جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

أثر استخدام الألعاب الإلكترونية على مستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان

The Effect of Using E-Games on the Level of E-Bulling among Basic Stage Students in Capital Amman

إعداد

خيرية محمد عبد عبد القادر

إشراف

الدكتور حمزة عبد الفتاح العساف

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم

قسم التربية الخاصة وتكنولوجيا التعليم

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

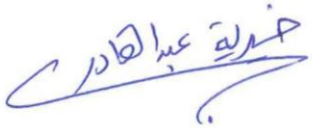
حزيران، 2022

تفويض

أنا **خيرية محمد عبد عبد القادر**، أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقيا وإلكترونيا للمكتبات أو المنظمات، أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: خيرية محمد عبد عبد القادر.

التاريخ: 15 / 06 / 2022.

التوقيع: 

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة والموسومة بـ: أثر استخدام الألعاب الإلكترونية على مستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان .

للباحثة: خيرية محمد عبد عبد القادر.

وأجيزت بتاريخ:2022/6/15

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم	الصفة	جهة العمل	التوقيع
د. حمزة عبدالفتاح العساف	مشرفًا	جامعة الشرق الأوسط	
أ.د محمد محمود الحيلة	عضوًا من داخل الجامعة ورئيسًا	جامعة الشرق الأوسط	
د. فادي عبدالرحيم عودة	عضوًا من داخل الجامعة	جامعة الشرق الأوسط	
د. هشام ابراهيم الدعجة	عضوًا من خارج الجامعة	الجامعة الأردنية	

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أحمد الله وأشكره على توفيقه وفضله العظيم، وبعد:

أتقدم بالشكر والتقدير لأستاذي الفاضل الدكتور: حمزة العساف الذي منحني الكثير من الوقت والجهد والاهتمام والرعاية، وقدم لي النصح طيلة فترة إعدادي للرسالة حتى خرجت إلى حيز الوجود بهذا الشكل، كما أتقدم بالشكر الجزيل لأساتذتي أعضاء لجنة المناقشة الأفاضل على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة، ومساهمتهم في إخراجها بأفضل صورة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الإهــداء

إلى حلوة الروح التي غادرت الحياة ولم تغادر قلبي وذكرياتي وحياتي

إلى من أفتقد تصفيقها فرحا بإنجازي في هذه اللحظة ولا أفتقد دعواتها التي أجني

ثمارها كل لحظة

إلى زوجي وأبنائي الأعزاء الذين ساندوني طوال فترة الدراسة

إلى والدي العزيز الفارس الذي بذل كل حياته من أجل سعادتي

من مفتقدة الإيناس إلى ساكنة الأنفاس ومن الفخورة بأبيها لفارسها النبيل أهدي هذا

العمل راجية من الله له القبول

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

العنوان.....أ
تفويض .....ب
قرار لجنة المناقشة .....ج
شكر وتقدير ..... د
الإهـداء..... هـ
فهرس المحتويات.....و
قائمة الجداول .....ح
قائمة الملاحق.....ط
الملخّص باللغة العربية ..... ي
الملخّص باللغة الإنجليزية .....ك

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة 2
مشكلة الدراسة.....8
أهداف الدراسة وأسئلتها 9
أهمية الدراسة 10
مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية 10
حدود الدراسة..... 11
محددات الدراسة..... 12

الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري..... 14
ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة..... 65
ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة 71

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة..... 74
مجتمع الدراسة 74
عينة الدراسة 76

أدوات الدراسة 79
ثبات استبانة الألعاب الإلكترونية 80
تطبيق أدوات الدراسة 83
متغيرات الدراسة 84
المعالجة الإحصائية 85
إجراءات الدراسة 85

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول 88
نتائج السؤال الثاني 90
نتائج السؤال الثالث 93
نتائج السؤال الرابع 97

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة نتائج السؤال الأول 99
مناقشة نتائج السؤال الثاني 101
مناقشة نتائج السؤال الثالث 103
التوصيات 109

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية 111
ثانياً: المراجع الأجنبية 119
الملحقات 128

قائمة الجداول

رقم الفصل- رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
1-3	توزيع مجتمع الدراسة وفقاً للجنس والصف	75
2-3	توزيع عينة الدراسة وفقاً للجنس والصف	77
3-3	التعديلات التي تمت على استبانة الألعاب الإلكترونية	80
4-3	معادلة كرونباخ ألفا لتحديد مدى ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية استبانة الألعاب الإلكترونية	81
5-3	التعديلات التي تمت على استبانة التنمّر الإلكتروني	82
6-3	معادلة كرونباخ ألفا لتحديد مدى ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية استبانة التنمّر الإلكتروني	83
7-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان على استبانة اللعب بالألعاب الإلكترونية	88
8-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان على استبانة التنمّر الإلكتروني	91
9-4	نتائج اختبار (**T-test**) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية ومستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان التي يمكن أن تعزى للجنس	94
10-4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان على استبانة اللعب بالألعاب الإلكترونية واستبانة التنمّر الإلكتروني وفقاً للصف الدراسي	95
11-4	تحليل التباين الأحادي (**ANOVA**) للكشف عن الفروق في مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية ومستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان التي يمكن أن تعزى للصف	96
12-4	معامل ارتباط بيرسون (**Pearson Coefficient**) بين مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية ومستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان	97

قائمة الملحقات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	قائمة المحكمين	130
2	استبانة الألعاب الإلكترونية	131
3	استبانة التنمّر الإلكتروني	135
4	كتاب تسهيل المهمة من جامعة الشرق الأوسط	137
5	إذن تطبيق الدراسة من مديرية التربية للتعليم الخاص–عمان	138

أثر استخدام الألعاب الإلكترونية على مستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان

إعداد: خيرية محمد عبد عبد القادر

إشراف: د. حمزة عبد الفتاح العساف

الملخّص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن استخدام الألعاب الإلكترونية على مستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (482) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية، وتم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الباحثة استبانة الألعاب الإلكترونية واستبانة التنمّر الإلكتروني، وتم التحقق من صدق أدوات الدراسة وثباتها. كشفت نتائج الدراسة أن مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية لدى طلبة المرحلة الأساسية جاء متوسطًا، وأن مستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية جاء متوسطاً، وأنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) في مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية ومستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية يعزى للجنس لصالح الذكور، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) في مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية ومستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية يعزى للصف، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين اللعب بالألعاب الإلكترونية والتنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية. وأوصت الباحثة بعقد دورات للمدراء والمعلمين والمرشدين والمدرسين وأولياء الأمور حول خطورة الألعاب الإلكترونية العنيفة وعلاقتها بالتنمر الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية :الألعاب الإلكترونية، التنمّر الإلكتروني، طلبة المرحلة الأساسية.

The Effect of Using E-Games on the Level of E-Bulling among Basic Stage Students in Capital Amman

Prepared by: Khairiyeh Mohammad Abed Abdelqader

Supervised by: D. Hamzeh Al Assaf

Abstract

This study aimed discover the level of using e-games and e-bulling among basic stage students and the relation between them. The study sample was consisted of (482) students from basic stage. The descriptive analytical approach was used. The researcher used e-game and e-bulling questionnaires. The validity and reliability of the study tools were verified. The results of the study showed that the level of playing with e-games was middle, the level of playing with e-bulling was middle, as well as there are statistical significance differences at the level ($\alpha = 0.05$) in the level of play e-game and e-bulling attributed to gender in favour to male students, the there are no statistical significance differences at the level ($\alpha = 0.05$) in the level of play e-game and e-bulling attributed to class, and the study revealed a positive correlation relationship between playing e-games and the level of e-bulling. The researcher recommended conducting courses for principals, teachers, school's counsellors and parents on the dangers of violent e-games and its relation with e-bulling.

Keywords: E-Games, E-Bulling, Basic Stage Students.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

شهد العالم في هذا العصر تطوراً كبيراً في مجال التكنولوجيا والاتصالات، وانتشرت وسائل اتصال حديثة في المجتمع، ومع النمو المستمر للإنتاج وتطوير التكنولوجيا الجديدة، فإن العديد من التقنيات الحالية التي كانت تعد سابقًا تقنيات ترفيهية أصبحت تقنيات لا غنى عنها في حياتنا اليومية، ولها تأثير عميق في حياتنا، كالهواتف الذكية وأجهزة الكمبيوتر والوسائط الافتراضية، وموقع الويب، والأجهزة المحمولة، والألعاب الإلكترونية، وأصبح لهذه الوسائل تأثيراً كبيراً على مجالات الحياة المختلفة للفرد والمجتمع، كالتسوق والتعلم والتجارة والطب، كما تأثرت طرق اللعب التقليدية بالوسائل والأجهزة الحديثة، فاللعب الجماعي يتم الآن بين أفراد في جهات مختلفة من العالم من خلال الهواتف الذكية، كما ظهرت ألعاب ثلاثية الأبعاد تأسر لاعبها لساعات طويلة من المتعة والإثارة.

ومن بين فئات المجتمع التي تأثرت بالألعاب الإلكترونية طلبة المدارس باعتبارهم الشريحة الحساسة والمهمة في المجتمع، فقد شهد مفهوم اللعب عندهم تغيراً ملموسا، فقد ارتبط لعبهم في السابق بتعالي صيحاتهم وضحكاتهم الجماعية في منطقة مكشوفة كساحة المدرسة أو البيت أو الشارع، إلا أن الألعاب الإلكترونية أنتجت جيلاً من الطلبة يجلس بطريقة غير صحية لساعات طويلة، متحفزاً يشارك أحداث لعبة افتراضية جماعية، حركته في اللعبة افتراضية وفي الواقع لا يحرك سوى أصابع يديه ومقلة عينه، موجود بجسده بين أسرته، ولكنه في عالم يجمع شخصيات من مختلف القارات (قدي، 2018).

فطلبة المدارس أكثر عرضة لإيجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية، فقد تدفعهم إلى التعلم والتكيف مع تكنولوجيا العصر، إلا أنهم قد يصبحون أسرى للخيال والعالم الافتراضي والابتعاد عن الواقع، كما تبعدهم أيضاً عن اكتساب المهارات الرئيسة للتعلم، خاصة في ظل انعدام الرقابة، كما تلهيهم أيضاً عن انجاز واجباتهم المدرسية، وتؤثر أيضاً على التحصيل الدراسي لديهم جراء استخدامهم المفرط لهذه الألعاب (Ibrahim and Alsaeed, 2020)

وتؤكد بعض الدراسات كدراسة (قدي، 2018) ودراسة (Ibrahim and Alsaeed, 2020) التأثيرات الإيجابية للألعاب الإلكترونية على الطلبة لأنها تزيد التركيز والقدرة على حل المشكلات وتنمي الخيال والسلوك الاجتماعي، إلا أن بعض الدراسات كدراسة (سالم والبوسعيدي، 2020) ودراسة (Quwaider, Alabed, and Duwairi, 2019) كشفت أن ألعاب الخيال الإلكترونية أو لعب الأدوار تزيد من مستوى الانسحاب الاجتماعي والقلق، بينما قد تؤدي ممارسة ألعاب الرماية إلى زيادة العدوانية، وقد تؤدي ممارسة ألعاب القتال إلى زيادة العنف والعداء والعدوانية.

ولا يهتم بعض مصممي الألعاب الإلكترونية بالنواحي التربوية في اللعبة بقدر ما يفكرون في كيفية جني الأرباح، وجذب أكبر عدد من اللاعبين حول العالم، وتعد القدرة على فهم خصائص اللاعب وسلوكه وكيفية الاستجابة لأحداث اللعبة الإلكترونية أمرًا مهمًا جدًا لمصممي اللعبة، إذ تكمن قيمة هذه المعلومات في كيفية تحليلها واستخدامها لتحسين جودة اللعبة الإلكترونية من قبل مصمميها، بالإضافة إلى زيادة قدرة اللعبة على التأثير على اللاعبين، لذلك تجد المصممين كل فترة يُعيدون تصميم وتحديث الألعاب الإلكترونية بحيث يمكن للعبة نفسها تغيير بيئتها وأسلوبها بطريقة تناسب قدرات ومهارات اللاعبين، ويُقاس هذا التأثير من خلال الوقت الذي يقضيه اللاعب في اللعبة، حيث يلعب دون أن يشعر بالملل، وتعد شخصية اللاعب، التي تنعكس من خلال السلوكيات والعواطف

التي تميز اللاعبين عن بعضهم بعضاً ، من أهم عوامل فهم كيفية تأثير الألعاب على اللاعبين وكيفية استخدامها، إذ يعكس عدد اللاعبين المتزايد في لعبة معينة جودتها، مما يعكس أيضاً تنوعًا أكبر في معلومات وسلوكيات اللاعبين داخل اللعبة، ويمكن استخدام هذه المعلومات لدراسة العلاقة بين اللعبة وتأثيرها على سلوكيات اللاعبين، إذ تُعد بعض الألعاب "منجم ذهب" للبيانات الشخصية للاعبين (Richard, Marchica, Ivoska, and Derevensky, 2000)

وباحتدام التنافس بين الألعاب الإلكترونية أصبحت بعض الألعاب الإلكترونية أكثر واقعية وجاذبية وقدرة على جعل اللاعب مدمناً، وبظهور ألعاب عنيفة كلعبة جي تي أيه (GTA)، وفري فير (Free Fire)، وقتال حتى الموت (Mortal Combat)، ولعبة ساحات معارك لاعبين غير معروفين "ببجي" (Player Unknown's Battle Grounds) تطورت سلوكات عنيفة لدى اللاعبين، مما جعل جمعية علم النفس الأمريكية تصدر بيانًا في عام 2015 تحذر فيه من آثار ألعاب الفيديو العنيفة على طلبة المدارس والمراهقين، إذ تنامت حلات العنف بين الطلبة وأصبحوا أكثر عرضة للانخراط في التنمّر التقليدي والتنمر الإلكتروني (Quwaider, Alabed, and Duwairi, 2019).

ويؤكد كل من خليفي ومزيان (2018) أن الطلبة الذين يلعبون ألعاباً إلكترونية بشكل مستمر يعانون من سوء التكيف مع الواقع الاجتماعي، ويبدون نوعا من العدوانية الموجهة نحو الآخر، كما يعانون من اضطراب علائقي مع الأسرة والمدرسة، واستعمالهم لآليات الدفاع وذلك باستعمال ميكانيزم التماهي بالمعتدي، فعندما يعيش الإنسان حالة من القمع والقهر لفترة زمنية طويلة ولا يستطيع في نفس الوقت الدفاع عن نفسه تتشكل لديه صورة سلبية عن ذاته، وللهروب من هذه الحالة يجد الفرد في هذه الآلية أداة للدفاع عن نفسه، ورفع مستوى التقدير الذاتي المنخفض لديه؛ لذلك يعد تقمص

شخصية المعتدي في اللعبة الإلكترونية طريقة لتجنب القلق والإحباط الناجمين عن سوء العلاقات الأسرية، وتدني المستوى التعليمي، كما أن الطلبة الذين يلعبون ألعاباً إلكترونية بشكل مستمر يتسمون بالعدوانية اللفظية والجسدية والانخراط في التنمّر الإلكتروني.

وقد بدأ الاهتمام بظاهرة التنمّر منذ وقت قريب، فقد بدأ الاهتمام بدراسة هذه الظاهرة في الدول الإسكندنافية عندما قامت السلطات التعليمية فيها بدراسات استكشافية كثيرة حول التنمّر في المدارس في مدينة بيرجن بالنرويج عام 1983، واستمرت الدراسات لمدة عامين ونصف، وقامت السلطات التعليمية خلالها بضبط حوالى (2500) طالب وطالبة متهمين بالتنمر، وقامت بعدها النرويج بترتيب حملات مقاومة لمنع التنمّر على مستوى جميع المدارس الابتدائية والثانوية (القحطانى، 2015)

ويعود تنامى الاهتمام بظاهرة التنمّر الإلكتروني في المدارس إلى تنامي هذه الظاهرة بين الطلبة، وخطورة آثارها على الطلبة مما أدى إلى تزايد ظاهرة الانتحار أو إلى التفكير فيه بين الطلبة، وإلى وعى الأهالي بالظاهرة، وضغطهم على المدارس للحد منها (محمد، 2019)

فالتنمر التقليدي في المدارس كان يحدث بأساليب تقليدية مثل التنمّر اللفظي الذي كان ينتشر بين الإناث والذكور، والتنمر الجسدي كالضرب ويكون أكثر شيوعاً بين الذكور، وتنمر العلاقات أو التنمّر الاجتماعي كعزل شخص أو استبعاده من دائرة الأصدقاء، إلا أن هذه النمط من التنمّر كان محدد بمكان وزمان، وينتهي بدخول الطالب إلى منزله (مقرانى، 2018).

ومع التطور السريع في الاتصالات الإلكترونية، مثل فيسبوك وتويتر وإنستغرام وغيرها، تمكّن بعض الطلبة من استخدام وسائل الاتصالات بشكل سيء، لذلك ظهر التنمّر الإلكتروني مما أصبح يشكل خطرا على أبنائنا، فلم تعد تلك الظاهرة قاصرة على المدرسة بل امتدت إلى الفضاء الإلكتروني للمدرسة، وتتمثل خطورة هذا النوع من التنمّر في أن أي محتوى ضار مثل الكلمات المسيئة أو

الشائعات تنتشر فور عملية النشر بسرعة فائقة تفوق الخيال من خلال قيام باقي الحسابات الإلكترونية بإجراء عملية مشاركة للمنشور أو نسخ ولصق للمحتوى المنشور، وكل هذا يحدث خلال ثواني، والمتنمرون الإلكترونيون يقومون بعملية نشر المحتوى الضار مثل الصور المسيئة والشائعات والتهديدات وغيرها، وتبدأ باقي الحسابات الإلكترونية في المشاهدة أولاً ثم يقومون بعملية نسخ ولصق، وفى حالة معرفة شخصية المتنمر ومعاقبته والطلب منه حذف ما تم نشره ولكن بعد فوات الأوان، فطبيعة الفضاء الإلكتروني تكون قد فرضت نفسها ويصعب القضاء على ما حدث، وفى حالة عدم معرفة شخصية المتنمر فإن الكارثة تكون أكبر حيث يقوم المتنمر في هذه الحالة بالنشر عدة مرات وممارسة تنمره الإلكتروني بحرية (حسين، 2016).

ومع تزايد استخدام طلاب المدارس والشباب لمختلف أدوات التكنولوجيا الحديثة وتطبيقاتها عبر الإنترنت ظهر إعادة إنتاج التنمّر عبر الفضاء الإلكتروني، حيث تعزى الفروق بين التنمّر التقليدي والإلكتروني إلى خصائص الجهاز الإلكتروني والتقنيات الحديثة المستخدمة، والتي تسهل قدرة المتنمر على التخفي وهو ما يجعل التنمّر الإلكتروني أكثر جاذبية وانتشارا بين مستخدمي وسائل الاتصال الإلكترونية، إضافة إلى السهولة التي يتم بها نقل المحتوى مع ضعف التعاطف الوجداني الذي ينبثق من أن المتنمر لا يرى آثار أفعاله على الضحية مباشرة، علاوة على نقص الرقابة على وسائل الاعلام الإلكترونية. (Richard, Marchica, Ivoska, and Derevensky, 2021)

وترجع سهولة ممارسة التنمّر الإلكتروني أيضاً إلى عدم وجود فرد أو جماعة بعينها تنظم السلوك المنحرف، وقدرة المتنمر على تتبع الهدف (الضحية) خارج نطاق المدرسة، مما يجعل التنمّر الإلكتروني أكثر انتشاراً في حياة الضحية، ولا يتقيد بالتواجد بالمدرسة حيث يمكن الوصول إلى الضحية من خلال الهاتف المحمول، أو البريد الإلكتروني أو برامج المراسلات في أي وقت من

اليوم، ومع سرعة وصوله إلى أكبر عدد من الجمهور ومع القدرة السريعة على الانتشار وتجاوز حدود الوقت والمكان مما جعله أكثر حدة مقارنة مع التنمّر التقليدي، كما يعد التنمّر الإلكتروني أيضاً أشد خطورة من أنماط التنمّر الأخرى نظراً لاعتماده على بيئة الويب التي تتسم بالانفتاح والانتشار الهائل، وفرص التخفي المتاحة للمتنمر، وعدم المواجهة المباشرة مع الضحية، مما يمكن المتنمر إلكترونيا من إلحاق الأذى المتكرر بالضحايا ونشر ما يؤذيهم نفسيا واجتماعيا بسرعة فائقة عبر مواقع الويب ومواقع التواصل الاجتماعي، ويتسبب في تعرض الضحايا لخبرات سلبية تسهم في إهدار طاقاتهم وتشتيتهم عن الإنجاز والتحصيل الدراسي (مقرانى، 2018).

وقد تتفاقم نتائج التنمّر الإلكتروني لتصل إلى تعرض بعض الطلبة والطالبات لحالات تحرش جنسي، وقد أدى ببعض الضحايا إلى الانتحار بعد تعرضهم للضغط والاكتئاب بسبب التنمّر الإلكتروني الذي تعرضوا له، ولا يزال هناك الكثير من الضحايا في جميع أنحاء هذا العالم، ولهم تجارب خطيرة مع بعض الرسائل الجنسية، فالتحرش الجنسي يمكن أن يكون من خلال إرسال أو تلقي صور أو مقاطع فيديو جنسية صريحة أو موحية جنسيًا عبر الهاتف الخلوي، لتهديد الضحية، إذ يحاول المتنمر الحصول على صور أو مقاطع فيديو جنسية صريحة من الضحية. ثم مشاركة ونشر هذا المحتوى الحساس للآخرين أو التهديد بنشره. إذ لا يوجد إمكانية فحص أو كشف الصور في الإنترنت لإعطاء المستخدمين مزيداً من الحرية، كما لا تخضع الشبكات لرقابة، ولا توجد طريقة فعالة لتتبع الصورة أو مقطع الفيديو المنشور على الشبكة الاجتماعية أو الإنترنت. (Huang, Zhong, Zhang, and Li, 2021)

مشكلة الدراسة

يترتب على التنمّر الإلكتروني الذي يصدر عن بعض الطلبة مخاطر كبيرة عليه وعلى أسرته ومجتمعه، وتلعب التغيرات في بيئة الطالب دوراً هاماً في تزايد ظهور حالات التنمّر لديه، فقد كشفت دراسة كل من ريتشارد ومارشيكا وأيفوسكا وديريفينسكي (Richard, Marchica, Ivoska and Derevensky, 2021) أن اللعب بالألعاب الإلكترونية زادت من حالات التنمّر الإلكتروني لدى الطلبة، إذ تعد الألعاب الإلكترونية المتنفس الوحيد لهم خلال فترات الحجر الصحي، وتتسم كثير من الألعاب الإلكترونية بالعنف والغضب والقتل، وتنعكس آثارها على سلوك الطالب خلال تعامله مع الآخرين من خلال الإنترنت (سالم والبوسعيدي، 2020؛ Quwaider, Alabed, and Duwairi, 2019).

وفي المجتمع الأردني زاد استخدام الطلبة لبعض الألعاب الإلكترونية التي تتسم بالعنف والقتل وانتهاك قوانين المجتمع، كلعبة البابجي (PUBG) والفري فير (Free Fire) وجي تي أي (GTA) وغيرها، وهي ألعاب تمثل نموذجاً عنيفاً للتعامل مع الآخرين، فيتمثله الطالب في تعامله مع الآخرين، وهذا ما أكدته دراسة قدي (2018) ودراسة (Richard, Marchica, Ivoska and Derevensky, 2021) التي كشفت عن وجود علاقة طردية بين اللعب بالألعاب الإلكترونية والتنمر، كما لاحظت الباحثة كونها مديرة مدرسة تزايد شكاوى التنمّر الإلكتروني بين الطالبات، مما زاد من أولوية إعطاء جلسات إرشادية للطالبات حول التنمّر الإلكتروني؛ لذلك سعت هذه الدراسة للكشف عن أثر استخدام الألعاب الإلكترونية على مستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان.

أهداف الدراسة وأسئلتها

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عما يلي:

- مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان.
- مستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان.
- الفروق في مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية ومستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان التي يمكن أن تعزى للجنس والصف.
- العلاقة بين اللعب بالألعاب الإلكترونية ومستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان.

وفي ضوء أهداف هذه الدراسة سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان؟
- ما مستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α 0.05 =) في مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية ومستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان التي يمكن أن تعزى للجنس والصف؟
- هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α 0.05 =) بين اللعب بالألعاب الإلكترونية والتنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان؟

أهمية الدراسة

يمكن توضيح أهمية هذه الدراسة كما يلي:

الأهمية النظرية: عرضت هذه الدراسة إطاراً نظرياً ودراسات سابقة تناولت الألعاب الإلكترونية والتنمر الإلكتروني، إذ قد يُشكل هذا الإطار تصوراً نظرياً لواقع الألعاب الإلكترونية والتنمر الإلكتروني لدى الطلبة، وتأثير الألعاب الإلكترونية على مستوى التنمّر الإلكتروني.

الأهمية التطبيقية: وفرت هذه الدراسة مقياساً للتنمر الإلكتروني ومقياس اللعب بالألعاب الإلكترونية لدى طلبة المرحلة الأساسية، ويمكن الاستفادة من هذين المقياسين في تقدير مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية ومستوى التنمّر الإلكتروني لدى عينات مشابهة لعينة هذه الدراسة، كما قد تفيد نتائج هذه الدراسة بعض التربويين والمرشدين في الكشف عن مسببات التنمّر الإلكتروني ومعالجتها، وقد تفيد مصممي المناهج بتطوير ألعاب تعليمية وتربوية تكون جاذبة ومنافسة للألعاب الإلكترونية العنيفة.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

- **التنمّر الإلكتروني:** هو سلوك متكرر يهدف إلى إخافة أو استفزاز المستهدفين به أو تشويه سمعتهم ومضايقتهم باستخدام التقنيات الرقمية، ويمكن أن يحدث على وسائل التواصل الاجتماعي ومنصات المراسلة ومنصات الألعاب والهواتف المحمولة (UNICEF, 2020).

وعُرّف إجرائياً في هذه الدراسة بالسلوك الذي يصدر عن طلبة المرحلة الأساسية من خلال وسائل الاتصال الإلكترونية بقصد إخافة واستفزاز ومضايقة مستهدف (ضحية)، وتم قياس مستوى التنمّر الإلكتروني بالدرجة التي حققها طالب المرحلة الأساسية على مقياس التنمّر الإلكتروني الذي أُعد في هذه الدراسة.

- **الألعاب الإلكترونية:** "هي نشاط ينخرط فيه اللاعبون في نزاع مفتعل، محكوم بقواعد معينة، ويطلق على لعبة إلكترونية في حال توافرها على هيئة رقمية ويتم تشغيلها عادة على الحاسوب والإنترنت والتلفاز والفيديو، والهواتف النقالة" (قدي، 2018: 165).

وقد عُرّفت الألعاب الإلكترونية إجرائياً في هذه الدراسة بالألعاب الإلكترونية التي يلعبها طالب المرحلة الأساسية والتي تشده إلى لعبها بشكل مستمر، وتم قياس اللعب بالألعاب الإلكترونية بالدرجة التي حققها طالب المرحلة الأساسية على مقياس اللعب بالألعاب الإلكترونية الذي تم إعداده في هذه الدراسة.

- **طلبة المرحلة الأساسية:** هم أطفال تقع أعمارهم ما بين (6–16) سنة، ويدرسون من الصف الأول الأساسي إلى العاشر الأساسي في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن خلال العام الدراسي 2022/2021.

حدود الدراسة

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود البشرية: طُبقت هذه الدراسة على (482) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في أربعة مدارس من المدارس الخاصة وهي: مدارس الكلية العلمية الإسلامية بفرعيها، ومدارس الحصاد التربوي، ومدارس الأصالة والمعاصرة.

الحدود الزمانية: جرى تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021.

محددات الدراسة

يمكن للمحددات الآتية أن تلعب دوراً في نتائج هذه الدراسة، وهي:

تناولت هذه الدراسة اللعب بالألعاب الإلكترونية والتنمر الإلكتروني، وبنت الباحثة مقياسين لقياسهما، لذلك يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بصدق أدواتها وثباتها، ومدى دقة الاستجابة وفهم محتوى ما يقيسه المقياسين، وجدية إجابة عينة الدراسة على أدواتها، وطريقة توزيع مقاييس الدراسة على العينة، وعدم تواجد الباحثة خلال الإجابة على مقاييس الدراسة من قبل العينة.

الفصل الثاني
الأدب النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني
الأدب النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات مشابهة لمتغيرات هذه الدراسة، وتم عرض الأدب النظري كما يلي:

أولاً: الأدب النظري

تطورت التكنولوجيا في العصر الحديث لتشمل جميع مناحي الحياة، وانتشرت وسائل التواصل الاجتماعي لتصبح البديل الأكثر استخداما في حياة الناس، ورافق هذا التطور ظهور نوع جديد من التنمّر هو التنمّر الإلكتروني، الذي يمارسه بعض الأفراد من خلال إرسال الرسائل أو المكالمات المؤذية، وممارسة الابتزاز والتهديد، وتبادل الشتائم وذلك كله من خلال الوسائل الإلكترونية.

ويعد التنمّر بشكل عام من الظواهر السيكولوجية التي تناولتها الدراسات الحديثة بالبحث؛ وذلك لانتشارها في المجتمعات وخاصة في المدارس والجامعات، فالتنمر يعكس اضطرابات نفسية عند المتنمر، وهو يسبب العديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية عند الضحية، كما يعد التنمّر من الأسباب التي تساعد في ظهور أنماط غير سوية من السلوك عند الأطفال، والتي يتولد نتيجتها الضيق والشعور بالضعف وفقدان الطفل لثقته بنفسه وشعوره بالقلق والتوتر، وقد أتاح توفر أدوات التكنولوجيا الحديثة، واستخدامها في التواصل الاجتماعي عبر شبكات الإنترنت، الفرصة لتوجيه الأذى ومضايقة الآخرين وإلحاق الأذى النفسي للضحية وهذا ما يسمى بالتنمر الإلكتروني (Cyberbullying)، ولهذا النوع من التنمّر آثار مدمرة كما هو للتنمر في الحياة الواقعية، بل يكون أحيانًا امتدادًا للتنمر الواقعي (الجيزاوي، 2021).

وقد ساهمت طبيعة التواصل الاجتماعي الإلكتروني من القدرة على التخفي، وعدم المواجهة المباشرة وانتحال الشخصيات في انتشار التنمّر الإلكتروني ليصبح أكثر صور التنمّر انتشارًا، فالبيئة الإلكترونية "الافتراضية" تعد مرتعًا خصبًا وبيئة مناسبة للتنمر وإلحاق الأذى بالآخرين، كون المتنمر يشعر بأنه أقل عرضة للانكشاف وتلقي العقاب، وهذا يتطلب الوعي التام والتدريب لمواجهة مثل هذا النوع من التنمّر، ويرتبط هذا النوع من التنمّر بالإصابة ببعض الاضطرابات اللاحقة لدى الضحية، مثل الشعور بالاكتئاب. (Baker & Tanrikulu, 2010)

ويعد الشباب المراهقين من طلبة المدارس من أكثر الفئات تعلقًا بواقع التواصل الاجتماعي، لما لها من جاذبية وقدرة على إتاحة مساحة واسعة من الحرية لهم، والتي استغلها بعض الطلبة في العدوان والتنمر الإلكتروني على زملائهم، من خلال هواتفهم النقالة ببث الرسائل الإلكترونية المزعجة، أو الابتزاز بالصور والمعلومات، أو الشتم، فمواقع التواصل الاجتماعي سلاح ذو حدين تحمل إيجابيات وسلبيات قد تهدد أمن المجتمع (مقراني، 2018).

كما كان لتطور التكنولوجيا وانتشارها في العصر الحديث الدور الكبير في انتشار الألعاب الإلكترونية الموجهة للأطفال والمراهقين عبر المواقع الإلكترونية، فأصبحت الألعاب الإلكترونية هي الأكثر شيوعًا لتمضية أوقات الفراغ لدى هذه الفئة، إلّا أن هذه الألعاب تحمل في كثير من الأحيان سلبيات ناتجة عن الاستخدام غير السوي لها، فهي تؤدي في بعض الأحيان إلى مشكلات اجتماعية وعقلية ونفسية، في حين أن استخدامها بطريقة معتدلة يساعد في تنمية مهارات ومعارف الأطفال والمراهقين ونمو شخصياتهم بشكل متوازن، وتتيح لهم فرص الحوار وتبادل الآراء والتكيف مع مجتمعاتهم وتعزز لديهم القيم والأخلاق (عبد العال، 2019).

