإنسانية بشكلٍ هرميٍّ، وأنَّ هذه الحاجات هي التي تدفعه لتطوير نفسه وتحقيق ذاته (الجلبي، 2016، ص 276).

9.2.1.2. العوامل المؤثرة في تقدير الذات:**1- البيئة الأسرية:**

يبدأ نمو تقدير الذات منذ الميلاد، ويتفق العلماء بشكلٍ عامٍّ أنَّ التجارب المُبكرة أثناء مرحلة الطفولة والمراهقة لها تأثير كبير في نمو تقدير الذات. والأسرة هي العامل الأساسي في التنشئة الاجتماعية، فهي تُعطي الطفل مؤشِّرات مبدئية عن نفسه، بخصوص ما إذا كان مقبولاً أو غير مقبولٍ، محبوباً أو غير محبوبٍ، جديرًا بالثقة أو غير جديرٍ بها.

2- آراء الآخرين:

يتأثر تقدير الذات بالطريقة التي يعاملنا بها الآخرون، فالأفراد الذين تتمُّ معاملتهم باحترامٍ واهتمامٍ من قِبَل الأشخاص المهمين في حياتهم؛ كالمعلمين والأصدقاء غالباً يكون تقديرهم لذاتهم مرتفعاً بمعنى أنَّ مستوى تقدير الذات يرتبط بآراء وتقييمات الآخرين، وخاصةً من نعتبرهم مهمين وأكفاء وأقوياء. والتقييم الإيجابي يرفع في الغالب تقدير الذات، أما التقييم السلبي فيقلُّ منه.

3- المظهر:

إنَّ مظهر الفرد عنصرٌ مهمٌّ في تحديد مستوى تقدير الذات، ويرجع ذلك إلى أنَّ تقييمات وآراء الآخرين تكون مبنية على المظهر، فالأفراد الجذابون يكونون أكثر قبولاً مقارنةً بالأشخاص غير الجذابين، وبوجهٍ عامٍّ؛ فإنَّ الأشخاص الذين لديهم مشاعر إيجابية عن مظهرهم يكون لديهم في الغالب مستوى أعلى من تقدير الذات.

4- الإنجاز الأكاديمي:

يتأثر تقدير الذات بالإنجاز الأكاديمي للفرد، فالدرجات الأكاديمية الجيدة تُعزّز من شعوره بالقيمة والكفاءة. وتقدير الذات والإنجاز الأكاديمي يكونان مرتبطين بشكل كبير ما بين العامين السابع والخامس عشر.

5- الأفكار الذاتية:

تقدير الذات يتحدّد بالأفكار الذاتية، أو الصورة التي يرسمها الفرد لذاته، وهذه الأفكار يتقبّلها العقل، ويُسلم بأنها حقيقة، وتُشكّل هذه الأفكار أساساً لصورتنا الذاتية التي تُؤثّر بشكل كبير على مستوى تقدير الذات، فعندما تكون صورة الذات إيجابية ينمو لدى الفرد الشعور بالكفاءة وقيمة الذات.

6- التطلّعات الشخصية:

إنّ مستويات التطلّعات الشخصية تُؤثّر على تقدير الذات، فما يُمثّل نجاحاً لشخص معين يمكن أن يكون فشلاً لآخر، ومستوى تقدير الذات لدى الفرد يرتفع إذا حقّق إنجازات، أو فاق تطلّعاته الشخصية في جانبٍ قيّم من جوانب السلوك (مالهي وريزنر، 2005، صص 15-19).

11.2.1.2. قياس تقدير الذات:

أعدّ سالم (2015) مقياساً لتقدير الذات، يتكوّن من (30) عبارة مُوزّعة على تسعة أبعاد: (عدم احترام الذات، الثقة بالنفس، تقدير ذات اجتماعي، الشعور بالنقص، القدرة على التأثير على الآخرين، الرضا عن الذات، الشعور بكفاءة الذات، تقبّل النقد، القدرة على الإقناع، الرضا عن الذات). وأعدّ القاضي (2018) مقياساً لتقدير الذات يتكوّن من (30) عبارة. كما أعدت بيومي (2009) مقياساً لتقدير الذات يتكوّن من (30) عبارة مُوزّعة على ثلاثة أبعاد: (تقدير ذات شخصي، تقدير ذات أسري، تقدير ذات اجتماعي). ومقياس بن عمور (2018) والذي يتكوّن من (31) عبارة مُوزّعة على خمسة أبعاد: (الثقة بالنفس، احترام الذات، الكفاءة المدرسية، الكفاءة الشخصية، الكفاءة الاجتماعية).

3.1.2. العلاقة بين التئمّر الإلكتروني، وتقدير الذات.

المراقبة هي الوقت الذي يكون فيه تطوير الهوية مُهمّاً بشكلٍ خاصّ، خلال هذه الفترة، وتعتمد عملية تكوين الهوية إلى حدّ كبير على إشارات من البيئة الاجتماعية (أي: الصور النمطية المجتمعية)؛ لذلك يميل الشباب إلى البحث عن السلوكيات والمواقف التي تساعد على تقدير أنفسهم بشكلٍ إيجابيٍّ، وتجنّب أولئك الذين يجعلونهم يشعرون بالسوء تجاه هويتهم. بشكلٍ عامّ؛ يرتبط هذا بتصوّرات الطفل وقبوله لتغيير نفسه، ويلعب دوراً مهمّاً في توجيه مسار نموه الشخصي، وحتى المهني (Hinduja & Patchin, 2010).

2.2. الدراسات والبحوث السابقة.

1.2.2. الدراسات والبحوث التي تناولت متغير التئمّر الإلكتروني.

دراسة سوبارليا ورمضانيب (2015) Suparlia & Ramdhanib، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الصفات الانفعالية. وتوصلت الدراسة إلى أن الصفات الانفعالية تلعب دوراً مهماً تجاه التنمّر الإلكتروني.

دراسة لطفي (2016)، والتي هدفت إلى خفض التنمّر الإلكتروني لدى طالبات المرحلة الإعدادية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فعالية للبرنامج الإرشادي في خفض التنمّر الإلكتروني.

دراسة أبو العلاء (2017)، والتي هدفت إلى التعرف على نسبة انتشار التنمّر الإلكتروني بين أفراد عينة البحث، والتعرف على مستويات التنمّر لديهم، وأشارت النتائج إلى أن نسبة انتشار سلوك التنمّر الإلكتروني بين المراهقين بالعينة بلغت 58,9%، كما أن مستوى التنمّر الإلكتروني لدى العينة جاء بدرجة استجابة متوسطة من وجهة نظر الطلاب والطالبات من أفراد عينة الدراسة.

دراسة العمار (2017)، والتي هدفت إلى الكشف عن الاتجاهات نحو الأنماط المستجدة من التنمّر الإلكتروني، وعلاقتها بإدمان الإنترنت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التنمّر الإلكتروني وإدمان الإنترنت على جميع الأبعاد، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من طلاب التعليم التطبيقي بدولة الكويت في اتجاه الذكور في التنمّر الإلكتروني.

دراسة عمارة (2017)، والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التنمّر التقليدي والإلكتروني بين طلاب التعليم ما قبل الجامعي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين التنمّر التقليدي والإلكتروني بالنسبة لضحايا التنمّر وبالنسبة للمتتمّرين، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس التنمّر التقليدي والإلكتروني.

دراسة المصطفى (2017)، والتي هدفت إلى التعرف على الدوافع الرئيسية لممارسة التنمّر الإلكتروني لدى الأطفال، وكذلك الفروق في الدوافع نحو ممارسة التنمّر الإلكتروني تبعاً للجنس والمدينة وقد توصلت الدراسة إلى أن الاستبانة تُشكّل واقعاً فعلياً بالنسبة لدوافع الأطفال لممارسة التنمّر الإلكتروني، بالرغم من اختلاف بيئاتهم الجغرافية والاقتصادية والاجتماعية، وأن هناك فروقاً في دوافع الأطفال تجاه التنمّر الإلكتروني بين الذكور والإناث عند مستوى (0.05) لصالح الذكور.