تم لعب ألعاب الفيديو لعقود من الزمن، مما أثر في الحياة اليومية للأشخاص والعلاقة مع التكنولوجيا. في الأربعين عامًا الماضية، انتقلت ألعاب الفيديو من الألعاب الترفيهية (السبعينيات) إلى وحدات التحكم المنزلية وأجهزة الكمبيوتر (الثمانينيات والتسعينيات)، ومؤخرًا إلى الأجهزة المحمولة وأخيرًا إلى الملاعب الرياضية نظرًا لشعبية الرياضة الإلكترونية والرياضات الإلكترونية. (Stanton, 2015)

تم وصف ألعاب الفيديو بأنها "تجربة ممارسة الألعاب الإلكترونية، والتي تختلف من ألعاب الحركة إلى الألعاب السلبية، وتقديم لاعب يعاني من تحديات جسدية وعقلية"، يقدر عدد الذين يلعبون الألعاب الإلكترونية في عام (2021) بحوالي (2.8) مليار شخص وبحلول نهاية العام ستبلغ قيمة سوق الألعاب العالمي (189.3) مليار دولار أمريكي. (Newzoo, 2021)

وقد ركزت معظم الأبحاث حول ألعاب الفيديو على آثارها السلبية المحتملة، مثل الإدمان والعنف والاكتئاب وقضايا الصحة العقلية الأخرى، وبالمثل غالبًا ما صورت وسائل الإعلام الألعاب على أنها نشاط ضار. فعلى سبيل المثال ربطت وسائل الإعلام النرويجية الهجمات الإرهابية التي قام بها بريفيك في عام (2011) بسحر ألعاب الفيديو مثل لعبة "Call of Duty" ولعبة " World of Warcraft" كما أنه تم إدراج اضطراب الألعاب الضارة في التصنيف الدولي للأمراض (ICD-11) وقد ظهرت الكثير من الأبحاث القيمة حول الجوانب السلبية المحتملة للألعاب الإلكترونية، والتي تعد بالفعل معرفة أساسية للوقاية من الألعاب التي تنطوي على مشاكل وعلاجها (Billieux, et al., 2017).

وفي هذه الدراسة تناولت الباحثة العلاقة بين الألعاب الإلكترونية والتنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية.

المحور الأول: التنمّر الإلكتروني

يعد التنمّر من الظواهر الموجودة في جميع المجتمعات، وعبر الأزمان منذ بداية الخلق، حيث يمارس التنمّر بدرجات وأشكل مختلفة، عند وجود ظروف مناسبة له، ومن أشكال التنمّر التي ظهرت حديثًا مع تقدم التكنولوجيا وانتشارها التنمّر الإلكتروني، حيث انتقل التنمّر من البيئات الاجتماعية التفاعلية للواقع الافتراضي عن بعد عبر شبكة الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي المختلفة، فأصبح التنمّر أكثر انتشارًا، لما للمواقع الاجتماعية من قدرة على الانفتاح، وأصبحت توفر للمتنمر بيئة يستطيع فيها التنمّر دون معرفة حقيقته في كثير من الأحيان (درويش ، 2017).

والتنمر مشكلة خطيرة تتعلق بالصحة العامة، وتتطلب الاهتمام ليس فقط بسبب آثاره على الناس ولكن ميله إلى الاستمرار حتى في وجود الشهود، وفي القرن الحادي والعشرين، أصبح التنمّر ظاهرة شائعة بشكل متزايد، حيث تم الإبلاغ عن 5٪ إلى 15٪ من الأشخاص ضحايا التنمّر في جميع أنحاء العالم، ومن بينها أدت بعض الحالات إلى الوفاة (AIP, 2011). علاوة على ذلك كانت هناك زيادة في حالات الوفيات الناجمة عن الانتحار واستخدام العدوان بين المراهقين بسبب التنمّر في المدارس. إن تورط المراهقين في التنمّر واضح للغاية ويؤثر على ما يقرب من نصفهم في جميع أنحاء العالم (Stewart, et al., 2015)

يتسم التنمّر بمجموعة من السلوكيات العدوانية، وإساءة استخدام للسلطة، وشكل من أشكال إساءة معاملة الرفاق، والتي تنطوي على ثلاثة عناصر أساسية، وهي: التكرار والضرر واختلال توازن القوى لذلك يُعتبر الفرد ضحية للتنمر عندما يتعرض بشكل مستمر ومتكرر لسلوك ضار أو سلبي، يمارسه فرد آخر أو عدة أفراد آخرين، دون أن يكون لديه القدرة على الدفاع عن نفسه، ومن المرجح أن يؤدي

عدم توازن القوة الموجود بين الأفراد إلى وضع الفرد الأضعف في طريق الأذى (Smith & Sharp, 1994).

وعلى الرغم من إمكانية ملاحظة التنمّر في أي مكان تقريبًا، إلا أن البيئة المدرسية هي الأكثر شيوعًا في الدراسة، لذلك تم وضع مسؤولية منع التنمّر في المدرسة والتعامل معه على عاتق مديري المدارس والموظفين التربويين الآخرين. تم تسليط الضوء في الأدبيات على أن فهم كيفية إدراك مديري المدارس للتنمر، وما هي الأسباب الجذرية للتنمر في المدارس والعوائق المتصورة لتطوير وتنفيذ برامج الوقاية الفعالة في المدارس أمر بالغ الأهمية لبناء ثقافة مدرسية لمكافحة التنمّر. (Foody, et al., 2018)

يعد التنمّر في المدرسة من أكثر العوامل التي لها آثار سلبية على تحصيل الطلاب، والاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة، والتطورات النفسية والاجتماعية، والعلاقات الاجتماعية وكذلك المناخ المدرسي، والثقافة المدرسية والأداء على مستوى المدرسة. مع إدراك أن التنمّر في المدرسة هو أحد أكثر القضايا إلحاحًا التي تؤثر على الطلاب والمدارس، فقد لوحظ تركيز كبير على برامج الوقاية من التنمّر على مستوى المدرسة بين الباحثين والإداريين ، وعلى الرغم من الجهود المبذولة للحد من هذه الظاهرة إلا أن المشكلة لا تزال قائمة، يرتبط استمرار المشكلة ببعض نقاط الضعف في منهجية البحث الحالية عن التنمّر، وغياب تعريف ثابت للتنمر، وكذلك حقيقة أن موظفي المدرسة بما في ذلك الإداريين والمستشارين والمدرسين وغيرهم من الموظفين لا يفهمون أهمية المدرسة في الحد من هذه الظاهرة، ودور المدرسة وأهميتها في تنفيذ برامج الوقاية الشاملة (Evans & Smokowski, 2016)

إن التنمّر في المدارس يجعل الطالب الضحية منبوذ وغير مرغوب فيه، بالإضافة إلى شعوره بالقلق والخوف وعدم الراحة، ويدفعه للانسحاب من المشاركة من الأنشطة المدرسية، أو حتى التسرب من المدرسة خوفًا من المتنمرين، أما الطالب المتنمر فقد يتعرض للحرمان والطرد من المدرسة، ويظهر تدني في تحصيله الأكاديمي، وربما يتخرط في المستقبل في الأعمال الإجرامية الخطيرة (أبو غزال، 2015).

وقد بدأ الاهتمام بدراسة التنمّر في المدارس في السبعينات من القرن العشرين على يد الباحث النرويجي دان الويس (Dan Olweos) الذي اهتم بالطلبة المتنمرين وضحاياهم، وقد كانت البداية في الدول الاسكندنافية، حيث قامت الجهات المشرفة على التعليم بدراسات استكشافية كثيرة حول ظاهرة التنمّر في المدارس في بيرجن بانرويج منذ عام (1983) لمدة تزيد عن عامين، حيث حددت (2500) طالب قاموا بالتنمر في المدارس الابتدائية والثانوية، ومن ثم قامت بعمل أول حملة بإشراف دان الويس للحد من هذه الظاهرة استمرت أربع سنوات (القحطاني، 2018).

وتشير إحصائيات اليونسكو أن ما لا يقل عن (246) مليون طالبًا وطالبة في العالم قد تعرضوا لشكل أو أكثر من أشكال التنمّر المدرسي، حيث يشكل هذا العدد نسبة حوالي (20%) من الطلاب في العالم (UNESCO, 2017).

مفهوم التنمّر الإلكتروني

ويعرف التنمّر لغويًا بأنه " التشبه بالنمر، يقال (نمر نمرًا) كان على شبه من النمر، وهو أنمر وهي نمراء، (نمر) فلان: أي غضب وساء خلقه، (تنمر) لفلان: أي تنكر له وتوعده بالإيذاء (المعجم الوسيط، 2001).

ويعرف التنمّر على أنه " سلوك عدواني مقصود ومتكرر غير مرغوب فيه، ويتضمن اختلال حقيقي أو متصور في القوة، وقد يتخذ تنمر المراهقين عدة أشكال: جسدية ولفظية وعلائقية أو اجتماعية، ويتضمن التنمّر الجسدي (الضرب والدفع والركل والعض واللكم) ويحتوي التنمّر اللفظي (على سبيل المثال: المناداة بالأسماء غير المرغوبة والسب والسخرية والمضايقة)، بينما يشير التنمّر العلائقي إلى شكل غير مباشر من التنمّر، مثل الاستبعاد الاجتماعي ونشر الشائعات" (Schott & Weiss, 2016: 303).

ويعرف عمارة (2017: 523) التنمّر المدرسي على أنه "سلوك متعمد ومتكرر ضد طالب أو أكثر يتضمن الإيذاء الجسدي واللفظي أو الجنسي أو الإقصاء الاجتماعي".

ويعرف دان لويس (Dan Olweos) الوارد في أبو غزال (2015: 62) التنمّر المدرسي بأنه "أفعال سلبية متعمدة يقوم بها طالب أو أكثر بإلحاق الأذى بطالب آخر بصورة متكررة، وباستمرار وتتمثل هذه الأفعال بالكلمات، مثل الشتم، والتهديد، والإغاظة، وقد يكون التنمّر جسديًا بالضرب، أو الركل، وقد يكون التنمّر بلغة الجسد كالتكشير في الوجه، أو الإشارات غير اللائقة، وتعمد العزل من المجموعة أو رفض الإستجابة لرغباته".

كما عرفته قطامي والصرايرة (2009: 23) بأنه " السلوك المتكرر بهدف إيذاء شخص آخر جسديًا أو لفظيًا أو اجتماعيًا أو جنسيًا من قبل شخص أو أكثر للسيطرة على الضحية وإذلالها والحصول على مكتسبات غير شرعية منها".

وتظهر التعريفات المتعددة للتنمر بأنه يأخذ عدة أشكال منها (عمارة، 2017):

- التنمّر الجسدي: وهو من الأشكال الشائعة للتنمر، ويتمثل في الضرب والدفع والبصاق على الآخرين، وتخريب ممتلكات الغير والمزاح بأجزاء الجسد بطريقة مبالغ فيها.

- التنمّر اللفظي: وهي استخدام الألفاظ في إيذاء الآخرين، مثل الشتم، والسخرية والتوبيخ والاستخفاف بالآخرين لتحقيرهم والتقليل من قيمتهم.
- التنمّر النفسي: ويتضمن جرح مشاعر الآخرين، ونشر الشائعات وإخافة الآخرين وإغاظتهم.
- التنمّر الاجتماعي: وتتمثل في إقصاء شخص ما من مجموعة الرفاق، وحرمانهم من المشاركة في الأنشطة والألعاب.
- التنمّر الجنسي: مثل التحرش الجنسي أو نشر الشائعات الكاذبة المتعلقة بالجنس أو الشتم بألفاظ جنسية.

في حين صنف الصبيحين والقضاة (2013) التنمّر إلى عدة أشكال هي:

1- التنمّر الجسدي: كالضرب، أو الصفع، أو السحب أو الركل، أو القرص، أو الإجبار على فعل شيء.

2- التنمّر اللفظي: مثل التهديد، أو السب والتعنيف، واللعن، أو الإشاعات الكاذبة، أو إطلاق الألقاب والمسميات غير اللائقة، أو المتعلقة بالعرق.

3- التنمّر الجنسي: مثل استخدام المسميات الجنسية، أو الكلمات النابية، أو اللمس والتهديد بممارسة الجنس.

4- التنمّر العاطفي والنفسي: مثل المضايقة والتهديد والإذلال والإقصاء من الجماعة.

5- التنمّر الاجتماعي: مثل حرمان بعض الأفراد من الأنشطة الاجتماعية، أو رفض صداقتهم، أو نشر الفضائح الاجتماعية والشائعات.

6- التنمّر على الممتلكات: مثل أخذ ممتلكات الآخرين وأشياءهم دون إذن، وعدم إرجاعها، أو تخريبها بقصد.

ويعتبر بعض الباحثين التنمّر عبر الإنترنت جزءًا من التنمّر التقليدي في شكله المطور والذي يحدث غالبًا عن طريق الأدوات والتطبيقات التكنولوجية (Antoniadou, et al., 2016)، ومع انتشار التكنولوجيا وتقدمها وسهولة الوصول إليها أصبحت تُستخدم بشكل كبير ومدى واسع للاتصالات الحديثة، مما ساعد على ظهور السلوكيات التخريبية أو الخطرة، حيث يعتبر التسلط عبر الإنترنت في المقام الأول مثالاً على مثل هذا السلوك التخريبي أو الضار. يستفيد المتنمرون عبر الإنترنت من خصائص تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقد تم اعتبار التنمّر الإلكتروني كشكل أكثر ملاءمة للعداء (أي إخفاء الهوية، جمهور غير محدود، إشراف محدود من البالغين، إلخ. (Hashemi, 2021)

فعلى الرغم من أن العواقب النفسية للتنمر عبر الإنترنت تبدو مشابهة جدًا لتلك الناتجة عن التنمّر التقليدي، إلا أن ضحية التنمّر الإلكتروني له تأثير سلبي أكبر على التكيف النفسي والاجتماعي للمراهقين من التنمّر التقليدي. كما أن ضحايا التنمّر الإلكتروني تظهر لديهم مشاكل اجتماعية وعاطفية، مثل العزلة ومشاكل تنظيم العاطفة، أكثر من ضحايا التنمّر التقليدي، بالإضافة لذلك فإن التنمّر عبر الإلكتروني له عواقب سلبية على كل من الصحة البدنية والتكيف النفسي للضحايا، كما أبلغ الشباب الذين كانوا ضحايا للتنمر عبر الإنترنت عن مستويات أعلى من مشاكل النوم والتبول في الفراش مقارنة بأقرانهم غير الضحايا، كما يتعرض الطلاب ضحايا التنمّر الإلكتروني لخطر متزايد من الاكتئاب والقلق وتعاطي المخدرات. (Palermiti, et al., 2017)

هناك عدة تعريفات للتنمر عبر الإنترنت في الأدبيات. تم وصف التنمّر الإلكتروني على أنه نوع من التنمّر النفسي الذي يتم إجراؤه على الأجهزة الإلكترونية مثل الهواتف المحمولة وسجلات الويب والمواقع الإلكترونية وغرف الدردشة وما إلى ذلك (Shariff, 2008)، والاستخدام المستمر

والمتكرر للأجهزة الإلكترونية مثل: أجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة وما إلى ذلك، بقصد إيذاء شخص ما (Hinduja & Patchin, 2017)، والسلوك العنيف والعدائي المتهور عبر الإنترنت وإجراء متعمد للإيذاء والإحراج و / أو إذلال فرد آخر. (Heiman, et al., 2015)

ويعرف التنمّر الإلكتروني بأنه:" مضايقات وتحرشات عن بعد باستخدام وسائل الاتصال الإلكتروني من طرف (متنمر) يقصد به إيجاد جو نفسي لدى الضحية يتسم بالتهديد والقلق" (المكانين، 2018: 188).

كما يعرف التنمّر الإلكتروني بأنه "فعل عدواني متعمد يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد باستخدام وسائل الاتصال الإلكتروني بطريقة متكررة ومستمرة اتجاه فرد أو مجموعة من الأفراد لا يمكنهم الدفاع عن أنفسهم" (درويش، 2017: 205).

ويعرف التنمّر الإلكتروني على أنه: "اعتداء إلكتروني ممنهج يتم من خلال الوسائل التكنولوجية الحديثة، وهو مقصود ومبيت النية ومتكرر وغير مباشر يتضمن اختلال التوازن في القوة النفسية والإلكترونية بين المتنمر والضحية، ويقصد به إلحاق الأذى والضرر والإهانة والإذلال للضحية" (حسين، 2016: 59).

كما يعرف التنمّر الإلكتروني على أنه سلوك متعمد ومتكرر وعدواني يقوم به فرد أو مجموعة تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كأداة لهذا العدوان (Marczak & Coyne, 2015)، كما عرف كوكينوز وآخرون (Kokkinos, et al., 2014) التنمّر الإلكتروني على أنه عمل عدواني وهادف يرتكبه شخص أو مجموعة تستخدم أشكالًا إلكترونية للاتصال ضد ضحية غير قادرة على الدفاع عن نفسها بشكل متكرر.

ومن خلال التعريفات السابقة تعرف الباحثة التنمّر الإلكتروني على أنه ممارسات وأفعال سلبية يقوم شخص " متنمر" من خلال وسائل الإتصال الإلكترونية وعبر الانترنت لإزعاج الضحية وابتزازها، وقد يكون هذا التنمّر على شكل رسائل إلكترونية كتابية أو صوتية تتضمن التهديد والتخويف، وقد تكون على شكل نشر الصور والفضائح والمعلومات التي لا يرغب الضحية بأن يعرفها أحد.

عناصر التنمّر الإلكتروني

ولعملية التنمّر ثلاثة عناصر عنصران منها أساسيان لا بد من توفرها، والعنصر الثالث قد يتوفر بأنواعه الثلاثة أو أحدها، أو قد لا يتوفر في جميع عمليات التنمّر وهذه العناصر هي (Adams & Conner, 2008):

الشخص المتنمر: وهو الشخص " وقد يكون أكثر من شخص" الذي يسبب الأذى للآخرين لفرض سيطرته عليهم أو الحصول على ممتلكاتهم بصورة غير قانونية.

1- الضحية: وهو الشخص الذي تعرض للتنمر والإيذاء وسلب الحقوق والممتلكات.

2- المشاهدون: وهم الأشخاص الذي حضروا أو شاهدوا عملية التنمّر وهم ثلاثة أنواع:

1) المعززون: وهم أشخاص يقدمون الدعم للشخص المتنمر لعلاقتهم به، وبذلك يكونون مشاركين بشكل فعلي في التنمّر.

2) المدافعون: وهم الأشخاص الذين يدافعون عن الضحية ويمدون له يد العون.

3) الخارجون: وهم أشخاص محايدون لا يتحيزون لأي من الطرفين.

أشكال التنمّر الإلكتروني

يعد التنمّر عبر الإنترنت، أو العدوان الإلكتروني، قاسياً على الآخرين من خلال إرسال أو نشر مواد ضارة أو الانخراط في أشكال أخرى من العدوان الاجتماعي باستخدام الإنترنت أو التقنيات الرقمية الأخرى. يمكن أن يتخذ التنمّر الإلكتروني أشكالًا مختلفة (Willard, 2005):

1. الغضب الإلكتروني: التحدث عبر الإنترنت باستخدام الرسائل الإلكترونية بلغة غاضبة ومبتذلة، حيث يصبح تبادل الحديث عبر الإنترنت أكثر غضبًا، ويتضمن الإهانات ويتبعه أنماط سلوكية عدوانية عند المواجهة في المدرسة.
2. التحرش: ويتمثل في تكرار إرسال رسائل بذيئة ووقحة ومهينة.
3. التشويه: من خلال إرسال أو نشر ثرثرة أو إشاعات عن شخص للإضرار بسمعته أو صداقاته، مثل: نشر النكات والرسوم المتحركة والقيل والقال والشائعات للانتقاد.
4. انتحال الصفة: وتتمثل في تظاهر الطالب بكونه شخصًا آخر وإرسال مواد أو نشرها؛ لإيقاع هذا الشخص بمشكلة أو خطر أو الإضرار بسمعة هذا الشخص أو صداقاته. حيث يضمن دخول المتنمر إلى حساب واكتشاف كلمة المرور الخاصة به. وإرسال رسائل مؤذية باسم صاحب الحساب.
5. التحقير الإلكتروني: مشاركة أسرار شخص ما أو معلومات أو صور محرجة عبر الإنترنت.
6. الخداع: التحدث مع شخص ما للكشف عن أسرار أو معلومات محرجة، ثم مشاركتها عبر الإنترنت.
7. الاستبعاد: استبعاد شخص ما عن قصد ووحشية من مجموعة عبر الإنترنت.
8. المطاردة الإلكترونية. المضايقات المتكررة والشديدة والتحقير التي تتضمن تهديدات أو تخلق خوفًا كبيرًا. ونشر شائعات بغيضة، إلى جانب نشر العنوان البريد الإلكتروني ورقم هاتفها الخلوي.

أسباب التنمّر الإلكتروني

ويقوم المتنمر إلكترونيًا بممارسة التنمّر مدفوعًا ببعض الأسباب، ومن هذه الأسباب (الجيزاوي، 2021):

- رغبة المتنمر وخاصة المراهقين إلى لفت أنظار الآخرين له؛ ليصبح محور الاهتمام.
- التخلص من الشعور بالإحباط والظهور بمظهر الشخص القوي.
- الرغبة القوية عند المتنمر في الظهور بمظهر الشخص القوي والمسيطر.
- شعور الشخص المتنمر بالغيرة من الضحية لأسباب متنوعة، مثل احترام الآخرين للضحية وحبهم وتقديرهم له.
- أسباب ترتبط بالأسرة، مثل نمط التربية القاسي، وإهمال الآباء في متابعة أبنائهم، والبيئة الأسرية المشحونة التي يعيش فيها المتنمر.
- وسائل الإعلام والتكنولوجيا الحديثة الموجهة نحو العنف وتعزيز مفهوم العنف وأهميته للسيطرة على الآخرين والحصول على منافع لهم.
- الظروف الاقتصادية غير المستقرة.
- معاناة الشخص المتنمر وتعرضه للتنمر من آخرين.
- الفرصة القوية للتخفي وانتحال الشخصيات الوهمية التي توافرها مواقع التواصل الاجتماعي والانترنت للشخص المتنمر والتي تشجعه على التنمّر.

وقد يتسم المتنمر بنمط من الشخصية ونمط من التفكير تحفز لديه سلوك التنمّر، وهي تتمثل في الاتجاهات غير السوية وظيفيًا، والمعارف والأفكار الخاطئة والمشوهة وانخفاض قدرة المتنمر على التعاطف مع الآخرين، ومعتقده الخاطئ بأن التنمّر يمثل سلوك يجلب له الفوائد

(Van Noorden, et al., 2016). كما يشعر المتنمر بالثقة في توظيف لتنمر لتحقيق أهدافه، ويتوقع منه نتائج ايجابية، ويعتبر المتنمر أن سلوك التنمّر هو سلوك مقبول للحصول على ميزات شخصية واجتماعية ومادية، ويطلق على المتنمرين المتحكمين الاستراتيجيين لأنهم يستخدمون استراتيجيات اجتماعية وقسرية للوصول إلى أهدافهم. (Rodkin, et al., 2015)

وهنالك عدة متغيرات تؤثر في معدل انتشار التنمّر الإلكتروني منها: معدل استخدام الإنترنت والهواتف النقالة، والجنس، ومستوى الدراسة (طلبة المدارس المتوسطة والثانوية والجامعية)، والبلد، وحجم الشبكة الاجتماعية، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي. وتقدر نسبة انتشار التنمّر الإلكتروني بين المراهقين ما بين 7٪ و35 %، ويرتبط التنمّر الإلكتروني بزيادة ساعات استخدام الإنترنت في اليوم وعدد الرسائل المرسلة، بمعدل 50 رسالة في اليوم على الأقل، أو استخدام الإنترنت لثلاث ساعات على الأقل يومياً. (Bottino, et al., 2015)

وتختلف معدلات انتشار التنمّر الإلكتروني من بلد لآخر، فعند مراجعة (142) دراسة حول معدلات انتشار التنمّر الإلكتروني، تبين أن معظم دراسات التنمّر أجريت في أمريكا الشمالية وأوروبا، وقد ركزت على ضحايا التنمّر الإلكتروني (Brochado, Soares, & Fraga, 2017)، في حين كان معدل انتشار التنمّر الإلكتروني في الصين أكبر من ذلك، حيث تبين من خلال مسح شمل (2590) طالبًا من المدارس المتوسطة والثانوية، تبين أن (28 ٪) من المشاركين أفادوا أنهم متنمرين، و(45 ٪) تعرضوا للتنمر الإلكتروني(Rao, et al., 2019). في حين كان التنمّر لدى الطلبة في أستراليا أقل من ذلك ففي دراسة تناولت عينة تتكون من (927) طالبًا وطالبة، كانت نسبة انتشار التنمّر الإلكتروني (5٪) فقط (Hemphill & Heerde, 2014). أما في اليونان تناولت دراسة مكونة من عينة من طلبة المدارس الثانوية، وجد أن (62 ٪) من الطلبة اختبروا التعرض للتنمر

الإلكتروني عن طريق الهاتف النقال، وأن (40٪) من الحالات كان المتنمر فيها غريبًا، وأن (60٪) من الضحايا لم يطلبوا المساعدة. وعلى الرغم من ارتفاع معدلات الانتشار هذه، فإن 20٪ فقط من الضحايا ظهرت عليهم أعراض نفسية((Gkiomisi, et, al., 2017، كما تبين من خلال دراسة طولية تمت في المملكة المتحدة تناولت عينة من المراهقين عددهم (2480)، أن (14٪) منهم بأنهم كانوا ضحايا للجرائم الالكترونية، وأن (8٪) منهم قاموا بالتنمر الإلكتروني، و(20٪) منهم أفادوا أنهم كانوا متنمرين وضحايا في نفس الوقت (.(Kim, et, al., 2018

أما في الأردن، بينت نتائج دراسة جرادات (2008) أن (18.9%) من طلبة المدارس كانوا متنمرين، وأن نسبة (10.25%) كانوا ضحايا للتنمر، في حين أن نسبة (1.5%) كانوا متنمرين وضحايا، وفي المملكة العربية السعودية، قام الزهراني (Al-Zahrani, 2015) بدراسة للكشف عن نسبة التنمّر الإلكتروني عند طلبة التعليم العالي، واستقصاء العوامل التي تتنبأ بالتنمر الإلكتروني، حيث تناولت الدراسة عينة من (287) طالبًا وطالبة. فتبين أن (27%) من الطلبة قد مارسوا التنمّر الإلكتروني مرة واحدة أو مرتين على الأقل، في حين لاحظ (57%) من الطلبة أن هناك طالب آخر يتعرض لهذا النوع من التنمّر، وأن الطلبة يتعرضون للتنمر الإلكتروني من أشخاص لا يعرفونهم إلا عبر الإنترنت، وأن الذكور أكثر ممارسة للتنمر من الإناث.

ومن العوامل المؤثرة في التنمّر الإلكتروني الذكاء العاطفي، حيث إنه يساعد في التخفيف من العواقب السلبية المرتبطة بالتنمر الإلكتروني عبر الإنترنت. فقد وجدت إحدى الدراسات أن المراهقين ذوي الذكاء العاطفي المنخفض كانوا أكثر عرضة لأن يكونوا ضحايا للتنمر عبر الإنترنت من أقرانهم ذوي الذكاء العاطفي الأعلى ؛ بعبارة أخرى، المراهقون ذوو القدرات المتدنية في إدراك المشاعر والتعبير عنها وتنظيمها هم أكثر عرضة للتسلط عبر الإنترنت (Baroncelli & Ciucci, 2014)،

أشارت الأبحاث أيضاً إلى الذكاء العاطفي كعامل وقائي مهم ضد العواقب السلبية لإيذاء التنمّر عبر الإنترنت ؛ لأنه قد يحمي المراهق من مشاكل الصحة العقلية من خلال تعزيز طرق التأقلم الإيجابية، إن مهارات الذكاء العاطفي لدى طلاب الجامعات تعمل على تهدئة العلاقة بين الإيذاء عبر الإنترنت وتأثيره العاطفي، مما يشير إلى أن تطوير المهارات العاطفية قد يكون وسيلة لتقليل العواقب السلبية للتنمر. (Elipe, et al., 2015)

ويرجع انتشار التنمّر الإلكتروني إلى عدة أسباب:

أولًا: أسباب تعود إلى الأسرة

تؤثر الأسرة في شخصية الطفل وسلوكه منذ نعومة أظفاره، فهي المؤسسة التربوية الأولى المسؤولة عن تنشئة الطفل، فالأسرة التي تتسم بالعنف والصراعات والضيق المادي، والمعاملة الوالدية القاسية تنعكس على سلوك الطفل، كما أن وجود اضطرابات عند الوالدين قد يعرض الطفل للتنمر، ومتابعة الوالدين لاستخدام أبنائهم للإنترنت قد يقلل من تعرضهم للتنمر الإلكتروني (عبد الجواد، 2015).

فقد لوحظ أن التنشئة الوالدية المتساهلة تزيد من نسبة وقوع الأبناء كضحايا للتنمر الإلكتروني، كما ترتبط كافة أشكال التنمّر الالكتروني بتدني مستوى الكفاءة الوالدية. وأن غياب الديمقراطية في التعامل الأسري وفرض الانضباط البدني من قبل كلا الوالدين يزيد من احتمال أن يكون الطالب متنمرا الكترونيًا (Rao et al., 2019)، كما بين الصوفي والمالكي (2012) أن هناك علاقة بين التنمّر وأساليب التنشئة الوالدية (الاهمال، والتساهل، والتسلط، والحزم، والتذبذب). وأن السلوك التنمري للأطفال يزداد كلما زاد إهمال أو تسلط أو تساهل الوالدين عليهم في حين يرتبط التنمّر سلبيا مع

أسلوبي: الحزم والتذبذب؛ أي كلما كان الوالدين أكثر في أسلوب الحزم أو أسلوب التذبذب يكون الأولاد أقل تنمرًا.

ثانيًا: الألعاب الإلكترونية

إن تعود الطفل على إدمان الألعاب الإلكترونية خاصة العنيفة منها، والتي تعتمد على سحق الخصوم وقتلهم، يحفز لديه النزعة إلى العنف والتنمر، ويعتبرون أن الحياة الواقعية هي امتداد لمثل هذه الألعاب، فيقومون بالأنماط السلوكية العدائية سواء في المدرسة أو البيت، خاصة في غياب الرقابة الأسرية والتوجيهات التربوية، وهنا يظهر دور الأسرة في الحد من الاستمرار بهذه الألعاب، كما ينبغي على الدولة وضع القيود على مثل هذه الألعاب للحد من انتشارها؛ لما لها من أثر مدمر على الأجيال (عمارة، 2017).

ثالثًا: انتشار أفلام العنف

إن انتشار الأفلام التي تحتوي على مشاهد العنف والرعب بشكل كبير يؤدي إلى تعود الطفل على مشاهدة الدم والقتل لتصبح مناظر مألوفة، وتقلل من قدرته على التعاطف مع الآخرين، كما أن الطفل يحاول تقليد أبطال هذه الأفلام واعتبارهم قدوة له، في تصرفاتهم وملابسهم وغيره، ويجعلون صور هؤلاء العنيفين صورا لملفاتهم وحساباتهم الإلكترونية، وهذا التقليد يزيد من نسب العنف والتنمر في المدارس (الشناوي، 2014).

رابعًا: المناخ المدرسي

ويقصد بالمناخ المدرسي جميع المعتقدات والقيم والاتجاهات التي تحكم التفاعلات داخل المدرسة، بين الطلبة أنفسهم وبين المعلمين والطلبة والإدارة المدرسية، ويؤدي ضعف هذا المناخ وتأثره بالعنف إلى ضعف انتماء الطلبة للمدرسة، وتدني مستوى الاحترام المتبادل بين مكوناته، كما أن سوء المعاملة

وغياب العدالة وتعرض الطلبة للتنمر يزيد من حدة العنف وانتشار التنمّر بين الطلبة، وهناك علاقة تبادلية بين التنمّر الإلكتروني وامتداد العنف إلى المدرسة والعكس صحيح من كون التنمّر المدرسي يمتد إلى التنمّر الإلكتروني (الشناوي، 2014).