دراسة القحطاني (2019)، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التنمّر الإلكتروني والعوامل الخمس الكبرى للشخصية، والتعرف على أكثر العوامل إسهاماً في التنمّر الإلكتروني، وأشارت النتائج إلى انتشار التنمّر الإلكتروني بين الطلاب، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين العوامل الخمس في الشخصية والتنمّر الإلكتروني في بُعد العصابية، ووجود علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائية عند مستوى (0.01) لبُعد الانفتاحية والقبول، وعند مستوى (0.05) لبُعد الانبساطية ويقظة الضمير، كما تنبأت العوامل الخمس الكبرى للشخصية بالتنمّر الإلكتروني، وجاءت العصابية كأقوى الأبعاد إسهاماً في التنبؤ بالتنمّر الإلكتروني.

دراسة محمد (2019)، والتي هدفت إلى التعرف على ماهية التنمّر الإلكتروني وأشكاله المختلفة، وحجم انتشار ظاهرة التنمّر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية وقد توصلت الدراسة إلى أن نسبة انتشار التنمّر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية جاءت بدرجة متوسطة بلغت (٢,٠٨)،

كما أنّ طلاب المرحلة الثانوية يمارسون العديد من أشكال التنمّر الإلكتروني جاء ترتيبها على النحو التالي: السخرية عن طريق الاقتراع، التشهير بشخصٍ ما من خلال الشائعات، نشر معلومات مغلوبة أو صور مزعجة، التحرش، الإهانات المُتكررة بأشكال مختلفة، انتحال الشخصية.

دراسة بسيوني والحربي (2020)، والتي هدفت إلى معرفة مستوى انتشار ظاهرة التنمّر الإلكتروني بين طالبات المرحلة الجامعية، وعلاقة ممارسة التنمّر الإلكتروني بالشعور بالوحدة النفسية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أفراد عينة الدراسة ممن يعانون من الشعور بالوحدة النفسية وممارسة سلوك التنمّر الإلكتروني عند مستوى دلالة (0.05).

2.2.2. الدراسات والبحوث التي تناولت متغير تقدير الذات.

دراسة عيد (2013)، وهدفت إلى التعرف على مدى فاعلية البرنامج الإرشادي المُعدّ لتنمية وجهات الضبط الداخلية، وزيادة تقدير الذات، وأثره على الدافعية للإنجاز لأداء طلاب الجامعة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس القبلي والقياس البعدي بين أفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات، وتوجد فروق دالة إحصائية على مقياس تقدير الذات بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياس البعدي والقياس التنبؤي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات.

دراسة يعقوب (2013)، والتي هدفت للتعرف على الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية المتمثلة في: (تقدير الذات، القلق) لدى التلاميذ غير المتوافقين دراسياً والتلاميذ المتوافقين دراسياً. وقد بيّنت الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين درجات الشعور بالوحدة النفسية ودرجات تقدير الذات؛ بحيث إنه كلما ارتفع الشعور بالوحدة النفسية؛ انخفض تقدير الذات، والعكس صحيح.

دراسة علي (2019)، والتي هدفت إلى معرفة علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي. وتكوّنت عينة الدراسة من (298) طالب وطالبة من المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة مقياس تقدير الذات (من إعداد: مخيمر)، ومقياس التحصيل الدراسي. وتمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في: (اختبار "ت"، معامل ارتباط بيرسون). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ تقدير الذات مرتفع لدى العينة، وأنه توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

دراسة المتعاني (2019)، والتي هدفت إلى التعرف على مستوى تقدير الذات لدى الطلاب، والكشف عن العلاقة بين الإساءة اللفظية من المعلمين وبين تقدير الذات، وتكوّنت عينة الدراسة من (985) طالباً بمحافظة جدة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة مقياس الإساءة اللفظية (من إعداد الباحث)، ومقياس تقدير الذات (من إعداد الباحث). وأظهرت النتائج: أن مستوى تقدير الذات لدى الطالب كان مرتفعاً، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين الإساءة اللفظية من المعلمين تجاه طلاب المرحلة الثانوية في محافظة جدة وبين تقدير الذات لديهم.

دراسة الأعمس (2020)، والتي تناولت تقدير الذات وعلاقته بالانحياز الانفعالي لدى عينة من الطلبة المراهقين في مدارس مدينة رهط؛ حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكوّنت عينة الدراسة من (323) مراهقاً، طبّق الباحث عليهم مقياس تقدير الذات (من إعداد الباحث)، ومقياس الانحياز الانفعالي (من إعداد الباحث). وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لتقدير الذات وبين الدرجة الكلية للانحياز الانفعالي.

دراسة القرني ومزكي (2020)، والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الصلابة النفسية وتقدير الذات. وتكوّنت عينة الدراسة من (200) طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الجموم، واستُخدم المنهج الوصفي، وتم تطبيق مقياس الصلابة النفسية (من إعداد: مخيمر، 2011)، ومقياس تقدير الذات (من إعداد: الدريني وآخرين، 1983). وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين أبعاد الصلابة النفسية: (الالتزام، التحكم، التحدي) وتقدير الذات.

دراسة المالكي (2020)، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي وتقدير الذات. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الروحي وتقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين عقلياً؛ مما يشير إلى أن ارتفاع مستوى الذكاء الروحي بدرجة مرتفعة لدى الطلبة المتفوقين عقلياً يؤدي إلى ارتفاع وتحسين تقدير الذات لديهم، وأن ارتفاع مستوى الذكاء الروحي بدرجة متوسطة لدى الطلبة العاديين يؤدي إلى تحسّن متوسط ونسبي لمستوى تقدير الذات لديهم.

3.2.2. الدراسات والبحوث التي تناولت التئمّر الإلكتروني وعلاقته بتقدير الذات.

دراسة هيندوجا وباتشين (2010) Hinduja & Patchin، والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التئمّر الإلكتروني وتقدير الذات. ووجد هذا العمل أنّ الطلاب الذين تعرّضوا للتئمّر الإلكتروني، كضحية ومجرم على حدّ سواء؛ كان لديهم تقدير ذاتي أقل بكثير من أولئك الذين لديهم خبرة قليلة أو معدومة مع التئمّر الإلكتروني.

دراسة أكستريمرا وآخرين (2018) Extremera et al.، والتي تناولت التئمّر الإلكتروني وعلاقته بتقدير الذات وأبعاد الذكاء الوجداني لدى المراهقين المُتئمّرين وضحاياهم. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى حصول ضحايا التئمّر الإلكتروني والمُتئمّرين على درجات عالية في الانتحار، وانخفاض تقدير الذات، ووجود علاقة سلبية بين تقدير الذات والتئمّر الإلكتروني.

دراسة رامين وهلال (2019) Ramin & Hilal، والتي هدفت إلى التعرف على أثر المرونة والتئمّر الإلكتروني على تقدير الذات. وللتحقيق في أثر المرونة والتئمّر الإلكتروني على تقدير الطلاب لذاتهم؛ تمّ استخدام التصميم الارتباط التنبؤي؛ حيث تمّ جمع البيانات من (580) من طلاب الصف التاسع في مدارس الأناضول الثانوية. وأظهرت نتائج الدراسة أنه مع زيادة مستوى المرونة؛ يزداد مستوى تقدير الذات. أيضاً، مع زيادة التئمّر الإلكتروني؛ يتناقص تقدير الذات.

دراسة أبو هلال (2020)، والتي هدفت إلى الكشف عن الحاجات النفسية وعلاقتها بالتئمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة نابلس، ونوع العلاقة الارتباطية بينهما، وتوصلت نتائج الدراسة إلى انتشار ظاهرة التئمّر الإلكتروني بين الطلبة، ووجود علاقة ارتباطية سلبية بين الحاجات النفسية؛ منها: تقدير الذات والتئمّر الإلكتروني، كما أظهرت النتائج أنّ متغيرات: (الجنس، والصف، والتحصيل الدراسي) استطاعت التنبؤ بالتئمّر الإلكتروني.

دراسة أبو الديار (2021)، والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التعاطف وتقدير الذات، وعلاقتها بالتنمّر الإلكتروني؛ لدى عينة من المراهقين. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتضمنت عينة الدراسة (400) من المراهقين في مدارس محافظة الغربية بمصر، طُبّق عليهم مقياس التعاطف (من إعداد: أبو الديار، 2016)، وتقدير الذات (من إعداد: الدسوقي وموسى، 2004)، ومقياس التنمّر الإلكتروني (من إعداد أبو الديار، 2019). وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط سلبي بين تقدير الذات والتنمّر الإلكتروني، وأنّ لتقدير الذات قدرةً تنبؤيةً مرتفعةً بالتنمّر الإلكتروني لدى الإناث.

3.2. فروض البحث

- 1- توجد علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين التنمّر الإلكتروني وتقدير الذات؛ لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صيبا.
- 2- يوجد تأثير دال للتنمّر الإلكتروني على تقدير الذات؛ لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صيبا.
- 3- يُسهم التنمّر الإلكتروني بنسبةٍ في تقدير الذات؛ لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صيبا.

3. منهج البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل الخطوات التي تمّ اتباعها في تنفيذ البحث، من حيث تحديد المنهج المستخدم في البحث، ومجتمع البحث وعينته، وأدوات البحث، وكيفية بنائها، وطرق التحقّق من صدقها وثباتها، وأخيرًا الأساليب الإحصائية والخطوات الإجرائية التي استُخدمت للتوصّل إلى النتائج، وهي كما يلي:

1.3. منهج البحث.

بناءً على مشكلة البحث وأسئلته؛ فإنّ المنهج الملائم للبحث الحالي هو المنهج الوصفي؛ حيث يهدف إلى إيضاح كيف ترتبط ظاهرة ما بظاهرةٍ أخرى، وتحليلها، ومن ثمّ الوصول إلى حقائق وتفسيرات حولها، ويختصُّ هذا المنهج بدراسة الظواهر في وضعها الطبيعي، ويُعتبر المنهج الوصفي من المناهج الأوليّة والمهمة المتبعة في البحث العلمي (إبراهيم وردادي، 2012، ص 82).

2.3. مجتمع البحث.

تكوّن المجتمع الأصلي للبحث من جميع الطالبات المنتظمات بالصف الأول الثانوي بالمدارس الحكومية، التابعة لإدارة تعليم صيبا، في مكاتب تعليم كلٍّ من: (صيبا، ضمد، بيش، الداير، فيفا، هروب، العيدابي، الريث، الدرب)، وعددهنّ (5032) طالبةً، وفقًا لإحصائية الإدارة العامة للتعليم بإدارة تعليم صيبا (ملحق 4)، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1): أعداد مجتمع البحث، وتوزيعها على مكاتب التعليم.

عدد الطالبات	مكتب تعليم	عدد الطالبات	مكتب تعليم	عدد الطالبات	مكتب تعليم
359	العيديبي	572	الداير	1626	صبيا
195	الريث	201	فيفا	626	ضمد
426	الدرب	252	هروب	774	بيش
5032					المجموع

3.3. عينة البحث.

- العينة الاستطلاعية:

تكوّنت العينة الاستطلاعية من (200) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بإدارة تعليم صبيا، تم اختيارهنّ بالطريقة العشوائية البسيطة، وذلك بغرض حساب الخصائص السيكومترية: (الثبات، الصدق)؛ لمقياسي التئمّر الإلكتروني، وتقدير الذات؛ المستخدمين في البحث الحالي.

- العينة الأساسية:

تكوّنت العينة الأساسية من (470) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بإدارة تعليم صبيا، تمّ اختيارهنّ بالطريقة العشوائية البسيطة.

جدول (2): توزيع عينة البحث الأساسية.

م	مكتب تعليم	عدد الطالبات
1	صبيا	85
2	ضمد	90
3	بيش	69
4	الداير	39
5	فيفا	16
6	هروب	34
7	العيديبي	62

20	الريث	8
55	الدرب	9
470		المجموع

4.3. الأدوات المستخدمة في البحث.

أ- مقياس التنمّر الإلكتروني (من إعداد الباحثة).

ب- مقياس تقدير الذات (من إعداد الباحثة).

أ- مقياس التنمّر الإلكتروني:

قامت الباحثة بإعداد مقياس التنمّر الإلكتروني (صورة المُنتَمَر)، وذلك وَفْقَ الخطوات التالية:

1- الاستفادة من الأطر النظرية السابقة، والتعاريف المختلفة، والتي تناولت متغير التنمّر الإلكتروني.

2- الاطلاع على المقاييس السابقة المتعلقة بمتغير التنمّر الإلكتروني، ومعرفة أبعادها، وتحليل محتواها؛ للاستفادة منها في بناء المقياس. ومنها مقاييس: (أبو العلا، 2017؛ حسين، 2016؛ حفني وصادق، 2019؛ المصطفى، 2017؛ عبد الوارث، 2020؛ العمار، 2017).

3- بعدما قامت الباحثة بفحص أبعاد المقاييس؛ تمكّنت من تحديد أربعة أبعاد لمقياس التنمّر الإلكتروني.

4- تمّ تحديد وصياغة العبارات الخاصة بالمقياس، مع مراعاة الأهمية النسبية لكل بُعدٍ، وبذلك تكوّن المقياس في صورته الأولى من (40) عبارةً، كما هو موضح في (ملحق 1)، موزعة على أربعة أبعاد كما يلي:

- البُعد الأول: التخفّي الإلكتروني، ويُقصد به قيام الطالبة بالجوء إلى أسماء مستعارة، أو إنشاء حسابات وهمية للتخفّي وخداع الآخرين عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وتمثّلت في العبارات: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11).

- البُعد الثاني: المضايقات الإلكترونية، ويُقصد بها قيام الطالبة بمضايقة الآخرين عبر وسائل التواصل الاجتماعي بالتحريض والمهاجمة بالفيروسات والبرامج الضارة أو الاستغلال، وتمثّلت في العبارات: (11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21).

- البُعد الثالث: الهجوم الإلكتروني، ويُقصد به قيام الطالبة بالسب والشتم من خلال وسائل التواصل الاجتماعي؛ كالتعليقات السيئة، وإرسال رسائل بذيئة، وتلفيق الصور، وتشويه السمعة، وتمثّلت في العبارات: (21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31).

- البُعد الرابع: المطاردة الإلكترونية، ويُقصد به إصرار الطالبة من خلال حساب وهمي تستخدمه في ترصُد الآخرين، وإجبارهم على التواصل معها بقصد الترهيب والاستغلال، وتمثّلت في العبارات: (31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40).

وتتمُّ الاستجابة على بنود المقياس وفقاً لتدرّج ليكرت الخماسي: دائماً (5)، غالباً (4)، أحياناً (3)، نادراً (2)، أبداً (1)، وتتراوح درجات المقياس الكلية ما بين (40-200).