فالبيئة المدرسية تعد السبب الرئيسي في انتشار ظاهرة التنمّر المدرسي؛ حيث تبين أن البيئة المدرسية التي تسود فيها القوانين الحازمة للسلوك ويتعاون فيها المعلمون والطلبة مع الإدارة المدرسية في اتخاذ القرارات يكون العنف فيها والتنمر أقل، أما المدارس المكتظة بالطلاب تكون ملائمة لنشوء العنف والتنمر (الجبالي، 2016) ويكون للتنمر أثرًا سلبيًا في تحقيق أهداف المدرسة، فالمناخ التعليمي الآمن ضرورة ملحة لتوفير الأمان النفسي للطلبة وحمايتهم من التنمّر بأشكاله المختلفة حتى لا يكونوا عرضة للقلق والاكتئاب، كما يتطلب المناخ الآمن وجود معلم واعٍ يمتلك كفايات متقدمة في إدارة التعليم، لأن إدارة المعلم للصف تؤثر في السلوك الانفعالي للطلبة (القداح وعربيات، 2013).

خامسًا: جماعة الرفاق

إن جماعة الرفاق ونوعيتهم وسلوكهم تؤثر بشكل كبير في الطفل، والاقتداء بهم، كما أن النبذ والإقصاء من جماعة الرفاق يؤدي بالطفل إلى التنمّر، كما الدعم السلبي المقدم من الرفاق وتشجيعهم على العنف، يظهر على سلوك الطفل، وزيادة نسبة التنمّر سواءً التقليدي أو الإلكتروني (أبو دوح، 2017).

وهنالك أوجه شبه متعددة بين التنمّر الإلكتروني والتنمر التقليدي حيث إن كليهما يتسبب بالأذى للضحية، وكلاهما يحدث بتكرار وبقصد، ومع هذا فإن هناك اختلافات بين هذين النوعين من التنمّر فالتنمر الإلكتروني يحدث خارج المدرسة، ويستخدم فيه المتنمر الوسائل التكنولوجية كأدوات للتسبب في الضرر، وهو لا يكون وجهًا لوجه بل يتم التنمّر عن بعد، ولا يتقيد بمكان أو زمان وقد تمتد مدة

الإيذاء إلى فترات طويلة، مع إمكانية تخفي المتنمر، وهو لا يسبب ضرر جسدي بشكل مباشر لكنه قد يؤدي إلى الانتحار، كما تبين أن التنمّر الإلكتروني يؤثر على صحة المراهقين ورفاهيتهم، ويسبب لهم قلة النوم واضطرابه، وشعور بالصداع وفقدان الشهية، وفي الجانب النفسي فإن ضحية التنمّر يشعر بالقلق والاكتئاب وتراوده أفكار بالانتحار (Smith, 2015).

ويصنف الأفراد المتنمرون إلى نوعين أساسيين: المتنمر المحرض وهو: الشخص المتنمر الذي لا يسيطر على نفسه ويمتلك مشاعر داخلية تدفعه للتنمر ولا يشعر بالتعاطف مع ضحايا التنمّر، أما النوع الثاني: فهو المتنمر التفاعلي، وهو يتسم بأنه انفعالي ومندفع، ويعتقد أن تهديدات الآخرين غير مقصودة وليست حقيقية، ويشعر بها كاستفزاز له، ويكون لدى المتنمر أفكار تدفعه للتنمر، مثل فكرة السيطرة على الآخرين، وأن على الآخرين الخوف منه، وأن البنات تحب الطالب المتنمر القوي. (Toblin, et al., 2005)

ويتميز الأشخاص المتنمرون بمجموعة من الصفات؛ منها تدني تقدير الذات، وعدم الثقة بالنفس، وشعوره المستمر بعدم الاحترام له، ولا يهتم بطريقة لباسه، ولا يمتلك حدود واضحة لشخصيته وذاته، أما الشخص الضحية فيتصف بضعف الشخصية، والضعف البدني، كما يعاني من تدني تقدير الذات، ولا يشعر بقيمة ذاته، ويشعر بالفشل في كثير من الأحيان (أبو الديار، 2012).

آثار التنمّر الإلكتروني

في حين يعاني الضحية من التنمّر وتظهر عليه هذه المعاناة من خلال عدة مؤشرات وآثار منها (Quinn, 2013)

1- يفقد الضحية احترامه وتقديره لذاته.

2- يظهر لدى الضحية الشعور الدائم بالقلق والتوتر الذي يتحول إلى حالة من الاكتئاب.

3- عدم الرغبة بالذهاب إلى المدرسة، مما يتسبب له بمشكلات إدارية ومشكلات في التحصيل.

4- قد يؤدي التنمّر في بعض الحالات إلى الإنتحار.

5- عدم التركيز في الدراسة، بسبب انشغال التفكير في حل مشكلة التنمّر، وضياع الطاقة والجهد في الحفاظ على سلامته من المتنمر.

6- ضعف المشاركة في الأنشطة الصفية، وتجنب المناقشات والحار في غرفة الصف.

7- التأخر في الوصول إلى المدرسة حيث يتأخر الضحية متعمدًا لتجنب لقاء الطالب المتنمر.

وغالبًا ما يكون للتنمر عبر الإنترنت آثار سلبية على تقدير الطفل لذاته. غالبًا ما يحدث التنمّر عبر الإنترنت أثناء فترة النمو عندما يقوم المراهقون بتجربة من يريدون أن يكونوا كأشخاص، وعندما تزداد أهمية المكانة الاجتماعية والشعبية، وغالبًا ما يكون المراهقون الذين يكافحون للحفاظ على الأصدقاء والأقران الإيجابيين أهدافًا للتسلط عبر الإنترنت، مما يقلل من احترام الذات الشخصية. (Holfeld & Mishna, 2019)

الطلاب الذين يأتون إلى المدرسة مع تدني احترام الذات بسبب التنمّر الإلكتروني سيتشتت انتباههم، ولن يكونوا مستعدين عقليًا للتعلم داخل الفصل. لا يؤثر التورط في التنمّر الإلكتروني على الثقة بالنفس لدى الضحية فحسب، بل يُظهر المتنمرون أيضاً قدرًا أقل من احترام الذات من أولئك الذين لا يشاركون في التنمّر الإلكتروني بأي شكل من الأشكال، يتأثر تقدير الذات، لجميع الأطراف المعنية، بالتنمر الإلكتروني. (Aliyev & Gengec, 2019)

كما يمكن للأطفال الذين يقعون ضحايا للتنمر الإلكتروني أن يتطوروا أيضاً إلى تعاطي المخدرات وتخطي المدرسة، ويصبحوا عدوانيين، وينخرطون في ارتكاب الجرائم (Diaz & Fite, 2019)، هذه المواقف والأفعال ليست مفيدة في إعدادات الفصل الدراسي، وغالبًا ما تتسبب في تخلف الطلاب

في غرفة الصف أو التسرب من المدرسة. قد يستجيب الأطفال الذين يتعرضون للتنمر عبر الإنترنت لمشاعرهم من خلال الإفراط في تناول الطعام. يخلق هذا نمطًا من التنمّر المتزايد نتيجة لاكتساب الوزن؛ لأن الأطفال الذين يعانون من السمنة أكثر يميلون إلى التعرض للتنمر أكثر من الأطفال الأقل سمنة علاوة على ذلك يميل الأطفال الأكبر سنًا إلى قضاء المزيد من الوقت على الإنترنت، مما يؤثر سلبًا على المشاركة الرياضية والأكل السليم – ويجعلهم أكثر عرضة للتنمر عبر الإنترنت وبالتالي، فإن العواقب الفسيولوجية مثل سوء النوم واكتساب الوزن تؤدي إلى تفاقم الآثار النفسية للتسلط عبر الإنترنت (Waasdorp, et al., 2018).

ويعلم العاملون في المدرسة أهمية زيادة الوعي بالتنمر الإلكتروني، وآثاره على الطلبة، وتحاول المدارس دائمًا جعل بيئة المدرسة آمنة من التنمّر الإلكتروني، والذي يمكن أن يقلل من احترام الذات، ويضر بالصحة العقلية، ويقطع أنماط النوم، ويسبب زيادة الوزن، فغالبًا ما يُنظر إلى المدارس على أنها أماكن آمنة حيث يكون التنمّر أقل وفرة بسبب التواجد المستمر للبالغين، وبسبب ضوابط الأمان التي تضعها المدرسة، ومع ذلك، فإن عمليات حظر الشبكة لا تحمي الطلاب دائمًا من تلقي رسائل نصية مهينة، فعندما يتمكن الطلاب من الوصول إلى أجهزتهم، يمكنهم بسهولة استخدام ربع وقتهم في الفصل لفحص هواتفهم ((Kim, et al., 2019، إذا كان الطلاب يتلقون رسائل نصية مزعجة أثناء وقت الدرس داخل الصف، فلن يتمكنوا من الهروب من التنمّر الإلكتروني لأن الطلاب يشعرون بالحاجة إلى التحقق من هواتفهم كل ثلاث إلى أربع دقائق. ومع هذا التوتر والترقب السلبي، لن يكون لدى الطلاب انتباه وتركيز مناسب للتعلم داخل غرفة الصف. يؤدي التنمّر عبر الإنترنت إلى تشتيت انتباه الطلاب وله آثار سلبية على تعلم الطلاب ودرجاتهم، ومع انتشار الأجهزة بين الطلبة أصبح التنمّر الإلكتروني يمثل مشكلة داخل المدارس (Kates, et al., 2018).

تقنيات وأساليب التنمّر الإلكتروني

ويتم التنمّر الإلكتروني من خلال عدة أساليب وتقنيات مختلفة منها (درويش، 2017):

- المكالمات الهاتفية: حيث يستخدم المتنمر المكالمة الصوتية عبر الهاتف أو من خلال الويب لترويع الضحية والسب والقذف والتهديد، أو إخبار الضحية بامتلاك معلومات خاصة به.
- الرسائل النصية: إرسال رسائل من خلال الهاتف النقال أو من خلال مواقع التواصل الاجتماعي تتضمن التهديد أو الشتم أو العمل على ابتزاز الضحية.
- الصور ومقاطع الفيديو: حيث يحصل المتنمر على صور أو مقاطع فيديو خاصة بالضحية لا يريد مشاركتها مع العامة، من خلال القرصنة وسرقة الحساب ونشرها أو استخدامها للتهديد والابتزاز.
- البريد الإلكتروني: حيث يقوم المتنمر بإرسال رسائل إلكترونية تحمل فيروسات يستطيع من خلالها السيطرة على حساب الضحية، والإطلاع على خصوصياته واستغلالها أو استخدام هذا الحساب في المكالمات والتواصل مع الآخرين بطريقة مؤذية للضحية وتسبب له الحرج.
- غرف الدردشة عبر الويب: ويستخدم المتنمر غرف الدردشة للحديث مباشرة للضحية متخفيًا بشخصية وهمية ويحاول إيذائه أو السيطرة على حسابه والتسبب بالأذى له.
- روابط الويب الخداعية: وذلك بنشر المتنمر لخبر ملفتًا للانتباه وعند دخول الضحية على الرابط يتمكن المتنمر من الدخول لصفحة الضحية والنشر عليها والتسبب بالأذى له.

النظريات المفسرة لسلوك التنمّر:

أولًا: النظرية السلوكية

يعد سلوك التنمّر من وجهة نظر السلوكيين سلوكًا متعلمًا ومكتسبًا، تم اكتسابه من البيئة المحيطة بالطفل، وهو سلوك ظاهر يقوم على مبدأ المثير والاستجابة، وهذا السلوك يقوى عند تعزيزه أو عدم العقاب عليه، فعندما لا يجد المتنمر أي مقاومة من الضحية ويجد تعزيز من أقرانه فإن هذا السلوك تزيد نسبة تكراره، كما أن حصول المتنمر على ما يريد يعتبر تعزيز لسلوكه، ويمكن تعديل هذا السلوك أو وقفه من خلال آليات تعديل السلوك من كف، وإهمال واستراتيجيات سلوكية أخرى (مغار، 2015).

ثانيًا: نظرية التحليل النفسي

وتعتمد نظرية التحليل النفسي للعالم فرويد على أن سلوك الإنسان المضطرب هو ناتج عن كبت للمشاعر في العقل الباطن، وأن ما مر به الطفل في طفولته ينعكس عليه لاحقًا، فالطفل الذي يعيش في أسرة ذات نمط تسلطي، ويتعرض فيها للعقاب فإنه يكبت بداخله مشاعر الحقد والغضب، والتي سيقوم لاحقًا بتفريغها على زملائه في سلوك التنمّر، كما يري فرويد صاحب هذه النظرية أن سلوك العدوان والتنمر ما هو الا تعبير عن غريزة الموت، حيث يسعى الفرد إلى التدمير سواء تجاه نفسه أو تجاه الآخرين، حيث إن الطفل يولد بدافع عدواني (الدسوقي، 2016).

ثالثًا: نظرية التعلم الاجتماعي

من منظري هذه النظرية العالم باندورا وهو يرى أن التعلم يحدث عند الطفل من خلال المحاكاة والتقليد، فالطفل يكتسب سلوكه من خلال بيئته الاجتماعية التي يعيش فيها، فعندما يرى الطفل التنمّر في بيئته المحيطة فإنه يقلد هذا السلوك على الآخرين، ويزداد هذا السلوك لديه إذا لقي استحسانًا وقبولًا من الآخرين، بل إن الطفل قد يقلد ما يراه في التلفاز من عنف ويتخذ من أبطاله نماذج يقتدي

بها، ينبغي على المعلمين والآباء تقديم النماذج الصالحة للطفل ومحاولة عدم وجود الطفل في الأماكن التي يكون فيها العنف والتنمر سائدًا (الخفاف، 2019).

رابعًا: النظرية الفسيولوجية

ويرى منظروا هذه النظرية أن التنمّر ينتج عن أسباب فسيولوجية كزيادة نسبة هرمون الذكورة، وهو وسيلة لتعبير الطفل عن مشاعره المكبوتة، وأن العدوان فطري في الإنسان كما في باقي الحيوانات التي تستخدمه في الحصول على طعامها أو تنافسها للزواج أو القيادة وغيرها، فالطفل المتنمر في العادة يكون أقوى جسديًا من رفاقه، كما أن الاستعداد الوراثي للتنمر له دور كبير وفقًا لوجهة نظر أصحاب هذه النظرية (الدسوقي، 2016)

خامسًا: النظرية المعرفية

يختلف المتنمرون عن ضحاياهم فى الجوانب و العمليات المعرفية، فالمتنمرون يدركون أنفسهم بأن لديهم القدرة على التحكم فى البيئة التي يعيشون فيها، فهم يدركون سلوكهم من خلال التمركز حول الذات، وغالباً ما يبررون سلوك التنمّر الذى يقومون به ضد الضحية ، وهذا يبين وجود تشوهات معرفية فى أنماط تفكير المتنمرين مما يجعلهم يميلون الى رد سلوك التنمّر الى أفكار خاطئة لديهم مثل أن لدى الآخرين مقاصد و نوايا عدوانية تجاههم. وقد يرد سلوك التنمّر إلى فشل المتنمر في الفهم ، وتدنى القدرة القدرة على النجاح فى عمليات المعالجة الذهنية، بالإضافة الى ظهور مظاهر معرفية أخرى مثل فشل فى المعالجة الذهنية، فشل فى الانتباه والتركيز، فشل فى النجاح والإنجاز، فشل فى المثابرة لإنهاء المهمة، فشل فى استخدام قدرات التعلم.، وإجراء التغذية الراجعة، وفشل فى الاسترجاع والمتابعة، وعدم امتلاك مهارات الدراسة (أبو الديار، 2012).

وقد وضع رونيونس وباك (Runions & Bak, 2015) أحدث نماذج تفسير التنمّر الإلكتروني وهو "النموذج الثلاثي من الحتمية المتبادلة"، حيث تم في هذا النموذج تفسير سلوك المتنمر وسلوك الضحية، وفقًا للعوامل الشخصية، والبيئة الاجتماعية. ويرى أصحاب هذا النموذج أن هنالك خلل في المنظومة الأخلاقية عند التواصل عبر الإنترنت، مما يؤدي إلى حدوث التنمّر الإلكتروني عند توافر ثلاثة عوامل هي: عدم توفر القيم الاجتماعية والعاطفية، كما أن سهولة النشر عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وسهولة استخدام الإنترنت ساعد في تسهيل التنمّر الإلكتروني عن طريق التبرير الأخلاقي، ونقل المسؤولية، والتقليل من أثر النتائج إلى حدها الأدنى، وتجاهل عواقب ذلك من الآخرين، والتجريد من الإنسانية وإلقاء اللوم على الآخرين.

أما علاقة انتشار الانتحار بين ضحايا التنمّر الإلكتروني فيمكن توضيحها في سياق النظرية الشخصية للانتحار، فوفقا لهذه النظرية فإن الشعور بالوحدة وعدم وجود علاقات رعاية داعمة فضلا عن مشاعر ضعف المسؤولية والكراهية الذاتية، تعد جميعها عوامل وسيطة تزيد من التفكير بالانتحار لدى الضحايا، وتظهر لدى الضحية أعراض الاكتئاب، التي تتوسط العلاقة بين التنمّر والانتحار (Mitchell et al., 2018).

عوامل الوقاية من التنمّر الإلكتروني

وهنالك عدة عوامل تعتبر وقائية ضد التنمّر الإلكتروني. وتشمل هذه العوامل بعض المتغيرات الشخصية مثل المرونة، ومهارات صنع القرار، ومهارات حل الصراع، وأسلوب التواصل. وكانت العلاقات الاجتماعية والكشف عن الذات من الطرق البارزة للتعامل مع التنمّر الإلكتروني. كذلك ساهم حظر رسائل التنمّر، واستخدام استراتيجيات التأقلم في تحسين الآثار السلبية للتنمر الإلكتروني. ومن عوامل الوقاية كذلك الدعم الاجتماعي والأسري من خلال الرقابة الوالدية، والوساطة الوالدية،

والتجمع الأسرى على العشاء، إلا أن متغيرات الشخصية الفردية تلعب قدرا أكبر من الأهمية في الوقاية من التنمّر (Hinduja & Patchin, 2017).

كما أن استخدام استراتيجيات التأقلم له آثار ملحوظة في تجنب آثار التنمّر، كما تلعب المتغيرات الأسرية بما في ذلك مراقبة الوالدين، والمناقشات التي تتم في الأسرة، دورا فعالا في تخفف من تأثير التنمّر وفرصة تعرض الضحايا للعنف (Khoury-Kassabri, Mishna, & Massarwi, 2019).

وللمعلمين دورٌ مهم عندما يتعلق الأمر بالوقاية من التنمّر الإلكتروني، لأن الطلاب بحاجة إلى معرفة أن شخصًا بالغًا سيدعمهم (ConnectSafely, 2018)، من خلال تعليمهم السلوكيات المناسبة ومعالجة سلوكيات التنمّر غير المناسبة عند حدوثها في المدرسة. غالبًا ما يكون المعلمون هم أول بالغين يتعامل معهم الطلاب عندما يتعرضون للتنمر ((Wachs, et al., 2019، المعلمون الذين يثبتون ويعززون علاقات إيجابية وصحية، ويخلقون مناخات صفية إيجابية، هم في موقع مهم عندما يتعلق الأمر بوضع حد للتنمر الإلكتروني، يجب أن يصاحب آداب التدريس الخاصة بالمحادثات الرقمية تعليم السلوك المناسب للمحادثات الصفية. يحتاج الطلاب إلى تعلم الطريقة الصحيحة للتفاعل عبر الإنترنت، وكيف يمكن أن تؤثر اللغة على مشاعر الآخرين (Cassidy, et al., 2012).

يحتاج الطلاب إلى دعم من معلمي وإداري المدرسة، وتعليمهم السلوكيات مباشرة لاستخدامها عبر الإنترنت. عندما يعلِم المعلمون الطلاب ما هي السلوكيات التي تعتبر مناسبة ومرنة، يمكنهم منع الطلاب من المشاركة في التنمّر الإلكتروني، سيكون الطلاب الذين لديهم المزيد من المُعرَّفة والذين يتمتعون "بالكفاءات الاجتماعية والهوية الإيجابية" أكثر استعدادًا من الطلاب الآخرين للامتناع

عن أن يصبحوا أهدافًا أو مشاركين في التنمّر الإلكتروني. يُمكِّن الاستفادة من نقاط القوة الداخلية الطلاب من أن يصبحوا أكثر مرونة فيما يتعلق بالتنمر، وهذا سيزيد من احترام الذات الفردي، مما سيقلل من سلوكيات التنمّر ضدهم، إذا شعر الطلاب بالقوة والإيجابية، ونجحوا في المدرسة، وشعروا بالقبول الاجتماعي، فسيشعرون بتحسن تجاه أنفسهم، الأمر الذي سيردع أنشطة التنمّر الإلكتروني (Aliyev & Gengec, 2019).

وللوقاية من التنمّر الإلكتروني يحتاج الطلاب إلى تعلم كيفية قبول الاختلافات مع الآخرين، لأن التنمّر الإلكتروني غالبًا ما يأتي من "الافتقار إلى الفهم أو انعدام الأمن"، نظرًا لأن الطلاب في المدرسة الإعدادية يكافحون لإيجاد مكان لهم في المجتمع، فإنهم يميلون إلى التواصل مع أقرانهم الذين يشبهونهم. فإذا رأى المتنمرون شخصًا مختلفًا، فسيبدأون في استهداف هذا الشخص، لذلك يجب أن تصبح الصفوف الدراسية والمدارس غرفًا تقبل جميع أنواع الطلاب والآراء. يجب دمج التنوعات الطلابية داخل الصفوف الدراسية حتى يتعلم الطلاب كيفية الحفاظ على "علاقات الأقران الصحية والمتنوعة" فعندما يكون الطلاب أكثر تفهمًا وأمانًا مع التنوع، يصبح التنمّر الإلكتروني أقل احتمالية يمكن أن يؤدي الاحتفال بالاختلافات داخل المدارس والفصول الدراسية إلى تقليل التنمّر عبر الإنترنت ((Dove, 2016. يجب على مديري المدارس التأكد من وجود توجيهات واضحة بشأن التنمّر الإلكتروني للمعلمين لاتباعها، لأن المعلمين يقولون: إن التوجيهات الحالية غامضة وهم غير متأكدين من كيفية التعامل مع ادعاءات التنمّر عبر الإنترنت، عندما يشعر المعلمون أنهم غير قادرين على المساعدة في حالة التنمّر الإلكتروني، فمن المحتمل أن يتجاهلوا الموقف بدلاً من التدخل ((Wachs, et al., 2019، وإذا شعر المعلمون بعدم الارتياح للتدخل عندما يكون هناك موقف تنمر عبر الإنترنت في المدرسة، فسيبدأ الطلاب في رؤية معلميهم كمصدر غير مفيد، مما يخلق بعد ذلك

بيئة مدرسية غير آمنة للأطفال. لذلك يحتاج المسؤولون إلى تزويد المعلمين "بالمعرفة النظرية والمهارات العملية" لمعالجة التنمّر الإلكتروني. يجب أن يتضمن هذا التطوير المهني فرصًا للتعرف على السلوكيات المرتبطة بالتنمر (Ong, 2017).

وكما مر سابقًا قد يكون لبعض الألعاب الإلكترونية دور كبير في ظهور التنمّر الإلكتروني وستتناول الباحثة في المحور التالي الألعاب الإلكترونية ودورها في التنمّر الإلكتروني.

المحور الثاني: الألعاب الإلكترونية

ظهرت العديد من الدراسات في الآونة الأخيرة التي تتناول الألعاب الإلكترونية وتأثيرها على الدماغ والإدراك والسلوك، خاصة عند الأطفال والمراهقين، فهناك عدد متزايد من الأطفال والمراهقين يلعبون الألعاب الإلكترونية لفترة طويلة، وغالبًا ما يطورون سلوكيات إدمانية حقيقية. بالإضافة إلى ذلك أدى التفشي الحالي لوباء COVID-19 والإغلاق التالي إلى انخفاض كبير في الأنشطة الخارجية والعلاقات الشخصية المباشرة. إن التعرض للألعاب الإلكترونية العنيفة هو عامل خطر سببي لزيادة السلوك العدواني والإدراك والمودة لدى الأطفال والمراهقين. على العكس من ذلك أظهرت العديد من دراسات المسح العرضي والتدخل أن الاستخدام المكثف لبعض أنواع الألعاب الإلكترونية يؤدي إلى تحسينات كبيرة في العديد من المجالات والسلوكيات المعرفية حيث تعتبر الألعاب الإلكترونية معلمين افتراضيين وفعالين (Smirni, & Noli, 2021).

هذا وقد ا تشرت هذه الألعاب الإلكترونية بسرعة هائلة في المجتمعات العربية بوجه عام، فلا يكاد يخلوا بيت منها حتى أصبحت جزء من غرفة الطفل، بل أصبح الآباء والأمهات يصطحبونها معهم أينما ذهبوا ليزيدوا الأطفال إدمانًا على ممارستها، وفي العطلة الصيفية يحتار الأهل، حول

كيفية تمضية أطفالهم لهذه العطلة، وإذا طرح السؤال عما يسعد الأولاد خلال إجازتهم، فإجابة نسبة كبيرة منهم، تأتي لصالح أحدث الألعاب الإلكترونية (أبو العينين، 2010).

مفهوم اللعب

يعرف اللعب لغويًا بأنه: "اللعب ضد الجد، ويقال لكل من عمل عملًا لا يجدي عليه نفعًا: إنما أنت لاعب، ويقال رجل لعبة أي كثر اللعب، والشطرنج لعبة والنرد لعبة، وكل ملعوب به فهو لعبة؛ لأنه اسم" (ابن منظور، 2009).

ويعرف اللعب على أنه: "استغلال الطاقة الحركية والذهنية في آن واحد عبر نشاط ما، قد يكون موجهًا أو غير موجه، يقوم به الأطفال عادة لتحقيق المتعة والتسلية والتعلم بطرق غير مباشرة، ويستغله الكبار كي يسهم في تنمية سلوكهم وشخصياتهم بأبعادها العقلية والجسمية والوجدانية والاجتماعية" (نسيم ومحمد، 2015: 21).

كما عرفه صوالحة (2016: 15) بأنه: "نشاط حر موجه أو نشاط غير موجه يكون على شكل حركة أو سلسلة من الحركات، يمارس فرديًا أو جماعيًا، ويتم فيه استغلال لطاقة الجسم الذهنية والطاقة الجسمية أيضاً، ويمتاز بالخفة والسرعة في التعامل مع الأشياء ولا يتعب صاحبه وبه يتمثل الفرد المعلومات التي تصبح جزءً لا يتجزأ من البنية المعرفية للفرد، ولا يهدف إلا إلى الاستمتاع وقد يؤدي وظيفة التعلم".

والطفولة هي العصر الذهبي، إنه أهم وقت لتحفيز قدراتهم الحركية، حيث يبدأ تطور الجهاز العصبي في هذا الوقت، لذا فإن التحفيز سيساعد بشكل كبير في تسريع تطوير القدرات الحركية. الأطفال الذين يلعبون بشكل سلبي فقط ، مثل اللعب بشاشة تعمل باللمس (على هواتفهم الذكية) ، سيختبرون انخفاضًا في مهاراتهم الحركية، يلعب تطوير المهارات الحركية دورًا مهمًا في الحياة

اليومية، لذا يجب أن يكون تطوير المهارات الحركية هو الأمثل. تؤثر السلبية لدى الأطفال على تراكم الدهون، مما يساهم في السمنة، في حين أن الأطفال الذين يتنقلون بنشاط لديهم فرصة متزايدة ؛ ليصبحوا أشخاصًا أكثر ديناميكية وصحة. ومن الواضح أن هناك استنتاجين، الأول هو: أن اللعب يساعد الأطفال على تنمية مهاراتهم الحركية ، وأما الثاني : أنه يساهم في قضاء المزيد من الوقت في اللعب في صحة الطفل الجسدية الجيدة (.Cristia & Seidl, 2015)

اللعب هو نشاط ممتع له تأثير على المتعة والرضا عن النفس، لا يعتمد النشاط على العمر أو الجنس، ولا يوجد إكراه، والقواعد الافتراضية توفر الرضا للاعب، كما أن نشاط اللعب يعكس وجود الذات، وهو جزء من الكائن الحي موجود بشكل مستقل ومترابط والذي يمكن أن ينعكس على نفسه ويكون مدركًا لوجوده. يساعد اللعب الأطفال الذين لا يزالون في مراحل النمو والتطور على فهم العالم الخارجي وتنمية قدراتهم على حل المشكلات وتحفيزها، مما يزيد أيضاً من فهمهم لتحديات الحياة هذه. كما أن اللعب يقدم أنشطة التجربة والخطأ التي تطور الذكاء الفكري للأطفال. يتم تنفيذ اللعب عن طريق تحريك العضلات بشكل متكرر لزيادة قوة العضلات وسرعتها وخفة حركتها، مما يؤدي إلى تنمية المهارات الحركية الإجمالية والدقيقة (.Sutapa, et al., 2020)

وللعب بشكل عام فوائد كثيرة تنعكس على الأطفال، فالطفل يخبر الأهل بما يريد من خلال اللعب، ويعبرون به عن مشاعرهم وأفكارهم، ويوفر اللعب الفرصة للأطفال لفهم البيئة المحيطة به، وتساعدهم الألعاب على بناء شخصياتهم وتكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، وفي مجال التعليم له دور كبير حيث يعزز اللعب عند الطفل ملكة التخيل والقدرة على الإبداع، كما يستخدم اللعب في علاج بعض الحالات المرضية كالخوف والخجل والإنطواء، وينمي اللعب مواهب الأطفال ويساعد

المعلم في الكشف عنها، كما أن اللعب يعزز لدى الطفل مفهوم التعاون واحترام آراء الآخرين والتقبل والتسامح (الهمالي، 2016).

في حين وسعت مونتسوري أهمية اللعب لتصف اللعب بأنه مدرسة كبيرة يتعلم فيها الطفل وتنمي جميع جوانب شخصيته من جسدية وفكرية واجتماعية، أما فروبل (Frobel) فيرى أن اللعب يمثل وجود الطفل وحياته في جميع مراحلها، ويساعده على النمو المتوازن بالإضافة إلى كونه وسيلة للعلاج لكثير من الاضطرابات النفسية (موثقي، 2004).

أهداف اللعب

كما بينت العناني (2021) أن هناك أهدافًا عامة يسعى الفرد لتجقيقها من خلال ممارسته للعب ومنها:

1- تطوير شخصية الفرد من جميع جوانبها.

2- تدريب الجسم على القيام بأنماط سلوكية معينة وتقويته وتمرينه.

3- إثارة دافعيته للعمل وتعزيز استعداد الطفل للتعلم بتنمية ذاكرته وتحسين قدراته على التفكير والتخيل والفهم.

4- تعزيز مفهوم الذات عند الفرد وزيادة مستوى قبوله للآخرين وتقبل الآخرين له.

5- ينمي لدى الفرد حب التعاون واحترام حقوق الآخرين.

6- توجيه جهود الفرد نحو مهنة المستقبل وحياته المستقبلية بشكل عام.

7- تفريغ الانفعالات المكبوتة وتخليصه من الانعكاسات السلبية عليها في المستقبل.

أشكال اللعب

يتخذ اللعب عدة أنواع فقد يصنف وفقًا لعدد اللاعبين إلى لعب فردي، أو لعب جماعي ويسعى الطفل من خلال اللعب الفردي إلى استكشاف البيئة المحيطة به، وقد يكون لعبًا عشوائيًا يلعب الطفل مع نفسه دون قواعد أو ضوابط، وقد يكون استكشافيًا، أو تقليد لحركات الراشدين، أما اللعب الجماعي فيكون مع الآخرين ويتم فيه اكتساب الطفل للدلالات التربوية ويساعده على تطوير شخصيته، ومن أنواع اللعب اللعب الفني الذي يقوم فيه الطفل بالرسم أو النحت والموسيقى والغناء وغيرها، كما يمكن تصنيف لعب الأطفال حسب الإلتزام وتنظيم سلوك اللعب فمنها ألعاب عشوائية لا تتقيد بعادات أو قواعد، ومنها ألعاب ذات قواعد، ومن الألعاب أيضاً ألعاب الدمى والعرائس، والنوع الأخير هو ألعاب الكمبيوتر والإنترنت وهي ألعاب ظهرت وانتشرت نتيجة التطور التكنولوجي وانتشار أدواته بين الناس وهي ألعاب يستخدم فيها الكمبيوتر أو الهاتف النقال أو التاب وغيرها من وسائل التكنولوجيا، وبعضها فردي وبعضها جماعي، وبعض الألعاب تحتاج الاشتراك بالانترنت (صوالحة، 2016).