- الخصائص السيكومترية لمقياس التئمّر الإلكتروني:

1- الصدق:

- صدق المحكمين:

تمَّ عرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين عددهم (10) من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس بكلية التربية جامعة جازان وبعض الجامعات السعودية (ملحق 2)؛ بغرض إبداء ملاحظاتهم حول أبعاد ومفردات المقياس، من حيث وضوح المفردات وانتمائها للأبعاد.

وقد أظهر المحكمون اتفاقاً على صلاحية المقياس في صورته الأولى لقياس ما وُضِعَ لقياسه، ولقد قاموا مشكورين بإبداء ملاحظاتهم على المقياس حول عبارات المقياس، ومدى صلاحيتها ومناسبتها لأهداف الدراسة، وانتمائها للأبعاد، وقد تمَّ حذف بعض البنود؛ حيث كانت نسبة الاتفاق عليها أقل من (80%)، وهي العبارات رقم (2، 21، 28، 31)، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): نسب اتفاق المحكمين على كلِّ عبارة من عبارات مقياس التئمّر الإلكتروني.

رقم العبارة	نسبة الاتفاق						
1	%100	11	%90	21	%70	31	%70
2	%50	12	%90	22	%100	32	%90
3	%100	13	%100	23	%90	33	%100
4	%90	14	%100	24	%100	34	%100
5	%90	15	%100	25	%100	35	%100
6	%90	16	%90	26	%100	36	%100
7	%90	17	%80	27	%90	37	%100
8	%90	18	%90	28	%70	38	%90

%100	39	%90	29	%100	19	%80	9
%80	40	%100	30	%80	20	%90	10

- التحليل العاملي الاستكشافي (EFA):

تمّ حساب الصدق عن طريق التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) بالتدوير المائل بالفاريماكس، ومن منطلق مقياس "كيز-مير-أوكلين" (KMO)؛ لكفاية العينة (MSA)، والذي يتطلب أن تكون (0.50) لكلّ مفردة، فقد تبين من التحليل أنها أكبر من (0.50)؛ حيث تراوحت بين (0.81 - 0.93). والجدول (4) يبين نتائج هذا الإجراء.

جدول (4): نتائج التحليل العاملي بالتدوير المائل بالفاريماكس لمقياس التثمر الإلكتروني.

مقياس كفاية العينة	الانحراف المعياري	المتوسط	الشيوع	4	3	2	1	
0.83	1.55	5.53	0.52	0.10	0.04	0.10	0.71	ت.ا 1
0.82	1.44	5.81	0.72	0.07	0.17	0.18	0.81	ت.ا 2
0.85	1.34	5.90	0.61	0.11	0.18	0.08	0.75	ت.ا 3
0.89	1.41	5.73	0.42	0.24	0.15	0.03	0.58	ت.ا 4
0.86	1.38	5.91	0.64	0.13	0.19	0.09	0.76	ت.ا 5
0.83	1.32	5.89	0.60	0.11	0.17	0.07	0.74	ت.ا 6
0.82	1.44	5.81	0.72	0.07	0.17	0.18	0.81	ت.ا 7
0.89	1.41	5.73	0.42	0.24	0.15	0.03	0.58	ت.ا 8
0.83	1.55	5.53	0.52	0.10	0.04	0.10	0.71	ت.ا 9
0.83	1.32	5.89	0.60	0.11	0.17	0.07	0.74	ت.ا 10
0.89	1.46	5.57	0.53	0.23	0.65	0.15	0.20	ض.ا 1
0.87	1.34	5.44	0.52	0.16	0.68	0.18	0.12	ض.ا 2
0.93	1.42	5.78	0.39	0.32	0.49	0.15	0.16	ض.ا 3
0.86	1.49	5.48	0.70	0.15	0.76	0.30	0.12	ض.ا 4
0.89	1.46	5.57	0.53	0.23	0.65	0.15	0.20	ض.ا 5
0.83	1.55	5.53	0.52	0.10	0.04	0.10	0.71	ض.ا 6
0.93	1.42	5.78	0.39	0.32	0.49	0.15	0.16	ض.ا 7

مقياس كفاية العينة	الانحراف المعياري	المتوسط	الشيوع	4	3	2	1	
0.82	1.44	5.81	0.72	0.07	0.17	0.18	0.81	ض.ا. 8
0.83	1.32	5.89	0.60	0.11	0.17	0.07	0.74	ض.ا. 9
0.88	1.53	5.54	0.52	0.65	0.20	0.18	0.15	ج.ا. 1
0.84	1.40	5.32	0.51	0.62	0.08	0.20	0.02	ج.ا. 2
0.87	1.20	5.66	0.53	0.63	0.20	0.10	0.16	ج.ا. 3
0.89	1.75	6.06	0.60	0.65	0.28	0.12	0.28	ج.ا. 4
0.88	1.53	5.54	0.52	0.65	0.20	0.18	0.15	ج.ا. 5
0.84	1.40	5.32	0.51	0.62	0.08	0.20	0.02	ج.ا. 6
0.89	1.75	6.06	0.60	0.65	0.28	0.12	0.28	ج.ا. 7
0.87	1.20	5.66	0.53	0.63	0.20	0.10	0.16	ج.ا. 8
0.81	1.58	5.12	0.60	0.25	0.06	0.73	0.05	ط.ا. 1
0.82	1.83	5.22	0.58	0.20	0.12	0.72	0.10	ط.ا. 2
0.81	1.32	5.85	0.45	0.06	0.18	0.55	0.05	ط.ا. 3
0.84	1.64	5.22	0.57	0.09	0.25	0.69	0.12	ط.ا. 4
0.87	1.20	5.66	0.53	0.63	0.20	0.10	0.16	ط.ا. 5
0.88	1.53	5.54	0.52	0.65	0.20	0.18	0.15	ط.ا. 6
0.84	1.40	5.32	0.51	0.62	0.08	0.20	0.02	ط.ا. 7
0.81	1.58	5.12	0.60	0.25	0.06	0.73	0.05	ط.ا. 8
0.82	1.83	5.22	0.58	0.20	0.12	0.72	0.10	ط.ا. 9
---	---	---	---	1.33	1.51	2.01	5.48	القيم الذاتية
---	---	---	---	64.67	56.35	46.85	34.25	نسبة الشيوع

جدول (5): مؤشرات المطابقة للنموذج من نماذج القياس لمقياس التتمُّر الإلكتروني.

مؤشرات حسن المطابقة	نموذج القياس للمقياس
χ^2 , df مؤشر مربع كاي المعياري	274.5

χ^2/df مؤشر مربع كاي المعياري	4.6
CFI مؤشر المطابقة المقارن	0.92
TLI مؤشر توكر لويس	0.93
RMSEA مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	0.06
GFI مؤشر حسن المطابقة	0.93

جدول (6): التقديرات البارامترات المعيارية واللامعيارية لمقياس التثمر الإلكتروني.

مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	قيمة "ت" t	الخطأ المعياري SE	التشبعات العاملية المعيارية	التشبعات العاملية اللامعيارية	المفردة
0.56	17.18	0.09	0.75	1.22	1
0.40	17.69	0.11	0.63	0.84	2
0.29	18.48	0.10	0.54	0.63	3
0.43	16.75	0.09	0.66	1.20	4
0.38	18.44	0.11	0.62	1.11	5
0.34	18.20	0.11	0.58	1.07	6
0.33	18.88	0.18	0.57	0.98	7
0.14	18.19	0.12	0.38	0.75	8
0.33	18.13	0.11	0.57	0.97	9
0.27	17.88	0.11	0.52	0.89	10
0.53	17.61	0.11	0.73	1.30	11
0.26	18.37	0.09	0.51	0.82	12
0.42	17.81	0.08	0.65	1.17	13
0.49	16.54	0.07	0.70	1.22	14
0.45	11.35	0.13	0.67	1.09	15
0.31	12.48	0.17	0.57	0.89	16
0.29	18.48	0.10	0.54	0.63	17
0.31	12.48	0.17	0.57	0.89	18

مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	قيمة "ت" t	الخطأ المعياري SE	التشبعات العاملية المعيارية	التشبعات العاملية اللامعيارية	المفردة
0.43	16.75	0.09	0.66	1.20	19
0.45	11.35	0.13	0.67	1.09	20
0.39	18.44	0.11	0.62	1.11	21
0.40	17.69	0.11	0.63	0.84	22
0.31	12.48	0.17	0.57	0.89	23
0.31	12.48	0.17	0.57	0.89	24
0.29	18.48	0.10	0.54	0.63	25
0.56	17.18	0.09	0.75	1.22	26
0.39	18.44	0.11	0.62	1.11	27
0.42	17.81	0.08	0.65	1.17	28
0.49	16.54	0.07	0.70	1.22	29
0.53	17.61	0.11	0.73	1.30	30
0.26	18.37	0.09	0.51	0.82	31
0.31	12.48	0.17	0.57	0.89	32
0.29	18.48	0.10	0.54	0.63	33
0.56	17.18	0.09	0.75	1.22	34
0.33	18.13	0.11	0.57	0.97	35
0.27	17.88	0.11	0.52	0.89	36

2- الثبات:

- طريقة "ألفا-كرونباخ":

تمّ حساب ثبات المقياس بطريقة "ألفا-كرونباخ"، والجدول (7) التالي يوضح نتيجة هذا الإجراء.

جدول (7): قيم معاملات ثبات "ألفا-كرونباخ" لدرجات مقياس التنمّر الإلكتروني (ن=200).

معامل "ألفا-كرونباخ"	المقاييس الفرعية لمقياس التنمّر الإلكتروني
----------------------	--

0.79	التخفي الإلكتروني
0.77	المضايقات الإلكترونية
0.81	الهجوم الإلكتروني
0.82	المطاردة الإلكترونية
0.83	المقياس ككل

- الصورة النهائية لمقياس التثمر الإلكتروني (ملحق 3):

تكوّنت الصورة النهائية للمقياس من (36) عبارة، تتم الاستجابة عليها وفقاً لتدرج "ليكرت" الخماسي: دائماً (5)، غالباً (4)، أحياناً (3)، نادراً (2)، أبداً (1). وتتراوح درجات المقياس الكلية ما بين (36-180) درجة.

ب- مقياس تقدير الذات:

قامت الباحثة بإعداد مقياس تقدير الذات، وذلك وفقاً للخطوات التالية:

- 1- الاستفادة من الأطر النظرية السابقة، والتعاريف المختلفة التي تناولت متغير تقدير الذات.
- 2- الاطلاع على المقاييس السابقة المتعلقة بمتغير تقدير الذات، والاستفادة منها، ومعرفة أبعادها، وتحليل محتواها؛ للاستفادة منها في بناء المقياس. ومنها مقياس كل من (الأعسم، 2020؛ بن عمور، 2018؛ بيومي، 2009؛ سالم، 2015؛ القاضي، 2018).
- 3- بعدما قامت الباحثة بفحص أبعاد المقاييس؛ تمكّنت من تحديد أربعة أبعاد لمقياس تقدير الذات.
- 4- تم تحديد وصياغة العبارات الخاصة بالمقياس، مع مراعاة الأهمية النسبية لكل بُعد، وبذلك تكوّن المقياس في صورته الأولى من (32) عبارة، كما هو موضّح في (ملحق 1)؛ مُوزّعة على أربعة أبعاد؛ كما يلي: (تقدير ذات مدرسي، تقدير ذات أسري، تقدير ذات شخصي، تقدير ذات اجتماعي)، وتفصيلها كالتالي:
 - البُعد الأول: تقدير ذات مدرسي، ويُقصد به تقدير الطالبة لذاتها؛ من خلال سلوك معلماتها وزميلاتها نحوها، وتمثّلت في العبارات: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8).
 - البُعد الثاني: تقدير ذات أسري، ويُقصد به تقدير الطالبة لذاتها؛ من خلال سلوك أفراد أسرتها تجاهها، وتمثّلت في العبارات: (9، 10، 11، 12، 13، 14، 15).
 - البُعد الثالث: تقدير ذات شخصي، ويُقصد به القيمة التي تضعها الطالبة لنفسها طبقاً لتوقّعات النجاح والقبول وقوة الشخصية، وتمثّلت في العبارات: (16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23).

- البُعد الرابع: تقدير ذات اجتماعي، ويُقصد به تقدير الطالبة لذاتها من خلال تصوُّرات الآخرين عنها، وتمثَّلت في العبارات: (24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32).

- الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات:

1- الصدق:

- صدق المحكمين:

تمَّ عرض المقياس في صورته الأولى على مجموعة من المحكمين عددهم (10) من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس بكلية التربية جامعة جازان وبعض الجامعات السعودية (ملحق 2)؛ بغرض إبداء ملاحظاتهم حول أبعاد ومفردات المقياس، من حيث وضوح المفردات وانتمائها للأبعاد.

وأظهر المحكمون اتفاقاً على صلاحية المقياس في صورته الأولى لقياس ما وُضِعَ لقياسه، ولقد قاموا مشكورين بإبداء ملاحظاتهم على المقياس حول عبارات المقياس، ومدى صلاحيتها ومناسبتها لأهداف البحث، وانتمائها للأبعاد، وقد تم حذف العبارة رقم (27)؛ حيث كانت نسبة الاتفاق عليها أقل من (80%). والجدول (8) التالي يوضِّح ذلك.

جدول (8): نِسَب اتفاق المحكمين على كل عبارة من عبارات مقياس تقدير الذات.

رقم العبارة	نسبة الاتفاق						
1	%100	9	%100	17	%100	25	%100
2	%100	10	%100	18	%100	26	%100
3	%100	11	%90	19	%100	27	%70
4	%100	12	%100	20	%90	28	%100
5	%90	13	%100	21	%100	29	%90
6	%100	14	%90	22	%100	30	%100
7	%90	15	%90	23	%90	31	%100
8	%100	16	%90	24	%100	32	%80

- الصدق البنائي:

لاختبار الصدق البنائي للمقياس؛ تمَّ تحليل مفردات المقياس (31)، وذلك باستخدام تحليل المكونات الرئيسية مع التدوير بالفاريماكس، ويبين جدول (9) نتائج هذا الإجراء.

جدول (9): نتائج التحليل العاملي لمقياس تقدير الذات.

م	المفردة	العامل (1)	العامل (2)	العامل (3)	العامل (4)
1	نتائج الدراسة تجعلني فخورة.	0.81			
2	معلماتي يتوقعن مني الكثير.	0.80			
3	يعتبرني زميلاتي شخصية مهمة في الفصل.	0.76			
4	تعتمد عليّ معلمتي في إنجاز بعض المهام.	0.75			
5	زميلاتي في المدرسة لا يعبرون عن حبهم لي.	0.70			
6	أجد صعوبة في المشاركة داخل الفصل.	0.78			
7	أستطيع أن أحصل على ما أريد من زميلاتي.	0.77			
8	يزعجني النقد الموجه إليّ من معلماتي.	0.74			
9	أعتقد أن أسرتي تحبني.		0.71		
10	أرى أنني فرد هام في أسرتي.		0.66		
11	أشارك في حل مشكلات أسرتي.		0.62		
12	أشعر بأن أسرتي غير راضية عني.		0.84		
13	أرى أن والديّ فخوران بي.		0.79		
14	يستمتع إخوتي بالجلوس معي.		0.75		
15	والداي لا يعتمدون عليّ في قضاء حوائجهم.		0.70		
16	أشعر بأنني أقل من الآخرين.			0.82	
17	أثق بنفسي وقدراتي.			0.59	
18	أرى أن مظهري الخارجي مقبول.			0.66	
19	أعتقد أنني شخص ناجح.			0.76	
20	أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي.			0.70	
21	أستطيع التغلب على المشكلات التي تواجهني.			0.71	
22	أرى أنني ذو شخصية قوية.			0.58	

م	المفردة	العامل (1)	العامل (2)	العامل (3)	العامل (4)
23	أستطيع التحدث أمام الآخرين بدون حرج.			0.63	
24	أعتقد أنني أحظى باحترام الآخرين.				0.76
25	أشعر بأني غير محبوب من الآخرين.				0.66
26	أشعر بسعادة الآخرين عند تواجدهم معي.				0.74
27	يشعرني الآخرون بأني فرد منهم.				0.78
28	يؤخذ برأيي عند اختلاف الآراء.				0.71
29	أشعر بأني غير فعّالة في المجتمع.				0.68
30	أرى أنني قادرة على لفت انتباه الآخرين.				0.63
31	أقبل نقد الآخرين بسهولة.				0.79
	التباين المفسر %	22	14	16	18

وأظهرت مؤشرات المطابقة للنموذج قيم حُسن مطابقة مقبولة للبنية العاملية (العوامل الأربعة) للمقياس، كما يتضح من الجدول (10) التالي.

جدول (10): مؤشرات المطابقة للنموذج من نماذج القياس لمقياس تقدير الذات.

مؤشرات حسن المطابقة	نموذج القياس للمقياس
χ^2, df مؤشر مربع كاي المعياري	321.6
χ^2/df مؤشر مربع كاي المعياري	3.1
CFI مؤشر المطابقة المقارن	0.92
TLI مؤشر توكر لويس	0.93
RMSEA مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	0.07
GFI مؤشر حسن المطابقة	0.94

ويُوضَّح جدول (11) الأخطاء المعيارية، وقيم "ت" لكلِّ مؤشر والتباين المفسَّر.

جدول (11): التقديرات البارامترات المعيارية واللامعيارية لمقياس تقدير الذات.

مربع معامل الارتباط المتعدد R ²	قيمة "ت" t	الخطأ المعياري SE	التشبعات العاملية المعيارية	التشبعات العاملية اللامعيارية	المفردة
0.56	17.18	0.09	0.75	1.22	1
0.40	17.69	0.11	0.63	0.84	2
0.29	18.48	0.10	0.54	0.63	3
0.43	16.75	0.09	0.66	1.20	4
0.38	18.44	0.11	0.62	1.11	5
0.34	18.20	0.11	0.58	1.07	6
0.33	18.88	0.18	0.57	0.98	7
0.14	18.19	0.12	0.38	0.75	8
0.33	18.13	0.11	0.57	0.97	9
0.27	17.88	0.11	0.52	0.89	10
0.53	17.61	0.11	0.73	1.30	11
0.26	18.37	0.09	0.51	0.82	12
0.42	17.81	0.08	0.65	1.17	13
0.49	16.54	0.07	0.70	1.22	14
0.45	11.35	0.13	0.67	1.09	15
0.31	12.48	0.17	0.57	0.89	16
0.29	18.48	0.10	0.54	0.63	17
0.43	16.75	0.09	0.66	1.20	18
0.33	18.88	0.18	0.57	0.98	19
0.15	18.19	0.12	0.38	0.75	20
0.33	18.13	0.11	0.57	0.97	21
0.29	18.48	0.10	0.54	0.63	22
0.43	16.75	0.09	0.66	1.20	23

مربع معامل الارتباط المتعدد R^2	قيمة "ت" t	الخطأ المعياري SE	التشبعات العاملية المعيارية	التشبعات العاملية اللامعيارية	المفردة
0.39	18.44	0.11	0.62	1.11	24
0.34	18.20	0.11	0.58	1.07	25
0.33	18.88	0.18	0.57	0.98	26
0.31	12.48	0.17	0.57	0.89	27
0.29	18.48	0.10	0.54	0.63	28
0.53	17.61	0.11	0.73	1.30	29
0.26	18.37	0.09	0.51	0.82	30
0.42	17.81	0.08	0.65	1.17	31

2- الثبات:

- طريقة "ألفا-كرونباخ":

تمّ حساب ثبات المقياس بطريقة "ألفا-كرونباخ"، والجدول (12) التالي يوضّح نتيجة هذا الإجراء.

جدول (12): قيم معاملات ثبات "ألفا-كرونباخ" لدرجات مقياس تقدير الذات (ن=200).

معامل "ألفا-كرونباخ"	المقاييس الفرعية لمقياس تقدير الذات
0.84	التقدير المدرسي
0.82	التقدير الأسري
0.86	التقدير الشخصي
0.85	تقدير الذات الاجتماعي
0.88	المقياس ككلّ

- الاتساق الداخلي:

كما تمّ حساب الاتساق الداخلي لمقياس معامل ارتباط كلّ عبارة من عباراته مع الدرجة الكلية، وذلك بعد الانتهاء من التطبيق، ويوضّح الجدول (13) التالي معاملات ارتباط كلّ عبارة من العبارات؛ بالدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات.

جدول (13): معاملات الارتباط بين عبارات مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية للمقياس.

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	**0.511	0.01	17	*0.373	0.05
2	*0.317	0.05	18	**0.656	0.01
3	*0.332	0.05	19	**0.550	0.01
4	*0.430	0.05	20	*0.438	0.05
5	**0.515	0.01	21	**0.476	0.01
6	*0.373	0.05	22	*0.411	0.05
7	*0.369	0.05	23	**0.640	0.01
8	**0.523	0.01	24	**0.583	0.01
9	*0.413	0.05	25	*0.362	0.05
10	*0.373	0.05	26	*0.373	0.05
11	**0.603	0.01	27	**0.656	0.01
12	**0.514	0.01	28	**0.550	0.01
13	*0.438	0.05	29	*0.338	0.05
14	*0.417	0.05	30	**0.563	0.01
15	*0.369	0.05	31	**0.476	0.01
16	*0.430	0.05			

** دال عند مستوى (0.01) . *دال عند مستوى (0.05).

الصورة النهائية لمقياس تقدير الذات (ملحق 3):

تكوّنت الصورة النهائية لمقياس تقدير الذات من (31) عبارة، منها (9) عبارات سلبية، وهي (5، 6، 8، 12، 15، 16، 20، 25، 30)، وتمت الاستجابة على بنود المقياس وفقاً لتدرّج "ليكرت" الخماسي: دائماً (5)، غالباً (4)، أحياناً (3)، نادراً (2)، أبداً (1)، والعكس للعبارات السلبية، وتتراوح درجة المقياس ككلّ بين (31-155) درجة.

5.3. الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث.

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات عن طريق برنامج (SPSS)؛ للتحقق من صحة فروض البحث، وتمثلت في الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون.
- تحليل الانحدار الخطي.
- معاملات معادلة الانحدار الخطي.

6.3. خطوات إجراء البحث.