في حين وضع قنديل ومحمد (2017) أنواعًا عدة للعب منها:

- اللعب الوظيفي: ويسمى اللعب الحسي أو التدريبي وهو نوع من التدريب يستخدمه الأهل مع الأطفال منذ الشهور الأول فيدربونهم على مسك الأشياء بطريقة تبعث السرور في أنفسهم، وهو يتصف بالتلقائية والاستكشاف، والتدريب هنا لا يتوقف على الأعضاء الحسية بل يمكن تدريب الطفل على الوظائف الذهنية.
- ألعاب السيطرة والتحكم: وفيها يتعلم مهارات حركية أكثر تعقيدًا مثل التوازن والتآزر الحس حركي، مثل استخدام المقص، والركض عكس الريح والاستماع إلى الموسيقى.

- اللعب الخشن: وهو لعب شائع بين الأطفال الذكور ، حيث يختبرون قدراتهم البدنية من خلال الألعاب التي تتسم بالخشونة، مثل المصارعة ورمي الكرات ويرافق هذه الألعاب تعبير انفعالي من خلال الصراخ.
- اللعب الجماعي: وهي ألعاب يتشارك فيها مجموعة من الأطفال، وهي تساعد على تكوين العلاقات الاجتماعية مثل لعبة الاستغماية وعادة ما يشكل جماعة اللعب طفل أكبر من أقرنه أو له سمات قيادية.
- اللعب الفردي: يتمثل في لعب الطفل وحده.
- اللعب المشاهد: ويقوم الطفل بالاستمتاع بمشاهدة لعب الآخرين دون مشاركتهم.
- اللعب الموازي: حيث يقوم الأطفال بأنشطة متشابهة دون أن يحدث تفاعل بينهم.
- اللعب المشترك: ويقوم على تفاعل الأطفال في اللعب وتبادل الأدوات والتحدث بالرغم من أن كل واحد منهم يقوم بلعبة واحدة.

وهنالك اللعب التعاوني، واللعب التمثيلي، واللعب التركيبي البنائي، والألعاب الفنية من رسم وموسيقى، والألعاب الثقافية.

النظريات المفسرة للعب

قامت عدة نظريات بتفسير سلوك اللعب ومن هذه النظريات:

1- نظرية بياجيه، وهي من النظريات الديناميكية التي فسرت اللعب، فقد بينت النظرية أن تطور عقل الطفل واكتساب المعرفة يتم من خلال عمليتين هي التمثل والمواءمة، فعملية التمثل يكتسب من خلالها الطفل المعلومات من البيئة الخارجية ويدمجها في مخططه العقلي بعد تعديل بنيته المعرفية وإعادة تنظيمها، في حين يقوم بتشويه الخبرات والتعديل عليها لتتوافق

مع بنيته، وقد قسم بياجيه اللعب وفقًا لمراحل النمو المعرفي إلى ثلاث مراحل هي:(كفافي وآخرون، 2008):

- مرحلة اللعب التدريبي وهي تتزامن مع المرحلة الحسية الحركية.
- مرحلة اللعب الرمزي: وتكون في مرحلة ما قبل العمليات.
- مرحلة اللعب ضمن القواعد وتكون في مرحلة العمليات المحسوسة.

2- نظرية التحليل النفسي (التنفيسية): يرى منظروا هذه النظرية بأن الطفل يستخدم اللعب للتخلص من المشاعر المؤلمة المكبوتة لديه، فيستطيع تغيير الواقع من خلال لعبه فإذا كان يتعرض للضرب فإنه يفرغ هذه الخبرات المؤلمة بضرب دميته (العماوي، 2009). ويفسر فرويد اللعب وفقًا لمبدأ اللذة والألم واللعب يعمل على إشباع حاجات الطفل وتعويض لما يفشلون فيه في الواقع (العطار، 2019). كما يوفر اللعب محيطًا آمنًا للتعبير عن الإنفعالات وكسب الشعور بالسيطرة، فاللعب يقوم بوظيفية تنفيسية، تعمل على تخفيف التوتر والانفعالات المكبوتة، التي تنتج عن العجز في تحقيق رغبات الطفل على أرض الواقع، فالطفل يوجد عالم خيالي يمارس فيه خبراته الباعثة على السرور والمتعة واللذة دون خوف من تدخل الآخرين لإفساد متعته وسروره (الشحروري، 2008).

3- نظرية الاستجمام والراحة: وترى هذه النظرية أن الكائن الحي حينما يلعب يحرك أعضاء غير التي أجهدها بالعمل ولذلك يريح العضلات التي مارس بها اللعب تدريبًا يزيد من قوتها وقدرتها على بذل نشاطً مجددًا (نسيم ومحمد، 2015).

4- النظرية التحليلية أو التلخيصية: قام عالم النفس التربوي ستانلي هول (Stanly Hall) بتقديم نظرية تفيد بأن اللعب تلخيص جميع الأنشطة التي يمر بها البشر عبر العصور المختلفة،

فتراه يبني الكهوف والأكواخ ويطارد القطط للصيد ويمثل دور الطبيب والمهندس فالإنسان يلخص العصور المختلفة ويصور حياة المدينة والريف، وقد تأثر هول بنظرية التطور لدارون (العماوي، 2009).

5- النظرية البنائية (فيجو تسكي): يصف فيجوتسكي اللعب بأنه موقف يقوم الطفل بإيجاده من خياله، نتيجة ما يتعرض له من ضغوط اجتماعية، وهو يرى أن اللعب يمثل محفزا لنمو الطفل في جميع المجالات، وهو يرى أن التخيل هو الأساس لجميع الألعاب حتى الألعاب ذات القواعد، وهو يوفر للطفل الفرصة للتفكير المجرد (بطرس، 2007).

وقد تحدث فيجوتسكي عن منطقة النمو الحدي، وهي الفرق بين ما يستطيع الطفل من القيام به فعلا وبين ما يمكنه القيام به، بتقديم المساعدة له، وبذلك فإن اللعب يخلق مدى واسع من الحد الأعلى من النمو في الجانب المعرفي والجانب الاجتماعي والإنفعالي (الشحروري، 2008).

6- النظرية السلوكية: وهي تركز على دور البيئة في تشكيل السلوك عند الطفل فاللعب يحتاج إلى استثارة البيئة واتصاله مع رفاقه في المكان والزمان المناسبين، واللعب كغيره من أنواع السلوك المختلفة ويخضع لنفس قوانينها وهي (العطار، 2021):

- الدافعية: فتلبية الاحتياجات هو الدافع الأساسي لأي سلوك وكذلك اللعب فالطفل يستجيب للعب لتلبية حاجة.

- التعزيز: كلما تم تقديم المعززات بعد السلوك تزداد نسبة تكراره، فالسلوك الذي يعزز يقوى والسلوك الذي لا يعزز يتلاشى.

7- نظرية الإعداد للعمل أو للحياة: تعود هذه النظرية للعالم كارل جروس (Karl Gross) ويسميها البعض بالنظرية الغريزية؛ لأنها تفسر اللعب على أنه نوع من النشاط الغريزي، يلجأ

إليه الإنسان ليتدرب على مهارات الحياة وإتقانها، فهو منذ صغره يلعب بأصابع يديه ورجليه ليتعلم كيفية السيطرة عليها، كما أن اللعب بالأسلحة تعبر عن غريزة للقتال، ولعب الفتيات بالدمى وأدوات المطبخ تعبر عن غريزة الأمومة لديها (العطار، 2021).

8- نظرية الطاقة الزائدة: وترى هذه النظرية أن اللعب مهمته الأساسية التخلص من الطاقة الزائدة عند الطفل، ولهذا يحتاج إلى ممارسة مجموعة من أنشطة اللعب حتى يستطيع تقليل الطاقة التي لم يستنفذها بالأعمال الجدية (نسيم ومحمد، 2015).

ولا يحدث اللعب تلقائيًا دون معايير أو محددات بل اللعب يتأثر بمجموعة من العوامل سواء كانت هذه العوامل مجتمعة أو منفردة؛ ليكون نشاطًا يختلف من طفل لآخر أو من بيئة لأخرى وهذا الاختلاف يرجع لواحد أو أكثر من العوامل الآتية (قنديل ومحمد، 2017):

أولًا: العوامل الوراثية: تحدد العوامل الوراثية المكتسبة من الوالدين شخصية الطفل وقدراته من خلال تفاعلها مع البيئة المحيطة، فالطفل الذي لم تعطيه العوامل الوراثية نسبة عالية من القدرات العقلية لن يكون قادرًا على اللعب بنفس الطريقة التي يلعب بها رفاقه من ذوي القدرات العقلية العالية.

ثانيًا: الحالة الجسمية والصحية والتغذية: فالطفل الذي يتمتع بالصحة الجيدة ويتغذى بشكل جيد يكون أكثر قدرة على اللعب، في حين أن الطفل الذي يعاني من الأمراض أو الإعاقات تكون قدرتهم على اللعب أقل ويكونوا بحاجة لأنواع معينة من اللعب التي تتوافق مع قدراتهم الجسدية والصحية.

ثالثًا: الجنس: حيث يميل الذكور إلى أنواع معينة من الألعاب تتوافق مع ثقافة المجتمع والدور الذي يتوقع من الطفل في المستقبل.

رابعًا: العوامل البيئية: فمواد البيئة وطبيعتها تفرض على الأطفال ألعاب معينة.

خامسًا: الألعاب الاجتماعية والثقافية: وهي ألعاب تمثل انعكاس ثقافة المجتمع واستقراره.

سادسًا: موقف الكبار من لعب الصغار: فاتجاهات الوالدين نحو اللعب إما أن تعزز ممارسة اللعب أو تكبحه.

سابعًا: إمكانات اللعب: فالموارد المادية والإمكانات المتاحة تتحكم بطبيعة اللعب للأطفال.

أدت التطورات التكنولوجية في العقود الأخيرة إلى زيادة المشاركة مع التقنيات القائمة على الشاشة بما في ذلك أجهزة الكمبيوتر/ أجهزة الكمبيوتر المحمولة ووحدات تحكم ألعاب الفيديو والهواتف الذكية والأجهزة اللوحية بين الأطفال والمراهقين. أشارت التقارير الأخيرة إلى أن ما يقرب من 3.1 مليار شخص في جميع أنحاء العالم يلعبون ألعاب الفيديو، مع ذكر أكثر من 70٪ من الشباب أنهم لعبوا ألعاب الفيديو خلال العام الماضي، نظرًا لأن أنشطة الألعاب تمثل جزءًا متزايد الأهمية من الأنشطة الترفيهية والاجتماعية للشباب، فقد أثيرت المخاوف ذات الصلة بإمكانية المشاركة الإشكالية في الألعاب، في عام 2019، اعترفت منظمة الصحة العالمية (WHO) باضطراب الألعاب (GD) باعتباره اضطرابًا عقليًا يتميز بالمشاركة المستمرة في الألعاب، وضعف التحكم في الألعاب، وضعف وظيفي بسبب اللعب على مدى 12 شهرًا على الأقل (.WHO, 2018)

ينظر إلى الألعاب الإلكترونية في الغالب على أنها وسائط ترفيهية. معظم الناس لديهم ارتباط سلبي عندما نستخدم كلمة ألعاب الإلكترونية لوصف شيء ما. يرون أن هذا يمثل تهديدًا للسلوكيات الاجتماعية الجيدة. ومع ذلك، هذا بعيد كل البعد عن الحقيقة. يمكن استخدام اللعبة الإلكترونية، مثلها مثل أي وسائط أخرى، لتعليم الناس وتثقيفهم. هناك العديد من الفوائد الأخرى في ممارسة

الألعاب الإلكترونية. تأتي الألعاب الإلكترونية في العديد من الأشكال والأنواع، ويتطلب بعضها مجموعة محددة من المهارات (Graafland, et al., 2014).

مفهوم الألعاب الإلكترونية

عرف اوزترك (Ozturk, 2014) الألعاب الإلكترونية بأنها جميع الألعاب التي تلعب عبر الانترنت، وبما في ذلك خلال الشبكة الاجتماعية/ منصة وسائط يتم لعبها بشكل فرد أو متعدد اللاعبين عبر جهاز كمبيوتر محمول أو وحدة تحكم ألعاب أو كمبيوتر لوحي أو هاتف محمول أو أي جهاز رقمي آخر لديه إمكانية الوصول إلى الإنترنت ولعب الألعاب.

وقد عرفها الزيودي (2015: 21) بأنها: " نشاط ينخرط فيه اللاعبون في نزاع مفتعل، محكوم بقواعد معينة بشكل يؤدي إلى نتائج قابلة للقياس الكمي، ويطلق على لعبة إلكترونية في حال توافرها على هيئة رقمية ويتم تشغيلها عادة على منصة الحاسوب والإنترنت والتلفاز والفيديو والهواتف النقالة".

كما عرفتها الخليفة (2016) بأنها جميع أنواع الألعاب المتوفرة على هيئات إلكترونية وتشمل ألعاب الحاسب والإنترنت والفيديو والهواتف النقالة وألعاب الأجهزة الكفية المحمولة.

وتعرف الألعاب الإلكترونية على أنها: "ألعاب رقمية يتم التعامل معها من خلال شاشات الحاسب أو التلفزيون والهواتف المحمولة والأجهزة الكفية، وتتميز بالعديد من من المؤثرات السمعية والبصرية المشوقة وتخلق جوًا من التفاعل الافتراضي بينها وبين اللاعب" (حسن، 2017: 234).

وتعرف الألعاب الإلكترونية على أنها: الألعاب التي تمارس على الأجهزة الإلكترونية، كجهاز الحاسوب، والهاتف النقال، والتلفزيون وأجهزة البلاي سيشن وغيرها وذلك لتحقيق المتعة والتسلية من خلال النشاط التفاعلي بين الفرد واللعبة (الخضيري، 2019).

وتعرفها الباحثة بأنها: "جميع الأنشطة والألعاب التي يمارسها الفرد باستخدام الأدوات الإلكترونية مثل الهاتف النقال والحواسيب على أنواعها والأجهزة الإلكترونية المخصصة للألعاب فقط مثل البلاي ستيشن وغيرها، ويكون الهدف من هذه الألعاب التسلية والترفيه وبعض الألعاب يكون هدفها تعليمي، أو للتدريب من خلال المحاكاة للواقع.

ويعد اختيار اللاعب أو اللاعبة للألعاب الإلكترونية انعكاسًا لمخططاتهم المعرفية والفكرية، وحاجاتهم وميولهم، وتكون اللعبة مصدرًا للشخصيات المناسبة للاعب لتقمصها ومحاكاتها، فهي تظهر لهم حسنات وفوائد السيطرة والقوة، وكيف يواجهون المخاطر في الواقع الافتراضي والتي لا يستطيعون مواجهتها على أرض الحقيقة، فالألعاب الإلكترونية تقدم للاعب أنموذجًا لما يرغب أن يكون عليه، وفقًا لمخططاته المعرفية السابقة الايجابية والتكيفية، في حين قد ترتبط الأنماط السلبية لممارسة اللعبة بمخططات معرفية غير تكيفية للاعب موجودة لديه منذ طفولته وقد آن الأوان لظهورها (أحمد، 2020أ).

تصنيف الألعاب الإلكترونية

تصنف الألعاب الإلكترونية بأكثر من طريقة فالبعض صنفها على وفقًا للأجهزة المستخدمة في اللعبة، وبعضهم صنفها وفقًا لنوع اللعبة ومحتواها، ومنهم من قسمها وفقًا لعدد المشاركين في اللعبة، ومن التصنيفات الهامة ما وضعه العكبي (2019) حيث صنفها إلى ثلاث فئات هي:

1- ألعاب الحركة: وهي الألعاب التي تحتاج إلى مهارة حركية وتزداد المتطلبات من المهارة الحركية كلما تقدم مستوى اللعبة.

2- ألعاب الذكاء: وتسمى بألعاب التفكير، وتقسم إلى أربعة أقسام هي ألعاب المغامرات والتفكير، وألعاب اقتصادية كالبيع والشراء، وألعاب عسكرية، وألعاب تقليدية.

3- ألعاب التدريب: وهي ألعاب تحاكي الواقع في نشاطات واقعية مثل الرياضة وتحمل نفس قواعد الواقع كألعاب كرة القدم وسباق السيارات وغيرها.

كما صنف جروس (Gros) الوارد في الشحروري (2008) الألعاب الإلكترونية إلى سبع فئات هي:

1. ألعاب الحركة
2. ألعاب الاستراتيجية: وهي الألعاب التي تركز على أهمية التفكير المنطقي والتخطيط مثل ألعاب الألغاز والشطرنج.
3. ألعاب المغامرة: وهي الألعاب التي تتضمن الاستكشاف وحل المشكلات.
4. ألعاب لعب الدور: تشبه ألعاب المغامرة ولكنها تركز على التطور النوعي للخصائص بدلًا من التركيز على حل المشكلات، ويمكن المشاركة فيها من أكثر من لاعب.
5. ألعاب الرياضة: تشبه الاستراتيجيات سواء لعبت من لاعب واحد أو من فريق.
6. ألعاب المحاكاة: تقدم للاعب موضوعًا أو عملية بكل تفاصيلها كما هي بالواقع.
7. الألعاب القديمة: وهي ألعاب قديمة تم تحويلها إلى الصورة الإلكترونية.

علاقة الألعاب الإلكترونية بالعنف والتنمر

وعادة ما تصور وسائل الإعلام ألعاب الفيديو على أنها سبب أعمال العنف وسلوكيات الأطفال والمراهقين. أحد الأمثلة التي تتبادر إلى الذهن هو أن ألعاب الفيديو من منظور الشخص الأول، يطلق عليها سبب العنف الشديد (إطلاق النار في المدرسة) من قبل طلاب المدارس الإعدادية والثانوية من خلال وسائل الإعلام الإخبارية. تسبب هذا في وصمة عار لدى السكان، وخاصة الآباء في طريقة مشاهدتهم لألعاب الفيديو. ينظر عامة الناس إلى اللاعبين على أنهم معادون للمجتمع

ويعانون من زيادة الوزن، ويأكلون أكياسًا من رقائق البطاطس ويقللون المشروبات الغازية أثناء لعب ساعات وساعات من ألعاب الفيديو. ومع ذلك فقد أثبتت العديد من المجلات العلمية أن ألعاب الفيديو لها تأثيرات إيجابية على من يلعبونها (Adrien, et al., 2018).

فقد بينت دراسة الهدلق (2010) التي أجراها على طلبة مدارس في السعودية أن للألعاب الإلكترونية مجموعة من الآثار الايجابية تتمثل في تحسين بعض المهارات الاجتماعية حيث يتواصل الطالب مع رفاقه عبر الإنترنت أثناء اللعبة ويتبادلون الآراء والمعلومات، وتعزز الألعاب الإلكترونية عند الطالب مهارة البحث عن المعلومات، فمن خلال اللعبة يبحث الطفل عن المعلومات الخاصة باللعبة وغيرها، ومهارة الطباعة ومهارة الكتابة ومهارة تعلم اللغات الأجنبية، ومهارات التفكير الناقد ومهارة حل المشكلات ةاتخاذ القرار.

ومن المشكلات المرتبطة بالألعاب الإلكترونية هو الإدمان على الإلكترونيات ويمكن وصف الإدمان الإلكتروني بأنه إدمان للاستماع أو المشاهدة أو اللعب لأغراض الترفيه باستخدام جهاز إلكتروني. وقد ازداد هذا الإدمان بسبب التحسينات التكنولوجية الكبيرة في السنوات الأخيرة. حيث أصبحت قضية مقلقة للغاية، حيث تحولت ألعاب الكمبيوتر من تجارب مشتركة إلى منصة متعددة اللاعبين ذات توجه اجتماعي. أظهر تطور ألعاب الكمبيوتر أن الميل إلى ممارسة ألعاب الكمبيوتر قد ازداد عامًا بعد عام. وهناك ثلاثة أنواع من الإدمان الإلكتروني النوع الأول : هو إدمان ألعاب الكمبيوتر والإنترنت، والنوع الثاني : هو إدمان الوسائط الاجتماعية، والنوع الثالث : هو إدمان الهواتف الذكية (Ali, 2018)، بعد ذلك ، خرج الباحثون بدراسات تتعلق بمشاكل الإدمان الإلكترونية الصحية ، مثل الصحة العقلية، وعلم النفس، والصحة البدنية، والقلق (Santos, et al., 2017).

كما يمكن أن تؤدي الألعاب الرقمية إلى مشاكل مثل: إبعاد الشخص عن أقربائه وأصدقائه وسوء التغذية والأمراض الجسدية والفشل الأكاديمي والآثار السلبية على العلاقات الشخصية والانتحار والسلوك الذي يؤدي إلى الموت ((Hagedorn & Young, 2011، هناك علاقة إيجابية بين إدمان الألعاب الإلكترونية والعنف، والمشكلات النفسية مثل القلق والاكتئاب، والمشكلات الصحية مثل أمراض العيون وتدهور جودة النوم تم الإبلاغ عن أن الألعاب الرقمية تؤثر على الصحة النفسية للأفراد ، وتؤدي إلى تدهور قوتهم النفسية، وصعوبات في حل المشكلات والتعامل مع الإجهاد كما تم تضمين التنمّر عبر الإنترنت في هذه المشكلات. وتجدر الإشارة إلى أن أولئك الذين يلعبون الألعاب الرقمية يتعرضون للتنمر عبر الإنترنت أثناء اللعبة ويقبلون هذا الوضع كالمعتاد ويمكن تصنيف الأضرار الناتجة من الإفراط في ممارسة الألعاب الإلكترونية كما يأتي (Mustafaoğlu & Yasacı, 2018):

أولًا: الأضرار الجسدية: حيث أن ممارسة الألعاب الإلكترونية لفترات طويلة يوميًا يؤدي إلى زيادة الوزن، وهشاشة العظام، وتشوهات في العمود الفقري وآلام في الكتفين واليدين، وأضرار بالعين (منسي، 2012). كما بينت دراسة كل من (الجبور وآخرين، 2020؛ Siddiqui, et al., 2018) أن ممارسة الألعاب الإلكترونية يسبب الصداع وآلام في الجهاز العضلي، وآلام في الرقبة، ورسغ اليد، ونوبات الصرع وسلس البول والسمنة كما أنها تعيق النمو الانفعالي وتؤدي إلى تشتت الانتباه وعدم القدرة على حل المشكلات.

ثانيًا: الأضرار النفسية والاجتماعية: ينبغي على الأهل الاهتمام بأبنائهم ومراقبتهم وعدم تركهم ليقعوا ضحايا للتكنولوجيا والألعاب الإلكترونية، وتحديد ساعات معينة للسماح لهم باللعب، على أن لا تزي عن ساعتين، وأن لا تكون قبل النوم بنصف ساعة على الأقل (Douglas,

2017)، حيث أن الإفراط في استخدامها يؤدي إلى القلق واضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط والاكتئاب (Darvesh, et al., 2020).

كما بينت دراسة القاسم (2012) أن هناك علاقة ايجابية بين ممارسة الألعاب الإلكترونية ومشاعر الوحدة والعزلة والإكتئاب وزيادة معدل العنف والعدوان لما تعرضه من مشاهد القتل والاعتداء على الآخرين. كما بينت دراسة محمد (2019) أن إدمان الألعاب الإلكترونية يؤدي إلى الإحساس بالملل والأفكار الانتجارية وتدني تقدير الذات واضطرابات الهلع، وتدني قدرة الذاكرة والقابلية للإستهواء والرهاب الاجتماعي.

ثالثًا: أضرار أكاديمية: فالأطفال الذين يعانون من إدمان الألعاب الإلكترونية يقومون بإهمال مهامهم الأكاديمية لانشغالهم بالألعاب الإلكترونية مما يؤدي إلى تدني مستوى تحصيلهم (Paulus, et al., 2018).)

وللألعاب الإلكترونية إيجابيات عدة فهي تنمي الذاكرة، وتزيد من سرعة التفكير، كما تعزز الألفة مع التقنيات الحديثة، وذلك من خلال توظيف الطفل لأدوات الألعاب الإلكترونية من مقود وعصا التوجيه، كما تعلمهم التخطيط وتفعيل دور عدة حواس في آن واحد، وتزيد من إنتباه الطفل وتركيزه، كما تعمل من خلال ما فيها من ألغاز وأحاجي على تنشيط الذكاء، وتنمي المهارات الاجتماعية والقدرة على النقاش (الجارودي، 2011).

كما يمكن تصنيف هذه المخاطر إلى مخاطر صحية تتمثل في إجهاد العينين، واحمرارها وجفافها نتيجة تعرضها للأشعة الكهرومغناطيسية، وهذه الأعراض تؤدي إلى شعور الطفل بالصداع والتعب البدني، كما أن طريقة الجلوس الخاطئة أثناء اللعب تؤدي إلى تشوهات في العمود الفقري وآلام في الظهر والرقبة والأكتاف، إضافة إلى أن ممارسة الألعاب قدتشغل الطفل عن تناول الطعام أو تدفعه

لتناول الوجبات السريعة غير الصحية التي تؤدي به إلى السمنة وسوء التغذية، بالإضافة إلى أن انشغال الطفل باللعب يقلل من فترات النوم والراحة (البدر، 2019)، أما المخاطر السلوكية فتتمثل بأن الألعاب الإلكترونية خاصة العنيفة منها، تعد عاملًا مساعدًا في تعلم العنف ويجعل مناظر العنف والقتل والدم مناظر مألوفة، عند الطفل، ويولد لديهم أفكار تتعلق بالجرائم والإيذاء (عثمان، 2018). وينتج عن الألعاب الإلكترونية مخاطر نفسية اجتماعية تتمثل في ظهور خلل في العلاقات الاجتماعية وصعوبة في التفاعل والتواصل مع الآخرين، لأن الطفل يصبح يميل إلى العزلة والانطواء، كما أن الطفل يكتسب منها ألفاظا وسلوكيات لا تروق للآخرين مما يزيد من التباعد والتفرقة مع الآخرين (أبو بكر، 2017)، ومخاطر دينية حيث أن بعض الألعاب تحتوي على طقوس مخالفة للدين، عدا عن أنها تلهي الطفل عن أداء صلواته، وعن طاعة والديه، وصلة أرحامه (العجمي، 2017)، ومخاطر أكاديمية حيث أن ممارسة الألعاب لفترات طويلة يحول دون قيام الطفل بواجباته المدرسية والتشتت أثناء الدراسة ، والمخاطر الأمنية من خلال المحتوى الفكري الغريب عن واقعنا ومجتمعاتنا العربية، كما أنها تزيد من التعصب والتطرف وعدم احترام أنظمة وقوانين المجتمع، وليس فيها مبادئ التسامح والعدالة (السيد، 2018).

كما أن للألعاب الإلكترونية آثارعلى المجتمع تتمثل في الآتي (الشحروري، 2008):

1- السرعة: يملك الجيل الرقمي خبرة أكثر في المعالجة السريعة للمعلومات مقارنة بسلفه.

2- المعالجة الموازية مقابل المعالجة الخطية: حيث يستطيع الطالب أداء واجبهم المنزلي أثناء مشاهدتهم التلفاز أو الاستماع إلى برنامج ما في نفس الوقت.

3- النص يشرح الصورة: لعدة سنوات مضت استخدمت الصور والرسوم لتوضيح النص، أما اليوم وفي الوسائط التكنولوجية فان النص هو المتمم للموضوع ، إذ يستخدم للتوسع في شيء تم عرضه أصلًا بشكل صورة.

4- نهاية المدخل الخطي للمعلومات: لقد كان الجيل الرقمي هو أول من خبر الوسائل غير الخطية في التعلم، إذ إن لديهم مهارة استخدام مختلف أجزاء الشاشة في الوسائط المتعددة والألعاب التعليمية وتصفح الإنترنت في آنٍ واحدٍ.

5- الربط: يترعرع الجيل الرقمي في عالم متصل أو مرتبط بشكل متزامن أو غير متزامن. هذان النوعان من الترابط، يقدم كل منها مدخلًا للمعلومات والعلاقات الاجتماعية بطرق مختلفة جدًا.

6- الفاعلية مقابل السلبية: هناك اختلاف كبير بين القراءة من جهة، والتفاعل مع الحاسوب من جهة أخرى، فالقراءة تحتاج إلى التركيز والسكون والعمل عل انفراد، أما استخدام الحاسوب فإنه يقدم خبرات أكثر فعالية ونشاطة كالحديث وإرسال المعلومات.

7- التوجه نحو حل المشاكل: امتلك الجيل الرقمي مدخلا للأشياء يشبه في أوجه متعددة ألعاب الحاسوب من حيث الأداء والمراجع الثابتة لفعل اللعب دونما تخطيط مسبق.

8- المكافأة الفورية: يرى برينسكي أن التحدي للمدرسين هو فهم أهمية المكافأة الفورية للصغار، وإيجاد الطرق لتقديم المكافأة على المهمة بدلًا من النصح بأشياء سيتم المكافأة عليها في المدى الطويل.

9- أهمية الخيال: يرى تابسكوت بعد دراسته للعديد من ألعاب الحاسوب الناجحة والأفلام والروايات التي يقرأوها المراهقون اليوم أن التخيل يعد العنصر الرئيسي لمراهقي اليوم.

10- نظرة ايجابية للتكنولوجيا: ينمو الجيل الرقمي وهو يستخدم تقنيات الاتصال ويألفها إلى درجة كبيرة ولديه اتجاهات نحوها إيجابية بعكس الراشدين.

وللألعاب الإلكترونية عدة مميزات عند مقارنتها بالألعاب التقليدية في العملية التعليمية التعلمية منها (نسيم ومحمد، 2015):

- زيادة التفاعل: فالكمبيوتر يتيح الفرصة لزيادة التفاعل الإيجابي ، والتبادل النشط بينه وبين المتعلم، ويساعد المتعلم على تحديد مساره من خلال تقديم التغذية الراجعة.
- تفريد التعليم: فهي تساعد المتعلم على التعلم وفقًا للسرعة المناسبة له، مما يزيد من كفاءة وفاعلية عملية التعلم.
- القوى الإدارية وفاعلية التكلفة: فعند توظيف المعلم للألعاب الإلكترونية في التعليم توفر عليه الجهد والوقت وتمكنه من تطبيقها في أي وقت ومكان.
- الدافعية: فالألعاب الإلكترونية محببة عند المتعلمين وتحفزهم للتعلم.
- توفر المصادر وبشكل فوري: فالكمبيوتر المربوط بالانترنت يوفر المراجع والمعلومات للمتعلم أثناء اللعب.

وقد كانت الألعاب الإلكترونية من أكثر أشكال اللعب التي تحظى بالتقدير عند البشر. حيث يقضي حوالي ملياري شخص في جميع أنحاء العالم، ينتمون إلى أكثر الثقافات تنوعًا، جزءً من وقت فراغهم في لعب الألعاب الإلكترونية (Entertainment Software Association, 2019)، تشير الأبحاث الحديثة حول فوائد ألعاب الفيديو في إعدادات إعادة التأهيل إلى أن الألعاب الإلكترونية غالبًا ما تكون مكافئة للعلاجات التقليدية وقد تكون أكثر إمتاعًا وقبولًا. يستمتع المرضى ويستفيدون من التدخلات التي تستخدم الألعاب الإلكترونية في الرعاية الصحية وبيئات الصحة النفسية، مع

مجموعة متنوعة من التشخيصات والأهداف العلاجية (Horne-Moyer, et al., 2014)، على الرغم من أن المخاوف المنهجية تشمل عدم وجود تجارب ذات شواهد للعديد من التطبيقات، فإن الأدلة المتعددة تسلط الضوء على أن استخدام الألعاب الإلكترونية في البيئات السريرية والتعليمية يمكن أن يحسن نتائج العلاج وهكذا تظهر الألعاب الإلكترونية مرشحًا جيدًا عبر الثقافات لتقييم تأثير المتعة التي يسببها اللعب على المهارات السلوكية والمعرفية للأطفال والبالغين، الذين يعانون من اضطرابات النمو العصبي أو لا يعانون منها (Pine, et al., 2020).

ولهذا ينبغي أن تكون هنالك معايير عند اختيار الألعاب الإلكترونية، ومن هذه التوجيهات والإرشادات (صوالحة، 2016):

- يجب أن تتفق الألعاب الإلكترونية المنتقاة مع قيم المجتمع وثقافته التي يسعى لإكسابه لأطفاله.
- أن تكون الألعاب الإلكترونية متنوعة تناسب المستويات العقلية والمهارية للأطفال وأن تقدم لهم المتعة وتنمي لديهم الأحاسيس الايجابية.
- أن تتساوى فرص الفوز المقدمة للأطفال من جهة وللكمبيوتر من جهة أخر فالفوز الدائم من الطفل يفقد اللعبة بهجتها ومتعتها، والفوز الدائم من الكمبيوتر يؤدي بالطفل إلى الإحباط.
- يجب أن تتوافر لدى مصمم الألعاب الأفكار المحددة الخاصة به، والتي يحاول من خلالها أن يجعل صورًا من ألعاب أخرى تؤدي إلى أقصى ما يمكن من المتعة والقيمة العلمية.

وقد كان يُنظر إلى ألعاب الفيديو على أنها منطقة مخصصة للمراهقين الذكور. وقد بينت دراسة للاختلافات بين الجنسين في الألعاب عبر الإنترنت إلى كل من أوجه التشابه والاختلاف بين الجنسين في سلوك الألعاب. وبشكل عام أظهرت الدراسة أن اللاعبين الذكور يبدؤون بلعب ألعاب الفيديو في

وقت مبكر من حياتهم، ويلعبون بشكل متكرر، ويقضون وقتًا أطول في ممارسة ألعاب الفيديو مقارنة باللاعبات (Veltri, et al., 2014).

ومن أكثر الألعاب الإلكترونية خطورة هي الألعاب القتالية ذات المحتوى العنيف، ومما يزيد من ضرر هذه الألعاب أن يصبح الطفل مدمنًا عليها، ومن مظاهر الإدمان على الألعاب الإلكترونية أن ينشغل الطفل فيها سواء باللعب أو بالحديث عنها، ويجعلها الطفل أولى أولوياته وأعظم اهتماماته، وينشغل بها على حساب تأدية مهامه الحياتية الأخرى مثل دراسته وحل واجباته، أو مساعدة الأهل وملاقاة الأصدقاء، وتكمن خطورة هذه الألعاب في أنها تجعل تفكير الطفل ووعيه ممنهج وموجه نحو نمط ثقافي محدد يقوم على حب الصراع والربح والقوة وتغليب النزوات وحب الحرية غير المسؤولة، كما أنها تولد لدى الأطفال الصراعات والدوافع الداخلية المتناقضة بين واقعهم وبيئتهم الاجتماعية وبين الثقافة والواقع الافتراضي الذي يهيء لهم أن الربح والقوة هي التي توفر لهم احتياجاتهم (محمد، 2019).

إن الألعاب الإلكترونية التي تتسم بالعنف ليست بالطريقة الآمنة ولا البريئة في التسلية، بل هي وسيلة إعلامية تستغل رغبات وميول الأطفال في الحصول على المتعة، كما أنها تحفز دافعيتهم نحو ممارسة الألعاب لفترات طويلة، وتضعهم في قوالب محددة لممارسة أدوار محددة في الصراع والحروب والقتال فتنعكس هذه الأدوار على تعلمهم السلوك العدواني (Han, et al., 2020).

قد يكون لألعاب الفيديو العنيفة تأثيرات قصيرة وطويلة المدى على العدوانية. على المدى القصير، قد تكون بمثابة متغير موقف يزيد من الأفكار العدوانية للطفل و / أو التأثير و / أو الاستيقاظ ، مما يؤدي إلى السلوك العدواني. على المدى الطويل، قد يستدعون المعتقدات والمواقف والمخططات

والنصوص السلوكية والتوقعات العدوانية، بالإضافة إلى إزالة التحسس من العدوان، مما قد يعزز العدوان (Huesmann, 2007).

من الممكن أن تؤدي ألعاب الفيديو إلى أنواع مختلفة من العدوان، بما في ذلك التنمّر (Olson, 2004) في الواقع ، يتفق العديد من الباحثين على أن ألعاب الفيديو العنيفة من المحتمل أن يكون لها تأثير أقوى على السلوكيات غير الإجرامية أو السلوكيات الجسدية الأقل عدوانية، مثل التنمّر (Ferguson, 2010). على الرغم من أن بعض الدراسات الحديثة قد درست العلاقة بين ألعاب الفيديو والتسلط، إلا أن التنمّر عبر الإنترنت لم يتم إدراجه بعد. كما يوجد علاقات مهمة ولكنها ضعيفة بين مستوى العنف في ألعاب الفيديو وارتكاب التنمّر (Ferguson, et al., 2010).

مظاهر إدمان الألعاب الإلكترونية

ومن المظاهر التي تؤكد على إدمان الطفل للألعاب الإلكترونية ما يأتي (Griffiths, 2008):

1- البروز والأهمية: بحيث تصبح الألعاب الإلكترونية اكثر الأشياء ظهورًا وأهمية في حياة الفرد. وتسيطر على أفكاره ومشاعره.

2- تعديل المزاج: وهي تدل على الخبرة الذاتية المكتسبة التي يشعر بها الفرد نتيجة ممارسة اللعبة بشكل مستمر، ويمكن اعتبارها استراتيجية للتكيف إما بالهروب أو الاستسلام.

3- التحمل: وهي عملية الزيادة التدريجية في فترات اللعب، لتصبح فترة طويلة غير مخطط لها تلزم لتعديل المزاج.

4- أعراض الانسحاب: وهي مشاعر عدم الراحة والمشاعر السلبية من توتر وهياج وكآبة تحدث للطفل نتيجة منعه من ممارسة اللعبة، أو التقليل من فترة ممارستها.

5- الصراع: وهو صراع بين شخصي بين الفرد والمحيطين به، وصراع بين نفسي بين الفرد وذاته حول ممارسة حياته الطبيعية والإصرار على اللعب.

6- الانتكاس: وتعني الميل إلى العودة مرة أخرى والاندفاع إلى ممارسة الألعاب الإلكترونية بشره بعد انقطاع عنها أو حرمان من ممارستها.

ولإدمان الأطفال والكبار على الألعاب الإلكترونية عدة أسباب منها (الدهشان، 2019):

- تدني وعي الوالدين حول خطورة هذه الألعاب، والسماح للأطفال باستخدامها لفترات طويلة.
- توافر هذه الألعاب في المنزل وسهولة الوصول إليها واستخدامها.
- معتقدات الوالدين واتجاهتهم الخاطئة حول أن هذه الألعاب آمنة ومناسبة لأطفالهم.
- استخدام هذه الألعاب وسيلة للتخلص من إزعاج الأبناء.
- استخدام بعض الأفراد للألعاب الإلكترونية للهروب من الواقع ومشاكله.
- انشغال الوالدين عن الأطفال وعدم وجود فترات للتواصل الفعال معهم.
- تقليد الأطفال للوالدين في اللعب في الأجهزة وممارسة الألعاب الإلكترونية.
- شعور الطفل بالنشوة والقوة في الألعاب الإلكترونية عند تحقيق الفوز.
- عدم إشغال أوقات فراغ الأطفال بأنشطة مفيدة

ويكون للألعاب الإلكترونية أثرًا على العمليات المعرفية التي يقوم بها الطفل وهذه العمليات هي " الانتباه والإدراك والتذكر وحل المشكلات والتصور العقلي والكفاءة المعرفية، حيث ركز بعض الباحثين على الآثار السيئة للألعاب الإلكترونية مثل العنف والعزلة الاجتماعية والإدمان ومضيعة الوقت وغيرها في حين ظهر بعض الباحثين ركزوا على الآثار الايجابية لممارسة الألعاب الإلكترونية على العمليات المعرفية، مما وضع الناس في حيرة من أمرهم حول اتخاذ القرارات حول لعب هذه

الألعاب، فالنتائج غير يقينية فبعد أن كان يعتقد أن الالعاب الإلكترونية تحسن من التآزر الحركي البصري، وأنها تزيد من سرعة رد الفعل وتطور الرؤية السطحية إلا أنه ظهرت نتائج شبه ابتة حول التعليم المرئي بأن التدريب على مهمة مرئية محددة نادرًا ما يؤدي إلى التطوير والتحسين في العمليات المعرفية (الشحروري، 2008).

وقد تناولت هذه الدراسة فئة من الطلبة يصنفون ضمن مرحلة المراهقة، والتي تمتاز بمجموعة من السمات التي تجعلها من مراحل العمر الحساسة والخطرة، وهذه الحساسية اكتسبتها هذه المرحلة نتيجة انتقال الفرد من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج، لتتغير نظرته إلى الحياة، وتظهر عليه مجموعة من التغيرات الجسمية والعقلية والانفعالية وتمتد هذه المرحلة من عمر الحادية عشر وحتى الواحد والعشرين (غزوان، 2018).

وقد عرفت منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسف) المراهقة بأنها فترة الحياة التي يعد فيها الفرد طفلًا، وهذه الفترة يمر فيها الفرد بمجموعة من التغييرات الجسدية والنفسية، ويواجه المراهق فيها تغيرات في التوقعات التصورات الاجتماعية، ويصاحب هذه التغيرات تطور جسدي ونضج جنسي، وتنمو لديه القدرة على التفكير المجرد، والتفكير الناقد، إلى جانب الشعور بالوعي الذاتي والنضج العاطفي (.(UNICEF, 2015

في هذه المرحلة تكون التغيرات الجسدية وغيرها متسارعة حتى الوصول الى مرحلة البلوغ، وقد تظهر بعض المشكلات الصحية والسلوكية والانفعالية مثل اضطرابات الاكل وتناول المخدرات والسلوك العدواني والامراض الجنسية المعدية، وعلى جانب اخر تزداد قدرة الفرد على التفكير المجرد والتفكير العلمي مع بقاء بعض اشكال التفكير غير الناضجة، ويتركز تفكير الفرد على الاستعداد للانتقال لمرحلة تعليمية جديدة سواء الثانوية او الجامعية، ويبدأ بتحديد هوية خاصة به وخاصة الهوية

الجنسية التي تسيطر على تفكيره وسلوكه ويتأثر الفرد في هذه المرحلة بجماعة الرفاق، الذين يساهمون في بناء مفهوم الذات لديه، وقد يكون لهم تأثيرات اجتماعية سلبية عليه (أبو غزال، 2014).

ويرى بياجيه أن فترة المراهقة تمتد من عمر 11عاماً إلى مرحلة البلوغ وسماها مرحلة العمليات المجردة؛ والتي يمارس فيها الفرد التفكير المنطقي دون وجود المحسوسات وهي تتضمن جميع العمليات العقلية التي مرت في المراحل السابقة، فمراحل التطور المعرفي منظمة يعتمد بعضها على بعض، ويتفق معظم علماء النفس على وجود مستوى من التفكير اكثر تعقيداً من العمليات المحسوسة (نوفل وأبو عواد، 2011).

ويمر المراهق في صراعات عديدة من أهمها الصراع بين مشاعر النقص والكمال، فهو يلاحظ لديه نقاط القوة في المجال العقلي والجسمي والسلوكي مما يجعله يمتلك الثقة بنفسه وبتوقه على زملائه، ومن الصراعات الأخرى التي يمر بها الفرد في هذه المرحلة صراع بين الاستقامة والانحراف، فالمجتمع يطالبه بالعفة والاستقامة بما يتفق مع معايير المجتمع وقيمه، وما قد يلاقيه من عقوبات في حال السلوك المنحرف، كما يقع الفرد في صراع العفة والشهوة والغريزة، ويتأثر هذا الصراع بوسائل الإعلام والانترنت وجماعة الرفاق، أما الصراع الأخير فيتمثل في الصراع بين التمرد والانضباط مما قد يظهر عند الفرد مظاهر التنمّر، لأن الفرد يميل إلى العيش بحرية بعيدًا عن الضوابط، والعادات والقيم ويرى وجودها في كثير من الأحيان غير منطقي، ويظهر ذلك في سلوكه ومظهره ويفضل المراهق أصدقاءه ويعتبرهم المحور الرئيس في حياته (حمداوي، 2016).

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

تناولت الباحثة في هذا الجزء من الفصل الثاني، بعض الدراسات التي استطاعت الوصول إليها، والاطلاع عليها، والتي تناولت العلاقة بين الألعاب الإلكترونية، والتنمر الإلكتروني وقد تم عرض

هذه الدراسات من الأقدم إلى الأحدث وقامت الباحثة بالتعقيب على هذه الدراسات، من خلال مقارنتها بالدراسة الحالية من حيث مجتمع الدراسة والعينة، وأدوات الدراسة، ومتغيراتها ونتائجها.

أجرت الشيخة (2011) دراسة بهدف معرفة علاقة برامج التلفاز والالعاب الالكترونية العنيفة بالسلوك العدواني واضعاف الحساسية لدى الاطفال وتكونت عينة الدراسة من (764) طالبا وطالبة، في مدينة دمشق، واستخدمت الباحثة الادوات الاتية في دراستها (مقياس السلوك العدواني، واداة قياس اضعاف الحساسية، واداة قياس دور العنف في التلفاز والالعاب الاكترونية). وقد تحققت الباحثة من ادوات الدراسة وصدقها وثباتها بطرق عدة وهي: (طريقة التجزئة، التصنيفية، طريقة الفا كرونباخ، والثبات بالاعادة) .وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس، تعزى لأثر ممارسة بعض الألعاب الإلكترونية على السلوك العدواني ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى ديتريك وآخرون (Dittrick, et al., 2013) دراسة لمعرفة ما إذا كان الأطفال الذين يتنمرون على الآخرين يفضلون على الأرجح ممارسة ألعاب الفيديو المصنفة بدرجة عالية من حيث النضج والعنف. تم الحصول على عينة عشوائية طبقية من الأطفال الكنديين الذين تتراوح أعمارهم بين 10 إلى 17 عامًا من مقاطعات كندا. أكمل الآباء (العدد = 397) وأطفالهم (العدد = 492) استطلاعًا عبر الإنترنت لسلوكيات التنمّر لدى الأطفال وألعاب الفيديو الثلاثة المفضلة لديهم. أظهرت تحليلات الانحدار اللوجستي الترتيبي أن تقارير الآباء والأطفال عن تفضيلات الأطفال لألعاب الفيديو الناضجة والعنيفة كانت مرتبطة بشكل كبير بارتكاب الأطفال للتنمر والتسلط عبر الإنترنت. كشفت تحليلات الانحدار عدم وجود فرق كبير بين الوالدين والمخبرين الأطفال. من المرجح أن يقوم الأطفال

الذين يلعبون ألعاب الفيديو شديدة العنف والناضجة بالتسلط على أقرانهم والتسلط عليهم عبر الإنترنت وفقًا لتقارير الوالدين والأطفال.

كما قام كل من بيلر وويلش (Ballard & Welch, 2015) بدراسة لفحص انتشار وأنواع التسلط عبر الإنترنت في لعبة إلكترونية متعددة اللاعبين (MMOG) والاختلافات الجماعية في سلوك التنمّر. نظرًا لأن معظم الألعاب الإلكترونية متعددة اللاعبين عنيفة وتشير الأبحاث إلى أن الوسائط الإلكترونية بها معدلات عالية من التنمّر، فقد توقعنا أن يكون التنمّر عبر الإنترنت شائعًا في لعبة (MMOG) أفاد المشاركون وعددهم (151) لاعبًا ولاعبة من لاعبي MMOG الذين تم اختيارهم ذاتيًا – بأنهم وقعوا ضحية عبر الإنترنت بنسبة (52٪) وانخرطوا في التسلط عبر الإنترنت بنسبة (35٪) أثناء لعب MMOG كان التصنيف هو الدافع الأكثر شيوعًا للتنمر عبر الإنترنت. وجدنا أن (أ) يرتكب الذكور مزيدًا من التنمّر عبر الإنترنت في MMOGs أكثر من الإناث؛ وتعرض الخصوم للتنمر أكثر من زملائهم في الفريق. كانت معدلات التنمّر أثناء اللعبة كبير.

وقام مطر (2016) بدراسة بهدف التعرف على ممارسة الألعاب الإلكترونية في وقت الفراغ وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى أطفال المرحلة الابتدائية بمحافظة الدقهلية في مصر، تكونت عينة الدراسة من (1055) طالبًا من المرحلة الابتدائية، استخدم الباحث استبانة ممارسة الألعاب الإلكترونية، ومقياس السلوك العدواني كأدوات لتحقيق أهداف الدراسة، وقد بينت النتائج تأثر معظم الأطفال بالألعاب الإلكترونية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى الأطفال الممارسين للألعاب الإلكترونية تعزى إلى مدة الممارسة ولصالح الممارسين لأوقات طويلة.

وأجرى الصوالحة (2016) دراسة هدفت الكشف عن علاقة الألعاب الإلكترونية العنيفة بالسلوك العدواني والسلوك الاجتماعي لدى أطفال الروضة من وجهة نظر أولياء الأمور في العاصمة عمان،

تكونت عينة الدراسة من (100) ولي أمر طفل من أطفال الروضة في عمان الأردن، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لعلاقة الألعاب الإلكترونية العنيفة ولصالح السلوك العدواني لدى أطفال الروضة من وجهة نظر أولياء الأمور، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لعلاقة الألعاب الإلكترونية العنيفة على السلوك الاجتماعي لدى أطفال الروضة من وجهة نظر أولياء الأمور.

وفي دراسة قدي (2018) التي هدفت الكشف عن العلاقة بين إدمان الألعاب الإلكترونية والتنمر في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث بلغت عينة الدراسة (45) تلميذا من مدرسة حي شمومة في مستغانم في الجزائر، وطبق عليهم استبيان الإدمان على الألعاب الإلكترونية من إعداد الباحثة، ومقياس التنمّر المدرسي لخوج وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الإدمان على الألعاب الإلكترونية وظهور التنمّر في الوسط المدرسي لدى التلاميذ المتمدرسين في المرحلة الابتدائية، كما توجد فروق دالة احصائيا في الإدمان على الألعاب الإلكترونية لدى التلاميذ المتمدرسين في المرحلة الابتدائية تبعا لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.

ودراسة العنزي (2019) التي هدفت التعرف إلى الأسباب الشخصية للتنمر الإلكتروني، ومعرفة دور المناخ الأسري والمدرسي في التنمّر الإلكتروني عبر لعبة الفورتنايت، والتعرف على الآثار المترتبة على ضحية التنمّر الإلكتروني عبر لعبة الفورتنايت، ومعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينة نحو درجة محاور الدراسة تعزى إلى المتغيرات الشخصية، تكونت عينة الدراسة من (283) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة وقد بينت النتائج ميل استجابات عينة الدراسة إلى موافق برجة متوسطة على العبارات في محاور (الأسباب الشخصية

للتنمر الإلكتروني، والمناخ الأسري، والمناخ المدرسي، والآثار المترتبة على ضحية التنمّر الإلكتروني عبر لعبة الفورتنايت)، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين عينة الدراسة فيما يتعلق بمحاور الدراسة الأربعة تعزى للصف الدراسي وعدد مرات اللعب للفورتنايت خلال الأسبوع، ووجود اختلافات جوهرية بين عينة الدراسة اعتمادًا على متغير التعرض للتنمر الإلكتروني عبر لعبة الفورتنايت في جميع محاور الدراسة.

وهدفت دراسة عيسو وبوشيربي (2020) الى التعرف على العلاقة بين العنف المدرسي والادمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة لدى الأطفال، تم اختيار عينة قصدية قدرت ب (235) طفل وطفلة يدرسون ببعض متوسطات ولاية البليدة، في الجزائر، واستعمال المنهج الوصفي الارتباطي، استخدمت الباحثة مقياسي سلوك العنف المدرسي، والادمان على الألعاب الالكترونية العنيفة، وجاءت النتائج كالتالي: توجد علاقة بين العنف المدرسي والإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة لدى أطفال المرحلة المتوسطة، كما توجد فروق بين الجنسين في العنف المدرسي لدى الاطفال تعزى لمتغير الجنس. كما توجد فروق في الإدمان على الألعاب الإلكترونية العنيفة تعزى لمتغير الجنس .

وفي دراسة أجراها ساجكال واوزدمير وآك (Sagkal, Ozdmir & Ak, 2020) لمعرفة الصلة بين ممارسة ألعاب الفيديو العنيفة والتنمر في حي منخفض الدخل. تكونت العينة من (378) مراهقًا مبكرًا تتراوح أعمارهم بين 12 و 14 عامًا من ثلاث مدارس متوسطة عامة في حي حضري منخفض الدخل في غرب تركيا. أكمل المشاركون إجراءات الإبلاغ الذاتي عن ممارسة ألعاب الفيديو العنيفة ، والانتماء المنحرف للأقران، والإيذاء، والتنمر. أشارت النتائج إلى أن ممارسة ألعاب الفيديو العنيفة ارتبطت بشكل مباشر وإيجابي بالتنمر الذي يمارسه المراهقون الأوائل. بالإضافة إلى ذلك ، توسط الانتماء النظير المنحرف والإيذاء بشكل تسلسلي في العلاقة بين ممارسة ألعاب الفيديو العنيفة

والتنمر. تقدم النتائج نموذجًا جديدًا شاملًا لكيفية ربط ممارسة ألعاب الفيديو العنيفة بتنمر المراهقين الأوائل من خلال آليات تسلسلية في الأحياء ذات الدخل المنخفض.

كما أجرت أحمد (2020 ب) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين استخدام الألعاب الإلكترونية وأبعاد التنمّر والدرجة الكلية. كما هدف البحث إلى التعرف على الفروق بين الأطفال وفقا للنوع وعدد مرات استخدام الألعاب الإلكترونية والمستوى الاقتصادي الاجتماعي. تكونت عينة البحث من 300 طفلا وطفلة من الملتحقين برياض الأطفال بالروضات الحكومية الرسمية في محافظة الجيزة. واعتمد البحث على مقياس التنمّر إعداد البحث واستبيان إساءة استخدام الألعاب الإلكترونية إعداد الباحثة. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس التنمّر والدرجة الكلية والدرجة على مقياس إساءة استخدام الألعاب الإلكترونية، كما وجدت الدراسة فرقا دالا إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث في أبعاد مقياس التنمّر والدرجة الكلية، كما وجدت الدراسة فرقاً دال إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال في أبعاد مقياس التنمّر والدرجة الكلية وفقا لمدة الاستخدام. كما وجدت الدراسة فرقا دالا إحصائياً بين متوسطات درجات الأطفال في أبعاد مقياس التنمّر والدرجة الكلية وفقا للمستوى الاقتصادي الاجتماعي.

وأجرى باتماز واولسوي وانكياوغلو (Batmaz, Ulusoy & Inceoglu, 2020) دراسة للتحقق من الدور الوسيط للاعتماد على الألعاب الإلكترونية في العلاقة بين التنمّر عبر الإنترنت والإيذاء عبر الإنترنت. الدراسة الحالية هي دراسة وصفية في نموذج الفرز العلائقي. تكونت عينة الدراسة من (284) طالبًا وطالبة جامعيين، منهم (194) من الإناث و (90) من الذكور في مدينة اسطنبول. تم استخدام مقياس إدمان الألعاب الرقمية ومقياس التنمّر الإلكتروني، ومقياس التسلط عبر الانترنت كأدوات لتحقيق أهداف الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة أن التنمّر الإلكتروني تنبأ بشكل

كبير بالبلطجة الإلكترونية وإدمان الألعاب الرقمية، بينما توقع إدمان الألعاب الإلكترونية بشكل كبير التنمّر الإلكتروني. وقد تقرر أن هناك ارتباطات كبيرة وإيجابية بين الإيذاء عبر الإنترنت والتسلط عبر الإنترنت وإدمان الألعاب الإلكترونية، وبين إدمان الألعاب الإلكترونية والتسلط عبر الإنترنت.

ودراسة ريتشارد وآخرون (Richard, et al., 2021) التي هدفت معرفة العلاقة بين إيذاء التنمّر ومشكلات الألعاب الإلكترونية وما المشاكل الداخلية و الخارجية التي تتوسطها، تكونت عينة الدراسة من (6353) طالبًا في المرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم بين 12 و 18 عامًا. وتشمل التدابير الإيذاء المتنمر (الجسدي واللفظي والإلكتروني وغير المباشر) والاستيعاب (على سبيل المثال ، أعراض القلق والاكتئاب) والاستيعاب (على سبيل المثال، المشاكل العدوانية والجانحة) ومشكلات الألعاب الإلكترونية استخدم الباحثون استبانة التنمّر واستبانة الألعاب الإلكترونية كأدوات لتحقيق أهداف الدراسة، بينت النتائج أن العلاقة بين التنمّر اللفظي ومشكلات الألعاب الإلكترونية تم توسطها بشكل كامل من خلال وجود مشاكل داخلية وخارجية. تم التوسط بشكل كامل في العلاقة بين التنمّر الجسدي ومشكلات الألعاب الإلكترونية من خلال مشاكل خارجية وهذا يشير النتائج إلى أن أنواعًا مختلفة من التنمّر ترتبط بشكل مختلف بمشكلات الألعاب الإلكترونية، مع أعراض الصحة العقلية التي تتوسط بشكل كبير في هذه العلاقة.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

قامت الباحثة بالاطلاع على مجموعة من الدراسات التي استطاعت الوصول إليها والتي درست متغيرات الدراسة وهي التنمّر الإلكتروني والألعاب الإلكترونية، والعلاقة بين هذه المتغيرات، وقد اكتفت الباحثة بالدراسات التي جمعت بين المتغيرين معًا، وقد تبين للباحثة من خلال هذه الدراسات أن هذه الدراسة لم تتفق من حيث مكان تنفيذ الدراسة " الأردن" مع أي من الدراسات السابقة التي

تناولتها الباحثة باستثناء دراسة (الصوالحة، 2016)، وقد استخدمت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي وقد بينت الدراسات السابقة جميعها وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة الألعاب الإلكترونية والتنمر المدرسي والدوان بشكل عام والتنمر الإلكتروني كما في دراسة (Batmaz, Ulusoy & Inceoglu, 2020) وقد استخدمت جميع الدراسات السابقة التي تناولتها الباحثة استبانة الألعاب الإلكترونية، ومقياس التنمّر والعدوان.

وبشكل عام تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بعينتها ومكان تنفيذها، وبتناولها لمتغيرات في غاية الأهمية وهي الألعاب الإلكترونية والتنمر الإلكتروني، والعلاقة التي تربطها، وقد أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الاطلاع على الإطار النظري، بالإضافة إلى طريقة اختيار العينة والطرق الإحصائية المستخدمة وكيفية عرض النتائج وبناء أدوات الدراسة وكيفية التحقق من خصائصها السيكومترية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

في هذا الفصل تتناول الدراسة المنهج المتبع ووصف مجتمع الدراسة وعينتها، كما تتناول وصف أدواتها وكيفية التحقق من صدقها وثباتها، والإجراءات والمعالجة الإحصائية.

منهج الدراسة

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لإجراءات الدراسة وتصميمها؛ حيث يقوم الباحث في هذا المنهج بجمع البيانات ومعالجتها لوصف الظواهر، وحل المشكلات والتساؤلات التي تقع في دائرة البحث العلمي دون التدخل في مستوى المتغيرات المدروسة (درويش، 2018).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من (3874) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي ممن يدرسون خلال العام الدراسي 2022/2021 في أربعة مدارس من المدارس الخاصة في العاصمة عمّان وهي: مدارس الكلية العلمية الإسلامية بفرعيها، ومدارس الحصاد التربوي، ومدارس الأصالة والمعاصرة. وقد تم استبعاد (50) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة عشوائياً باستخدام دالة العشوائية (=Rand()) في برمجية إكسل لتمثل العينة الاستطلاعية؛ وذلك لأن ثبات الاستبانة سيقاس من خلال إرسال أدوات الدراسة إلكترونياً، ووجود احتمال أن لا يستجيب بعض الطلبة عليها، ويبين الجدول (1) خصائص مجتمع الدراسة.

الجدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة وفقاً للجنس والصف

المدرسة	المتغير	الفئة	العدد	% من المدرسة	% من المجتمع
مدارس الكلية العلمية الإسلامية بفرعيها	الجنس	ذكر	723	36.37%	18.66%
		أنثى	1265	63.63%	32.65%
	الصف	الثامن	548	27.57%	14.15%
		التاسع	689	36.66%	17.79%
		العاشر	751	37.78%	19.39%
المجموع			1988	100%	51.32%
مدارس الحصاد التربوي		ذكر	473	46.15%	12.21%
		أنثى	552	53.85%	14.25%
		الثامن	276	26.93%	7.12%
		التاسع	338	32.98%	8.72%
		العاشر	411	40.10%	10.61%
المجموع			1025	100%	26.46%
مدارس الأصالة والمعاصرة		ذكر	368	42.74%	40.37%
		أنثى	493	57.26	59.63%
		الثامن	253	29.38%	27.80%
		التاسع	259	30.08%	33.20%
		العاشر	349	40.53%	39.00%
المجموع			861	100%	22.23%
المجموع	الجنس	ذكر	1564	40.37%	40.37%
		أنثى	2310	59.63%	59.63%
	الصف	الثامن	1077	27.80%	27.80%
		التاسع	1286	33.20%	33.20%
		العاشر	1511	39.00%	39.00%
المجموع			3874	100%	100%

يتبين من الجدول (1) أن عدد طلبة المرحلة الأساسية (الثامن والتاسع والعاشر) في مدارس الكلية العلمية الإسلامية بفرعيها قد بلغ (1988) بنسبة (51.32%) من المجتمع الكلي، وأن عدد طلبة المرحلة الأساسية (الثامن والتاسع والعاشر) في مدارس الحصاد التربوي قد بلغ (1025) بنسبة (26.46%) من المجتمع الكلي، وأن عدد طلبة المرحلة الأساسية (الثامن والتاسع والعاشر) في مدارس الأصالة والمعاصرة قد بلغ (861) بنسبة (22.23%).

كما يتبين من الجدول (1) أن عدد طلاب الصف (الثامن والتاسع والعاشر) أقل من عدد طالبات الصف (الثامن والتاسع والعاشر)، فقد بلغ عدد الطلاب (1564) بنسبة (40.37%) من مجتمع الدراسة، في حين بلغ عدد الطالبات (2310) بنسبة (59.63%) من مجتمع الدراسة، كما بلغ عدد طلبة الصف الثامن (1077) بنسبة (27.80%) من مجتمع الدراسة، وبلغ عدد طلبة الصف التاسع (1286) بنسبة (33.20%) من مجتمع الدراسة، في حين بلغ عدد طلبة الصف العاشر (1511) بنسبة (39.00%) من مجتمع الدراسة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (482) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي في أربعة مدارس من المدارس الخاصة وهي: مدارس الكلية العلمية الإسلامية بفرعيها، ومدارس الحصاد التربوي، ومدارس الأصالة والمعاصرة؛ وقد تم توزيع أداوت الدراسة على طلبة (900) طالب وطالبة من طلبة الصف الثامن والصف التاسع والصف العاشر إلكترونياً، بواقع (300) استبانة للصف الثامن الأساسي، و(400) استبانة للصف التاسع الأساسي، و(200) استبانة للصف العاشر الأساسي بمساعدة إدارة المدارس لقدرتها على التواصل مع الطلبة، وذلك للحصول على عينة طبقية ممثلة لفئات مجتمع الدراسة. بحيث تمثل العينة النسب الواقعية لأفراد المجتمع، وهي تقريباً ثلث

الطلبة في كل صف، حيث تمتاز العينة العشوائية الطبقية بتمثيلها للمجتمع الأصلي، وتساعد على تقليل الاختلاف الكامل للعينة من خلال عمل تجزئة لوحدات العينة بطريقة تجعل التباين داخل الطبقة أقل ما يمكن، ويعتبر هذا النوع من العينات الأنسب للمجتمعات المتباينة، حيث تكون العينة ممثلة لكافة فئات عينات الدراسة (المحمودي، 2019).

وقد تم استرجاع (495) استبانة، وبعد فحص الاستبانات التي استجاب عليها الطلبة تبين وجود (13) استبانة مكررة قام الطلبة بالاستجابة أكثر من مرة على الاستبانة الإلكترونية، وقد وتم حذفها، وبذلك فقد تكونت عينة الدراسة من (482) طالب وطالبة، ويمكن وصف عينة الدراسة كما في الجدول (2).