قام هذا البحث على عددٍ من الإجراءات المنهجية الخاصة بتطبيق البحث، وهي:

- 1- تمّ الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث السابقة، وكذلك الأدبيات النظرية العربية والأجنبية التي تناولت متغيرات البحث.
- 2- أعدت الباحثة مقياس التثمر الإلكتروني، ومقياس تقدير الذات.
- 3- حصلت الباحثة على خطاب مُوجّه من عمادة الدراسات العليا بجامعة جازان، إلى إدارة تعليم صبيا؛ لتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق أدوات البحث على طالبات المرحلة الثانوية/الصف الأول الثانوي بإدارة تعليم صبيا.
- 4- طبقت المقاييس على المشاركات في عينة البحث الاستطلاعية، وعددهنّ (200) طالبة؛ تمّ اختيارهنّ بطريقة عشوائية، وحساب الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات) للمقاييس.
- 5- بعد التأكد من صدق أدوات البحث وثباتها، وصلاحياتها لقياس ما وُضعت لأجله، واستخراجها في صورتها النهائية، وتطبيقها على العينة الأساسية، وعددهنّ (470) طالبة؛ تمّ اختيارهنّ بطريقة عشوائية من طالبات المرحلة الثانوية/الصف الأول الثانوي بإدارة تعليم صبيا.
- 6- تصحيح المقاييس الخاصة بأدوات البحث بعد استبعاد نماذج المقاييس غير المستوفاة، أو غير المكتملة.
- 7- إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة؛ للتحقق من صحة فروض البحث.
- 8- تفسير نتائج البحث في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.
- 9- صياغة بعض التوصيات التي نبعث مما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي؛ حتى يتسنى الاستفادة منها مستقبلاً.

4. نتائج البحث ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالفرض الأول ومناقشتها:

وينص على أنه: "توجد علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين التتمُّر الإلكتروني وتقدير الذات؛ لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا".

ولاختبار صحة هذا الفرض؛ تمَّ استخدام معامل ارتباط "بيرسون" على النحو الآتي:

جدول (14): الإحصاء الوصفي والارتباط بين التتمُّر الإلكتروني وتقدير الذات.

المتغيرات	1	2
التتمُّر الإلكتروني	-	-0.39**
تقدير الذات	-0.39**	-
المتوسط	146.70	70.79
الانحراف المعياري	3.22	4.07
مستوى الدلالة $P < 0.01$		

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلِّ من: (أبو الديار، 2021؛ أبو هلال، 2020؛ Hinduja؛ Extremera et al., 2018؛ Patchin, 2010) في وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التتمُّر الإلكتروني وتقدير الذات.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني ومناقشتها:

وينصُّ على أنه: "يوجد تأثير دال للتتمُّر الإلكتروني على تقدير الذات؛ لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا".

ولاختبار صحة هذا الفرض تمَّ استخدام أسلوب تحليل الانحدار الخطي بين متغير التنبؤ: التتمُّر الإلكتروني، ومتغير المحك: تقدير الذات؛ كما في جدول (15) التالي:

جدول (15): نتائج تحليل الانحدار الخطي بين متغير التنبؤ ومتغير النتيجة.

النموذج a 1	معامل الانحدار	مربع الارتباط	مربع الارتباط المعدل	تغير مربع الارتباط	درجات الحرية 1	درجات الحرية 2
	** 0.795	0.631	0.626	0.085	1	469

a المتنبئات (الثابت)، إجمالي التتمُّر الإلكتروني، ** دال عند مستوى (0.01).

جدول (16): ملخص تحليل الانحدار الخطي بين متغير التنبؤ: (التنمّر الإلكتروني)، ومتغير النتيجة: (تقدير الذات).

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الانحدار	2489.024	1	2489.024	108.824	0.01
البواقي	1452.368	468	3,103350		
الكلية	3941.392	469			

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رامين وهلال (Ramin & Hilal (2019)، والتي أشارت إلى وجود تأثير للتنمّر الإلكتروني على تقدير الذات، أي: كلما زاد التنمّر الإلكتروني تناقص تقدير الذات، والعكس.

وتتفق أيضًا مع ما ذكره ليري وآخرون (Leary et al. (1995) من أنّ أحد المساهمين الأساسيين في المشكلات السلوكية والانفعالية هو تدني تقدير الذات.

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث ومناقشتها:

وينصُّ على أنه: "يسهم التنمّر الإلكتروني بنسبة في تقدير الذات؛ لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صبيا".
وللتحقُّق من صحة هذا الفرض؛ تمَّ استخدام معاملات معادلة الانحدار الخطي لمتغير التنبؤ: (التنمّر الإلكتروني)، والمتغير النتيجة: (تقدير الذات)، كما في جدول (17) التالي.

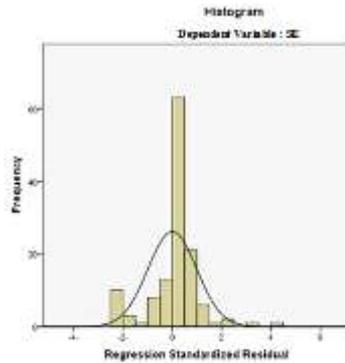
جدول (17): معاملات معادلة الانحدار الخطي بين متغير التنبؤ: (التنمّر الإلكتروني)، ومتغير النتيجة: (تقدير الذات).

النموذج	المعاملات غير القياسية		المعاملات القياسية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	%95 فترة الثقة للمعاملات القياسية	
	B	خطأ الانحراف المعياري				الأعلى	الأدنى
البواقي	9.973	1.706	بيتا	5.846	0.01	13.349	6.597
متغير التنبؤ (التنمّر الإلكتروني)	0.359	0.066	0.461	5.424	0.01	0.490	0.228

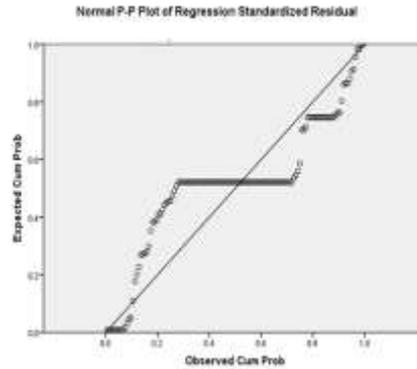
وتتفق مع ما أشار إليه فيلد (٢٠٠٤، ص ٥٩) من أنّ التنمّر الإلكتروني مشكلة ذات أبعاد انفعالية واجتماعية وأكاديمية، وهو ظاهرة عامة في العديد من المدارس في المجتمعات كافة، كما يُعدّ من المظاهر الرئيسة للاضطرابات الانفعالية؛ كالاكتئاب والقلق وتدني تقدير الذات.

وتمّ توضيح نتائج الانحدار من خلال ثلاث رسومات بيانية للبواقي القياسية للانحدار، منحني الاحتمال الطبيعي للبواقي الذي يُستخدم للحكم على ما إذا كان توزيع المتغيرات يتّسق مع توزيع مُحدّد، والقيمة التنبؤية القياسية للانحدار، كما هو مُبيّن في الأشكال البيانية التالية:

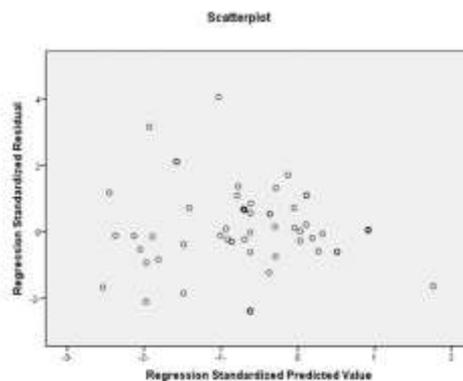
شكل (1): البواقي القياسية للانحدار



شكل (2): منحني الاحتمال الطبيعي للبواقي



شكل (3): القيمة التنبؤية القياسية للانحدار



كما هو مُبيّن في الشكل (1) فإنّ الرسم البياني للمتبقيات مع منحني طبيعي متداخل، تبدو البواقي فيه قريبة من وضعها الطبيعي. أما منحني الاحتمال الطبيعي للبواقي فكما هو مُوضّح في الشكل (2) يبدو في شكل خطي تقريباً، وهذا يدعم الشرط الذي ينتم فيه توزيع شروط الخطأ بطريقة طبيعية، بشكل عامّ، كما هو مُبيّن في الشكل (3)؛ حيث يُظهر الرسم البياني للبواقي البواقي والرسم البياني ذات التوزيع الطبيعي متشابكة. ومن ثمّ؛ تمّ تقدير القيمة الخطية بواسطة البواقي المعيارية، والرسم البياني للتشتت للقيم المقدّرة الموحّدة (الأشكال 1-3). كما يُوضّح فحص الرسوم البيانية: أنّ التقديرات الطبيعية والخطية قد تم استيفاؤها للنموذج.