الجدول (2)

توزيع عينة الدراسة وفقاً للجنس والصف

المدرسة	المتغير	الفئة	العدد	النسبة	% من عينة الدراسة
مدارس الكلية العلمية الإسلامية بفرعيها	الجنس	ذكر	93	38.11%	19.29%
		أنثى	151	61.89%	31.33%
	الصف	الثامن	76	31.15%	15.77%
		التاسع	82	33.61%	17.01%
		العاشر	86	35.25%	17.84%
المجموع			244	100%	50.62%
مدارس الحصاد التربوي		ذكر	53	42.40%	11.00%
		أنثى	72	57.60%	14.94%
		الثامن	38	30.40%	7.88%
		التاسع	45	36.00%	9.34%
		العاشر	42	33.60%	8.71%
المجموع			125	100%	25.93%

مدارس الأصالة والمعاصرة		ذكر	51	45.13%	10.58%
		أنثى	62	54.87%	12.86&
	الثامن		34	30.09%	7.05%
	التاسع		46	40.71%	9.54%
	العاشر		33	29.20%	6.85%
المجموع			113	100%	23.44%
المجموع	الجنس	ذكر	197	40.87%	40.87%
		أنثى	285	59.13%	59.13%
	الصف	الثامن	148	30.71%	30.71%
		التاسع	173	35.89%	35.89%
		العاشر	161	33.40%	33.40%
المجموع			482	100%	100%

يتبين من الجدول (2) أن عدد طلبة المرحلة الأساسية (الثامن والتاسع والعاشر) في مدارس الكلية العلمية الإسلامية بفرعيها قد بلغ (244) بنسبة (50.62%) من أفراد الدراسة، وأن عدد طلبة المرحلة الأساسية (الثامن والتاسع والعاشر) في مدارس الحصاد التربوي قد بلغ (125) بنسبة (25.93%) من أفراد الدراسة، وأن عدد طلبة المرحلة الأساسية (الثامن والتاسع والعاشر) في مدارس الأصالة والمعاصرة قد بلغ (113) بنسبة (23.44).

كما يتبين من الجدول (2) أن عدد طلاب الصف (الثامن والتاسع والعاشر) أقل من عدد طالبات الصف (الثامن والتاسع والعاشر)، فقد بلغ عدد الطلاب (197) بنسبة (40.87%) من أفراد الدراسة، في حين بلغ عدد الطالبات (285) بنسبة (59.13%) من أفراد الدراسة، كما بلغ عدد طلبة الصف الثامن (148) بنسبة (30.71%) من أفراد الدراسة، وبلغ عدد طلبة الصف التاسع (173) بنسبة

(35.89%) من أفراد الدراسة، في حين بلغ عدد طلبة الصف العاشر (161) بنسبة (33.40%) من أفراد الدراسة.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات الكمية حول متغيرات الدراسة استُخدم مقياسين لجمع البيانات، وهما:

أ. استبانة الألعاب الإلكترونية

استُخدمت استبانة الألعاب الإلكترونية لجمع البيانات من أفراد الدراسة، وهي استبانة مكونة من جزئين، تناول الجزء الأول المتغيرات الديمغرافية للعينة كالجنس والصف، وتكون الجزء الثاني من الاستبانة من (30) فقرة من نوع التقرير الذاتي، حيث يقرأ الطالب الفقرة، ويحدد مدى انطباقها عليه من خلال تدريج خماسي يقابل كل فقرة كما يلي: (موافق بشدة = 5)، و(موافق = 4)، و(محايد = 3) و(غير موافق = 2)، و(غير موافق بشدة = 1).

وتم الرجوع للأدب التربوي ودراسات سابقة تناولت الألعاب الإلكترونية كدراسة خليفي ومزيان (2018)، ودراسة (Ibrahim and Alsaeed, 2020)، وتم اختيار بعض الفقرات التي تناسب طلبة المرحلة الأساسية، كما تُرجمت بعض الفقرات إلى اللغة العربية وتمت إعادة صياغتها بما يتناسب مع عينة الدراسة، وقامت الباحثة بصياغة بعض الفقرات في ضوء قراءاتها في الأدب التربوي الذي تناول الألعاب الإلكترونية. وبعد بناء الاستبانة بصورتها الأولية تم التحقق من صدقها وثباتها.

صدق استبانة الألعاب الإلكترونية

جرى التحقق من صدق استبانة الألعاب الإلكترونية بعرضها على (13) محكماً من المحكمين ذوي الاختصاص في جامعة الشرق الأوسط وبعض الجامعات الأردنية (ملحق 1)، وقد كانت الاستبانة مكونة من (30) فقرة، وبعد إجراء التعديلات في ضوء اتفاق (80%) من المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات، فخرجت الاستبانة مكونة بصورتها النهائية من (30) فقرة (ملحق 2) والجدول (3) يبين هذه التعديلات

الجدول (3)

التعديلات التي تمت على استبانة الألعاب الإلكترونية

الفقرة	قبل التعديل	بعد التعديل
2	أشعر أنني غير قادر على الامتناع عن اللعب بالألعاب الإلكترونية	أشعر أنني غير قادر على التوقف عن اللعب بالألعاب الإلكترونية
10	أشعر بالرغبة في قتال ومطاردة الأعداء فعلياً	أشعر بالرغبة في مطاردة الأعداء فعلياً كما في الألعاب الإلكترونية
18	اعتدت على مشاهدة المشاهد الدموية والعنيفة خلال اللعب بالألعاب الإلكترونية	أعتقد بأنني اعتدت على مشاهدة المشاهد العنيفة خلال اللعب بالألعاب الإلكترونية
19	أحس أن معرفتي بأنواع الأسحلة قد تزايدت من خلال اللعب بالألعاب الإلكترونية	أشعر أن معرفتي بأنواع الأسلحة قد تزايدت من خلال اللعب بالألعاب الإلكترونية
30	تنتابني رغبة قوية في قتل من يضايقني	تنتابني رغبة قوية في إيذاء من يضايقني

ثبات استبانة الألعاب الإلكترونية

للتحقق من ثبات استبانة الألعاب الإلكترونية، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة مكونة من (32) طالباً وطالبة إلكترونياً، وجرى استخدام معادلة كرونباخ ألفا للكشف عن مدى ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للاستبانة، كما يبين الجدول (4).

الجدول (4)

معادلة كرونباخ ألفا لتحديد مدى ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية استبانة الألعاب الإلكترونية

الرقم	الارتباط بالدرجة الكلية	الرقم	الارتباط بالدرجة الكلية	الرقم	الارتباط بالدرجة الكلية
1	**0.71	**11**	**0.75	**21**	**0.87
2	**0.83	**12**	**0.74	**22**	**0.65
3	**0.67	**13**	**0.70	**23**	**0.58
4	**0.77	**14**	**0.61	**24**	**0.81
5	**0.68	**15**	**0.85	**25**	**0.67
6	**0.74	**16**	**0.70	**26**	**0.78
7	**0.76	**17**	**0.55	**27**	**0.87
8	**0.73	**18**	**0.65	**28**	**0.69
9	**0.66	**19**	**0.80	**29**	**0.87
10	**0.81	**20**	**0.72	**30**	**0.79

** دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتبين من الجدول (4) أن معاملات الارتباط بين فقرات استبانة الألعاب الإلكترونية بالدرجة الكلية للاستبانة قد تراوحت ما بين (0.55– 0.87)، وهي معاملات ارتباط تدل على وجود مستوى مناسب من الثبات لأغراض هذه الدراسة، كما بلغ معامل كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للاستبانة (0.89).

ب. استبانة التنمّر الإلكتروني

استُخدمت استبانة التنمّر الإلكتروني لجمع البيانات من أفراد الدراسة، وهي استبانة مكونة من جزئين، تناول الجزء الأول المتغيرات الديمغرافية للعينة كالجنس والصف، وتكون الجزء الثاني من الاستبانة من (25) فقرة من نوع التقرير الذاتي، حيث يقرأ الطالب الفقرة، ويحدد مدى انطباقها عليه من خلال تدريج خماسي يقابل كل فقرة كما يلي: (موافق بشدة = 5)، و(موافق = 4)، و(محايد = 3) و(غير موافق = 2)، و(غير موافق بشدة = 1).

وقد استعانت الباحثة في بناء استبانة التنمّر الإلكتروني بدراسات سابقة تناولت التنمّر الإلكتروني كدراسة محمد (2019)، ودراسة (Huang, Zhong, Zhang, and Li, 2021) واختارت الباحثة بعض الفقرات التي تناسب طلبة المرحلة الأساسية، كما ترجمت بعض الفقرات إلى اللغة العربية وأعادت صياغتها بما يتناسب مع عينة الدراسة، كما رجعت الباحثة للأدب التربوي الذي تناول التنمّر الإلكتروني، وصياغة بعض الفقرات في ضوء قراءاتها. وتكونت استبانة التنمّر الإلكتروني من (25) فقرة بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدقها وثباتها.

صدق استبانة التنمّر الإلكتروني

جرى التحقق من صدق استبانة التنمّر الإلكتروني بعرضها على (13) محكماً من المحكمين ذوي الاختصاص في جامعة الشرق الأوسط وبعض الجامعات الأردنية (ملحق 1)، وقد كانت الاستبانة مكونة من (25) فقرة، وبعد إجراء التعديلات في ضوء اتفاق (80%) من المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات، فخرجت الاستبانة مكونة بصورتها النهائية من (25) فقرة (ملحق 3) والجدول (5) يبين هذه التعديلات

الجدول (5)

التعديلات التي تمت على استبانة التنمّر الإلكتروني

الرقم	قبل التعديل	بعد التعديل
13	أقوم بحظر الطلبة من المجموعة التي قمت بتأسيسها	أحظر بعض الطلبة من التواصل في مجموعتي
21	أرسل رسائل وأنشر مواد حول طالب يمتلك معلومات حساسة وسرية وحرجة عني	أرسل رسائل أو أنشر مواد حول طالب يمتلك معلومات سرية عني
24	أتدرب على برامج سرقة الحسابات الإلكترونية	أتدرب على بعض برامج سرقة الحسابات الإلكترونية

ثبات استبانة التنمّر الإلكتروني

للتحقق من ثبات استبانة التنمّر الإلكتروني، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة مكونة من (32) طالباً وطالبة إلكترونياً، وجرى استخدام معادلة كرونباخ ألفا للكشف عن مدى ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للاستبانة، كما يبين الجدول (6).

الجدول (6)

معادلة كرونباخ ألفا لتحديد مدى ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية استبانة التنمّر الإلكتروني

الرقم	الارتباط بالدرجة الكلية	الرقم	الارتباط بالدرجة الكلية	الرقم	الارتباط بالدرجة الكلية
1	0.63**	10	0.81**	19	0.88**
2	0.58**	11	0.69**	20	0.76**
3	0.69**	12	0.84**	21	0.59**
4	0.89**	13	0.87**	22	0.63**
5	0.78**	14	0.67**	23	0.68**
6	0.64**	15	0.59**	24	0.59**
7	0.63**	16	0.69**	25	0.89**
8	0.88**	17	0.63**		
9	0.79**	18	0.59**		

** دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يتبين من الجدول (6) أن معاملات الارتباط بين فقرات استبانة التنمّر الإلكتروني بالدرجة الكلية للاستبانة قد تراوحت ما بين (0.58– 0.89)، وهي معاملات ارتباط تدل على وجود مستوى مناسب من الثبات لأغراض هذه الدراسة، كما بلغ معامل كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للاستبانة (0.91).

تطبيق أدوات الدراسة

تم التنسيق مع أربعة مدارس من المدارس الخاصة في العاصمة عمّان وهي: مدارس الكلية العلمية الإسلامية بفرعيها، ومدارس الحصاد التربوي، ومدارس الأصالة والمعاصرة، وتم الاتفاق مع

مدارس الكلية العلمية الإسلامية، لاستبعاد (50) طالب وطالبة عشوائياً لغايات التحقق من ثبات أدوات الدراسة، كما تم الاتفاق المدارس على تحديد أفراد الدراسة باستخدام العشوائية في إكسل، ومن تم توزيع أدوات الدراسة إلكترونياًعلى عينة الدراسة من خلال نماذج جوجل (Google Forms)، وتم الانتظار لمدة أسبوعين، وبعد ذلك تم تحويل البيانات في نماذج جوجل (Google Forms) إلى جدول إكسل لمعالجتها.

وقد تم تعديل فئات الاستبانتين من خمس فئات إلى ثلاث فئات وفقاً للمعادلة الآتية:

$(5-1)/3 = 4/3 = 1.33$

وبذلك فإن طول كل فئة يصبح 1.33.

- منخفضة: 1.00 – 2.33.
- متوسطة: 2.34 – 3.67.
- كبيرة : 3.68 – 5.00.

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة: – الجنس (ذكر، أنثى).

– الصف (الثامن، التاسع، العاشر).

المتغيرات التابعة: – اللعب بالألعاب الإلكترونية.

– مستوى التنمّر الإلكتروني.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية ومستوى التنمّر لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان.
- اختبار "ت" (T – test) للعينات المستقلة للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياسي الألعاب الإلكترونية والتنمر الإلكتروني التي تعزى لمتغير الجنس.
- تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA) للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياسي الألعاب الإلكترونية والتنمر الإلكتروني التي تعزى لمتغير الصف.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) للكشف عن الدلالة الإحصائية للعلاقة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياسي الألعاب الإلكترونية والتنمر الإلكتروني.

إجراءات الدراسة

تم تحقيق أهداف هذه الدراسة وذلك بالقيام بالإجراءات الآتية:

- أخذ الموافقات وكتب تسهيل المهمة لإجراء هذه الدراسة من جامعة الشرق الوسط ومن مديرية التعليم الخاص في العاصمة عمان (ملحق 4، 5).
- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت الألعاب الإلكترونية والتنمر الإلكتروني.

- إعداد مقياسي الدراسة والتحقق من صدقهما وثباتهما.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينته.
- توزيع الاستبانة على أربع مدارس وهي: (مدارس الكلية العلمية الإسلامية بفرعيها، مدارس الحصاد التربوي، مدارس الأصالة والمعاصرة) التابعة لمديرية التعليم الخاص في العاصمة عمان إلكترونياً، و استرجاعها.
- تحليل البيانات ومعالجتها للتوصل إلى النتائج ووضع التوصيات.

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

تم جمع بيانات الدراسة باستخدام استبانة الألعاب الإلكترونية والتنمر الإلكتروني بعد تطبيقها إلكترونياً على أفراد الدراسة، ومن ثم معالجتها وفقاً لتسلسل أسئلة الدراسة كما يلي:

نتائج السؤال الأول

ما مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان على استبانة اللعب بالألعاب الإلكترونية كما تظهر في الجدول (7).

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان على استبانة اللعب بالألعاب الإلكترونية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	ينهاني والديّ بشكل متكرر عن اللعب بالألعاب الإلكترونية	4.07	1.30	كبيرة
23	أرفض أن أعطي الهاتف الذكي لأحد أفراد أسرتي خلال اللعب بالألعاب الإلكترونية	3.64	1.31	متوسطة
12	أغضب كثيراً عندما أخسر في اللعبة الإلكترونية	3.63	1.13	متوسطة
27	أعتقد أن الهجوم خير وسيلة للدفاع عن النفس	3.35	1.28	متوسطة
22	أكره بعض الطلبة الذين ينافسونني ويتقدموا عليّ في الألعاب الإلكترونية	3.35	1.33	متوسطة
30	تنتابني رغبة قوية في إيذاء من يضايقني	3.33	1.28	متوسطة
24	أتضايق من مشاركة أخوتي لي في الألعاب الإلكترونية	3.32	1.31	متوسطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
28	أحب أن تنمو عضلاتي لأحضي باحترام الآخرين	3.31	1.30	متوسطة
29	أرى أن السُباب والشتائم تجعل الآخرين يخافون مني	3.31	1.30	متوسطة
26	أضرب إخوتي أو زملائي لأتفه الأسباب	3.30	1.35	متوسطة
25	زادت الألعاب الإلكترونية من فترات الصمت لدي وعدم التحدث مع الآخرين	3.30	1.29	متوسطة
14	ألعب الألعاب الإلكترونية مع أفراد لا أعرفهم	3.28	1.12	متوسطة
21	أشعر بالقلق والإكتئاب لفترات طويلة عندما أخسر في بعض الألعاب الإلكترونية	3.28	1.29	متوسطة
20	تجعلني الألعاب الإلكترونية أتقاعس عن أداء الفرائض الدينية	3.24	1.18	متوسطة
18	أعتقد بأنني اعتدت على مشاهدة المشاهد العنيفة خلال اللعب بالألعاب الإلكترونية	3.23	1.19	متوسطة
16	أتدرب على بعض الحركات التي يقوم بها الأبطال في الألعاب الإلكترونية	3.23	1.20	متوسطة
2	أشعر أنني غير قادر على التوقف عن اللعب بالألعاب الإلكترونية	3.19	1.22	متوسطة
11	تجذبني الألعاب الإلكترونية العنيفة مثل (**GTA, FreeFire, PUBG, mortal Combat**, ..)	3.19	1.19	متوسطة
17	أفتخر بالمستوى الذي وصلت إليه في الألعاب الإلكترونية	3.19	1.18	متوسطة
7	أقوم بتأجيل بعض واجباتي المدرسية لكي ألعب بالألعاب الإلكترونية	3.18	1.24	متوسطة
5	أسهر ليلاً لكي ألعب بالألعاب الإلكترونية	3.18	1.17	متوسطة
8	أفضل اللعب بالألعاب الإلكترونية على الدراسة	3.17	1.20	متوسطة
19	أشعر أن معرفتي بأنواع الأسحلة قد تزايدت من خلال اللعب بالألعاب الإلكترونية	3.16	1.21	متوسطة
10	أشعر بالرغبة في مطاردة الأعداء فعلياً	3.16	1.21	متوسطة
13	أشعر برغبة كبيرة في كسر الهاتف عندما أخسر في اللعبة الإلكترونية	3.15	1.18	متوسطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
6	أسرح بأفكاري في الألعاب الإلكترونية في أثناء الحصة	3.14	1.16	متوسطة
15	أحب تقليد بعض أبطال الألعاب الإلكترونية	3.14	1.17	متوسطة
9	أمارس بعض الحركات القتالية التي ألعبها في الألعاب الإلكترونية على أرض الواقع مع زملائي	3.12	1.16	متوسطة
3	أتحدث مع زملائي عن مجريات وأحداث الألعاب الإلكترونية	3.07	1.15	متوسطة
1	أقضي أوقات طويلة في اللعب بالألعاب الإلكترونية	2.95	0.28	متوسطة
مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية		3.27	0.86	متوسطة

يتبين من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لمستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان قد بلغ (3.27) وبانحراف معياري مقداره (0.86) وبدرجة متوسطة، كما يتبين من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان على استبانة اللعب بالألعاب الإلكترونية قد تراوحت ما بين درجة كبيرة ودرجة متوسطة، فقد جاءت الفقرة رقم (4)"ينهاني والديّ بشكل متكرر عن اللعب بالألعاب الإلكترونية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (4.07) بانحراف معياري مقداره (1.03) بدرجة كبيرة، تلتها الفقرة رقم (23) "أرفض أن أعطي الهاتف الذكي لأحد أفراد أسرتي خلال اللعب بالألعاب الإلكترونية" بمتوسط حسابي مقداره (3.64) بانحراف معياري مقداره (1.31) بدرجة متوسطة، وجاءت الفقرة رقم (1) "أقضي أوقات طويلة في اللعب بالألعاب الإلكترونية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.95) وبانحراف معياري مقداره (0.28) بدرجة متوسطة.

نتائج السؤال الثاني

ما مستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان على استبانة التنمّر الإلكتروني كما تظهر في الجدول (8).

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان على استبانة التنمّر الإلكتروني

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
8	استخدم أسماء مستعارة لكي لا يتم التعرّف عليّ	3.87	1.24	كبيرة
10	أعتقد أن التنمّر الإلكتروني أكثر أنواع التنمّر شيوعاً في مدرستي	3.73	1.10	كبيرة
14	أرسل رسائل إلكترونية تعبر عن غضبي من بعض الطلبة	3.61	1.17	متوسطة
13	أحظر بعض الطلبة من التواصل في مجموعتي	3.38	1.34	متوسطة
22	أرسل بعض الرسائل الإلكترونية المزعجة لبعض الطلبة لمجرد التسلية	3.36	1.24	متوسطة
23	أهدد من لا يُعجب بصفحتي ومنشوراتي	3.36	1.26	متوسطة
17	أرسل رسائل كاذبة للإيقاع بين طالبين	3.35	1.29	متوسطة
25	أحاول الوصول لبعض الصفحات الشخصية لبعض الطلبة لكشف أسرارهم	3.34	1.33	متوسطة
21	أرسل رسائل أو أنشر مواد حول طالب يمتلك معلومات سرية عني	3.33	1.26	متوسطة
2	يُطلق عليّ ألقاب جارحة عندما أشارك الآخرين عبر وسائل التواصل الاجتماعي	3.33	1.36	متوسطة
24	أتدرب على بعض برامج سرقة الحسابات الإلكترونية	3.32	1.24	متوسطة
19	أستخدم الصور والأفلام للإضرار بسمعة الآخرين	3.31	1.33	متوسطة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
12	أتدرب باستمرار للدخول على حسابات الطلبة الذين يغضبونني	3.31	1.25	متوسطة
16	أرسل رسائل مزعجة لكل من يشجع فريقاً أو شخصاً لا أشجعه	3.30	1.29	متوسطة
15	أستمتع بالتهديد الإلكتروني للطلبة الذين يستجيبون لتهديداتي	3.29	1.25	متوسطة
20	أكرر بعض الرسائل الإلكترونية بإلحاح لكي أحصل على الرد	3.29	1.27	متوسطة
18	أستمتع بإرسال الرسائل الإلكترونية المهينة لبعض الطلبة لإزعاجهم	3.29	1.31	متوسطة
11	أنتحل شخصية بعض الطلبة لأشوه سمعتهم من خلال شبكات التواصل الاجتماعي	3.27	1.30	متوسطة
1	أتعرض للسخرية عندما أشارك الآخرين عبر وسائل التواصل الاجتماعي	3.26	1.34	متوسطة
6	ينتقل التنمّر الإلكتروني للمدرسة فأتعرض للإهانة	3.09	1.28	متوسطة
5	تصلني بعض الرسائل الكاذبة التي تحتوى على شائعات عني لتجعل الآخرين يكرهونني	3.06	1.37	متوسطة
3	أتعرض للتنمر الإلكتروني بسبب إسمي أو لوني أو قبيلتي أو منطقتي	3.03	1.37	متوسطة
4	يتم أحياناً رفض مشاركاتي وحظري من الإشتراك مع زملائي في بعض المحادثات الإلكترونية	3.01	1.31	متوسطة
7	تعرضت للتنمر الإلكتروني أكثر من مرة عن طريق الحركات ذات الإيحاءات الجنسية	2.99	1.31	متوسطة
9	أشارك الآخرين في التنمّر الإلكتروني كلما سنحت لي الفرصة لذلك	2.98	1.28	متوسطة
مستوى التنمّر الإلكتروني		3.30	1.01	متوسطة

يتبين من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي لمستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان قد بلغ (3.30) وبانحراف معياري مقداره (1.01) وبدرجة متوسطة، كما يتبين من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان على استبانة التنمّر الإلكتروني قد تراوحت ما بين درجة كبيرة ودرجة متوسطة، فقد جاءت الفقرة رقم (8) "استخدم أسماء مستعارة لكي لا يتم التعرّف عليّ" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (3.87) بانحراف معياري مقداره (1.24) بدرجة كبيرة، تلتها الفقرة رقم (10) "أعتقد أن التنمّر الإلكتروني أكثر أنواع التنمّر شيوعاً في مدرستي" بمتوسط حسابي مقداره (3.73) بانحراف معياري مقداره (1.10) بدرجة كبيرة، وجاءت الفقرة رقم (9) "أشارك الآخرين في التنمّر الإلكتروني كلما سنحت لي الفرصة لذلك" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.98) وبانحراف معياري مقداره (1.28) بدرجة متوسطة.

نتائج السؤال الثالث

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية ومستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان التي يمكن أن تعزى للجنس والصف؟

للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية ومستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان التي يمكن أن تعزى لمتغيرات الجنس والصف تم إجراء ما يلي:

أ. الجنس: تم إجراء اختبار (T-test) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية ومستوى

التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان التي يمكن أن تعزى للجنس كما في الجدول (9).

الجدول (9)

نتائج اختبار (T-test) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق في مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية ومستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان التي يمكن أن تعزى للجنس

المتغير التابع	المتغير المستقل	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	Df	sig
اللعب بالألعاب الإلكترونية	الجنس	ذكر	197	3.51	0.69	5.281	480	0.000
		أنثى	285	3.10	0.93			
التنمّر الإلكتروني	الجنس	ذكر	197	3.54	0.78	4.337	480	0.000
		أنثى	285	3.14	1.12			

يتبين من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لمستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية لدى الطلاب قد بلغ (3.51) بانحراف معياري مقداره (0.69)، وأن المتوسط الحسابي لمستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية لدى الطالبات قد بلغ (3.10) بانحراف معياري مقداره (0.93)، وأن قيمة (t) للعب بالألعاب الإلكترونية قد بلغت (5.281) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان تعزى للجنس ولصالح الذكور.

كما يتبين من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لمستوى التنمّر الإلكتروني لدى الطلاب قد بلغ (3.54) بانحراف معياري مقداره (0.78)، وأن المتوسط الحسابي لمستوى التنمّر الإلكتروني لدى الطالبات قد بلغ (3.14) بانحراف معياري مقداره (1.12)، وأن قيمة (t) للتنمر الإلكتروني قد بلغت (4.337) بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يعني أنه توجد فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان تعزى للجنس ولصالح الذكور.

ب. الصف: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان على استبانة اللعب بالألعاب الإلكترونية واستبانة التنمّر الإلكتروني وفقاً للصف الدراسي، وكانت النتائج كما في الجدول (10).

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان على استبانة اللعب بالألعاب الإلكترونية واستبانة التنمّر الإلكتروني وفقاً للصف الدراسي

المتغير التابع	الصف الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اللعب بالألعاب الإلكترونية	الثامن الأساسي	148	3.21	0.84
	التاسع الأساسي	173	3.20	0.92
	العاشر الأساسي	161	3.40	0.81
التنمّر الإلكتروني	الثامن الأساسي	148	3.22	1.01
	التاسع الأساسي	173	3.26	1.08
	العاشر الأساسي	161	3.41	0.91

يتبين من الجدول (10) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان على استبانة اللعب بالألعاب الإلكترونية وفقاً للصف، فقد بلغ المتوسط الحسابي للعب بالألعاب الإلكترونية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي (3.21) بانحراف معياري مقداره (0.84)، كما بلغ المتوسط الحسابي للعب بالألعاب الإلكترونية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي (3.20) بانحراف معياري مقداره (0.92)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للعب بالألعاب الإلكترونية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي (3.40) بانحراف معياري مقداره (0.81).

كما يتبين من الجدول (10) وجود فروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان على استبانة التنمّر الإلكتروني وفقاً للصف، فقد بلغ المتوسط الحسابي

للتنمر الإلكتروني لدى طلبة الصف الثامن الأساسي (3.22) بانحراف معياري مقداره (1.01)، كما بلغ المتوسط الحسابي للتنمر الإلكتروني لدى طلبة الصف التاسع الأساسي (3.26) بانحراف معياري مقداره (1.08)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للتنمر الإلكتروني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي (3.41) بانحراف معياري مقداره (0.91).

وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق في المتوسطات الحسابية لمستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية ومستوى التنمّر الإلكتروني وفقاً للصف؛ تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما في الجدول (11)

الجدول (11)

تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن الفروق في مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية ومستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان التي يمكن أن تعزى للصف

المتغير التابع	الفروق	مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	Sig
اللعب بالألعاب الإلكترونية	بين المجموعات	3.697	2	1.849	2.514	0.082
	داخل المجموعات	352.202	479	0.735		
	الكلي	355.900	481			
التنمّر الإلكتروني	بين المجموعات	2.930	2	1.465	1.439	0.238
	داخل المجموعات	487.551	479	1.018		
	الكلي	490.481	481			

يتبين من الجدول (11) أن قيمة (f) للعب بالألعاب الإلكترونية قد بلغت (2.514) بدلالة مقدارها (0.082) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان في مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية تعزى للصف.

كما يتبين من الجدول (11) أن قيمة (f) للتنمر الإلكتروني قد بلغت (1.439) بدلالة مقدارها (0.238) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان في مستوى التنمّر الإلكتروني تعزى للصف.

نتائج السؤال الرابع

هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α = 0.05) بين اللعب بالألعاب الإلكترونية والتنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية ومستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient)، وكانت النتائج كما في الجدول (12)

الجدول (12)

معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) بين مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية ومستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان

	اللعب بالألعاب الإلكترونية	التنمّر الإلكتروني
اللعب بالألعاب الإلكترونية	1	0.921 **
التنمّر الإلكتروني	0.921 **	1

** دال عند مستوى دلالة ((α = 0.01)

يتبين من الجدول (12) أن العلاقة بين اللعب بالألعاب الإلكترونية والتنمر الإلكتروني هي علاقة إيجابية دالة إحصائياً، فقد بلغ معامل ارتباط بيرسون بين اللعب بالألعاب الإلكترونية والتنمر الإلكتروني 0.921)) عند مستوى دلالة (.(α = 0.01)

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس
مناقشة نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وتم عرضها كما يلي:

مناقشة نتائج السؤال الأول

ما مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان؟

كشفت نتائج السؤال الأول أن المتوسط الحسابي لمستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان قد بلغ (3.27) وبانحراف معياري مقداره (0.86) وبدرجة متوسطة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى تأثر طلبة المرحلة الأساسية بالألعاب الإلكترونية، فهم طلبة في مرحلة المراهقة، فالألعاب الإلكترونية تأثر على الدماغ والإدراك والسلوك خاصة عند الأطفال والمراهقين (Smirni, & Noli, 2021)، وهذا ما يدركه مصممي الألعاب الإلكترونية، لذلك فإنهم يتجهون لجذب هذه الفئة، واستطلاع الألعاب الأكثر لعباً من قبلهم وتطويرها وإنتاج المزيد منها.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى تزايد المشكلات المرتبطة بالألعاب الإلكترونية هو الإدمان الإلكتروني، فطلبة المرحلة الأساسية يستخدمون الألعاب الإلكترونية لأغراض الترفيه، ويؤكد (Ali, 2018) أن ازدياد الإدمان الإلكتروني لدى طلبة المدارس جاء بسبب التحسينات التكنولوجية الكبيرة في السنوات الأخيرة على الألعاب الإلكترونية، حيث تحولت ألعاب الكمبيوتر من تجارب مشتركة إلى منصة متعددة اللاعبين ذات توجه اجتماعي كما في لعبة ببجي وفريفير، وأظهر تطور ألعاب الكمبيوتر أن الميل إلى ممارسة ألعاب الكمبيوتر قد ازداد عامًا بعد عام.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى مرور طلبة المدارس بفترة إغلاقات وحجر صحي، فلم يجدوا ما يشغلهم، الأمر الذي جعلهم يتجهون للهاتف الذكي ولعب ألعاب إلكترونية، وتزامنت جائحة كورونا في الأردن مع حجب شبكة الاتصالات الأردنية للعبة ببجي (PUBG) بسبب مشاهد العنف فيها، إلا أنه تم التوصل لمواقع وطرق تتيح اللعب في هذه اللعبة، الأمر الذي ولّد الفضول لدى الطلبة خلال فترات الحجر الصحي لاستكشافها ومشاركة اللاعبين فيها.

كما قد تُعزى هذه النتيجة إلى الانتشار السريع للألعاب الإلكترونية في المجتمعات العربية بوجه عام، فلا يكاد يخلوا بيت من هاتف ذكي، كما أصبح الآباء والأمهات يلعبون بالألعاب الإلكترونية، ويقوم طلبة المرحلة الأساسية بمحاكاتهم، ويصطحب الآباء والأمهات الهواتف وما تحمله من ألعاب إلكترونية معهم أينما ذهبوا ليزيدوا أبناءهم إدمانًا على ممارستها من خلال إسكاته بالألعاب الإلكترونية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى انسجام الألعاب الإلكترونية مع الخصائص النمائية لطلبة المرحلة الأساسية فهم أطفال في سن المراهقة، ويدفعهم حب الاستكشاف إلى اللعب بألعاب تتضمن بعض القواعد، والألعاب الإلكترونية تتضمن الكثير من القواعد والخطوات التي يجب أن تنجز، وبمجرد ان ينجز الطالب مرحلة تتولد لديه الدافعية للاستمرار لإنجاز مراحل أخرى.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الألعاب الإلكترونية هي وسيلة لتفريغ طلبة المرحلة الأساسية لطاقاتهم، إذ أن مهمة اللعب الأساسية التخلص من الطاقة الزائدة عند الطفل، ولهذا يحتاج إلى ممارسة مجموعة من أنشطة اللعب حتى يستطيع تقليل الطاقة التي لم يستنفذها بالأعمال الدراسية.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج الدراسات التي كشفت عن لعب طلبة المدارس لبعض الألعاب العنيفة كدراسة كل من عيسو وبوشيربي (2020)، ودراسة العنزي (2019)، ودراسة ساجكال واوزدمير وآك (Sagkal, Ozdmir & Ak, 2020).

مناقشة نتائج السؤال الثاني

ما مستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان؟

كشفت نتائج السؤال الثاني أن المتوسط الحسابي لمستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان قد بلغ (3.30) وبانحراف معياري مقداره (1.01) وبدرجة متوسطة.

وتعزى هذه النتيجة إلى تزايد أعداد طلبة المرحلة الأساسية في المدارس، وتزايد احتمالات الاحتكاكات فيما بينهم، كما أن المثيرات التي يتعرض لها طلبة المرحلة الأساسية من مشاهد تلفازية وإلكترونية، واحتكاك بثقافات متنوعة لا تراعي تقاليد وعادات المجتمع والأخلاق السائدة فيه تزيد من فرص التنمّر الإلكتروني بين الطلبة، وهذا ما أكده (Stewart, et al., 2015) من أن التنمّر الإلكتروني في القرن الحادي والعشرين أصبح ظاهرة شائعة بشكل متزايد.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن فرص الهرب من تحمل المسؤولية في التنمّر الإلكتروني أكبر منها في التنمّر التقليدي، فطلبة المرحلة الأساسية يستطيعون ممارسة التنمّر الإلكتروني بأسماء وهمية ويؤذوا من يضايقهم دون اللجوء للعنف الجسدي والتعرض للأذى.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى تركيز مدارس المرحلة الأساسية على تحقيق النتاجات التعليمية، وتعويض الفاقد التعليمي، دون الانتباه لتزايد التنمّر الإلكتروني لدى الطلبة نتيجة جلوسهم في البيت خلال فترات الحجر الصحي وممارسة التنمّر الإلكتروني فيما بينهم، فظروف كورونا شجعت الطلبة على الانفتاح فيما بينهم من خلال استخدام وسائل التواصل الإلكتروني، وبالتالي تزايد فرص التنمّر

الإلكتروني، ولهذا يرى (Foody, et al., 2018) أن البيئة المدرسية هي الأكثر شيوعًا للتنمر الإلكتروني وأن مسؤولية المدرسة منع التنمّر الإلكتروني بين الطلبة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف قدرات الإدارة المدرسية والمعلمين في التعامل مع التنمّر الإلكتروني، إذ أن كثير من قضايا التنمّر الإلكتروني وكيفية حدوثه، وأسبابه في المدارس لا يدركها العاملون في المدرسة، وقد يتقن بعض طلبة المرحلة الأساسية مهارات حاسوبية ويبتكر أساليب للتنمر الإلكتروني لا يستطيع احد في المدرسة كشفها.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدد من الأسباب التي تدفع طلبة المرحلة الأساسية إلى التنمّر الإلكتروني وفقاً لخصائصهم النمائية ومنها رغبتهم في لفت أنظار الآخرين لهم، ليصبحوا محور الاهتمام، والتخلص من الشعور بالإحباط والظهور بمظهر الشخص القوي والمسيطر.

كما تعزى هذه النتيجة إلى تزايد معدل استخدام الإنترنت والهواتف النقالة لدى طلبة المرحلة الأساسية، فظروف كورونا أجبرت أولياء الأمور على توفير هواتف ذكية واشتراكات للانترنت لأبنائهم للاستمرار في الدراسة، وهذا بدوره يزيد من احتمالات التنمّر الإلكتروني فيما بينهم.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن اكتساب سلوك التنمّر الإلكتروني يأتي من تقليد محاكاة الطلبة الآخرين، إذ يكفي وجود بعض الطلبة المتنمرين إلكترونياً في المدرسة الواحدة ليجعلوا بقية الطلبة يحاكونهم، وهذا يؤكده باندورا الذي يرى أن التعلم يحدث عند الطفل من خلال المحاكاة والتقليد، فالطفل يكتسب سلوكه من خلال بيئته الاجتماعية التي يعيش فيها، فعندما يرى الطفل التنمّر الإلكتروني منشر في بيئته المحيطة فإنه يقلد هذا السلوك ويعكسه على الآخرين، ويزداد هذا السلوك لديه إذا لقي استحسانًا وقبولًا من الأقران (الخفاف، 2019).

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج الدراسات التي كشفت عن وجود تنمر إلكتروني بين طلبة المدارس كدراسة كل من مطر (2016)، ودراسة قدي (2018)، ودراسة العنزي (2019)، ودراسة عيسو وبوشيربي (2020)، ودراسة ساجكال واوزدمير وآك (Sagkal, Ozdmir & Ak, 2020).

مناقشة نتائج السؤال الثالث

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية ومستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان التي يمكن أن تعزى للجنس والصف؟

بينت نتائج هذا السؤال أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) في مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان تعزى للجنس ولصالح الذكور.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الذكور كانوا أكثر ممارسة للألعاب الإلكتروني من الإناث خلال فترات الإغلاق والحجر الصحي، إذ أن الإناث في المجتمع الأردني أكثر انشغالا بالأعمال المنزلية، لذلك تقل فترات لعبهن بالألعاب الإلكترونية، في حين يمضي طلاب المرحلة الأساسية وقتهم باللعب بالألعاب الإلكترونية.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطالبات في المرحلة الأساسية كن أكثر إلتزاماً بالتعليم عن بُعد من الطلاب الذكور، فقد لاحظت الباحثة كونها مديرة مدرسة أن الطالبات كن يؤدين واجباتهن المدرسية، ويتواصلن مع المعلمات أكثر من الطلبة الذكور، مما قلل من زمن اللعب بالألعاب الإلكترونية لديهن مقارنة بالطلاب.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلاب المرحلة الأساسية يشجعون بعضهم لممارسة الإلعاب الإلكترونية من خلال مشاركة اللعب، إذ أتاحت بعض الألعاب كلعبة ببجي وفريفير لعدد من الطلبة المشاركة في قتل الأعداء وحماية بعضهم بعضاً خلال اللعب، وبدافع المحاكاة والتقليد والاستمتاع فقد أمضى الطلاب وقتاً طويلاً في اللعب من منازلهم خلال جائحة كورونا.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى ميل الطلبة الذكور إلى أنواع معينة من الألعاب الإلكترونية التي تتوافق مع ثقافة المجتمع والدور الذي يتوقع منهم القيام به، ونظرًا لأن الألعاب الإلكترونية تمثل جزءًا متزايد الأهمية من الأنشطة الترفيهية والاجتماعية للشباب في المجتمع، فإن الطلبة الذكور يميلون للعب الألعاب الإلكترونية محاكين بذلك طلبة المرحلة الثانوية والجامعية.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج الدراسات التي كشفت عن وجود أثر للجنس على مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية العنيفة لصالح الذكور كدراسة أحمد (2020 ب)، ودراسة عيسو وبوشيربي (2020).

كما بينت نتائج هذا السؤال أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان تعزى للجنس ولصالح الذكور.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى اختلاف خصائص الطلاب المرهقين عن الطالبات المراهقات، فالطلاب المراهقين أكثر ميلاً لاستخدام قدراتهم الجسدية ورغبتهم في لفت أنظار الآخرين، والظهور بمظهر الشخص القوي والمسيطر، في حين تتجه الطالبات للتعاطف والاهتمام بالآخرين، وتجنب العنف أو ما يؤذي الآخرين.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن المجتمع الأردني ينظر بحساسية للتنمر الإلكتروني لدى الطالبات أكثر منه لدى الطلاب، وقد يتخذ الرد على التنمّر الإلكتروني الموجه للطالبات أشكالاً قانونية وقضايا عشائرية، ولهذا فإن الطالبات والطلاب يتجنبون التنمّر الإلكتروني الموجه للطالبات، ولهذا فإن رقابة الأسرة على استخدام البنات للهواتف الذكية يفوق بكثير الرقابة الموجهة للطلاب.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطالبات أكثر انفتاحاً ومصارحة لأسرتها بمجريات ما يحدث معها، في حين يتكتم الطلاب الذكور عن كثير من القضايا ولا يصارحون أسرتهم بها، فهم يمارسونه ويتعرضون له دون وضع حد له، أو اتخاذ تدابير وقائية منه.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الألعاب الإلكترونية التي تعد بشكل عام منطقة مخصصة للمراهقين الذكور، فهي تهتم بالسرعة والقتال والقوة والعنف، ويؤكد (Veltri, et al., 2014) أن الألعاب تختلف في طبيعتها بين الجنسين عبر الإنترنت، كما أن اللاعبين الذكور يبدؤون بلعب ألعاب إلكترونية في وقت مبكر من حياتهم، ويلعبون بشكل متكرر، ويقضون وقتًا أطول في ممارسة ألعاب إلكترونية مقارنة باللاعبات.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج الدراسات التي كشفت عن أثر الجنس في مستوى التنمّر الإلكتروني لصالح الذكور كدراسة كل من بيلر وويلش (Ballard & Welch, 2015)، ودراسة قدي (2018)، ودراسة عيسو وبوشيربي (2020)، ودراسة أحمد (2020 ب).

وكشفت نتائج هذا السؤال عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان في مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية تعزى للصف.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة الصف الثامن والتاسع والعاشر هم طلبة مراهقين تتشابه خصائهم النمائية، ويملكون هواتف ذكية، وتتشابه ميولهم لاستخدام الألعاب الإلكترونية، وقد يتشاركون في اللعبة نفسها.

كما أن الظروف التي مر بها طلبة مدارس المرحلة الأساسية هي نفس الظروف، فجميعهم مكث في البيت، وجميعهم أمضى الوقت في اللعب أو الدراسة، وجميع الطلبة بغض النظر عن الصف الذي يدرون فيه سمعوا بالألعاب الإلكترونية الحديثة، واستهوتهم لعبة الببجي والفريفير وغيرها من الألعاب التي أمضوا فترات الحجر الصحي في لعبها.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن كفايات إدارة اللعبة الإلكترونية لا تتطلب كفايات حاسوبية كبيرة، لذلك فجميع الطلبة من الصف الثامن إلى الصف العاشر الأساسي يديرون الألعاب بسهولة، ويتشاركونها دون وجود حاجة لكفايات حاسوبية متقدمة.

كما كشفت نتائج هذا السؤال عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المتوسطات الحسابية لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان في مستوى التنمّر الإلكتروني تعزى للصف.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة المرحلة الأساسية في الصف الثامن والثاسع والعاشر هم طلبة يمرون بمرحلة مراهقون، وتتشابه خصائصهم النمائية في الميل لإثبات الذات، ومحاكاة مجتمع الرفاق، وممارسة سلوكات مشتركة وشائعة فيما بينهم، لذلك فسلوكات التنمّر الإلكتروني بينهم تكون متشابهة في كثير من النواحي.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن ظروف التعامل مع الهواتف الذكية والتعليم عن بُعد كانت متشابهة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الصف الثامن والتاسع والعاشر، وبذلك فإن فرص التواصل والتعرف

على الإيميلات وأرقام الهواتف كبيرة مما يزيد من فرص حدوث التنمّر الإلكتروني لديهم بشكل متقارب.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة الصف الثامن والتاسع والعاشر في نظام التعليم الإردني يكونون معاً في مدرسة واحدة دائماً، مما يجعل فرص الاحتكاك فيما بينهم وتبادل السلوكات المرغوبة والسلوكات غير المرغوبة كبيرة، إضافة إلى تعرضهم لنفس مدونات السلوك، ومعرفتهم بأن قدرات المدارس على كشف التنمّر الإلكتروني قليلة.

وتختلف نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة العنزي (2019) التي كشفت عن وجود أثر للصف في مستوى التنمّر الإلكتروني.

مناقشة نتائج السؤال الرابع: هل توجد علاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين اللعب بالألعاب الإلكترونية والتنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان؟

تُبين نتائج هذا السؤال أن العلاقة بين اللعب بالألعاب الإلكترونية والتنمر الإلكتروني هي علاقة إيجابية دالة إحصائياً، فقد بلغ معامل ارتباط بيرسون بين اللعب بالألعاب الإلكترونية والتنمر الإلكتروني (0.921) عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$).

وتعزى هذه النتيجة إلى تزايد معدل استخدام الإنترنت والهواتف النقالة بين الطلبة، والحاجة المتنامية لاستخدامه، وتعود الطلبة على لعب الألعاب الإلكترونية خاصة العنيفة منها، والتي تعتمد على سحق الخصوم وقتلهم، مما يحفز لديهم النزعة إلى العنف والتنمر الإلكتروني، ويعتبرون أن الحياة الواقعية هي امتداد لمثل هذه الألعاب ولهذا فقد قامت شركة الاتصالات الأردنية بحجب بعض الألعاب العنيفة لارتباطها بتنامي العنف بين ممارسي هذه الألعاب.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن التعرض للألعاب الإلكترونية العنيفة هو عامل خطر سببي لزيادة السلوك العدواني لدى الأطفال والمراهقين وبالتالي تطور التنمّر الإلكتروني لديهم، إذ يؤكد (Smirni, & Noli, 2021) أن التنمّر الإلكتروني ينشأ بسبب الألعاب الإلكترونية العنيفة لأنها تمثل معلمين افتراضيين وفعالين في تغيير سلوك الطلبة.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة المرحلة الأساسية يختارون اللعاب الإلكترونية التي تمثل انعكاسًا لمخططاتهم المعرفية والفكرية، وحاجاتهم وميولهم، وتكون اللعبة مصدرًا للشخصيات المناسبة للطالب لتقمصها ومحاكاتها، فهي تظهر لهم حسنات وفوائد السيطرة والقوة، وكيف يواجهون المخاطر في الواقع الافتراضي والتي لا يستطيعون مواجهتها على أرض الحقيقة، فالألعاب الإلكترونية العنيفة تقدم للطالب أنموذجًا لما يرغب أن يكون عليه.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى الآثار الجانبية التي تنتج عن إدمان الألعاب الإلكترونية العنيفة كالمشكلات النفسية مثل القلق والاكتئاب، والمشكلات الصحية مثل أمراض العيون وتدني فترات النوم وتدهور قوتهم النفسية، وصعوبات في حل المشكلات والتعامل مع الإجهاد، وبالتالي تدني مستوى استجابة طلبة المرحلة الأساسية للتنمر الإلكتروني في سبيل مواصلة اللعبة، ويرى (Mustafaoğlu & Yasacı, 2018) أن الطلبة الذين يلعبون الألعاب الإلكترونية يتعرضون للتنمر الإلكتروني أثناء اللعبة، ويقبلون هذا الوضع.

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى توتر المزاج العام لدى طلبة المرحلة الأساسية، نتيجة إجهاد العينين، واحمرارها وجفافها نتيجة تعرضها للأشعة الكهرومغناطيسية، وخسارته في بعض المراحل، وشعوره بالصداع والتعب البدني، الناتج عن طريقة الجلوس الخاطئة أثناء اللعب التي قد تؤدي إلى

تشوهات في العمود الفقري وآلام في الظهر والرقبة والأكتاف، وهذا التوتر لدى طلبة المرحلة الأساسية يزيد من فرص التنمّر الإلكتروني.

كما تعزى هذه النتيجة إلى أن مناظر العنف والقتل والدم أصبحت مناظر مألوفة لدى طلبة المرحلة الأساسية، مما يولد لديهم أفكار تتعلق بالجرائم والإيذاء، إضافة إلى أن إدمان الألعاب الإلكترونية العنيفة لفترات طويلة تخل بالعلاقات الاجتماعية، مما تنتج صعوبة في التفاعل والتواصل مع الآخرين، وتجعلهم يكتسبون منها ألفاظا وسلوكيات غير مقبولة تجعل من تواصلهم مع الاخرين تنمراً إلكترونياً.

وتتشابه نتائج هذا السؤال مع نتائج الدراسات التي كشفت عن علاقة بين الألعاب الإلكترونية العنيفة والتنمر الإلكتروني كدراسة كل من الشيخة (2011)، ودراسة ديتريك وآخرون (Dittrick, et al., 2013)، ودراسة بيلر وويلش (Ballard & Welch, 2015)، ودراسة مطر (2016)، ودراسة قدي (2018)، ودراسة باتماز واولسوي وانكياوغلو (Batmaz, Ulusoy & Inceoglu, 2020).

التوصيات

- عقد دورات للمدراء والمعلمين والمرشدين المدرسيين وأولياء الأمور حول خطورة الألعاب الإلكترونية العنيفة وعلاقتها بالتنمر الإلكتروني.
- بناء أنشطة ودورات إرشادية لطلبة المرحلة الأساسية حول مسببات التنمّر الإلكتروني وطرائق معالجتها في المدارس الأساسية.
- بناء أنشطة ودورات إرشادية لطلبة المرحلة الأساسية حول مخاطر الألعاب الإلكترونية وأهمية تجنب اللعب بعا.

- تطوير مصممي المناهج لألعاب تعليمية وتربوية تكون جاذبة ومنافسة للألعاب الإلكترونية العنيفة.
- تعديل القوانين المدرسية بحيث تتيح لإدارة المدرسة اتخاذ إجراءات علاجية وتأديبية للطلبة المتنمرين إلكترونياً.
- حجب شركات الاتصالات الأردنية للألعاب الإلكترونية العنيفة.
- إجراء دراسات حول آثار الألعاب الإلكترونية والتنمر الإلكتروني على بعض الجوانب الشخصية لدى طلبة المرحلة الأساسية كتقدير الذات وتقبل الآخرين.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

ابن منظور، محمد. (2009). *لسان العرب*. تحقيق عامر أحمد وعبد المنعم خليل، لبنان، بيروت: دار الكتب العلمية.

أبو الديار، مسعد. (2012). *سيكولوجية التنمّر بين النظرية والعلاج*. الكويت: مكتبة الكويت.

أبو العينين، علاء (2010). حياة أفضل بلا "بلايستيشن" رسالة الإسلام. على الرابط http://woman.islammessage.com/article.aspx?id=3502.

أبو بكر، منى. (2017). تصور مقترح لمواجهة إدمان الألعاب الإلكترونية في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية على ضوء خبرتي في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية، *مجلة الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*،(7)3 ،.397-305

أبو دوح، خالد. (2017). من التنمّر التقليدي إلى التنمّر الإلكتروني. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، البحرين، 19(2)، 3-27.

أبو غزال، معاوية. (2014). نظريات النمو وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو غزال، معاوية. (2015). السلوك التنمري من وجهة نظر الطلبة المتنمرين والضحايا. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*،(2)7 ،.85-50

أحمد، حنان. (2020 ب). اساءة استخدام الألعاب الإلكترونية وعلاقته بسلوكيات التنمّر لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية*، 12(43)، 315-379.

أحمد، رندا. (2020 أ). العلاقة بين المخططات المعرفية اللاتكيفية في خدمة الفرد وإدمان الألعاب الإلكترونية لدى عينة من الطالبات الجامعيات: دراسة تنبؤية. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*،(3)51،.927-883

البدر، ليندا. (2019). *العلاقة بين الإدمان على ألعاب الإنترنت والسلوك العدواني والضبط الذاتي لدى طلبة الجامعات الأردنية الخاصة في محافظة العاصمة عمان*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

بطرس، بطرس. (2007). *تنمية المفاهيم والمهارات العلمية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الجارودي، حسين. (2011). *أضرار ألعاب الكمبيوتر على الأطفال*. متاح على الرابط http: // wael-arabi-cin-goo.com/ t596-topic.

الجبالي، حمزة. (2016). *الذكاء العاطفي القدرة على فهم الانفعالات، ومعرفتها، والتمييز بينها، والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية*. عمان: دار الأسرة للثقافة والنشر والتوزيع.

الجبور، رامي والكريمين، أيمن والمجالي، ماجدة. (2020). العلاقة بين لعبة البوبجي والميل إلى العنف لدى الأبناء من وجهة نظر الآباء والأمهات في المجتمع الأردني دراسة مسحية على عينة من أهالي إقليم الشمال. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*،(1)47 ،.882-868

جرادات، عبد الكريم. (2008). الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية: انتشاره والعوامل المرتبطة به. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*،(2)4،124-109

الجيزاوي، داليا. (2021). التنمّر الإلكتروني لدى الأطفال. المجلس العربي للطفولة والتنمية،(40) ، 149-153.

حسن، أماني. (2017). تأثير ممارسة الألعاب الإلكترونية على الذكاء اللغوي والاجتماعي لدى الأطفال دراسة وصفية تحليلية على أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية وعلم النفس، الجامعة الإسلامية*، غزة، 25(3)، 243.

حسين، رمضان. (2016). البيئة العاملية لمقياس التنمّر الإلكتروني كما تدركها الضحية لدى عينة من المراهقين. *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*، القاهرة،(4) ،40- 85.

حمداوي، جميل. (2016). *مرحلة المراهقة وخصائصها*. بيروت: دار النهضة.

الخضيري، ياسر. (2019). *المعاوضة في الألعاب الإلكترونية. دراسة فقهية ورقة بحثية مقدمة لمركز التميز البحثي في فقه القضايا المعاصرة*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

الخفاف، إيمان. (2019). سلوك التنمّر لدى أطفال ما قبل المدرسة. *مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*،(42) ،.195-165

الخليفة، هند. (2016). أنماط استخدام ألعاب الإنترنت الإلكترونية وآثارها: دراسة على عينة من الأطفال الذكور في المجتمع السعودي، *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، (11)،17-62.

خليفي، محمد ومزيان، محمد. (2018). الألعاب الإلكترونية تأثيرها في سلوكات المراهق العدوانية. *مجلة التنمية البشرية*، العدد 11: 18-28.

درويش، عمرو. (2017). فاعلية بيئة تعلم معرفي/ سلوكي قائمة على المفضلات الاجتماعية في تنمية استراتيجيات مواجهة التنمّر الإلكتروني لطلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*، القاهرة، 1(4)، 198-264.

درويش، محمود. (2017). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. القاهرة: مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.

الدسوقي، مجدي. (2016). *مقياس السلوك التنمري لدى الأطفال والمراهقين*. القاهرة: دار جوانا للنشر والتوزيع.

الدهشان، جمال. (2019). ظاهرة إدمان الأطفال للشاشات الإلكترونية ودور رياض الأطفال في التوعية بمخاطرها وآليات مواجهتها. المؤتمر الدولي الثاني لكلية رياض الأطفال (بناء طفل الجيل الرابع في ضوء رؤية التعليم 2030م)، جامعة أسيوط مصر، 17-18 يوليو.

الزيود، نعمة والشرع، إبراهيم. (2019). أثر استخدام الألعاب التعليمية الإلكترونية في التحصيل الرياضي وتنمية الحساب الذهني لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية*،484-469 :(2)46

الزيودي، ماجد. (2015). الانعكاسات التربوية لاستخدام الأطفال للألعاب الإلكترونية كما يراها معلموا وأولياء المدارس الابتدائية في المدينة المنورة. المجلة التربوية، جامعة طيبة للعلوم، السعودية،(1)10 ،.31-15

سالم، ناهد والبوسعيدي، نادية. (2020). الألعاب الإلكترونية واقع ممارستها لدى طلبة جامعتي السلطان قابوس في سلطة عمان وجامعة المنوفية في مصر ومدى توافرها بمكتبتي الجامعتين. *مجلة أرشيف العرب الوثائقي والمعلوماتي*، على الرابط: https://ajadi.weebly.com/uploads/8/6/6/1/86616634/.

السيد، محاسن. (2018). العلاقة بين مستوى ممارسة الألعاب الإلكترونية والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة ينبع: دراسة وصفية، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (14)، 75-104.

الشحروري، مها. (2008). *الألعاب الإلكترونية في عصر العولمة (ما لها وما عليها)*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الشناوي، أمينة. (2014). الكفاءة السيكومترية لمقياس التنمّر الإلكتروني (الضحية المتنمر). *مجلة مركز الخدمة والاستشارات البحثية*، جامعة المنوفية، 1-50.

الشيخة، حنان. (2011). *برامج التلفاز والألعاب الإلكترونية العنيفة وعلاقتها بالسلوك العدواني وإضعاف الحساسية لدى الأطفال*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، دمشق.

الصبيحين، علي والقضاة، محمد. (2013). سلوك التنمّر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه-أسبابه-علاجه). الرياض: مركز الدراسات والبحوث.

الصوالحة، علي. (2016). علاقة الألعاب الإلكترونية العنيفة بالسلوك العدواني والسلوك الاجتماعي لدى أطفال الروضة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 4(16)، 177-196.

صوالحة، محمد. (2016). *علم نفس اللعب*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الصوفي، أسامة والمالكي، فاطمة. (2012). التنمّر عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*،(35)2012 ،.188-146

عبد الجواد، وفاء. (2015). المناخ الأسري وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس*،(42) ،.43-1

عبد العال، هدى. (2019). أثر الألعاب الإلكترونية على بعض الأمراض النفسية والاجتماعية للمراهقين–دراسة ميدانية على طلاب بعض مدارس إحدى قرى محافظة دمياط. *مجلة الزقازيق للبحوث الزراعية الاقتصادية والعلوم الاجتماعية*،46 ، .2

عثمان، أماني. (2018). أثر الألعاب الإلكترونية على سلوكيات أطفال المرحلة الابتدائية العليا، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، مصر، 34 (1)،126-160.

العجمي، عبدالله. (2017). تأثير الألعاب الإلكترونية في التكوين العقدي لدى الناشئة. *مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية*،(108)32 ،.193-158

العطار، محمد. (2019). الطفل واللعب: رؤية نفسية تربوية. *مجلة الطفولة العربية*،(81)21،-97 113.

العطار، محمد. (2021). اللعب في مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء نظريات علم النفس وتطبيقاته التربوية في رياض الأطفال: دراسة نظرية. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*،(190)1 ، -291 330.

العكبي، حيدر. (2019). *الألعاب الإلكترونية وأثرها الفكري والثقافي*. النجف: المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية.

عمارة، إسلام. (2017). التنمّر التقليدي والإلكتروني بين طلاب التعلم ما قبل الجامعي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،(86) ،.548-513

العماوي، جيهان. (2009). *أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

العناني، حنان (2021). *اللعب عند الأطفال الأسس النظرية والتطبيقية* (ط 12)، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

العنزي، موضي. (2019). التنمّر الإلكتروني بين المراهقين: دراسة مطبقة على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة المستخدمين للعبة الفورتنايت. *مجلة العلوم العربية والإنسانية*،(2)13 ، 899- 960.

عيسو، عقيلة وبوشيربي، إكرام. (2020). العنف المدرسي وعلاقته بإدمان الألعاب الإلكترونية العنيفة. *مجلة آنسنة للبحوث والدراسات: جامعة زيان عاشور بالجلفة-كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية*،(2)11 ، 192-206.

غزوان، أنس. (2018). المشكلات الاجتماعية والنفسية للمراهقات في المدارس المتوسطة: دراسة اجتماعية ميدانية في مدينة النحلة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، (38)، 41-76.

القاسم، عبد الرازق. (2012). *العلاقة بين ممارسة الألعاب الإلكترونية وممارسة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: كلية العلوم الاجتماعية.

القحطاني، نورة. (2018). *التنمّر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض: دراسة مسحية واقتراح برامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

القداح، محمد وعربيات، بشير. (2013). القدرة التنبؤية للبيئة التعلمية في ظهور الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الخاصة في عمان. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية* (،(4)27 ،.796-818

قدي، سومية. (2018). إدمان الألعاب الإلكترونية وعلاقتها بالتنمر في الوسط المدرسي. دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم. *مجلة التنمية البشرية*،(10) ،-162 173.

قطامي، نايفة والصرايرة، منى. (2009). *الطفل المتنمر*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

قنديل، محمد ومحمد، داليا. (2017). الألعاب التربوية من الميلاد وحتى الثامنة من العمر. عمان: دار الفكر.

كفافي، علاء الدين والنيال، مايسة، وسالم، سهير. (2008). *الارتقاء الانفعالي والاجتماعي لطفل الروضة*. عمان: دار الفكر.

محمد، ثناء (2019). واقع ظاهرة التنمّر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الفيوم وسبل مواجهتها. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 2(12): 181 – 247.

محمد، فاطمة. (2019). إدمان الألعاب الإلكترونية الانتحارية وعلاقته بالتواصل الأسري والقابلية للاستهواء لدى عينة من المراهقين. *مجلة قطاع الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر*،(2)24 ، 1749-1860.

المحمودي، محمد (2019). *مناهج البحث العلمي*. ط3، صنعاء: دار الكتب.

مطر، محمد. (2016). ممارسة الألعاب الإلكترونية في وقت الفراغ وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى أطفال المرحلة الابتدائية بمحافظة الدقهلية. *المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضة، جامعة المنصورة*، (27)، 205-233.

مغار، عبد الوهاب. (2015). التنمّر الوظيفي: مقارنة نظرية. *مجلة العلوم الإنسانية، مجلة جامعة منتوري قسنطينة*، (43)، 521-511.

مقراني، مباركة. (2018). التنمّر الإلكتروني وعلاقته بالقلق الاجتماعي دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثانية ثانوي مدمني مواقع التواصل الاجتماعي ببعض ثانويات مدينة ورقلة. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، *كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

المكانين، هشام. (2018). التنمّر الإلكتروني لدى عينة من الطلبة المضطربين سلوكيًا وانفعاليًا في مدينة الزرقاء. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس،(1)12 ،-179 197.

منسي، حسن. (2012). الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية على الأطفال في المرحلة الابتدائية في مدارس محافظة الرس بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*، (2)79،87-61.

موثقي، هايدة. (2004). *علم نفس اللعب. ترجمة زهراء يكانه*، ط1، لبنان، دار الهادي للطباعة والنشر.

نسيم، سحر ومحمد، جيهان. (2015). *الألعاب التربوية لطفل الروضة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

نوفل، محمد وأبو عواد، فريال. (2011). *علم النفس التربوي*. عمان: المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الهدلق، عبد الله. (2010). *ايجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية ودوافع ممارستها من وجهة نظر طالب التعليم العام بمدينة الرياض*. متاح على الموقع www.alukah.net.

الهمالي، علي. (2016). اللعب وأثره على عملية التعلم لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، كلية التربية، جامعة طرابلس، *مجلة كليات التربية*،(6) ،.35-21

ثانياً: المراجع الأجنبية

(AIP) Australian Institute of Psychology. (2011). *Anti Bullying Program; Australian Institute of Psychology* (AIP): Sydney, Australia, 2011

Adams, N. & Conner, B. (2008). School Violence: Bullying Behaviors and the Psychosocial School Environment in Middle Schools. *Children and Schools*, 30(4), 211- 222.

Adrien, C., Benoit, B., & Daphne, B. (2019). Altering perception: the case of action video gaming. *Current Opinion in Psychology*. 29: 168-173.

Ali, R. (2018). *Digital Motivation, Digital Addiction and Responsibility Requirements. In Proceedings of the 2018 1st International Workshop on Affective Computing for Requirements Engineering* (AffectRE), Banff, AB, Canada, 21 August 2018.

Aliyev, R., & Gengec, H. (2019). The effects of resilience and cyberbullying on self-esteem. *Journal of Education*, 199(3), 155-165.

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

Antoniadou, N., Kokkinos, C. M., & Markos, A. (2016). Possible common correlates between bullying and cyber-bullying among adolescents. *Psicologia Educativa*, 22(1), 27–38.

Baker, O. & Tanrikulu, I. (2010). Psychological consequences of cyber bullying EXPERIENCE AMONG Turkish secondary school children. *Procedia social and behavioral sciences*, 2(2), 2771- 2776.

Ballard, M. & Welch, K. (2015). Virtual Warfare: Cyberbullying and Cyber-Victimization in MMOG Play. *Games and Culture*, 1- 26.

Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *J. Adolesc*. 37, 807–815.

Batmaz, H., Ulusoy, Y. & İnceoğlu, F. (2020). "The Mediating Role of Digital Game Addiction in The Correlation Between Cyber Victimization and Cyber Bullying" *International Social Sciences Studies Journal*, 6(73), 5093- 5108.