الخاتمة

أولاً: خلاصة نتائج البحث.

نتيجة الفرض الأول: ينصّ الفرض الأول على أنه: "توجد علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين التتمّر الإلكتروني وتقدير الذات؛ لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صيبيا".

وتوصّلت النتيجة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وسالبة بين التتمّر الإلكتروني وتقدير الذات؛ حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون ($r = -0.39$)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01).

نتيجة الفرض الثاني: ينصّ الفرض الثاني على أنه: "يوجد تأثير دال للتتمّر الإلكتروني على تقدير الذات؛ لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صيبيا".

وتوصّلت النتيجة إلى وجود تأثير دال للتتمّر الإلكتروني على تقدير الذات.

نتيجة الفرض الثالث: ينصّ الفرض الثالث على أنه: "يُسهم التتمّر الإلكتروني بنسبة في تقدير الذات؛ لدى طالبات المرحلة الثانوية بإدارة تعليم صيبيا".

وتوصّلت النتيجة إلى أنّ وزن بيتا الذي يُمثّل الإسهام النسبي لمتغير التنبؤ (التتمّر الإلكتروني)، في المتغير النتيجة (تقدير الذات)؛ قد بلغ (0.461)، وبلغت قيمة "ت" (5.424)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، أي: أنّ التتمّر الإلكتروني يُسهم بنسبة في تقدير الذات.

ثانياً: توصيات البحث.

- 1- زيادة الوعي المجتمعي؛ من خلال وسائل الإعلام بمشكلة التتمّر الإلكتروني، وطُرق مواجهته.
- 2- عقد محاضرات وندوات في المدارس؛ لتعريف الطالبات بمفهوم التتمّر وأشكاله ومظاهره وكيفية التعامل معه.
- 3- الاهتمام بالحد من سلوكيات التتمّر الإلكتروني لدى طالبات المرحلة الثانوية.

ثالثاً: مقترحات البحث.

- 1- التنمّر الإلكتروني وتقدير الذات لدى المراهقين: دور التواصل مع الوالدين.
- 2- دراسة طولية للتنمّر الإلكتروني: دراسة عوامل الخطر والحماية.
- 3- برنامج إرشادي انتقائي لخفض التنمّر الإلكتروني؛ لدى طالبات المرحلة الثانوية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية.

- إبراهيم، عبد الله سليمان؛ رداوي، زين حسن. (2012). مناهج البحث في العلوم الإنسانية. مكتبة الرشد.
- أبو الديار، مسعد نجاح. (٢٠١٢). سيكولوجية التنمّر بين النظرية والعلاج (ط 2). مركز تقويم وتعليم الطفل.
- أبو الديار، مسعد نجاح. (2021). التعاطف وتقدير الذات وعلاقتها بالتنمّر الإلكتروني لدى عينة من المراهقين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 31(110)، 1-32.
- أبو العلا، حنان فوزي. (2017). فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى التنمّر الإلكتروني لدى عينة من المراهقين. مجلة كلية التربية، 33(6)، 527-563.
- أبو العلاء، محمد أشرف. (2010). التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها بتقدير الذات والطموح. مجلة دراسات نفسية: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 9(2)، 339-398.
- أبو جادو، صالح محمد. (2004). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية (ط 4). دار المسيرة.
- أبو غزال، معاوية. (2009). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5(2)، 89-113.
- أبو هلال، ياسمين حسين. (2020). الحاجات النفسية وعلاقتها بالتنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة نابلس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(5)، 176-194.
- الأحمد، أمل. (2004). مشكلات وقضايا نفسية. مؤسسة الرسالة.
- الأعسم، إبراهيم جبر. (2020). تقدير الذات وعلاقته بالاتزان الانفعالي لدى عينة من الطلبة المراهقين في مدارس مدينة رهط [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليل.
- بسيوني، سوزان عبد العزيز؛ الحربي، ملاك. (2020). التنمّر الإلكتروني وعلاقته بالوحدة النفسية لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية للبحوث، 4(12)، 124-144.
- بطرس، حافظ بطرس. (2008). التكيف والصحة النفسية للطفل. دار المسيرة.

- بن عمور، جميلة. (2018). البنية العاملية لمقياس تقدير الذات لدى المراهقين. مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، (19)، 47-55.
- بيومي، لمياء عبد الحميد. (2009). فعالية التدريب على بعض المهارات الاجتماعية في تحسين تقدير الذات لدى عينة من المراهقين الموهوبين المعاقين سمعياً. مجلة كلية التربية، 19(80)، 254-300.
- التميمي، سميرة علي. (٢٠٠٠). أثر أسلوب النمذجة في تنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة المستنصرية، بغداد.
- الجراحشة، محمد أحمد. (2012). تقدير الذات وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي: دراسة مسحية على الطلبة الضباط في أكاديمية العلوم الشرطة بإمارة الشارقة. شؤون اجتماعية، 29(115)، 89-109.
- جرادات، أحمد عبد الكريم؛ الشريف، هيا محمد. (2018). علاقة الخدمات الإرشادية بمستوى الرضا عن الحياة وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين بمدينة جدة. العلوم التربوية، 26(1)، 124-150.
- الجزار، هالة حسين. (2014). دور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية: تصور مقترح. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (56)، 385-418.
- الجلبي، سوسن شاكر. (2016). اكتشاف ومعالجة مشكلات الأطفال النفسية. دار رسلان للطباعة والنشر.
- الجمال، محمد عاطف. (2020). الذكاء الروحي للمراهقين: مفهومه، وطرق تنميته. دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر.
- حجازي، فتياني أبو المكارم. (٢٠٠٠). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيض حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

ثانيًا: المراجع الأجنبية.

- Ang, R. & Goh, D. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry and Human Development*, 41(4), 387-397.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of thought and action social cognitive theory*. Englewood Cliffs.
- Barbara, A., Carmel, M., Anthony, L., Alexander, S., & Larisa, T. (2014). Cyberbullying, help-seeking, and mental health in young Australians: Implications for public health. *International Journal of Public Health*, 60 (2), 213-229.

- Blood, G., Blood, I., Tramontana, G., Sylvia, A., Boyle, M., & Motzko, G. (2011). Self-reported experience of bullying of students who stutter: Relations with life satisfaction, life orientation, and self-esteem. *Perceptual and Motor Skills*, 113, 353-364.
- Bulach, T., Osborn, R., & Samara, M. (2012). *Bullying in Secondary Schools: What it looks like, How to Manage it*. Sage Publishing.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardn, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128-1135.
- Campbell, M., Slee, P., Spears, B., Butler, D., & Kift, S. (2013). Do Cyberbullies suffer too? Cyberbullies' Perceptions of the harm they cause to others and to their own mental health. *School Psychology International*, 34 (6), 613-629.
- Campbell, M., Spears, B., Slee, P., Butler, D., & Kift, S. (2012). Victims' perceptions of traditional and cyberbullying, and the psychosocial correlates of their victimisation. *Emot Behav Diffic*, 17, 389-401.
- Didden, R., Scholte, R., Korzilius, H., De-Moor, J., Vermeulen, A., O'Reilly, M., & Lancioni, G. (2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurorehabilitation*, 12(3), 146-151.
- Duclos, G. (2004). *L'estime de soi: Un passeport la vie*. Editions de l'hospital sainte Justine Montreal (quebec).

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v3.32.7