Billieux, J., King, D., Higuchi, S., Achab, S., Bowden-Jones, H., Hao, W., Long, J., Lee, H., Potenza, M., Saunders, J. et al. (2017). Functional impairment matters in the screening and diagnosis of gaming disorder. *J. Behav. Addict*. 2017, 6, 285–289.

Bottino, S., Bottino, C., Regina, C., Correia, A. & Ribeiro, W. (2015). Cyberbullying and adolescent mental health: systematic review. *Cadernos de saude publica* 2015; 31::463–475.

Brochado, S., Soares, S. & Fraga, S. (2017). scoping review on studies of cyberbullying prevalence among adolescents. *Trauma, Violence, & Abuse*,18(5), 523–531.

Cassidy, W., Brown, K., & Jackson, M. (2012). "Under the radar": Educators and cyberbullying in schools. *School Psychology International*, 33(5), 520-532.

ConnectSafely. (2018, May 7). *Tips to help stop cyberbullying*. Retrieved October 29, 2022, from https://www.connectsafely.org/tips-to-help-stop-cyberbullying/

Cristia, A. & Seidl, A. (2015). Parental reports on touch screen use in early childhood. PLoS ONE 2015, 10, e0128338.

Darvesh, N., Radhakrishnan, A., Lachance, C., Nincic, V., Sharpe, J., Ghassemi, M. & Tricco, A. (2020). Exploring the prevalence of gaming disorder and internet gaming disorder: a rapid scoping review. *Systematic review*, 9(8), 1- 10.

Diaz, K. & Fite, P. (2019). Cyber victimization and its association with substance use, anxiety, and depression symptoms among middle school youth. *Child & Youth Care Forum*, 48(4), 529-544.

Dittrick , C., Beran, T., Mishna, F., Hetherington, R. & Shariff, S. (2013): Do Children Who Bully Their Peers Also Play Violent Video Games? A Canadian National Study, *Journal of School Violence*, DOI:10.1080/15388220.2013.803244.

Douglas, A. (2017). *Internet Gaming Disorder in children and adolescents*, 140(10), 124-153.

Dove. (2016). *Why do bullies bully*? Retrieved September 28, 2022, from https://www.dove.com/ca/en/dove-self-esteem-project/help-for-parents/teasing-andbullying/why-do-bullies-bully.html

Elipe, P., Mora-Merchán, J., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cyber victimization and its emotional impact. *Front. Psychol*. 6:486.

Entertainment Software Association (2019) https://www.theesa.com/wp-content/uploads/2019/05/2019-Essential-Facts-About-the-Computer-and-Video-Game-Industry.pdf

Evans, C. & Smokowski, P. (2016). Understanding weaknesses in bullying research: How school personnel can help strengthen bullying research and practice. *Children and Youth Services Review*, 69, 143–150.

Ferguson, C. (2010). Video games and youth violence: A prospective analysis in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 377–391.

Ferguson, C., Olson, C., Kutner, L., & Warner, D. (2010). Violent video games, catharsis seeking, bullying, and delinquency: A multivariate analysis of effects. *Crime & Delinquency*. Advance online publication. doi:10.1177/0011128710362201.

Foody, M., Murphy, H., Downes, P. & O'Higgins Norman, J. (2018). Anti-bullying procedures for schools in Ireland: principals' responses and perceptions. *Pastoral Care in Education*, 36(2), 126–140.

Gkiomisi, A., Gkrizioti, M. Gkiomisi, A., Anastasilakis, D. & Kardaras, P. (2017). Cyberbullying among Greek high school adolescents. *The Indian Journal of Pediatrics*, 84(5), 364–368.

Graafland, M., Vollebergh, M., Lagarde, S., Van Haperen, M., Bemelman, W. & Schijven, M. (2014). Serious Game Can Be a Valid Method to Train Clinical Decision-Making in Surgery. *World Journal of Surgery*. 2014; 38(12), 3056-3062.

Griffiths, M.D. (2008), *Diagnosis and Management of Video Game Addiction. New Directions in Addiction Treatment and Prevention*.12(2008), 27-41. https://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/23070.

Hagedorn, W., & Young, T. (2011). "Identifying And İntervening With Students Exhibiting Signs Of Gaming Addiction And Other Addictive Behaviors: Implications For Professional School Counselors", *Professional School Counseling,* 14(4)

Han, L., Xiao, M., Jou, M., Hu, L., Sun, R., & Zhou, Z., (2020). The long-term effect of media violence exposure on aggression of youngsters. *Computers in Human Behavior.* 106 (2020), 1-11. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106257.

Hashemi, A. (2021). Online teaching experiences in higher education institutions of Afghanistan during the COVID-19 outbreak: Challenges and opportunities. *Cogent Arts & Humanities,* 8(1), 1947008.

Heiman, T., Olenik-Shemesh, D., & Eden, S. (2015). "Cyberbullying İnvolvement Among Students With ADHD: Relation to Loneliness, Self-Efficacy and Social Support", *European Journal of Special Needs Education*, 30(1): 15-29.

Hemphill, S. & Heerde, J. (2014). Adolescent predictors of young adult cyberbullying perpetration and victimization among Australian youth. *Journal of Adolescent Health*, 55(4), 580–587.

Hinduja, S. & Patchin, J. (2017). Cultivating youth resilience to prevent bullying and cyberbullying victimization. *Child abuse & neglect***,** 73,51–62.

Holfeld, B., & Mishna, F. (2019). Internalizing symptoms and externalizing problems: Risk factors for or consequences of cyber victimization? Journal of Youth and Adolescence, 48(3), 567-580.

Horne-Moyer, H., Moyer, B., Messer, D. & Messer, E. (2014). The use of electronic games in therapy: A review with clinical implications. *Current Psychiatry Reports*, 16(12), 520.

Huang, J., Zhong, Z., Zhang, H., and Li, L. (2021). Cyberbullying in Social Media and Online Games among Chinese College Students and Its Associated Factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, (18): 1-12.

Huesmann, L. (2007). The impact of electronic media violence: Scientific theory and research. Journal of Adolescent Health, 41, S6–S13. doi:10.1016/j.*jadohealth*.2007.09 .005

Ibrahim, R., and Alsaeed, H. (2020). Impact of Electronic Games on the Behavior of Children and their Academic Achievement upon Schools in Mosul City. *Indian Journal of Forensic Medicine and Toxicology*, 4(1): 374-379.

Kates, A., Wu, H. & Coryn, C. (2018). The effects of mobile phone use on academic performance: A meta-analysis. Computers & Education, 127, 107-112.

Khoury- Kassabri, M., Mishna, F. & Massarwi, A. (2019). Cyberbullying perpetration by Arab youth: the direct and interactive role of individual, family, and neighborhood characteristics. *Journal of interpersonal violence*,34,(12), 2498–2524.

Kim, I., Kim, R., Kim, H., Kim, D., Han, K., Lee, P., Mark, G., & Lee, U. (2019). Understanding smartphone usage in college classrooms: A long-term measurement study. *Computers & Education*, 141, 1-16.

Kim, S., Boyle, M., & Georgiades., K. (2018). Cyberbullying victimization and its association with health across the life course: A Canadian population study. *Canadian journal of public health* , 108:5-6.

Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., & Markos, A. (2014). Cyber-bullying: An investigation of the psychological profile of university student participants. *Journal of Applied Developmental Psychology***,** 35(3), 204–214.

Marczak, M., & Coyne, I. (2015). *A focus on online bullying. In A. Attrill (Ed.) Cyberpsychology*. Oxford University Press.

Mitchell, S. Seegan, P., Roush, J., Brown, S., Sustaita, M. & Cukrowicz, K. (2018). Retrospective cyberbullying and suicide ideation: the mediating roles of depressive

symptoms, perceived burdensomeness, and thwarted belongingness. *Journal of interpersonal violence*, 33(16), 2602–2620.

Mustafaoğlu, R. & Yasacı, Z. (2018). "The Negative Effects of Playing Digital Games on the Mental and Physical Health of Children", *Journal of Dependence*, 19 (3): 51-58

Newzoo. Terndreports. (2021). Available online: https://newzoo.com/insights/trend-reports/.

Olson, C. (2004). Media violence research and youth violence data: Why do they conflict? *Academic Psychiatry*, 28, 144–150.

Ong, R. (2017). Confronting online social aggression in Hong Kong: A wake-up call. *International Journal of Law and Psychiatry*, 54, 1-15.

Ozturk, R. (2014). *Handbook of Research on the impact of culture and society on the Entertainment industry*. IGI Global.

Palermiti, A., Rocco S., Maria G. & Angela, C. (2017). Cyberbullying and self-Esteem: An Italian study. *Computers in Human Behaviour***.** 69: 136– 41.

Pauluse, F., Ohmann, S., Von Gontard, A. & Popow, C. (2018). Internet gaming disorder in children and adolescents: systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 60(7), 645- 659.

Pine, R., Fleming, T., McCallum, S., & Sutcliffe, K. (2020). The effects of casual videogames on anxiety, depression, stress, and low mood: A systematic review. *Games for Health Journal*. https://doi.org/10.1089/g4h.2019.0132.

Quinn, T. (2013). *Action plan on bullying*, Report of the Anti-Bullying Working Group to the Minster for Education and skills, 32, 1- 5.

Quwaider, M., Alabed, A., and Duwairi, R. (2019). The Impact of Video Games on the Players Behaviors. *Procedia Computer Science*, 151: 575–582.

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

Richard, J., Marchica, L., Ivoska, W. & Derevensky, J. (2021). Bullying Victimization and Problem Video Gaming: The Mediating Role of Externalizing and Internalizing Problems**.** *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2021, 18, 1930. https://doi.org/ 10.3390/ijerph18041930

Rodkin, P., Espelage, D. & Hanish, L. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychology*, 70, 311- 321.

Runions, K. & Bak, M. (2015). Online moral disengagement, cyberbullying, and cyber-aggression. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*,18(7), 400–405.

Sagkal, A., Ozdmir, Y. & Ak, S. (2020). The effect of violent video game playing on bullying in low-income urban neighborhoods: A serial mediation model. *International Journal of School & Educational Psychology*, https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1802376.

Santos, V., Freire, R., Zugliani, M., Cirillo, P., Santos, H., Nardi, A. & King, A. (2017). Treatment outcomes in patients with Internet Addiction and anxiety. *Medical Express* 2017, 4.

Schott, E. & Weiss, E. (2016). *Adolescent bullying*. In E. Schott & E. Weiss (Eds.), Transformative social work practice (pp. 299-314). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781506304533.n25.

Shariff, S. (2008). *Cyber-Bullying: Issues and Solutions For The School, The Classroom and The Home*, Routledge.

Siddiqui, J., Qureshi, S. & Alghamdi, A. (2018). Internet gaming disorder. A case report, *Journal Bhav. Health*. 7(1), 41- 44.

Smirni, D. & Noli T. (2021). The Role of Reassuring Adults in Dealing with COVID-19 Anxiety in Pediatric Age. *Pediatr. Rep*. 13, 15–30.

Smith, P. (2015). School bullying, school bullying, le harcelement a l'école, Sociology, problems and practices, *Journals open*, 81.

Smith, P.& Sharp, S. (1994). *School Bullying: Insights & Perspectives*. Routledge: London, UK.

Stanton, R. (2015). *A Brief History of Video Games: From Atari to Virtual Reality; Little, Brown Book Group*: Boston, MA, USA.

Stewart, J., Kim, J., Esposito, E., Gold, J., Nock, M. & Auerbach, P. (2015). Predicting Suicide Attempts in Depressed Adolescents: Clarifying the Role of Disinhibition and Childhood Sexual Abuse. *J. Affect. Disorder***.** 77, 616–623.

Sutapa, P., Prasetyo, Y., Pratama, K., Karakauki, M., Mustapha, A. & Idrus, S. (2020). Motor Development Index (MDI) Based on Combination of Human Development Index (HDI) and Sport Development Index (SDI) as a Success Parameter of Motor Development among Preschool Children: An Observational Study. *J. Phys. Conf. Ser*. 2020, 1529, 032003.

Toblin, R., Schwartz, D., Gorman, A. & Abou-ezzeddine, T. (2005). In Australian schools: An evaluative study. Canberra: Department of social – cognitive and behavioral attributive of aggressive victims education, employment and workplace relations of bullying. *Journal of Applied Developmental Psycolog*, 26(3), 121- 152.

UNESCO (2017). *School Violence and Bullying: Global Status*. Report.

UNICEF (2015). *Orientation Programme on Adolescent Health for Health- care Providers*, 5.

UNICEF, (2020). E-Bulling. at: https://www.unicef.org/jordan/ar. Retrieve in 3/10/2021.

Van Noorden, T., Bukowski, W., Haselager, G. & Gillessen, A. (2016). Disentangling the frequency and severity of bullying and victimization in the association with emptyhy. *Social Development*, 25, 176- 192.

Veltri, N., Krasnova, H., Baumann, A., & Kalayamthanam, N. (2014). Gender Differences in Online Gaming: A Literature Review; *AMCIS: Savannah***,** GA, USA, 2014.

Waasdorp, T., Mehari, K., Milam, A. & Bradshaw, C. (2018). Health-related risks for involvement in bullying among middle and high school youth. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2606-2617.

Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S., & Schubarth, W. (2019). Bullying intervention in schools: A multilevel analysis of teachers' success in handling bullying from the students' perspective. *Journal of Early Adolescence*, 39(5), 642-668.

Willard, N. (2005). *Educator's Guide to Cyberbullying, Cyberthreats & Sexting. Center for Safe and Responsible Use of the Internet, 1-10***.** Available at: https://cdn.ymaws.com/www.safestates.org/resource/resmgr/imported/educatorsguide.pdf.

World Health Organization (WHO). (2018). *ICD-11 2018*. Available online: https://icd.who.int/browse11/l-m/en .

الملحقات

الملحق (1) قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
1	د. فادي عودة	تكنولوجيا التعليم	الشرق الأوسط
2	د. ساني الخصاونة	تكنولوجيا التعليم	الشرق الأوسط
3	د. منال الطوالبة	تكنولوجيا التعليم	الشرق الأوسط
4	د. خليل السعيد	تكنولوجيا التعليم	الشرق الأوسط
5	د. فريال أبو عواد	القياس والتقويم	الجامعة الأردنية
6	د. حسين الشرعة	الإرشاد النفسي والتربوي	الجامعة الأردنية
7	د. منصور الوريكات	تكنولوجيا التعليم	الجامعة الأردنية
8	د. مصطفى موسى	تكنولوجيا التعليم	جامعة عجمان
9	د. خميس نجم	المناهج وطرق التدريس	جامعة عجمان
0	. محمد الربيعي	القياس والتقويم	جامعة عجمان

الملحق (2) استبانة الألعاب الإلكترونية

الدكتور/ة ---------- المحترم/ة

تحية طيبة وبعد؛

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "أثر استخدام الألعاب الإلكترونية على مستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان"؛ لنيل درجة الماجستير في تكنولوجيا التعليم من جامعة الشرق الأوسط، وقد أعدت الباحثة استبانة لتقدير مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية لدى طلبة المرحلة الأساسية، وتتكون هذه الاستبانة من (30) فقرة.

ولأنكم أهل العلم والخبرة والتخصص في هذا المجال؛ ترجو الباحثة منكم الاطلاع على الاستبانة، وإبداء رأيكم فيها من حيث:

1. صدق تمثيل فقرات الاستبانة في تقدير مستوى اللعب بالألعاب الإلكترونية.
2. شمولية فقرات الاستبانة في تمثيل اللعب بالألعاب الإلكترونية.
3. مناسبة فقرات الاستبانة لخصائص طلبة المرحلة الأساسية .
4. إضافة أو حذف أو تبديل أو إعادة الصياغة بعض الفقرات.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة: .....

القسم الأول: معلومات عامة

1. المدرسة: .....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الصف: الثامن ☐ التاسع ☐ العاشر ☐

القسم الثاني:

استبانة اللعب بالألعاب الإلكترونية

الرقم	الفقرة	مناسبة لخصائص الطلبة	الصياغة لغوية	منتمية	ملاحظات
	أوقات طويلة في اللعب بالألعاب الإلكترونية				
	أنني غير قادر على التوقف عن اللعب بالألعاب الإلكترونية				
	مع زملائي عن مجريات وأحداث الألعاب الإلكترونية				
	والديّ بشكل متكرر عن اللعب بالألعاب الإلكترونية				
	بلاً لكي ألعب بالألعاب الإلكترونية				
	بأفكاري في الألعاب الإلكترونية في أثناء الحصة				

	أجيل بعض واجباتي المدرسية لكي ألعب بالألعاب الإلكترونية				
	اللعب بالألعاب الإلكترونية على الدراسة				
	بعض الحركات القتالية التي ألعبها في الألعاب الإلكترونية على أرض الواقع مع زملائي				
	الرغبة في مطاردة الأعداء فعلياً				
	الألعاب الإلكترونية العنيفة مثل (GTA, FreeFire, PUBG, mortal Combat, ..)				
	كثيراً عندما أخسر في اللعبة الإلكترونية				
	رغبة كبيرة في كسر الهاتف عندما أخسر في اللعبة الإلكترونية				
	لألعاب الإلكترونية مع أفراد لا أعرفهم				
	ليد بعض أبطال الألعاب الإلكترونية				
	على بعض الحركات التي يقوم بها الأبطال في الألعاب الإلكترونية				
	بالمستوى الذي وصلت إليه في الألعاب الإلكترونية				
	أنني اعتدت على مشاهدة المشاهد العنيفة خلال اللعب بالألعاب الإلكترونية				
	ن معرفتي بأنواع الأسحلة قد تزايدت من خلال اللعب بالألعاب الإلكترونية				

	الألعاب الإلكترونية أتقاعس عن أداء الفرائض الدينية				
	القلق والإكتئاب لفترات طويلة عندما أخسر في بعض الألعاب الإلكترونية				
	ض الطلبة الذين ينافسونني ويتقدموا عليّ في الألعاب الإلكترونية				
	أن أعطي الهاتف الذكي لأحد أفراد أسرتي خلال اللعب بالألعاب الإلكترونية				
	من مشاركة أخوتي لي في الألعاب الإلكترونية				
	لألعاب الإلكترونية من فترات الصمت لدي وعدم التحدث مع الآخرين				
	إخوتي أو زملائي لأتفه الأسباب				
	ن الهجوم خير وسيلة للدفاع عن النفس				
	ن تنمو عضلاتي لأحضي باحترام الآخرين				
	السُباب والشتائم تجعل الآخرين يخافون مني				
	رغبة قوية في إيذاء من يضايقني				

ملحق (3) استبانة التنمّر الإلكتروني

الدكتور/ة ---------- المحترم/ة

تحية طيبة وبعد؛

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "أثر استخدام الألعاب الإلكترونية على مستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمّان"؛ لنيل درجة الماجستير في تكنولوجيا التعليم من جامعة الشرق الأوسط، وقد أعدت الباحثة استبانة لتقدير مستوى التنمّر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية، وتتكون هذه الاستبانة من (30) فقرة.

ولأنكم أهل العلم والخبرة والتخصص في هذا المجال؛ ترجو الباحثة منكم الاطلاع على الاستبانة، وإبداء رأيكم فيها من حيث:

1. صدق تمثيل فقرات الاستبانة في تقدير مستوى التنمّر الإلكتروني.
2. شمولية فقرات الاستبانة في تمثيل التنمّر الإلكتروني.
3. مناسبة فقرات الاستبانة لخصائص طلبة المرحلة الأساسية .
4. إضافة أو حذف أو تبديل أو إعادة الصياغة بعض الفقرات.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

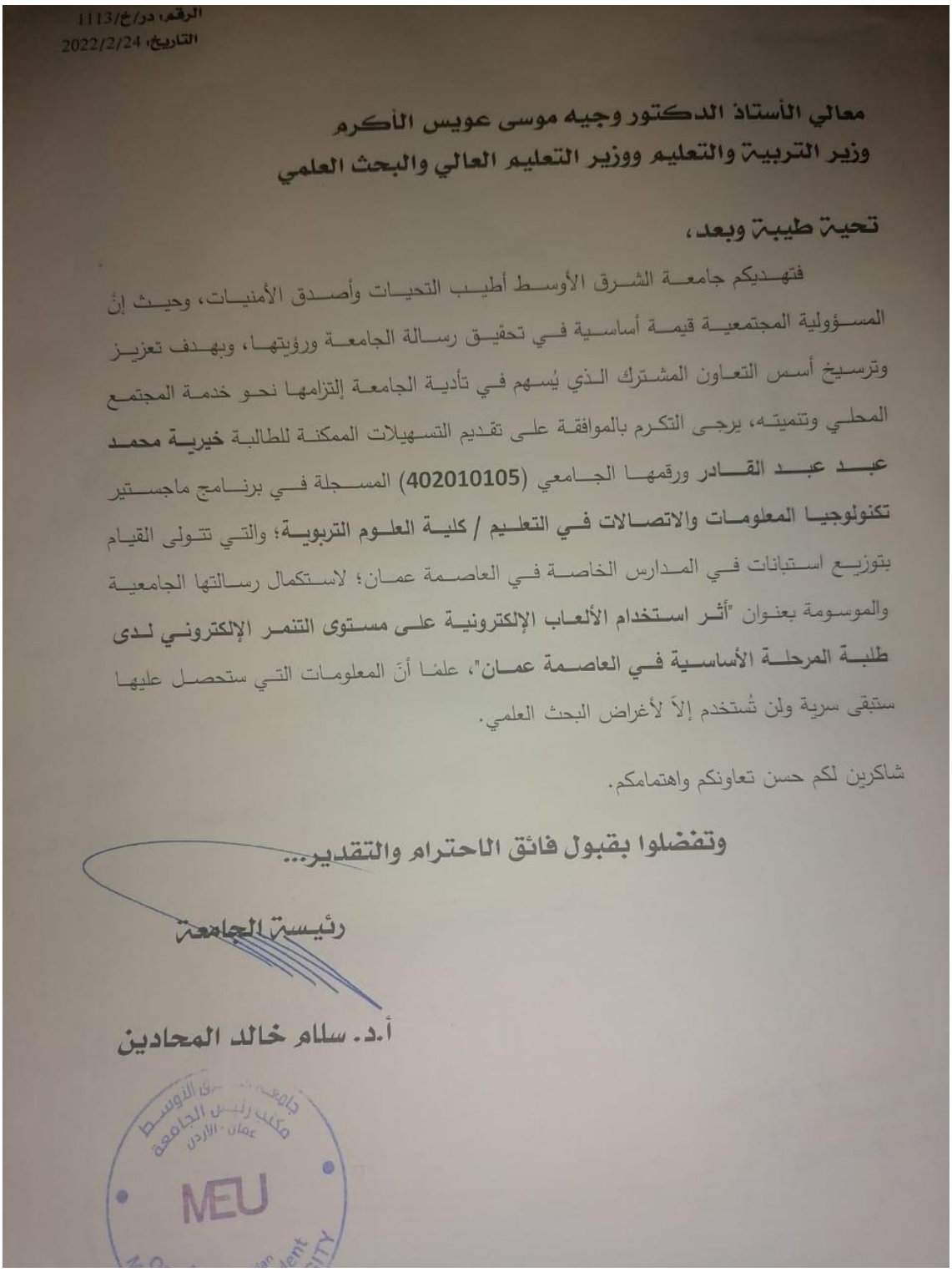
الباحثة: .....

استبانة التنمّر الإلكتروني

رقم	الفقرة	لخصائص الطلبة	سياغة غوية	نمية	ات
	أتعرض للسخرية عندما أشارك الآخرين عبر وسائل التواصل الاجتماعي				
	يُطلق عليّ ألقاب جارحة عندما أشارك الآخرين عبر وسائل التواصل الاجتماعي				
	أتعرض للتنمر الإلكتروني بسبب إسمي أو لوني أو قبيلتي أو منطقتي				
	يتم أحياناً رفض مشاركاتي وحظري من الإشتراك مع زملائي في بعض المحادثات الإلكترونية				
	تصلني بعض الرسائل الكاذبة التي تحتوى على شائعات عني لتجعل الآخرين يكرهونني				
	ينتقل التنمّر الإلكتروني للمدرسة فأتعرض للإهانة				
	تعرضت للتنمر الإلكتروني أكثر من مرة عن طريق الحركات ذات الإيحاءات الجنسية				
	استخدم أسماء مستعارة لكي لا يتم التعرّف عليّ				
	أشارك الآخرين في التنمّر الإلكتروني كلما سنحت لي الفرصة لذلك				
	أعتقد أن التنمّر الإلكتروني أكثر أنواع التنمّر شيوعاً في مدرستي				
	أنتحل شخصية بعض الطلبة لأشوه سمعتهم من خلال شبكات التواصل الاجتماعي				

	أتدرب باستمرار للدخول على حسابات الطلبة الذين يغضبونني				
	أحظر بعض الطلبة من التواصل في مجموعتي				
	أرسل رسائل إلكترونية تعبر عن غضبي من بعض الطلبة				
	أستمتع بالتهديد الإلكتروني للطلبة الذين يستجيبون لتهديداتي				
	أرسل رسائل مزعجة لكل من يشجع فريقاً أو شخصاً لا أشجعه				
	أرسل رسائل كاذبة للإيقاع بين طالبين				
	أستمتع بإرسال الرسائل الإلكترونية المهينة لبعض الطلبة لإزعاجهم				
	أستخدم الصور والأفلام للإضرار بسمعة الآخرين				
	أكرر بعض الرسائل الإلكترونية بإلحاح لكي أحصل على الرد				
	أرسل رسائل أو أنشر مواد حول طالب يمتلك معلومات سرية عني				
	أرسل بعض الرسائل الإلكترونية المزعجة لبعض الطلبة لمجرد التسلية				
	أهدد من لا يُعجب بصفحتي ومنشوراتي				
	أتدرب على بعض برامج سرقة الحسابات الإلكترونية				
	أحاول الوصول لبعض الصفحات الشخصية لبعض الطلبة لكشف أسرارهم				

ملحق (4) كتاب تسهيل المهمة من جامعة الشرق الأوسط



الرقم: د ر/خ/1113
التاريخ: 2022/2/24

معالي الأستاذ الدكتور وجيه موسى عويس الأكرم
وزير التربية والتعليم ووزير التعليم العالي والبحث العلمي

تحية طيبة وبعد،

فتهديكم جامعة الشرق الأوسط أطيب التحيات وأصدق الأمنيات، وحيث إنَّ المسؤولية المجتمعية قيمة أساسية في تحقيق رسالة الجامعة ورؤيتها، وبهدف تعزيز وترسيخ أسس التعاون المشترك الذي يُسهم في تأدية الجامعة إلتزامها نحو خدمة المجتمع المحلي وتنميته، يرجى التكرم بالموافقة على تقديم التسهيلات الممكنة للطالبة **خيرية محمد عبد عبد القادر** ورقمها الجامعي (**402010105**) المسجلة في برنامج ماجستير **تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم / كلية العلوم التربوية**؛ والتي تتولى القيام بتوزيع استبانات في المدارس الخاصة في العاصمة عمان؛ لاستكمال رسالتها الجامعية والموسومة بعنوان "**أثر استخدام الألعاب الإلكترونية على مستوى التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمان**"، علمًا أنَّ المعلومات التي ستحصل عليها ستبقى سرية ولن تُستخدم إلاَّ لأغراض البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم واهتمامكم.

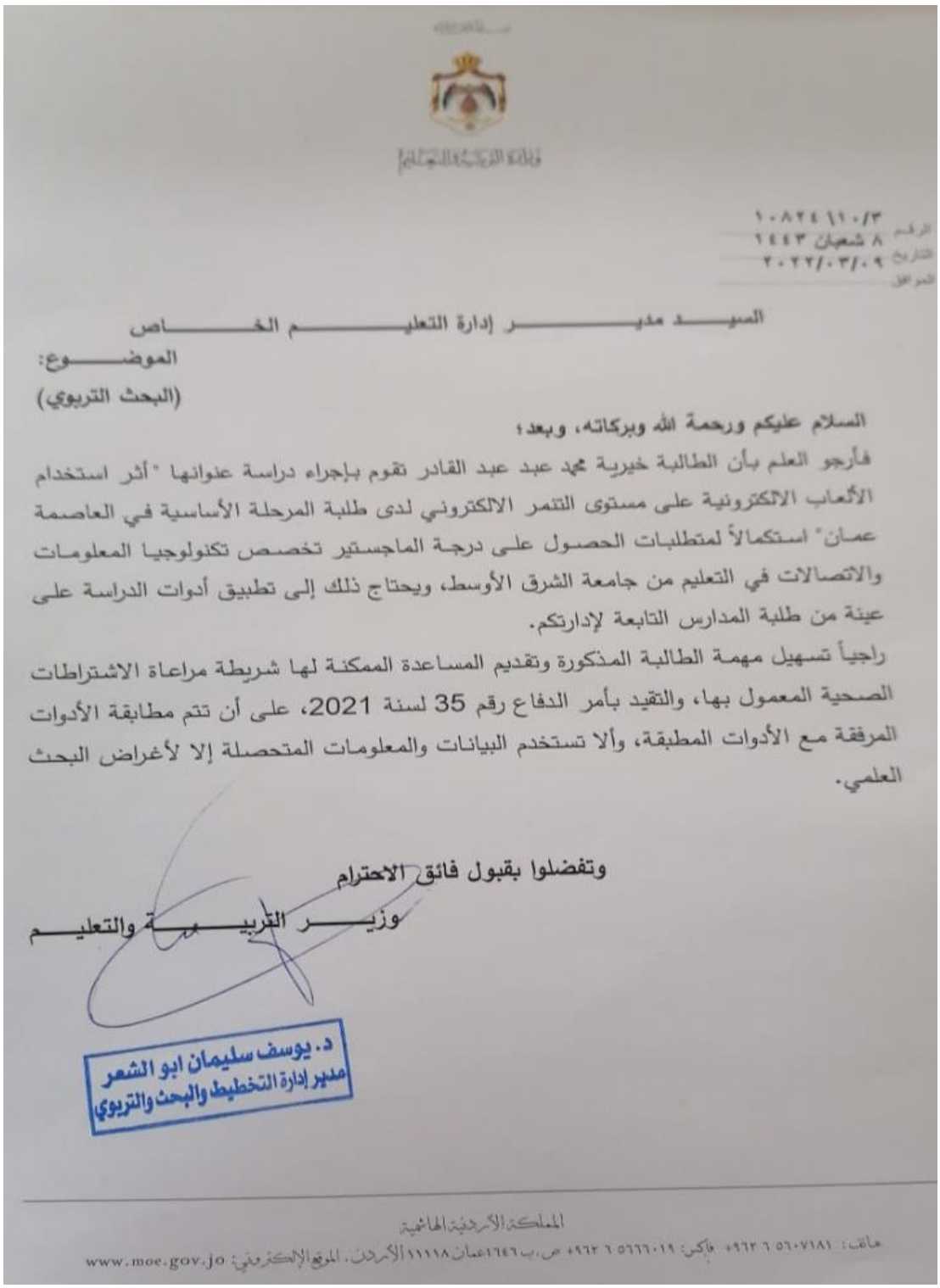
وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير...

رئيسة الجامعة

أ.د. سلام خالد المحادين

جامعة الشرق الأوسط
مكتب رئيس الجامعة
عمان - الأردن
MEU

ملحق (5) أذن تطبيق الدراسة من مديرية التربية للتعليم الخاص-عمان



وزارة التربية والتعليم

الرقم ٣/١٠/١٠٨٢٤
التاريخ ٨ شعبان ١٤٤٣
الموافق ٢٠٢٢/٠٣/٠٩

السيد مدير إدارة التعليم الخاص

الموضوع:
(البحث التربوي)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأرجو العلم بأن الطالبة خيرية محمد عبد عبد القادر تقوم بإجراء دراسة عنوانها "أثر استخدام الألعاب الالكترونية على مستوى التنمر الالكتروني لدى طلبة المرحلة الأساسية في العاصمة عمان" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم من جامعة الشرق الأوسط، ويحتاج ذلك إلى تطبيق أدوات الدراسة على عينة من طلبة المدارس التابعة لإدارتكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنة لها شريطة مراعاة الاشتراطات الصحية المعمول بها، والتقيد بأمر الدفاع رقم 35 لسنة 2021، على أن تتم مطابقة الأدوات المرفقة مع الأدوات المطبقة، وألا تستخدم البيانات والمعلومات المتحصلة إلا لأغراض البحث العلمي.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

وزير التربية والتعليم

د. يوسف سليمان ابو الشعر
مدير إدارة التخطيط والبحث والتربوي

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف: ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس: ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo