

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

ISBN 978-9948-24-591-9

الناشر: مراكز التنمية الأسرية

هاتف +971 6 506 5554


براق +971 6 506 5504

ص.ب 2064 الشارقة، إ.ع.م

البريد الإلكتروني info_tanmya@scfa.ae

الموقع الإلكتروني <https://fdc.shj.ae>

FDctanmya@ 

FDctanmya@ 

FDctanmya@ 

تصميم الغلاف: فخرية علي



صاحب السمو الشيخ الدكتور سلطان بن محمد القاسمي
عضو المجلس الأعلى - حاكم إمارة الشارقة

دراسة التنمر لدى طلبة المدارس في إمارة الشارقة

سعادة. موزى بنت محمد الشامسى
رئيس إدارة مراكز التنمية الأسرية

أ. د أحمد فلاح العموش
أستاذ علم الاجتماع التطبيقي، جامعة الشارقة

أ. أميمة العاني
إدارة الدراسات والمعرفة إدارة مراكز التنمية الأسرية

د . سلامة الرحومي
أستاذ مساعد ، جامعة الشارقة

المحتويات

7	قائمة الأشكال.....
9	مستخلص.....
10	المقدمة
11	المفهوم الإجرائي
11	مشكلة الدراسة وتساؤلاتها
11	أهداف الدراسة
11	أهمية الدراسة
12	الدراسات السابقة
17	الإطار النظري
19	صدق وثبات أداة الدراسة
19	مجتمع الدراسة
19	العينة
20	الأساليب الإحصائية
20	التحليل الإحصائي
51	الخلاصة
53	التوصيات
54	المراجع

قائمة الأشكال

- شكل رقم 1 التوزيع النسبي للعينة حسب النوع والجنسية وقطاع المدرسة 21
- شكل رقم 2 التوزيع النسبي لإجابات العينة عن كونهم طرفاً في حالة تنمر 22
- شكل رقم 3 التوزيع النسبي حسب كونهم طرفاً في حالة تنمر والنوع 23
- شكل رقم 4 التوزيع النسبي لإجابات العينة عن الأماكن الأكثر احتمالاً لأن تحدث فيها أفعال التنمر 24
- شكل رقم 5 التوزيع النسبي لإجابات العينة عن الأماكن التي يعتقد الطلبة بأنها غير آمنة في المدرسة 25
- شكل رقم 6 التوزيع النسبي لإجابات العينة عن عدد مرات حالات التنمر التي وقعت عليهم 26
- شكل رقم 7 التوزيع النسبي لإجابات العينة عن أشكال التنمر التي تعرضوا لها 27
- شكل رقم 8 التوزيع النسبي لإجابات العينة عن أشكال التنمر التي تعرضوا حسب النوع 28
- شكل رقم 9 التوزيع النسبي لإجابات العينة عن الدافع لحالات التنمر التي تعرضوا لها 30
- شكل رقم 10 التوزيع النسبي لإجابات العينة عن الدافع لحالات التنمر التي تعرضوا لها 31
- شكل رقم 11 التوزيع النسبي للأفعال التي قام بها الطلبة الذين وقع عليهم التنمر 32
- شكل رقم 12 التوزيع النسبي لمعرفة الطلبة الذين وقع عليهم التنمر بالأشخاص الذين قاموا بالتنمر عليهم 32
- شكل رقم 13 التوزيع النسبي لمعرفة الطلبة الذين وقع عليهم التنمر بالأشخاص الذين قاموا بالتنمر عليهم حسب النوع 34
- شكل رقم 14 التوزيع النسبي للمستوى العمري للأشخاص الذين قاموا بالتنمر 34
- شكل رقم 15 التوزيع النسبي لجنسية الأشخاص الذين قاموا بالتنمر وجنسية الذي وقع عليه التنمر 35
- شكل رقم 16 التوزيع النسبي للذين قاموا بالتنمر حسب عدد مرات القيام بحالات التنمر 35
- شكل رقم 17 التوزيع النسبي للذين قاموا بالتنمر حسب عدد مرات القيام بحالات التنمر والنوع 36
- شكل رقم 18 التوزيع النسبي للذين قاموا بالتنمر حسب المستوى العمري مع الشخص الذي قاموا بالتنمر عليه 36
- شكل رقم 19 التوزيع النسبي للذين قاموا بالتنمر حسب المستوى العمري مع الشخص الذي قاموا بالتنمر عليه والنوع 37
- شكل رقم 20 التوزيع النسبي للذين قاموا بالتنمر حسب أشكال التنمر التي قاموا بها 38
- شكل رقم 21 التوزيع النسبي لإجابات العينة عن معرفة المدرسين وغيرهم من العاملين بالمدرسة بحالات التنمر 38
- شكل رقم 22 التوزيع النسبي لإجابات العينة عن معرفة المدرسين وغيرهم من العاملين بالمدرسة بحالات التنمر 38
- شكل رقم 23 التوزيع النسبي لمقترحات العينة من أجل الحد من حالات التنمر 39
- شكل رقم 24 التوزيع النسبي لمقترحات العينة من أجل الحد من حالات التنمر حسب النوع 39
- شكل رقم 25 التوزيع النسبي لعدد مرات قيام الطلبة بمضايقة الآخرين 40
- شكل رقم 26 التوزيع النسبي لعدد مرات قيام الطلبة بإغاظة طلاب آخرين 41

- شكل رقم 27 التوزيع النسبي لعدد مرات قيام الطلبة بإثارة شائعات تتعلق بطلاب آخرين 41
- شكل رقم 28 التوزيع النسبي لعدد مرات قيام الطلبة بالتحريض على النزاعات 41
- شكل رقم 29 التوزيع النسبي لعدد مرات قيام الطلبة بمضايقة طلاب آخرين 42
- شكل رقم 30 التوزيع النسبي لعدد مرات قيام الطلبة بضرب طلاب آخرين 42
- شكل رقم 31 التوزيع النسبي لعدد مرات قيام الطلبة بتشجيع طلاب آخرين على التشاجر 43
- شكل رقم 32 التوزيع النسبي لعدد مرات قيام الطلبة بالكلام عن طلاب آخرين 43
- شكل رقم 33 التوزيع النسبي لعدد مرات التعرض لمضايقات من طلاب آخرين 44
- شكل رقم 34 التوزيع النسبي لعدد مرات التعرض للشتم من طلاب آخرين 45
- شكل رقم 35 التوزيع النسبي لعدد مرات التعرض للضرب والدفع من طلاب آخرين 45
- شكل رقم 36 التوزيع النسبي لعدد مرات التعرض للتهديد من طلاب آخرين 46
- شكل رقم 37 التوزيع النسبي لعدد مرات نشر الشائعات واطلاق أكاذيب من طلاب آخرين 47

التنمر لدى طلبة المدارس في إمارة الشارقة

مستخلص

آمنة في المدرسة هي الأماكن المغلقة.

أما عن أشكال التنمر التي يتعرض لها الطلبة، فقد جاءت الألقاب المسيئة أو الشتائم في المرتبة الأولى، وتلاها في المرتبة الثانية التنمر السبيرياني/ عبر الإنترنت، وقد كان صغر السن وحجم الطالب أحد أهم دوافع تعرض الطلبة للتنمر. وقد تبين أن 32.8% ممن يتعرضون للتنمر يقومون بالرد بصورة مماثلة.

وكشفت الدراسة عن أن غالبية الذين وقع عليهم التنمر (78.4%) يعرفون الشخص الذي قام بالتنمر عليهم، والإناث أكثر معرفة باللواتي يقمن بالتنمر عليهن، كما يعتقد 40.7% من الطلبة أن المدرسين وغيرهم من العاملين بالمدرسة على علم بوقائع التنمر. والإناث يعتقدن بشكل أكبر من الذكور بهذا الخصوص. ويعتقد الطلبة في عينة الدراسة أن الإدارة المدرسية القوية من شأنها المساهمة في وقف ظاهرة التنمر، كما توصلت الدراسة لعدد من التوصيات للحد من هذه الظاهرة.

المصطلحات الأساسية :

إمارة الشارقة، التنمر، التنمر السبيرياني، الألقاب المسيئة، الإدارة المدرسية، صغر السن.

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على التنمر لدى طلبة المدارس في إمارة الشارقة، وذلك من خلال بيان انتشار التنمر ومدى تكرار وقوع حالاته على الطلبة، وأشكاله الأكثر انتشاراً لدى طلبة المدارس في إمارة الشارقة، ومدى وجود اختلاف في انتشار التنمر وأشكاله تبعاً لجنس الطالب.

ولذلك تأتي هذه الدراسة بهدف التعرف على مدى انتشار هذه الظاهرة في المدارس التابعة للمنطقة التعليمية بالشارقة، ومدى تكرار وقوع حالات التنمر وأشكاله.

ولهذا الغرض، فقد تم تصميم استبانة طبقت على عينة حجمها (1309) طالب وطالبة في مدارس المنطقة، وتم تحليل البيانات من خلال حزمة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، باستخدام المقاييس الإحصائية الوصفية والتحليلية الملائمة مع مستوى قياس المتغيرات، وبما يحقق أهداف الدراسة.

لقد توصلت الدراسة إلى أن ثلث الطلبة (33.3%) كانوا طرفاً في واقعة تنمر؛ إذ تبين أن 14.2% كانوا الطرف المتسبب في التنمر في تلك الواقعة، في حين 19.1% كانوا الطرف المتلقي للتعلم. كما كشفت عن أن أكثر الأماكن احتمالاً لأن تحدث فيها أفعال التنمر في المدرسة هي الممرات، وأن أكثر الأماكن التي يعتقد الطلبة بأنها غير

المقدمة

احتل موضوع التنمر Bullying أهمية نظرية وتطبيقية في بداية القرن الحادي والعشرين من خلال تنامي الدراسات الموجهة لدراسة ظاهرة التنمر المدرسي والتي ساعدت الباحثين لفهمها وتحليلها وبيان أسباب تنمر بعض الطلبة ضد زملائهم في المحيط المدرسي والانعكاسات السلبية على الضحايا Bullied، والمتمثلة في تراجع مستوياتهم الأكاديمية والقلق والتوتر والانسحاب (Hunt، C et al. 2012)(Nansel et al. 2007)(Allison، S 2014)

وتشير الدراسات العالمية إلى تنامي ظاهرة التنمر على المستوى العالمي، وتمثل ذلك في ظهور أنماط مستحدثة للتنمر وخاصة التنمر السيبراني Cyber bullying . وهذا دون شك انعكس سلباً على البيئة المدرسية من حيث القلق والتوتر وفقدان الأمن لدى الطلبة (Bradshaw، C.، 2007 et al. 2012)(Ma، X. 2001)Ande – son، N. 2007) (Coloroso، B. 2003.Perry، (C.، 1999))

إن المتتبع لدراسة التنمر يلاحظ ندرة الدراسات المتصلة بهذه الظاهرة في مجتمع الإمارات، وهذه الدراسات على قلتها فإنها ذات طابع عام يتسم ببيان ظاهرة العنف المدرسي سواء أكان ذلك على المستوى النظري أم التطبيقي (العموش، 2011) (Alomosh، 2008) . وإن كانت هذه الدراسات في مجملها تتمحور حول العنف المدرسي في مجتمع الإمارات إلا أنها لم تتناول مستوى إدراك الطلبة بهذه الظاهرة . وإن ما يميز الدراسة الحالية هو إستنادها على تحليل وتفسير التنمر من وجهة نظر المستقيين والضحايا، وتركيزها على الجوانب الإدراكية: أي ما يدركه

الضحايا حول التنمر، ولعل هذا ما يضيف على الدراسة جانباً حيوياً وتفسيرياً يسهم في الوصول إلى نتائج أكثر دقة وتعميماً حول التنمر.

ولما كان البحث الاجتماعي التطبيقي يتطلب التعمق في دراسة ظاهرة ما، أو سمة من سمات المجتمع موضع الدراسة، فإن دراسة التنمر في إمارة الشارقة أخذت أنموذجاً لبيان حجم وخطورة التنمر وانعكاساته السلبية على البنى والهيكل المجتمعية، وبشكل خاص تلك المشكلات الناجمة عن التنمر مثل تدني المستوى الدراسي للضحايا .

وانطلقت آراء هؤلاء العلماء من فرضية أن التنمر سلوك عدواني ينطوي على إلحاق الأذى والضرر، ويحدث بشكل منتظم من خلال القوة المتوازنة بين المستقيين Bullies والضحايا (Gree – (Olweus، 1999)Victims (berg، M. T. 2010).

ويرى رواد النظريات المفسرة للتنمر أنه حالة دينامية معقدة، ويمكن تفسيرها من خلال استخدام أطر نظرية متنوعة، وذلك وفقاً للمنطلقات النظرية والمنهجية، ومن أبرزها النظريات السلوكية (التعلم الاجتماعي – Band (ra، A. 2002))، ونظريات علم الجريمة (النظرية العامة للجريمة ونظرية التوتر) (Agnew، R. 1992)A – (new، R. 2001))Agnew، R. 2004.

وشكلت النظرية العامة للجريمة A General theory of crime نقطة البدء في تفسير السلوك المنحرف متخذة من تقدير الذات المنخفض العامل الأساسي في حدوث الإنحراف ((Gottfredson، M. R.، & Hirschi، T. 1990)).

وقد شكل الطلبة في إمارة الشارقة وحدة التحليل من أجل الوقوف على مستوى وعيهم وإدراكهم لمهدد التنمر، إضافة إلى بيان مقترحاتهم وتصوراتهم حول هذه المشكلة السلوكية .

المفهوم الإجرائي

الأثر والضرر الذي يقع على الطالب (الضحية) نتيجة لتعرضه لأي شكل من أشكال التنمر (الاستقواء الجسدي والتهديد والتجاهل والاستبعاد والاضرار) وهذا يشمل إدراكه ووعيه لخطورة هذا الضرر السلوكي.

مشكلة الدراسة و تساؤلاتها

الاستقواء ظاهرة موجهة من طفل إلى آخر في مثل عمره أو أصغر منه قليلاً، وفي هذه الحالة تصبح الخطورة أكبر، وتعتبر نتائج التنمر ذات أثر كبير على كل من الأطفال الضحايا أو المتنمرين على حد سواء، ولا تقتصر آثار التنمر على الوقت الحالي، بل تمتد تلك الآثار مستقبلاً؛ إذ تكون هناك الاحتمالات مفتوحة لتحول الضحايا إلى مستقويين ، أما المستقويون حالياً فهناك احتمالية أن يقوموا بتطوير أنماط من السلوك الإجرامي مستقبلاً. وتكمن تساؤلات الدراسة في:

- ما مدى انتشار التنمر في مدارس إمارة الشارقة؟
- ما أشكال التنمر الأكثر انتشاراً في إمارة الشارقة؟
- هل يوجد اختلاف في انتشار التنمر وأشكاله تبعاً لجنس الطالب؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة للتعرف على ما يأتي:
1. مدى انتشار ظاهر التنمر في المدارس

2. مدى تكرار وقوع حالات التنمر على الطلبة
3. أشكال وممارسات التنمر التي يقوم بها الطلبة
4. الدلالة الإحصائية لاختلاف عدد مرات التنمر حسب الجنس
5. الدلالة الإحصائية لاختلاف أشكال التنمر حسب الجنس

أهمية الدراسة

تعتبر دراسة التنمر من الدراسات المهمة جداً، وتكمن أهميتها في الأمور الآتية:

- تتناول هذه الدراسة موضوعاً مهماً، ولم يلقَ هذا الموضوع البحث الكافي في مجتمع الإمارات
- تلفت نظر مدراء المدارس والمعلمين والمرشدين التربويين إلى هذه الظاهرة
- تلفت نظر أولياء أمور الطلبة لهذه الظاهرة من أجل التعاون مع المدرسة للحدّ منها

Young, J. 2003)) (Smith, P. K., & Brian, P. 2000)) Causey, D. L. & Dubow, E. F. 1992)) (Durlak, J. A., & DuPre, E. P. 2008)) Greve, W., & Bjorklund, D.A. 2009)) Tremblay, R. E., Hartup, W. W., & Archer, J. (Eds.). 2005) Tremblay, R. E., Hartup, W. W., & Archer, (J.) (Amato, P., & Fowler, F. 2002

وهدفت دراسة (الصحيح والقضاة، 2013) إلى بيان سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين، ولقد جاء شكل الاستقواء الاجتماعي في المرتبة الأولى وفقاً لانتشاره لدى عينة الدراسة وبنسب مئوية مقدارها 75.8 ضمن درجة استقواء قليلة، و11.3 ضمن درجة متوسطة، و12.9 ضمن درجة كبيرة. وجاء شكل الاستقواء الجسدي في المرتبة الثانية وفقاً لانتشاره لدى أفراد عينة الدراسة وبنسب مئوية مقدارها 78.5 ضمن درجة استقواء قليلة، و10.1 ضمن درجة استقواء متوسطة، و11.3 ضمن درجة استقواء كبيرة. وجاء شكل الاستقواء اللفظي في المرتبة الثالثة وفقاً لانتشاره بين أفراد عينة الدراسة وبنسب مئوية مقدارها 82.7 ضمن درجة استقواء قليلة، و9.4 ضمن درجة استقواء متوسطة، و7.9 ضمن درجة استقواء كبيرة. أما شكل الاستقواء على الممتلكات فقد جاء في المرتبة الرابعة وفقاً لانتشاره بين أفراد عينة الدراسة وبنسب مئوية مقدارها 87.6 ضمن درجة استقواء قليلة، و5.8 ضمن درجة استقواء متوسطة، و6.6 ضمن درجة استقواء كبيرة. وحل الاستقواء الجنسي في المرتبة الخامسة والأخيرة وفقاً لانتشاره بين أفراد العينة وبنسب مئوية مقدارها 88.4 ضمن درجة استقواء قليلة، و6.0 ضمن درجة استقواء متوسطة، وبنسبة 5.6 ضمن درجة استقواء كبيرة. وأما

الدراسات السابقة:

يلاحظ المختص والمتتبع لدراسات التنمر تنامي حجم واتجاه هذه الظاهرة على المستوى العالمي نظراً لخطورتها المجتمعية ، وقد أفرد العديد من الباحثين ماهيتها، والعوامل والأسباب المؤدية لها (Batsche, G. M., & Knoff, H. M. 1994) Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. 1999)) Burt, C. H., Simons, R. L., & Simons, L. G., 2006)) (Kim, Y. S., Koh, Y., & Leventhal, B. L. 2005)). وبينت الدراسات العالمية تنامي التنمر بكل أشكاله وصوره.

Nikken, P., & Jansz, J. 2011)) Salmivalli, C. 2010)) Unnever, J.D., & Cornell, D.G. 2003)) Ybarra, M. L., & Mitchell, K. 2004)) (Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. 2000)) Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. 2014)).

وتمحورت الدراسات العالمية حول موضوع ضحايا التنمر وخصائصهم وانعكاساته السلبية على سلوكياتهم، والأثر الذي يقع عليهم نتيجة لتعرضهم لأي شكل من أشكال التنمر (Ryan, W. & Smith, J.D. 2009 Nansel, T. 2001)). وأظهرت نتائج هذه الدراسات أن الضحايا يشعرون دائماً بالخوف والتوتر ويميلون إلى الانسحاب من البيئة المدرسية، ويشعرون بالوحدة والعزلة الاجتماعية وتدني مستوياتهم الدراسية.

Ma, X. 2001) Olweus, D. 1978)) Peterson, (J. S., & Ray, K. E. 2006 Rigby, K., & Slee, P. T. 1991)) Seals, D., &

بالنسبة للدرجة الكلية للاستقواء فقد تم توزيع أفراد عينة الدراسة بنسب مئوية 81.1 ضمن درجة استقواء قليلة، و9.2 ضمن درجة استقواء متوسطة، و9.7 ضمن درجة استقواء كبيرة.

وهدفت دراسة (العموش، 2016) إلى تقييم التواصل داخل الأسرة الإماراتية وبينت الدراسة أن مستوى التواصل الأسري في مجتمع الإمارات من المستويات العالية: إذ بلغ الوسط الحسابي لتقييم التواصل في الأسرة الإماراتية ما مقداره 2.54 وفق مقياس ثلاثي، وهذا يعادل 84.7 وفق المقياس المئوي، وتجدر الإشارة إلى أن تقييم الذكور للتواصل الأسري أعلى من تقييم الإناث، حيث بلغ تقييم الأزواج 86.7 وفق المقياس المئوي، مقابل 83 حسب رأي الزوجات. وبالرغم من ارتفاع مستويات التواصل الأسري في مجتمع الإمارات، إلا أن أفراد العينة يعتقدون بعدة أسباب قد تؤدي إلى ضعف هذا التواصل، وهذه الأسباب هي كما يأتي: أسباب قوية التأثير وهي التي حصلت على نسبة تأييد 70% فأكثر وشملت: (ظروف العمل، والهاتف المتحرك والبلاتك بيري، والإدمان على الانترنت، وغياب الحب والانسجام بين الزوجين، وعمل الزوج في إمارة غير الإمارة التي يعيش فيها مع الأسرة). أما الأسباب متوسطة التأثير وهي التي حازت على تأييد بنسبة تراوحت بين (40% - 69.9%) وشملت: (وجود خادمة أو أكثر داخل المنزل، عمل المرأة، وتدخّل الأهل في شؤون الأسرة). وحصلت الأسباب ضعيفة التأثير على نسبة تأييد تقل عن 40% وشملت: (تفاوت المستوى التعليمي بين الأزواج، كبر حجم الأسرة، وفارق العمر الكبير بين الزوجين).

وكشفت نتائج دراسة (العموش، 2016) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أنماط التربية الأسرية

الإيجابية تعزى إلى حجم الأسرة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أنماط التربية الإيجابية بين الأسر ذات الدخل العالي والمنخفض ولصالح الأسر ذات الدخل العالي، وبين الأسر ذات الدخل المتوسط والمنخفض ولصالح الأسر ذات الدخل المتوسط، وتؤكد هذه النتيجة أهمية دخل الأسرة في التربية، فكلما زاد الدخل كانت الأسرة أقدر على ممارسة أنماط التربية الإيجابية .

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أنماط التربية الإيجابية بين الأسر التي يعمل فيها الوالدان والأسر التي لا يعملان فيها، ولصالح الأسر التي يعمل فيها الوالدان، وبالرغم من أن الوالدين غير العاملين متفرغان أكثر للتربية، إلا أن هذه النتيجة جاءت على خلاف ذلك، وربما تعكس هذه النتيجة حرص الوالدين اللذين يعملان على تعويض الأبناء وإحاطتهما بالرعاية والتربية.

وهدفت دراسة (العموش، 2011) إلى التعرف على مظاهر وأشكال العنف المدرسي في مجتمع الإمارات، وكشفت الدراسة عن أن مظاهر وأشكال العنف المدرسي جاءت مرتبة تنازلياً حسب درجة شدتها على النحو الآتي: العنف الموجّه من الطلبة نحو زملائهم الطلبة، ومن ثم العنف الموجّه من الهيئة التدريسية نحو الطلبة، فالعنف الموجّه من الطلبة نحو ممتلكات المدرسة، وأخيراً العنف الموجّه من الطلبة نحو الهيئة التدريسية. كما وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة العنف تعود لكل من: جنس الطالب، والرسوب في المدرسة، ومستوى تعليم الوالدين، والدخل الشهري للأسرة. كما كشفت الدراسة عن

أسباب العنف المدرسي والحلول المقترحة للحد منه. وفي هذا المجال تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة العنف الموجّه من الطالب نحو زملائه تعود لجنس الطالب؛ إذ أن الطلبة الذكور يستخدمون العنف ضد زملائهم بدرجة أكبر من الإناث. وكذلك تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة العنف الموجّه من الطلبة نحو زملائهم تعود لرسوب الطالب في المدرسة؛ إذ أن الطلبة الذين سبق لهم الرسوب يستخدمون العنف ضد زملائهم بدرجة أكبر من الطلبة الذين لم يسبق لهم الرسوب.

كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الموجّه من الطلبة نحو زملائهم تعود لوضع الوالدين؛ إذ إنه في حالة زواج الأب من أكثر من زوجة أو انفصال الوالدين بالطلاق يكون الطالب أشدّ عنفاً ضد زملائه. وكذلك تبين أن الطلبة من الأسر ذات الدخل المرتفع أو المتدني هم الأكثر عنفاً ضد زملائهم في حين الطلبة من الأسر ذات الدخل المتوسطة يكونون أقلّ عنفاً ضد زملائهم.

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة العنف الموجّه من الهيئة التدريسية نحو الطلبة تعود لجنسهم، فالطلبة الذكور يتعرضون للعنف بدرجة أكبر من الإناث. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة العنف الموجّه من الهيئة التدريسية نحو الطلبة تعود لرسوبهم في المدرسة؛ إذ يتعرض الطلبة الذين سبق لهم الرسوب للعنف من قبل الهيئة التدريسية بدرجة أكبر من الطلبة الذين لم يسبق لهم الرسوب.

كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الموجّه من الهيئة التدريسية نحو الطالب تعود

لوضع الوالدين؛ إذ إنه كلما توفر استقرار أسري كلما قلّ العنف الموجّه من الهيئة التدريسية نحو الطلبة، فالطلبة الذين يعانون من انفصال الوالدين بالطلاق يتعرضون للعنف بدرجة أكبر من الطلاب الذين يعيشون في أسرة يعيش الوالدان فيها معاً، وكذلك فإنه في حالة وفاة أحد الوالدين أو كليهما فإن الطالب يتعرض لعنف من الهيئة التدريسية بدرجة أقل، وقد يعود ذلك إلى عدم لجوء الطلبة الذين توفي أحد والديهم أو كلاهما إلى المخالفات أو الابتزاز، ومن ناحية أخرى قد يعود لتعاطف الهيئة التدريسية مع هؤلاء الطلبة باعتباره يتيماً.

كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الموجّه من الهيئة التدريسية نحو الطالب تعود للمستويات التعليمية لآباء الطلبة، فكلما ارتفع المستوى التعليمي للأب قلّ احتمال تعرض الطالب للعنف من قبل الهيئة التدريسية، وكذلك تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العنف الموجّه من الهيئة التدريسية نحو الطالب تعود للدخول الشهرية لأسر الطلبة. فكلما ارتفع الدخل الشهري لأسرة الطالب قلّ تعرضه للعنف من الهيئة التدريسية.

ودلت نتائج دراسة (العموش، 2009) أن الخطورة المدرسية في مجتمع الإمارات تتمحور حول التحصيل المتدني في الحلقة الأولى، والتعرض للإساءة والضرب من قبل الزملاء في هذه المرحلة والتدخين في الحلقة الأولى، والانقطاع عن المدرسة لمدة تزيد عن شهرين، والتعرض للضرب من الزملاء داخل المدرسة، والمشاركة في المشاجرات داخل المدرسة، والتغيب عن المدرسة كثيراً، والتشاجر مع المدرسين، والتحصيل الدراسي المتدني، وتدخين الزملاء، والمشاركة في تحطيم ممتلكات المدرسة، والانتقال من

الحلقة الثانية إلى الثانوية والتسرب. ودلت نتائج الدراسة أن (14.18%) من المبحوثين كانوا من ذوي التحصيل المتدني في الحلقة الأولى. وهذه النتيجة تظهر أن التحصيل المتدني يُعرض الشباب للخطورة مستقبلاً، و(19.94%) تعرضوا إلى الإساءة والضرب من قِبَل الزملاء في الحلقة الأولى. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن (7.09%) اعتادوا التدخين في الحلقة الأولى، و(10.89%) تعرضوا للضرب من قبل الزملاء داخل المدرسة، و(22.03%) شاركوا في المشاجرات داخل المدرسة، و(11.39%) يتغيّبون عن المدرسة، و(11.39%) يتشاجرون مع المدرسين، و(42.03%) يدخنون داخل المدرسة، و(9.37%) شاركوا في تحطيم بعض ممتلكات المدرسة، و(40.25%) يرون أن الانتقال من الحلقة الثانية إلى الثانوية يزيد من التعرض للمشكلات وعوامل الخطورة. ودلت نتائج الدراسة على أن (62.29%) من أفراد العينة الذكور يرون أن بعض زملائهم تركوا المدرسة نهائياً، وانخفضت هذه النسبة لدى الإناث لتصل (23.27%). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن عوامل الخطورة ليست مستقلة عن جنس المبحوث.

وأظهرت نتائج الدراسة الوطنية (العنف ضد الأطفال في المجتمع الأردني 2009) والتي أعدتها اليونيسف والمجلس الوطني لشؤون الأسرة ووزارة التربية والتعليم، وأظهرت أن أكثر من ثلثي أطفال الأردن يتعرضون لإساءات لفظية من الوالدين، والمعلمين، والإداريين في المدرسة، كما يتعرض حوالي نصف الأطفال لإساءات لفظية من الإخوة، والأطفال الآخرين في المدرسة. ويتعرض نحو نصف أطفال الأردن لإساءات بدنية من أولياء الأمور، والمعلمين وإداريي المدرسة. ويتغيّب نحو (15%) من الأطفال عن المدرسة ليوم واحد على الأقل في العام الدراسي لخوفهم من ضرب

المعلم، وتهديده لهم، ووصفهم بألقاب. وأجرت الوزارة مسحا قلياً شارك فيه (64119) طالباً وطالبة بنسبة (10%) من مجتمع الدراسة وبلغت أعلى نسبة للعنف اللفظي (45%) هي الصراخ في الوجه في حين بلغت نسبة العنف الجسدي متمثلة بالضرب بالعصا 40%، وبلغت أعلى نسبة للعنف الرمزي وهي حسم العلامات 38%.

وأظهر المسح ارتفاع نسبة ممارسة العنف بارتفاع مستوى الصف، إذ أن أعلى ممارسة للعنف وقعت على طلبة الصف التاسع، وأدناها على طلبة الصف الرابع. وتعرض (33.5%) من الطلاب الذكور لممارسات العنف من قبل معلميه مقارنة مع نسبة (3.18%) لدى الطالبات الإناث. إذ يمارس العنف الموجه نحو الطالب بشكل أكبر في مدارس الذكور (5.34%) ثم المدارس المختلطة (5.20%) ثم مدارس الإناث (3.18%).

وأظهرت دراسة (العموش، 2008) المشكلات التعليمية في مجتمع الإمارات فقد تبلورت في ضعف العلاقة بين المدرسة والبيت الناتج عن عدم اهتمام ومتابعة الأسرة لتعليم أبنائهم، وتدني مستوى التعليم في المدارس وما يرافقه من تسرب الطلبة من المدارس من ناحية، وانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية من ناحية ثانية، تعدد من أهم المشكلات التعليمية. وتتفق نتيجة المشاكل التعليمية التي يعاني منها أفراد العينة في مجتمع الإمارات مع نظرية الرأي العام في تحليل وتفسير المشكلات الاجتماعية. وقد قدم أفراد العينة عدداً من المقترحات التي يعتقدون أنها تسهم في خفض هذه المشكلات؛ إذ تبين أن ضرورة التنسيق المستمر بين الأسرة والمدرسة وكذلك المتابعة الفعالة من قِبَل الأسرة احتلت مقدمة هذه الإقتراحات

وبنسبة (47.8% و 46.4%) على التوالي.

التنشئة الاجتماعية الناقصة (غياب الإدارة الأبوية) يؤدي إلى ضبط ذاتي منخفض والمتمثل في ارتكاب أفراد العينة عدداً من الجنح مثل السرقة .

وهدفت دراسة (العموش، 2006) إلى التعرف على تصورات العنف لدى الأطفال في مجتمع الإمارات، متخذة من الخصائص الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية لأفراد العينة متغيرات دراسية لمعرفة أشكال العنف (صور العنف) الممارسة على الطفل (المادي، والعاطفي، والإهمال والجنسي) والتعرف على الأشخاص الذين يمارسون العنف ضد الأطفال داخل المنزل والمتمثلة في الأب، والأم، والأخ، والأخت، وزوجة الأب والجدة. ولأغراض إجراء هذه الدراسة تم استخدام عينة عشوائية تألفت من (193) طفلاً. وأظهرت نتائج الدراسة أنواع العنف الممارس داخل المنزل والمدرسة (صور العنف الجسدي، والعاطفي، والإهمال، والجنسي) من وجهة نظر العينة.

ونستخلص من نتائج الدراسات ذات السابقة (المحلية والعربية والعالمية) إلى تنامي ظاهرة التنمر والانعكاسات السلبية على الضحايا Bullied، والمتمثلة في تراجع مستوياتهم الأكاديمية والقلق والتوتر والانسحاب.

وهدفت دراسة (العموش، 2006) إلى التعرف على البناء الأسري وجنوح الأحداث في مجتمع الإمارات، وذلك من خلال بيان الخصائص الديموغرافية للجانحين (النوع، والعمر، والمستوى التعليمي، والعلاقة بين الآباء والأمهات) وخصائص آباء وأمهات الجانحين، والبناء الأسري للأحداث الجانحين، وطبيعة الإدارة والإشراف الأبوي. وأظهرت نتائج الدراسة المتغيرات التي تحدث فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة اهتمام الآباء والأمهات بالأحداث الجانحين. وأظهرت الدراسة أنه رغم أن الغالبية العظمى من الجانحين يعيشون مع أسرهم، فإنهم عرضة للانحراف، ولعل هذا يؤكد ما جاءت به النظرية العامة للجريمة. إن غياب مربٍّ وراعٍ يهتم بالأبناء يؤدي في نهاية المطاف إلى الانحراف. ويمكن القول إن وجود الأبوين لا يعني بالضرورة منع الانحراف، ولذلك فلا بد من الرقابة الأبوية الدائمة. وأظهرت الدراسة الممارسات التي تصدر عن الآباء بحق الأحداث والتي تظهر جلياً في عدم إعطاء الاهتمام الكافي بدراساتهم، ويظهر ذلك في عدم قيام الآباء بمراجعة دروس الأحداث، إضافة إلى العصبية التي يتصف بها الإباء والتي تتمثل في سرعة الغضب، وبرز عدم اهتمام الآباء بأخذ الأحداث إلى التنزه، الأمر الذي خلق علاقة ليست ودية بين الآباء والأحداث إضافة لجوء من الشعور بالبعد العاطفي وما ترتب عليه من عدم لجوء الأحداث لآبائهم عند حدوث مشاكل لهم بشكل عام. إن علاقة الأب مع الحدث وخاصة الضرب وعدم التفاهم معه والخوف منه والإهانة ينتج عنه ضبط ذاتي منخفض، وهذا بدوره يدفعه للجنوح وإن الإشراف الأبوي يؤدي إلى ضبط ذاتي مرتفع وخلق شخصية متزنة. ولا شك أن

الإطار النظري:

ومن هنا فقد أكد الباحثان على ضرورة وجود مربٍ يربى سلوك الأطفال ويهتم بهم ويحاورهم. ويرى «جتفردسون وهيرشي» أن هناك شروطاً ضرورية من أجل منع السلوك المنحرف، وتحقق التنشئة الاجتماعية الكاملة، وهي:

- وجود مربٍ يهتم بالأطفال (المدرس).
- الإشراف التربوي الدائم.
- إدراك الوالدين للسلوكيات المنحرفة.
- تحديد عقوبة للسلوكيات المنحرفة (المدرسة).

إن نتائج دراسة التنمر في إمارة الشارقة تتفق مع فرضية النظرية العامة للجريمة التنشئة الاجتماعية الناقصة تؤدي إلى السلوك المنحرف (التنمر). وأشارت نتائج الدراسة أن الغالبية من أفراد العينة يعانون من عدم إدراك السلوك المنحرف من قبل المدرسة إضافة إلى عدم تحديد العقوبة الملائمة للسلوكيات المنحرفة الخاصة بالتنمر.

وتنطلق نظرية التعلم الاجتماعي من افتراض رئيس مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معهم، يؤثر ويتأثر فيهم، وبذلك يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد (سلوك التنمر، على سبيل المثال)، ووفقاً لهذه النظرية، فإن الأفراد يستطيعون تعلم العديد من الأنماط السلوكية لمجرد ملاحظة سلوك الآخرين، إذ يرى في أنماط سلوك الآخرين النماذج (Models) المثالية للسلوك المرغوب فيه، ومن ثم محاكاته وتقليده. (الزغول، 2003).

ويرى «باندور» (Bandura، 1969) أن التعلم بالملاحظة يتضمن ثلاث آليات رئيسية هي: العمليات

تتخذ دراسة التنمر في إمارة الشارقة من نظريات التعلم الاجتماعي Social Learning Theory لألبرت باندورا Albert Bandura والنظرية العامة للجريمة A General Theory of Crime ونظرية التوتر Strain Theory منطلقاً لها وترتكز هذه النظريات على أبعاد نظرية ومنهجية قابلة لتفسير وتحليل إشكالية الدراسة (نظرية التعلم الاجتماعي: التنمر سلوك مكتسب، النظرية العامة للجريمة: التنمر ناجم عن تقدير الذات المنخفض وغياب الوقاية والإشراف الأبوي والمدرسي، نظرية التوتر: القلق).

تعد النظرية العامة للجريمة A General Theory of Crime من النظريات المهمة في علم الجريمة المعاصر. و انطلق «جتفردسون وهيرشي» – (Hirschi 1990) an Gottfredson) في هذه النظرية من أعمال هيرشي السابقة، خاصةً نظرية الضبط Control Theory

وانطلقت هذه النظرية من مفهوم ضبط الذات (Self-Control) في تحديد معنى الجريمة. فيرى «جتفردسون وهيرشي» أن الأشخاص الذين لديهم ضبط ذات مرتفع يعيشون في أبنية أسرية مستقرة، وهذا يعود إلى التنشئة الاجتماعية الكاملة Complete Socialization.

وترتكز هذه النظرية على أهمية الإشراف الأبوي المستمر للأبناء، وذلك من خلال إدراك سلوكياتهم اليومية وخاصة السلوك المنحرف Deviant behavior، وهذا يتم من خلال مراحل التنشئة الاجتماعية المبكرة للأطفال. فالعلاقة الحسنة بين الوالدين تعزز ضبط الذات لدى الأطفال.

الإبدالية Reciprocal processes، والعمليات المعرفية cognitive processes وعمليات التنظيم الذاتي self-regularity processes. ويمكن مناقشة هذه الآليات الثلاث على النحو الآتي :

أولاً: وفقاً لآلية العمليات الإبدالية، فإنه ليس بالضرورة أن يتعرض الفرد مباشرة إلى الخبرات المتعددة كي يتعلمها، ولكن يمكن له ملاحظة النماذج المختلفة وهي (ملاحظة الطلبة لزملائهم المستقيين على سبيل المثال). ويقول «باندورا»، إن جميع الخبرات الناجمة عن الخبرة أو التجربة المباشرة يمكن أن تحدث على أساس تبادلي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه على الشخص الملاحظ (Bandura ، 1977)، و (الزغول 2003).

ثانياً: العمليات المعرفية التي تتم على نحو انتقائي وتتأثر إلى درجة كبيرة بالعديد من العمليات المعرفية لدى الفرد الملاحظ (الملاحظين والمشاهدين للمستقيين). إن عملية تعلم استجابة ما من خلال الملاحظة وأداء مثل هذه الاستجابة يخضع إلى عمليات بسيطة مثل الإدراك وعمليات التمثيل الرمزي (Bandura ، 1977) و (الزغول ، 2003). إن إدراك الضحايا يمثل عملية معرفية يتم من خلالها التمثيل الرمزي والمتجسد في أثر القيم والمعايير في قبول الضرر الذي يقع على الضحية. وهذا التمثيل الرمزي يتم اكتسابه من خلال عملية التعلم بالملاحظة ومن خلال أنماط وآليات التنشئة الاجتماعية، ومدى تأثير المحيط الاجتماعي على المستقيين.

ثالثاً: العمليات المعرفية فهي عمليات سلوكية مكتسبة من البيئة، وهي التي تحدد سلوك الفرد واتجاهاته القيمية

والمعرفية نحو محيطه الخارجي المرتبط بعلاقات اجتماعية. وتشير عملية التنظيم الذاتي إلى قدرة الإنسان على تنظيم الأنماط السلوكية في ضوء النتائج المتوقعة منها. ويرى «باندورا»، أن الأفراد يعملون على تنظيم سلوكياتهم وتحديد آلية تنفيذها في ضوء النتائج التي يتوقعون تحقيقها من جراء القيام بها. (انظر: Bandura 1977) و (الزغول 2003). وطبقاً لعمليات التنظيم الذاتي يتعلم المستقيين العديد من الأنماط السلوكية، والتي لا يتطلب من خلالها المرور بالتجارب المباشرة، وإنما يتم تعلمها على نحو ذاتي من خلال الملاحظة المباشرة لسلوك الطلبة المستقيين.

من هنا نستطيع القول: إن التعلم بالملاحظة والمرتبط بسلوك المستقي تحده البيئة الخارجية، وتنعكس بدورها على سلوك الشخص المستقي والضحية، وهذا يمثل عملية تفاعلية بين المستقي والضحية.

ويمكن تحديد ملامح التعليم بالملاحظة على النحو الآتي :

تعلم العديد من الأنماط السلوكية لا يتطلب بالضرورة المرور بالخبرات المباشرة، وإنما يتم تعلمها على نحو بدلي غير مباشر ممثلاً في ملاحظة سلوك الآخرين (القيم والعادات على سبيل المثال تحدد استخدام القوة من الأقوياء ضد الضعفاء).

- تلعب النتائج المترتبة على سلوك النماذج دوراً مهماً في زيادة دافعية الفرد أو إضعافها في تعلم مثل هذا السلوك.
- إن عمليات التعلم بالملاحظة لبعض الأنماط السلوكية تتم على نحو انتقائي. (كتمارس القوة ضد الآخرين).

• هناك عمليات معرفية وسيطية تحكم حالة الإنتقائية تلك، وتحدد النتائج المتوقعة على تعلم بعض الاستجابات وعمليات أدائها.

• ليس بالضرورة أن يتم أداء كل ما يتم تعلمه من خلال الملاحظة المباشرة، أي بعد الإنتهاء من عملية الملاحظة، وإنما يتم تمثله وتخزينه في الذاكرة رمزياً ليصار استدعاؤه لاحقاً عندما يتطلب الأمر القيام ببعض الاستجابات في مواقف مهمة .

• التعلم الاجتماعي هو من النوع الإجرائي، ولكن يتوقف تأثير كل من التعزيز والعقاب في السلوك على طبيعة العمليات المعرفية التي يمر بها الفرد. (الزغول، 2003)

من هنا يمكننا القول إن التنمر نمط سلوكي متعلم يمكن اكتسابه من خلال الملاحظة، وإن هذه الأنماط السلوكية المنحرفة ليست أنماطاً سلوكية موروثية في الأصل، وإنما تمثل مجموعة الأنماط السلوكية المكتسبة من البيئة والوسط المدرسي الذي يعيش فيه الطلبة ويتعاملون معه. ومن ثم ووفقاً لهذا التصور يمكن اعتبار ظاهرة التنمر في إمارة الشارقة بأنها مكتسبة تحددها الظروف المحيطة و السائدة في النسق الاجتماعي والثقافي. فالمعايير السائدة في المحيط المدرسي هي التي تتحكم في عملية التنمر.

المنهجية وإجراءات التحليل:

أداة الدراسة: تم استخدام أداة الينوي ومسح كويا للتنمر وأداة (الصباحين والقضاة، 2013) والتي تبحث في طبيعة التنمر. وقد أجرى الباحث بعض التعديلات لتناسب مجتمع الدراسة.

صدق وثبات أداة الدراسة

تم اختبار أداة الدراسة وذلك للتأكد من مستوى الصدق والثبات، حيث تم سحب عينة مكونة من (50) طالباً وطالبة وتم توزيع الإستبانة عليهم، وبعد مضي أسبوعين تم إعادة توزيع الإستبانة على الأشخاص أنفسهم، وتم تحليل بيانات الاختبار القبلي والبعدي باستخدام معامل ارتباط سبيرمان (Spearman Correlation) لقياس قوة العلاقة بين النتائج في المرتين. وبلغ معامل ارتباط سبيرمان لجميع محاور الإستبانة بين إجابات الطلبة في الاختبار القبلي والبعدي 0.94، بمستوى دلالة إحصائية 0.001، مما يدل عن أن العلاقة الارتباطية بين مرحلتي اختبار أداة الدراسة هي علاقة قوية وذات دلالة إحصائية وأنه لم تتغير إجابات المبحوثين نحو فقرات الدراسة.

وتم استخدام معامل كرنباخ ألفا (Cornobach's Alpha) لاختبار الإتساق الداخلي بين فقرات أداة الدراسة، وبلغت قسمته 0.89 مما يدل على درجة إتساق عالية بين فقرات الدراسة.

مجتمع الدراسة

يشتمل مجتمع الدراسة الطلبة في مدارس منطقة الشارقة التعليمية كافة، وتشمل مدينة الشارقة والمنطقة الوسطى والمنطقة الشرقية.

العينة

تم سحب عينة عشوائية (7مدارس) من جميع مدارس منطقة الشارقة التعليمية، وعلى النحو الآتي:

- مدينة الشارقة
- مدرسة العروبة للتعليم الثانوي (طلاب)
- مدرسة القرائن للتعليم الثانوي (طالبات)

- مدرسة الشعلة الخاصة (طالبات و طلاب)
 - المنطقة الوسطى
 - مدرسة الزيد للتعليم الثانوي (طلاب)
 - مدرسة البردي للتعليم الثانوي (طالبات)
 - المنطقة الشرقية
 - مدرسة الخليل بن أحمد للتعليم الثانوي (طلاب)
 - مدرسة أم عمارة للتعليم الثانوي (طالبات)
- وبلغ العدد الإجمالي للطلبة الذين طبقت عليهم الإستبانة ما مجموعه (1309) طالب وطالبة .

الأساليب الإحصائية

تم معالجة البيانات بعد تجميعها من خلال حزمة البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، واستخدمت المقاييس الإحصائية الملائمة مع مستوى قياس المتغيرات، وبما يحقق أهداف الدراسة. حيث تم استخدام المقاييس الاحصائية الآتية:

أولاً: الإحصاء الوصفي :

- وذلك لعرض خصائص أفراد العينة ووصف إجاباتهم على أسئلة الإستبانة، ولهذا الغرض تم استخدام ما يأتي:
1. التكرارات والنسب المئوية لخصائص أفراد العينة ووصف إجاباتهم عن أسئلة الإستبانة
 2. الوسط الحسابي: استخدم كأبرز مقاييس النزعة المركزية لقياس متوسط إجابات أفراد العينة عن فقرات الدراسة
 3. الانحراف المعياري: استخدم كأحد مقاييس التشتت لقياس الانحراف في إجابات أفراد العينة عن وسطها الحسابي

ثانياً: الإحصاء التحليلي:

وذلك لتحليل أكثر من متغيرين، من خلال:

1. اختبار مربع كاي (Chi-Square): استخدم لاختبار الاختلافات في كل من الذكور والإناث للمتغيرات الاسمية (Nominal variables)

2. اختبار (Independent-Sampling t-test): تم استخدامه لاختبار الفروق الإحصائية بين إجابات الذكور والإناث لأسئلة المقياس الخماسي

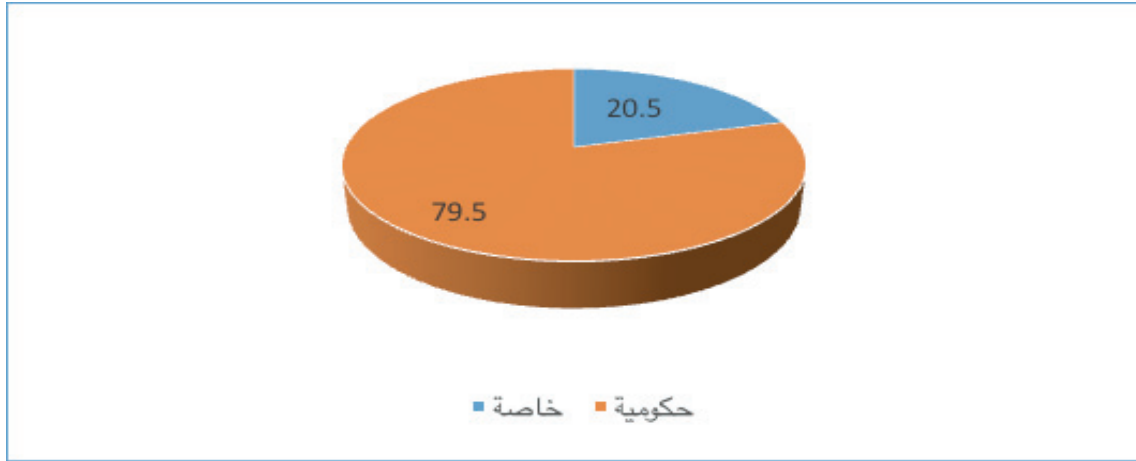
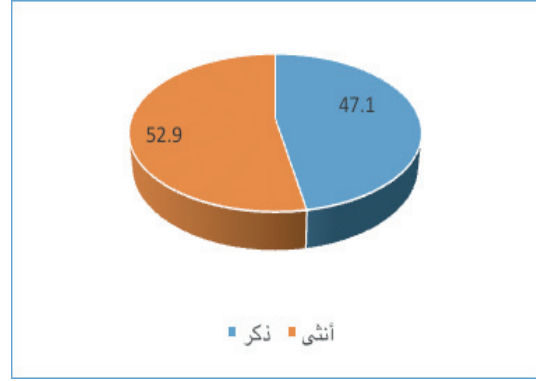
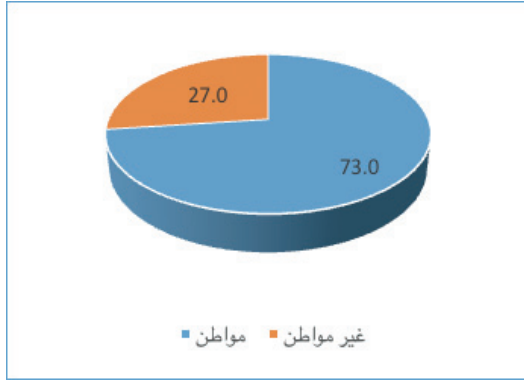
3. معامل ارتباط سبيرمان (spearman Correlation): استخدم لقياس قوة العلاقة بين نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي لأداة الدراسة، وأن اتجاهات المبحوثين لم تتغير؛ وذلك للتأكد من مصداقية وثبات أداة الدراسة

ثالثاً: تم استخدام معامل كرنباخ الفا (Cornobach's Alpha): لاختبار صدق وثبات أداة الدراسة من خلال قياس الإتساق الداخلي بين فقرات أداة الدراسة.

التحليل الإحصائي أظهرت البيانات أن الذكور يشكلون ما نسبته 47.1% من عينة الدراسة، فيما شكلت الإناث 52.9%، وتبين أن 73.0% هم مواطنون، وأن 27.0% غير مواطنين، وأن 97.5% هم من طلبة المدارس الحكومية في حين 20.5% من طلبة المدارس الخاصة.

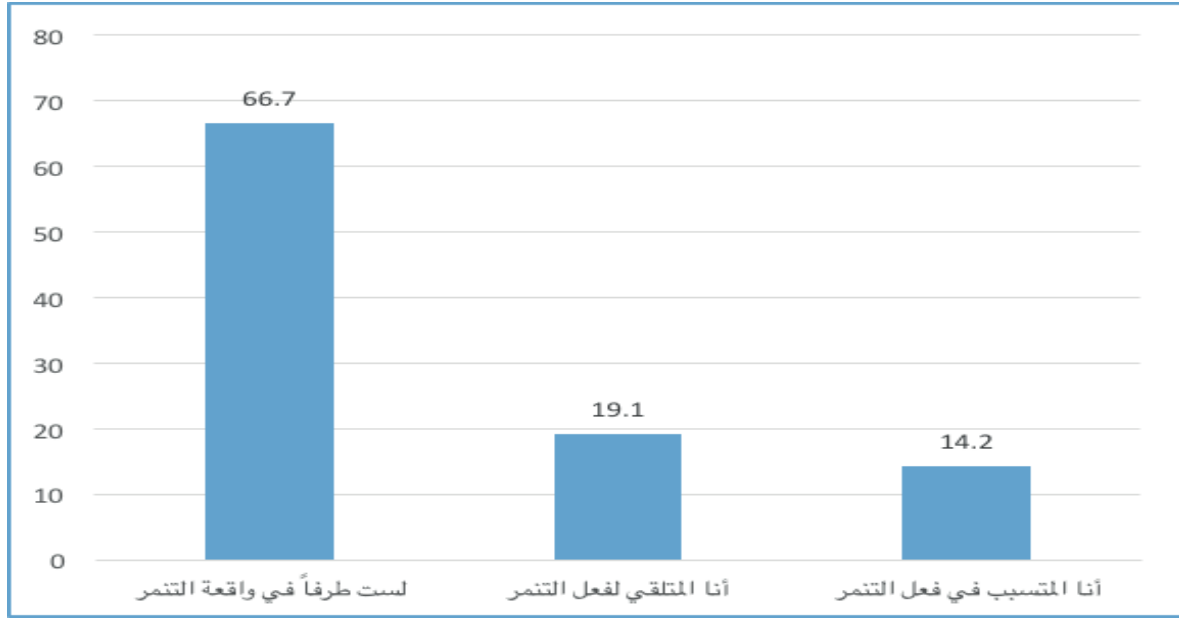
شكل (1)

التوزيع النسبي للعينة حسب النوع والجنسية وقطاع المدرسة



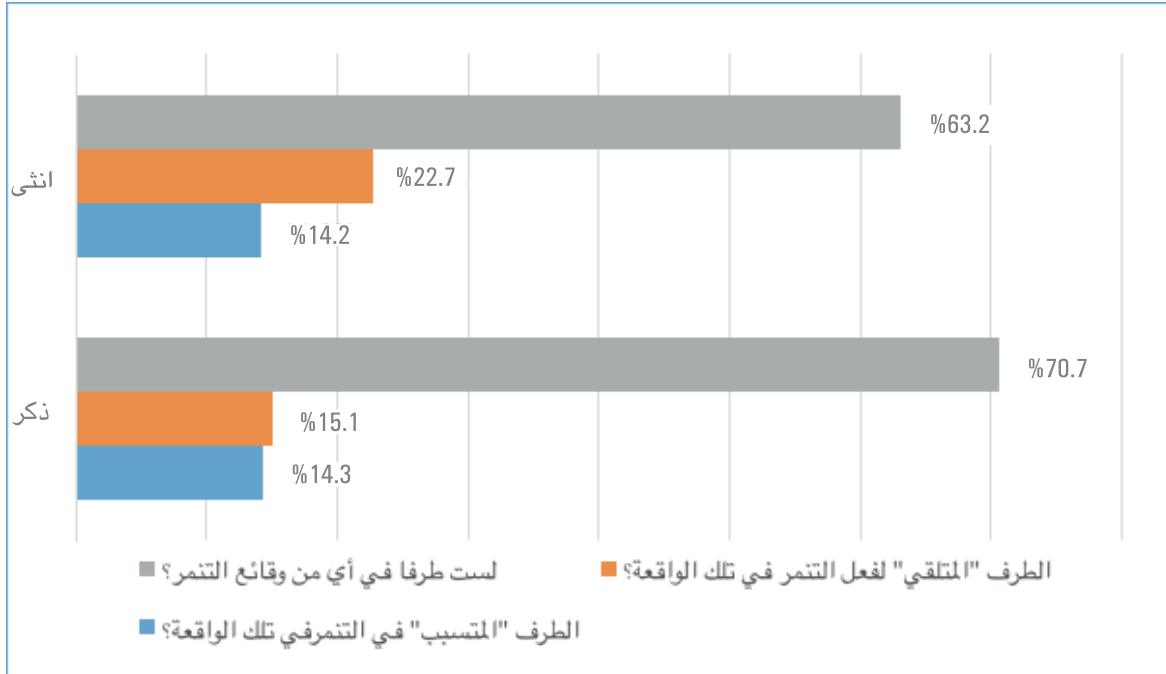
كشفت الدراسة أن 33.3% من الطلبة كانوا طرفاً في واقعة التنمر، حيث تبين أن 14.2% كانوا المتسبب في التنمر في تلك الواقعة، في حين 19.1% كانوا المتلقي لفعل التنمر في تلك الواقعة، أما النسبة الباقية والبالغة 66.7% فلم يكونوا طرفاً في أي من وقائع التنمر.

شكل (2)
التوزيع النسبي لإجابات العينة عن كونهم طرفاً في حالة تنمر



وأظهر اختبار مربع كاي (χ^2) وجود دلالة إحصائية حسب النوع، حيث بلغت قيمة (χ^2) 12.7 وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.002، وأظهرت النتائج أن 15.1% من الذكور كانوا الطرف المتلقي لفعل التنمر مقابل 22.7% للإناث، في حين 70.7% من الذكور لم يكونوا طرفاً في أي من وقائع التنمر مقابل 63.2% للإناث.

شكل (3)
التوزيع النسبي حسب كونهم طرفاً في حالة تنمر والنوع

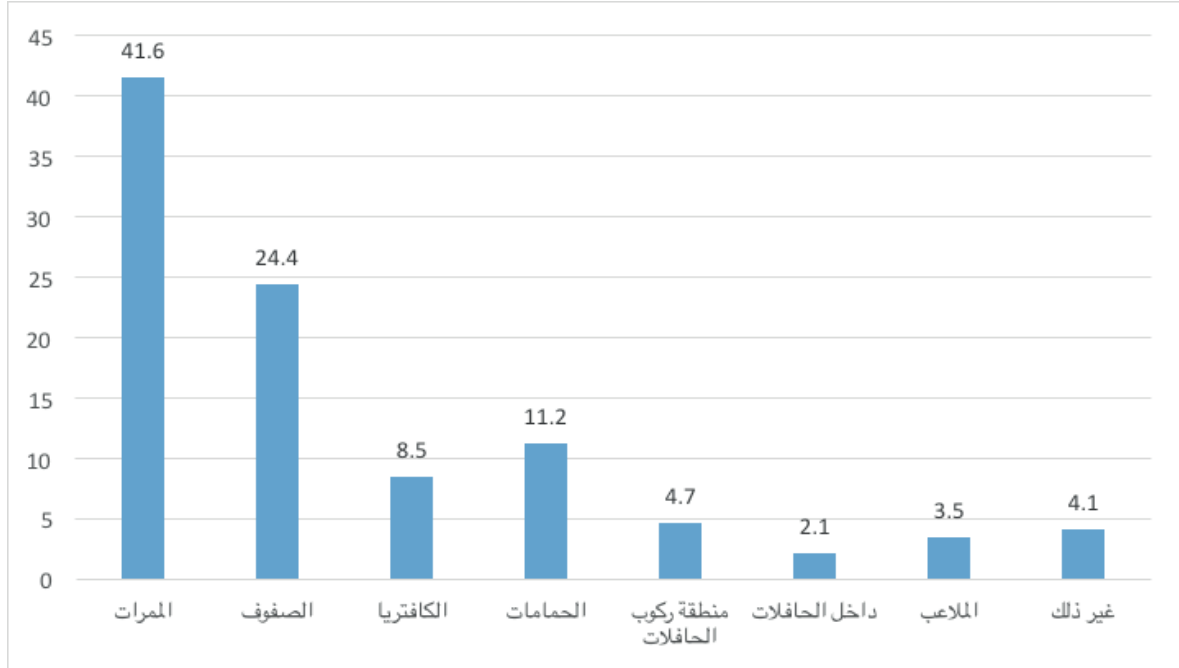


وكشفت الدراسة عن أن الأماكن الأكثر احتمالاً لأن تحدث فيها أفعال التنمر هي:

- الممرات بنسبة 41.6%
- الصفوف بنسبة 24.4%
- الكافتيريا بنسبة 8.5%
- الحمامات بنسبة 11.2%
- منطقة ركوب السيارات أو الحافلات بنسبة 4.7%
- الملاعب بنسبة 3.5%
- داخل الحافلات أو السيارات بنسبة 2.1%
- أماكن أخرى بنسبة 4.1%

شكل (4)

التوزيع النسبي لإجابات العينة عن الأماكن الأكثر احتمالاً لأن تحدث فيها أفعال التنمر



أما الأماكن التي يعتقد الطلبة بأنها غير آمنة في المدرسة فهي:

الممرات بنسبة 12.1%

الصفوف بنسبة 7.3%

الساحة المدرسية بنسبة 9.9%

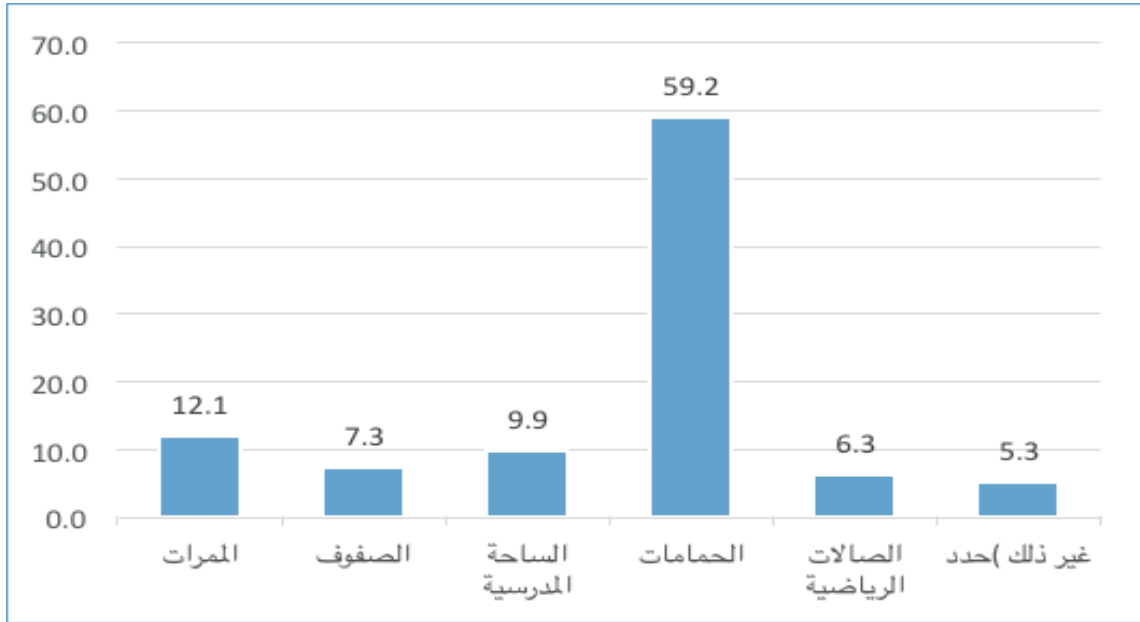
الحمامات بنسبة 59.2%

الصالات الرياضية بنسبة 6.3%

غير ذلك بنسبة 5.3%

شكل (5)

التوزيع النسبي لإجابات العينة عن الأماكن التي يعتقد الطلبة بأنها غير آمنة في المدرسة

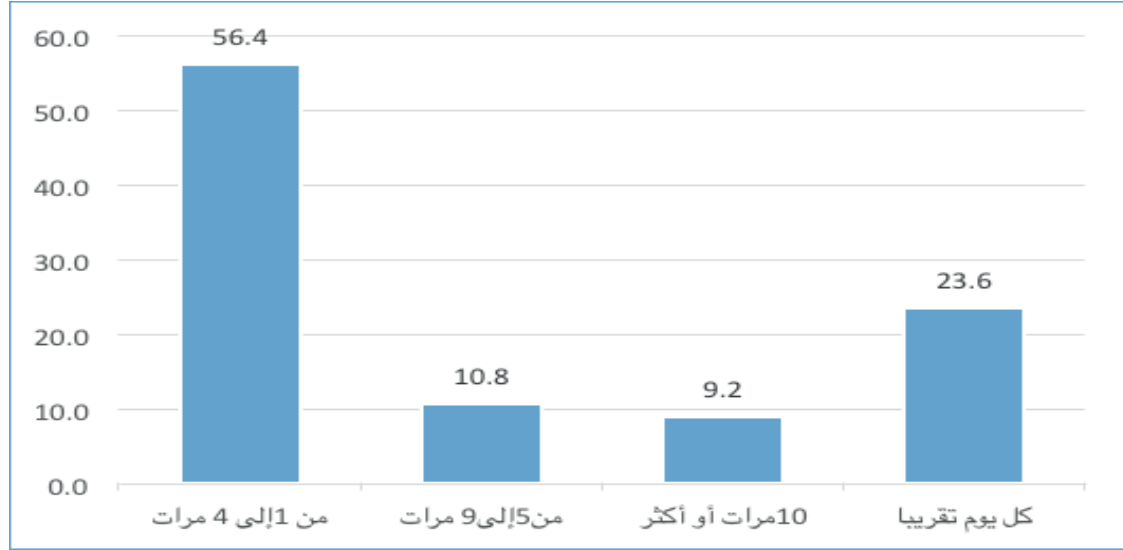


الطلبة ضحايا التنمر

كشفت 56.4% من الطلبة الذين كانوا ضحية لواقعة تنمر بأن تلك الواقعة حدثت معهم من 1 إلى 4 مرات، في حين حدثت من 5 إلى 9 مرات مع 10.8% من الذين سبق لهم التعرض لواقعة التنمر، وأن 9.2% حدثت معه الواقعة 10 مرات أو أكثر، في حين 23.6% من الذين سبق لهم التعرض لواقعة التنمر يتعرضون للتنمر يوميا.

شكل (6)

التوزيع النسبي لإجابات العينة عن عدد مرات حالات التنمر التي وقعت عليهم



أما عن أشكال التنمر التي يتعرضون لها، فقد تبين أن 54.0% يتعرضون لألقاب مسيئة أو شتائم، وأن 9.6% تعرض للتهديد، وأن 4.0% تعرضوا لسرقة الممتلكات، فيما تعرض للدفع أو التسبب بالتعثر والوقوع أو الركل أو الضرب ما نسبته 10.4%. وكذلك التجاهل أو الاستبعاد، وتعرض للتنمر السيبراني/ عبر الإنترنت ما نسبته 14.4% من الطلبة. وهذه النتيجة حول أشكال التنمر تتفق مع نتائج الدراسات العالمية وخاصة دراسات (Amato, P., & Fowler, F. 2002).

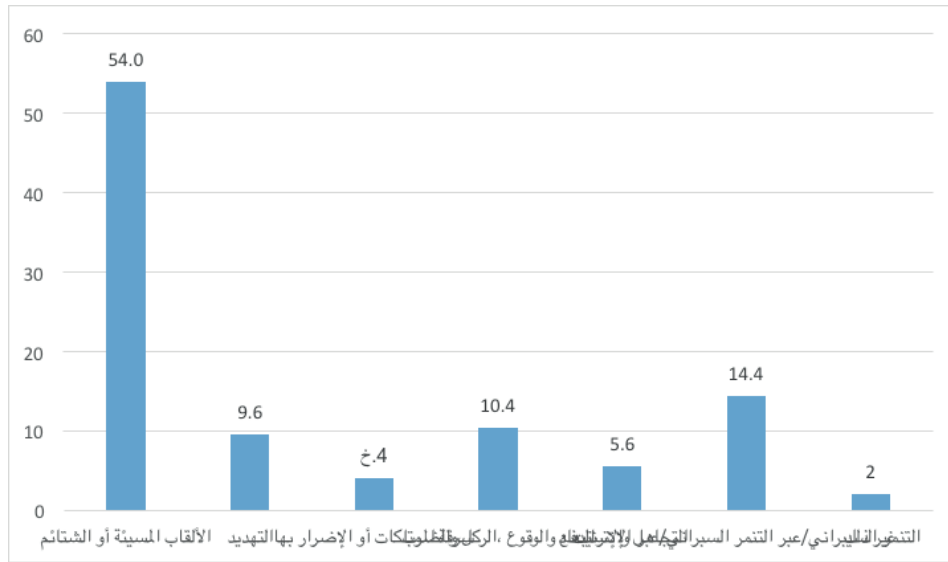
والنتيجة حول التنمر السيبراني تتفق مع نتائج الدراسات العالمية التي أشارت إلى تنامي الظاهرة على المستوى العالمي، وتمثل ذلك في ظهور أنماط مستحدثة للتنمر وخاصة السايبري Cyber Buying. وهذا دون شك انعكس سلباً على البيئة المدرسية من حيث القلق والتوتر وفقدان الأمن لدى الطلبة ((Ma, X. 2001) (Bradshaw, C., 2007 et al. 2012) (Perry, C. 1999) (Anderson, N., 2007) Coloroso, B. 2003)).

وهذه النتيجة حول عدد مرات حالات التنمر التي وقعت على الطلبة تتفق مع دراسة (الصباحين و القضاة، 2013) التي بينت ان سلوك ماهية التنمر عند الأطفال والمراهقين وجاء شكل الاستقواء الاجتماعي في المرتبة الأولى وفقاً لانتشاره لدى عينة الدراسة وبنسب مئوية مقدارها 75.8 ضمن درجة استقواء قليلة، و 11.3 ضمن درجة متوسطة، و 12.9 ضمن درجة كبيرة

. وجاء شكل الاستقواء الجسمي في المرتبة الثانية وفقاً لانتشاره لدى أفراد عينة الدراسة وبنسب مئوية مقدارها 78.5 ضمن درجة استقواء قليلة، و10.1 ضمن درجة استقواء متوسطة و11.3 ضمن درجة استقواء كبيرة. وجاء شكل الاستقواء اللفظي في المرتبة الثالثة وفقاً لانتشاره بين أفراد عينة الدراسة وبنسب مئوية مقدارها 82.7 ضمن درجة استقواء قليلة، و9.4 ضمن درجة استقواء متوسطة، و7.9 ضمن درجة استقواء كبيرة. أما شكل الاستقواء على الممتلكات فجاء في المرتبة الرابعة وفقاً لانتشاره بين أفراد عينة الدراسة وبنسب مئوية مقدارها 87.6 ضمن درجة استقواء قليلة و5.8 ضمن درجة استقواء متوسطة، و6.6 ضمن درجة استقواء كبيرة. وأخيراً شكل الاستقواء الجنسي فحل في المرتبة الخامسة والأخيرة وفقاً لانتشاره بين أفراد العينة وبنسب مئوية مقدارها 88.4 ضمن درجة استقواء قليلة، و6.0 ضمن درجة استقواء متوسطة، وبنسبة 5.6 ضمن درجة استقواء كبيرة. وأما بالنسبة للدرجة الكلية للاستقواء فقد تم توزيع أفراد عينة الدراسة بنسب مئوية 81.1 ضمن درجة استقواء قليلة، و9.2 ضمن درجة استقواء متوسطة، و9.7 ضمن درجة استقواء كبيرة.

شكل (7)

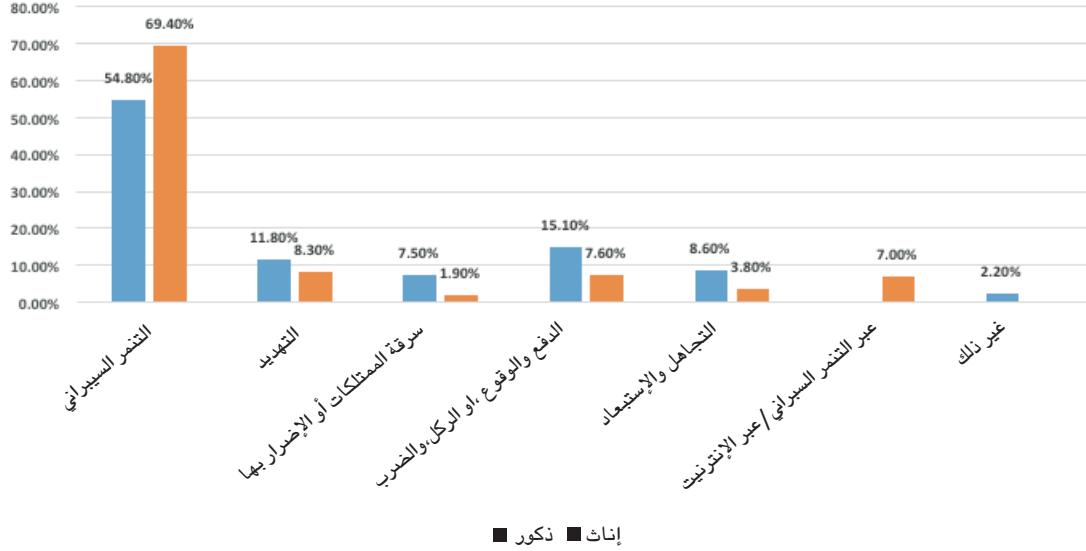
التوزيع النسبي لإجابات العينة عن أشكال التنمر التي تعرضوا لها



أظهر اختبار مربع كاي (χ^2) وجود دلالة إحصائية حسب النوع، حيث بلغت قيمة (χ^2) 19.3 وهي دالة إحصائياً عند مستوى 0.004، وأظهرت النتائج أن 54.8% من الذكور الذين كانوا ضحية لواقعة تنمر يتعرضون لألقاب

شكل (8)

التوزيع النسبي لإجابات العينة عن أشكال التنمر التي تعرضوا لها حسب النوع



مسيئة أو شتائم مقابل 69.4% للإناث، وأن 11.8% من الذكور تعرض للتهديد مقابل 8.3% للإناث، وأن 7.5% من الذكور تعرضوا لسرقة الممتلكات مقابل 1.9% للإناث، فيما تعرض للدفع أو التسبب بالتعتُّر والوقوع أو الركل أو الضرب ما نسبته 15.1% من الذكور مقابل 7.6% للإناث، وكذلك التجاهل أو الاستبعاد 8.6% من الذكور مقابل 3.8% للإناث. وهذه النتيجة حول أشكال التنمر تتفق مع النظريات المفسرة للتنمر ويرى رواد النظريات المفسرة للتنمر انه حالة دينامية معقدة ويمكن تفسيرها من خلال استخدام أطر نظرية متنوعة وذلك وفقاً للمنطلقات النظرية والمنهجية ومن أبرزها النظريات السلوكية (التعلم الاجتماعي Bandura, A. 2002). ونظريات علم الجريمة (النظرية العامة للجريمة ونظرية التوتر). (Agnew, R. 2001) (Agnew, R. 1992). فيما يتعلق بالدافع وراء التنمر الذي وقع عليهم، أجاب 38.4% بأن الدافع كان بسبب صغر سنهم، وأن ضعف القدرات/ أو الإعاقة تسبب في وقوع التنمر على 19.6% منهم، والوضع المالي 1.6%، ومكان الإقامة (السكن) 0.8%، وكان حجم الطالب دافعا لوقوع التنمر على ما نسبته 25.6% من الطلبة.

وهذه النتيجة حول أشكال التنمر تتفق مع نتائج الدراسات العالمية وخاصة دراسات (Salmivalli, & Jansz, J. 2011) (Unnever, J.D. & Cornell, D.G. 2003) (Ybarra, M. L., & Mitchell, K. 2004) (E – C. 2010) (pelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. 2014).

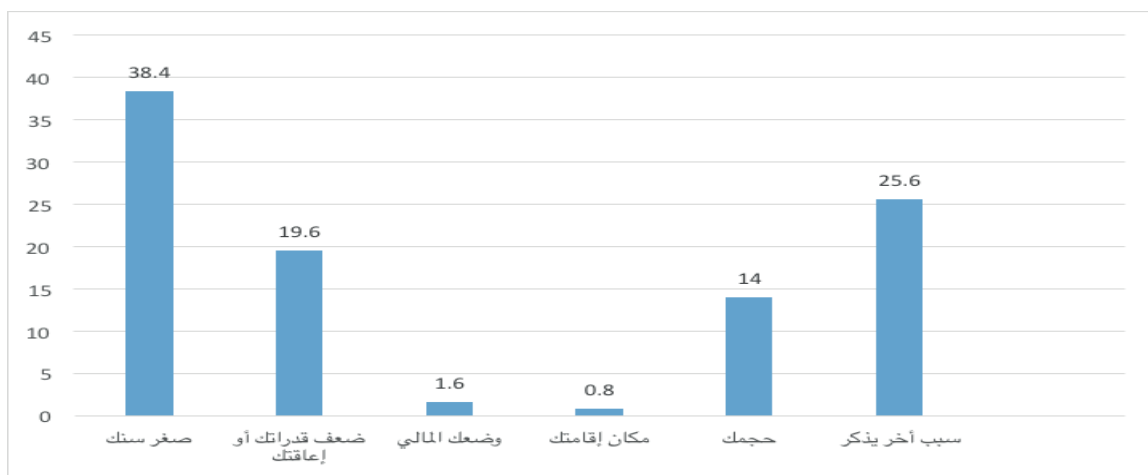
والنتيجة حول أشكال التنمر تتفق مع دراسة (العموش، 2011) والتي هدفت التعرف على مظاهر وأشكال العنف المدرسي في مجتمع الإمارات. وكشفت الدراسة أن مظاهر وأشكال العنف المدرسي جاءت مرتبة تنازلياً حسب درجة شدتها على النحو التالي: العنف الموجه من الطلبة نحو زملائهم الطلبة، ومن ثم العنف الموجه من الهيئة التدريسية نحو الطلبة، فالعنف الموجه من الطلبة نحو ممتلكات المدرسة، وأخيراً العنف الموجه من الطلبة نحو الهيئة التدريسية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة العنف تعود لكل من: جنس الطالب، والرسوب في المدرسة، ومستوى تعليم الوالدين، والدخل الشهري للأسرة. كما وكشفت الدراسة عن أسباب العنف المدرسي والطول المقترحة للحد منه. وفي هذا المجال، تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة العنف الموجه من الطالب نحو الزملاء تعود لجنس الطالب، حيث أن الطلبة الذكور يستخدمون العنف ضد زملائهم بدرجة أكبر من الطلبة الإناث. وكذلك تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة العنف الموجه من الطلبة نحو زملائهم تعود لرسوب الطالب في المدرسة حيث أن الطلبة الذين سبق لهم الرسوب يستخدمون العنف ضد زملائهم بدرجة أكبر من الذين لم يسبق لهم الرسوب.

وتتفق هذه النتيجة حول أشكال التنمر مع دراسة (العموش، 2016) التي هدفت الى تقييم التواصل داخل الأسرة الاماراتية وبينت الدراسة أن مستوى التواصل الأسري في مجتمع الإمارات من المستويات العالية، حيث بلغ الوسط الحسابي لتقييم التواصل في الأسرة الإماراتية ما مقداره 2.54 وفق مقياس ثلاثي، وهذا يعادل 84.7 وفق المقياس المئوي. وتجدر الإشارة إلى أن تقييم الذكور للتواصل الأسري أعلى من تقييم الإناث، حيث بلغ تقييم الأزواج 86.7 وفق المقياس المئوي، مقابل 83 حسب رأي الزوجات. إلا أن هناك أسباباً قد تؤدي إلى ضعف التواصل الأسري في مجتمع الإمارات بالرغم من ارتفاع مستويات التواصل الأسري فيه، إلا أن أفراد العينة يعتقدون بعدة أسباب قد تؤدي إلى ضعف هذا التواصل، وهذه الأسباب هي كما يلي: أسباب قوية التأثير وهي التي حصلت على نسبة تأييد 70% فأكثر وشملت: (ظروف العمل، الهاتف المتحرك والبلاتك بيري، الإدمان على الانترنت، غياب الحب والانسجام بين الزوجين، وعمل الزوج في اماره غير الامارة التي يعيش فيها مع الاسرة). اما الأسباب متوسطة التأثير وهي التي حازت على تأييد بنسبة تراوحت بين (40% – 69.9%) وشملت: (وجود خادمة أو أكثر داخل المنزل، عمل المرأة، وتدخّل الاهل في شؤون الاسرة). وحصلت الأسباب ضعيفة التأثير على نسبة تأييد تقل عن 40% وشملت: (تفاوت المستوى التعليمي بين الأزواج، كبر حجم الاسرة، وفارق العمر الكبير بين الزوجين).

وهذه النتيجة حول ضعف التواصل الأسري تبين أنه يؤدي إلى زيادة معدلات التنمر المدرسي .

شكل (9)

التوزيع النسبي لإجابات العينة عن الدافع لحالات التنمر التي تعرضوا لها



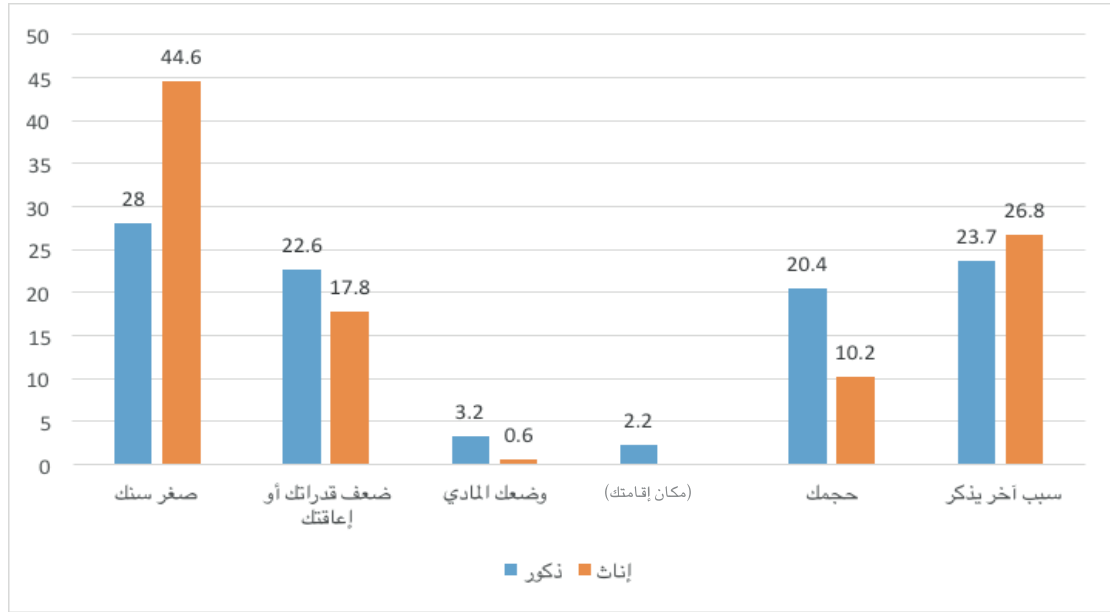
أظهر اختبار مربع كاي (χ^2) وجود دلالة إحصائية حسب النوع، حيث بلغت قيمة (χ^2) 15.3 وهي دالة إحصائية عند مستوى 0.009، وأظهرت النتائج أن 28.0% من الذكور الذين وقع عليهم التنمر أجابوا بأن الدافع كان بسبب صغر سنهم مقابل 44.6% للإناث، وأن ضعف القدرات/ أو الإعاقة تسبب في وقوع التنمر على 22.6% من الذكور مقابل 17.8% للإناث، والوضع المالي 3.2% للذكور مقابل 0.6% للإناث، وكان حجم الطالب دافعاً لوقوع التنمر على ما نسبته 20.4% من الذكور مقابل 10.2% للإناث.

وهذه النتيجة حول صغر السن تتفق مع نتائج الدراسات العالمية وخاصة دراسات (Olweus, D. 1978) (Ma, X. 2001) (Peterson, J. S., & Ray, K. E. 2006).

وهذه النتيجة حول أشكال التنمر تتفق مع دراسة (العموش، 2008) التي أظهرت أن المشكلات التعليمية في مجتمع الإمارات تبلورت في ضعف العلاقة بين المدرسة والبيت الناتج عن عدم اهتمام ومتابعة الأسرة لتعليم أبنائهم، وتدني مستوى التعليم في المدارس وما يرافقه من تسرب الطلبة من المدارس من ناحية، وانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية من ناحية ثانية، تعدّ من أهم المشكلات التعليمية. وتتفق نتيجة المشاكل التعليمية التي يعاني منها أفراد العينة في مجتمع الإمارات مع نظرية الرأي العام في تحليل وتفسير المشكلات الاجتماعية. وقدم أفراد العينة عدداً من المقترحات التي يعتقدون أنها تساهم في خفض هذه المشكلات حيث تبين أن ضرورة التنسيق المستمر بين الأسرة والمدرسة وكذلك المتابعة الفعالة من قبل الأسرة احتلت مقدمة هذه الاقتراحات وبنسبة 47.8% و 46.4% على التوالي.

شكل (10)

التوزيع النسبي لإجابات العينة عن الدافع لحالات التنمر التي تعرضوا لها



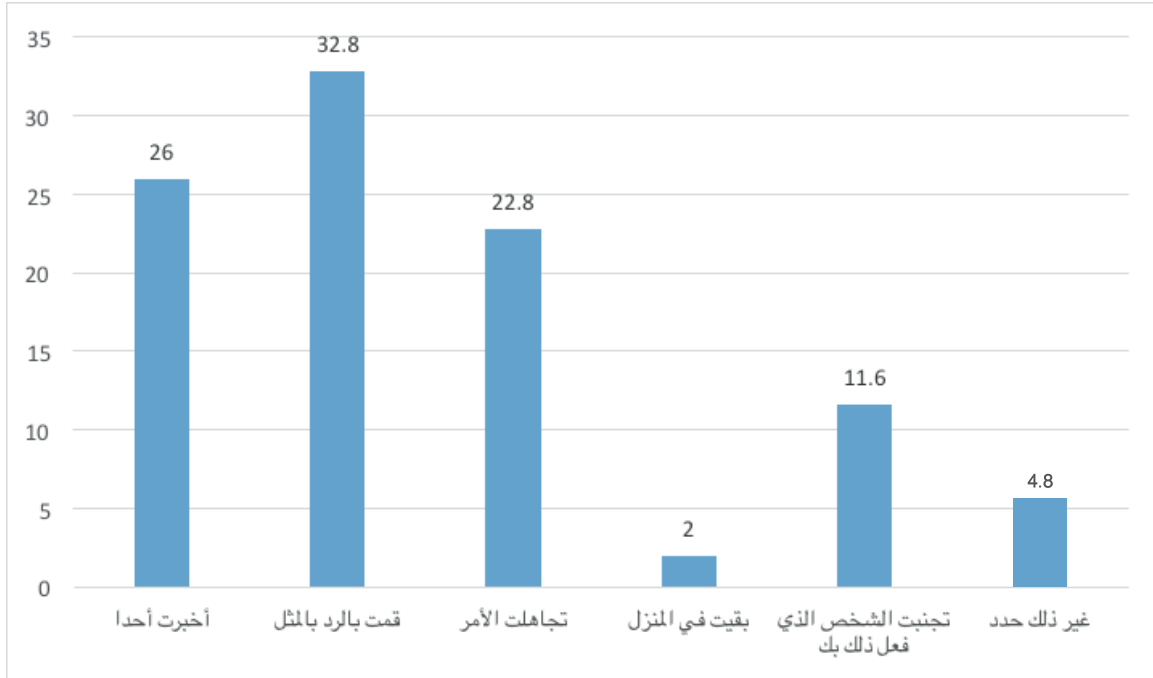
أما الأفعال التي قام الطلبة بها عند وقوع حادثة التنمر، فكانت إخبار شخص آخر بالواقعة 26.0%، الرد بصورة مماثلة 32.8%، تجاهل الأمر 22.8%، البقاء في المنزل 2.0%، تجنب الشخص الذي قام بالتنمر عليه 11.6%.

وهذه النتيجة حول الدافع لحالات التنمر تتفق مع نظرية التعلم الاجتماعي التي تنطلق من افتراض رئيس مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معهم، يؤثر ويتأثر فيهم، وبذلك يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد (سلوك التنمر، على سبيل المثال)، ووفقاً لهذه النظرية، فإن الأفراد يستطيعون تعلم العديد من الأنماط السلوكية لمجرد ملاحظة سلوك الآخرين، إذ يرى في أنماط سلوك الآخرين النماذج (Models) المثالية للسلوك المرغوب فيه، وبالتالي محاكاته وتقليده. (الزغول، 2003).

ويرى باندورا (Bandura، 1969) أن التعلم بالملاحظة يتضمن ثلاث آليات رئيسية هي: العمليات الإبدائية Reciprocal processes، و العمليات المعرفية cognitive processes وعمليات التنظيم الذاتي self-regularity processes.

شكل (11)

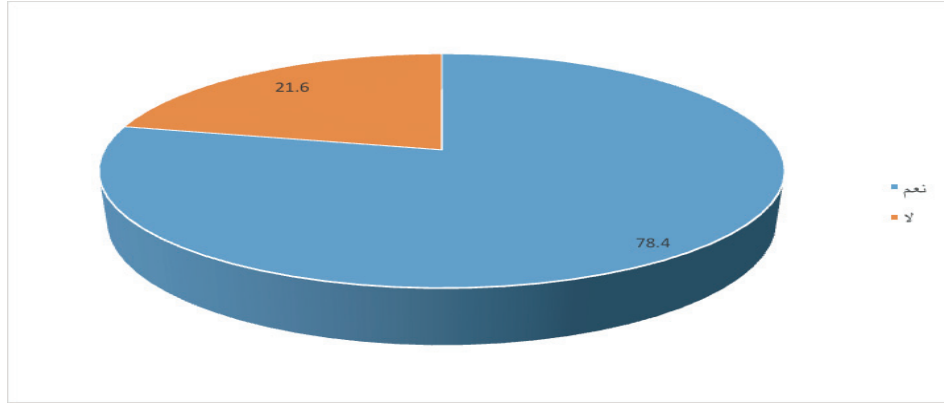
التوزيع النسبي للأفعال التي قام بها الطلبة الذين وقع عليهم التنمر



تبين أن 78.4% من الذين تعرضوا لواقعة التنمر يعرفون الشخص الذي قام بالتنمر عليهم، في حين 21.6% ليس لديهم معرفه بهذا الشخص. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات العالمية وخاصة دراسات Nikken, P., & Jansz, J. (2011)، ومع دراسة (العموش، 2006) التي إلى هدفت إلى التعرف على تصورات العنف لدى الأطفال في مجتمع الإمارات، متخذة من الخصائص الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية لأفراد العينة متغيرات دراسية لمعرفة أشكال العنف (صور العنف) الممارسة على الطفل (المادي، العاطفي، والجنسي، الإهمال) والتعرف على الأشخاص الذين يمارسون العنف ضد الأطفال داخل المنزل والمتمثلة في الأب، الأم، الأخ، الأخت، زوجة الأب والجدّة. وأظهرت نتائج الدراسة أنواع العنف الممارس داخل المنزل والمدرسة (صور العنف الجسدي، العاطفي، الإهمال، والجنسي).

شكل (12)

التوزيع النسبي لمعرفة الطلبة الذين وقع عليهم التنمر بالأشخاص الذين قاموا بالتنمر



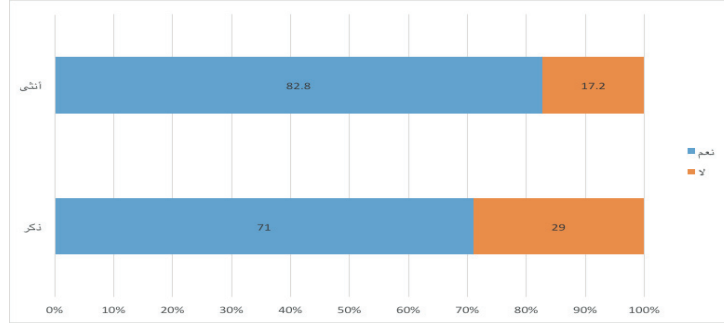
أظهر اختبار مربع كاي (χ^2) وجود دلالة إحصائية حسب النوع، حيث بلغت قيمة (χ^2) 4.8 وهي دالة إحصائية عند مستوى 0.028، وأظهرت النتائج أن 71.0% من الذكور الذين تعرضوا لواقعة التنمر يعرفون الشخص الذي قام بالتنمر عليهم مقابل 82.3% للإناث.

وهذه النتيجة تتفق مع العمليات المعرفية التي تتم على نحو انتقائي وتتأثر إلى درجة كبيرة بالعديد من العمليات المعرفية لدى الفرد الملاحظ (الملاحظين والمشاهدين للمستقيين) ، إن عملية تعلم استجابة من خلال الملاحظة وأداء مثل هذه الإستجابة يخضع إلى عمليات بسيطة مثل الإدراك وعمليات التمثيل الرمزي (Bandura ، 1977) (الزغول ، 2003) . إن ادراك الضحايا يمثل عملية معرفية يتم من خلالها التمثيل الرمزي والمتجسد في أثر القيم والمعايير في قبول الضرر الذي يقع على الضحية . وهذا التمثيل الرمزي يتم إكتسابه من خلال عملية التعلم بالملاحظة ومن خلال أنماط وآليات التنشئة الاجتماعية، ومدى تأثير المحيط الاجتماعي على المستقيين.

ثالثاً: العمليات المعرفية : هي عمليات سلوكية مكتسبة من البيئة وهي التي تحدد سلوك الفرد واتجاهاته القيمية والمعرفية نحو محيطه الخارجي المرتبط بعلاقات اجتماعية. وتشير عملية التنظيم الذاتي إلى قدرة الإنسان على تنظيم الأنماط السلوكية في ضوء النتائج المتوقعة منها . ويرى باندورا أن الافراد يعملون على تنظيم سلوكياتهم وتحديد آلية تنفيذها في ضوء النتائج التي يتوقعون تحقيقها من جراء القيام بها . (Bandura ، 1977) و (الزغول ، 2003) . وطبقاً لعمليات التنظيم الذاتي يتعلم المستقيين العديد من الأنماط السلوكية ، والتي لا يتطلب من خلالها المرور بالتجارب المباشرة، وإنما يتم تعلمها على نحو ذاتي من خلال الملاحظة المباشرة لسلوك الطلبة المستقيين .

شكل (13)

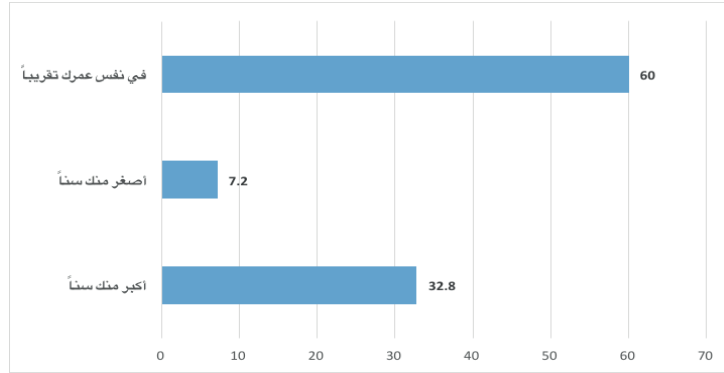
التوزيع النسبي لمعرفة الطلبة الذين وقع عليهم التنمر بالأشخاص الذين قاموا بالتنمر عليهم حسب النوع



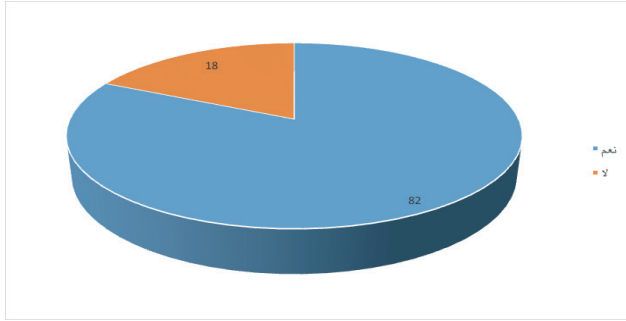
كشفت الدراسة عن أن 32.8% من الأشخاص الذين قاموا بالتنمر هم أكبر سناً من الذين وقع عليهم ، وأن 7.2% أصغر منهم سناً، في حين 60.0% من نفس الأعمار تقريباً.

شكل (14)

التوزيع النسبي للمستوى العمري للأشخاص الذين قاموا بالتنمر



تبين أن 82.0% من الأشخاص الذين قاموا بالتنمر هم من نفس جنسية الأشخاص الذين وقع عليهم التنمر، في حين 18.0% من جنسيات أخرى.



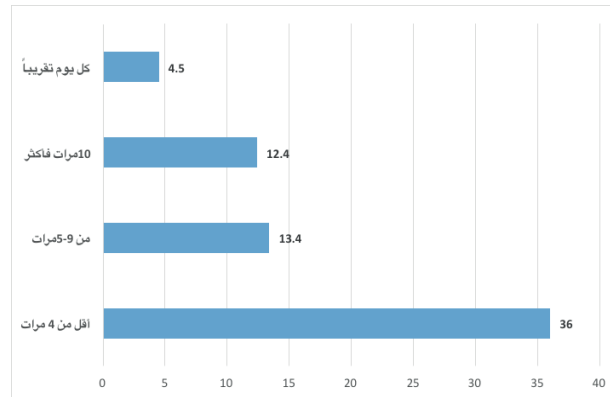
شكل (15)
التوزيع النسبي لجنسية للأشخاص الذين قاموا بالتنمر وجنسية الذين وقع عليهم التنمر

فاعلي التنمر:

أما بالنسبة للذين قاموا بالتنمر على غيرهم، فقد تبين أن 36.0% منهم قاموا بذلك من 1 إلى 4 مرات، في حين فعل 13.4% التنمر بواقع من 5 إلى 9 مرات، وأن 12.4% قاموا بالتنمر 10 مرات أو أكثر، في حين 38.2% يقومون بالتنمر على غيرهم يومياً.

شكل (16)

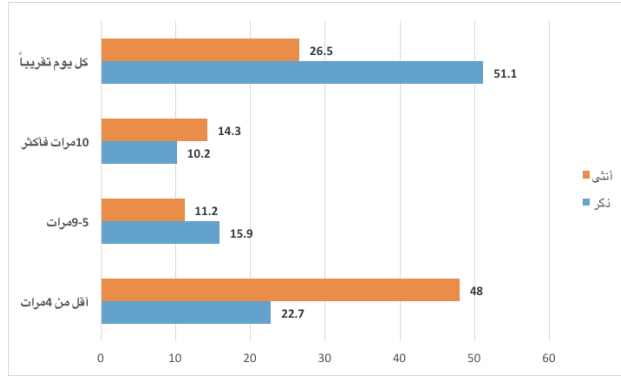
التوزيع النسبي للذين قاموا بالتنمر حسب عدد مرات القيام بحالات التنمر



أظهر اختبار مربع كاي (χ^2) وجود دلالة إحصائية حسب النوع، حيث بلغت قيمة (χ^2) 16.9 وهي دالة إحصائية عند مستوى 0.001، وأظهرت النتائج أن 51.1% من الذكور الذين يقومون بالتنمر يفعلون ذلك كل يوم تقريباً، مقابل 26.5% من الإناث اللواتي يقمن بالتنمر يفعلن ذلك كل يوم تقريباً.

شكل (17)

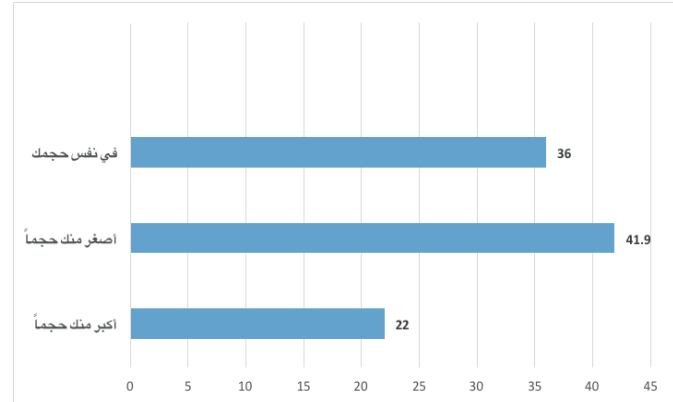
التوزيع النسبي للذين قاموا بالتنمر حسب عدد مرات القيام بحالات التنمر والنوع



أجاب 22.0% من الذين قاموا بالتنمر بأنهم فعلوا ذلك مع أشخاص أكبر منهم سناً، وأن 41.9% قاموا بالتنمر على أشخاص أصغر منهم، في حين 36.0% قاموا بالتنمر على أشخاص من نفس العمر تقريباً. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الصباحين و القضاة، 2013) والتي بينت أن شكل الاستقواء الاجتماعي جاء في المرتبة الأولى وفقاً لانتشاره لدى عينة الدراسة وينسب مئوية مقدارها 75.8 ضمن درجة استقواء قليلة، و 11.3 ضمن درجة متوسطة، و 12.9 ضمن درجة كبيرة.

شكل (18)

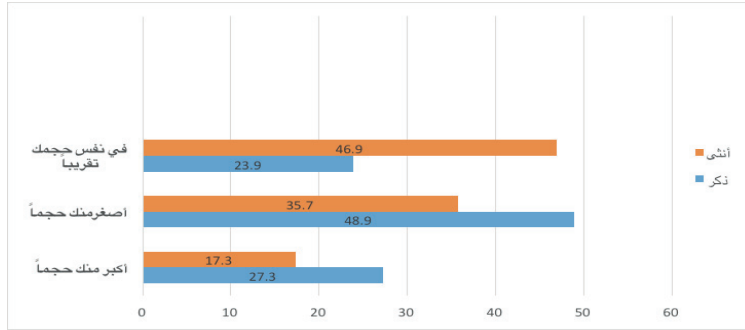
التوزيع النسبي للذين قاموا بالتنمر حسب المستوى العمري مع الشخص الذي قاموا بالتنمر عليه



كشفت الدراسة أن الذكور يتنمرون على من هم أصغر منهم سناً بشكل أكبر من الإناث، حيث 48.9% من الذكور يتنمرون على من هم أصغر منهم مقابل 35.7% عند الإناث.

شكل (19)

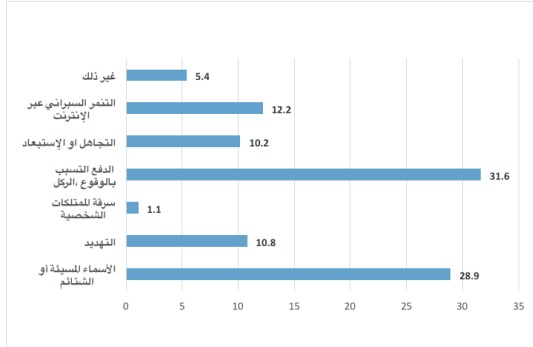
التوزيع النسبي للذين قاموا بالتنمر حسب المستوى العمري مع الشخص الذي قاموا بالتنمر عليه والنوع



بالنسبة لأشكال التنمر، كشفت الدراسة أن 28.9% قاموا بالتلغظ بالألقاب المسيئة أو الشتائم، وأن 10.8% قاموا بالتهديد، وأن 1.1% قاموا بسرقة الممتلكات، فيما قام 31.6% بالدفع أو التسبب بالتعثر والوقوع أو الركل أو الضرب، وكذلك قام بالتجاهل أو الاستبعاد 10.2%، في حين قام بالتنمر السيبراني/ عبر الانترنت ما نسبته 12.2% من الطلبة.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة نتائج دراسة (العموش، 2009) التي أظهرت أن الخطورة المدرسية في مجتمع الإمارات تتمحور حول التحصيل المتدني في الحلقة الأولى، والتعرض للإساءة والضرب من قبل الزملاء في الحلقة الأولى والتدخين في الحلقة الأولى، والانقطاع عن المدرسة لمدة تزيد عن شهرين، والتعرض للضرب من الزملاء داخل المدرسة، والمشاركة في المشاجرات داخل المدرسة، والتغيب عن المدرسة كثيراً، والتشاجر مع المدرسين، والتحصيل الدراسي المتدني، وتدخين الزملاء، والمشاركة في تحطيم ممتلكات المدرسة، والانتقال من الحلقة الثانية إلى الثانوية والتسرب.

ودلت نتائج الدراسة أن (14.18%) من المبحوثين كانوا من ذوي التحصيل المتدني في الحلقة الأولى. وهذه النتيجة تظهر أن التحصيل المتدني يعرض الشباب للخطورة مستقبلاً، و(19.94%) تعرضوا إلى الإساءة والضرب من قبل الزملاء في الحلقة الأولى. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن (7.09%) اعتادوا التدخين في الحلقة الأولى، و(10.89%) تعرضوا للضرب من قبل الزملاء داخل المدرسة، و(22.03%) شاركوا في المشاجرات داخل المدرسة، و(11.39%) يتغيبون عن المدرسة، و(11.39%) يتشاجرون مع المدرسين، و(42.03%) يدخلون داخل المدرسة، و(9.37%) شاركوا في تحطيم بعض ممتلكات المدرسة، و(40.25%) يرون أن الانتقال من الحلقة الثانية إلى الثانوية يزيد من التعرض للمشكلات وعوامل الخطورة. ودلت نتائج الدراسة على أن (62.29%) من أفراد العينة الذكور يرون أن بعض زملائهم تركوا المدرسة نهائياً، وإنخفضت هذه النسبة لدى الإناث لتصل (23.27%). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن عوامل الخطورة ليست مستقلة عن جنس المبحوث.



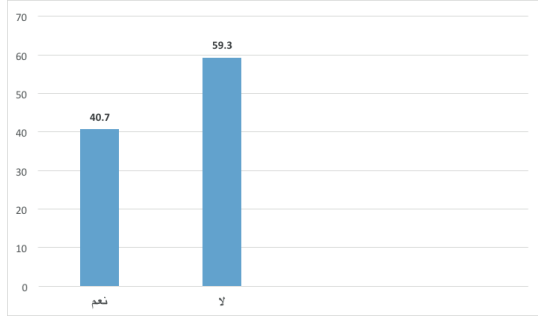
شكل (20)

التوزيع النسبي للذين قاموا بالتنمر حسب أشكال التنمر التي قاموا بها

يعتقد 40.7% من الطلبة في عينة الدراسة أن المدرسين وغيرهم من العاملين بالمدرسة على علم بوقائع التنمر، في حين 59.3% لا يعتقدون ذلك.

شكل (21)

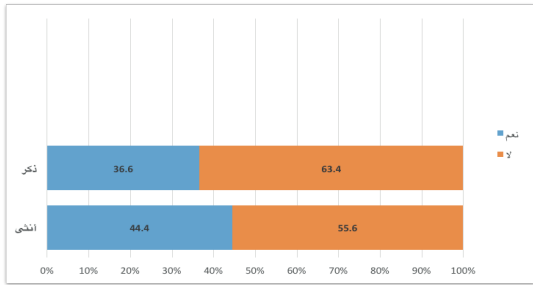
التوزيع النسبي لإجابات العينة عن معرفة المدرسين وغيرهم من العاملين بالمدرسة بحالات التنمر



تبين أن الإناث يعتقدن بشكل أكبر من الذكور أن المدرسين وغيرهم من العاملين بالمدرسة على علم بذلك، حيث بلغت نسبة الإناث اللواتي يعتقدن بذلك 44.4% مقابل 36.6% للذكور.

شكل (22)

التوزيع النسبي لإجابات العينة عن معرفة المدرسين وغيرهم من العاملين بالمدرسة بحالات التنمر حسب النوع



المقترحات التي يرى الطلبة بأنها ستسهم في وقف حوادث التنمر عند وقوعها ومنعها من الحدوث مرة أخرى، جاءت على النحو الآتي:

الإشراف الأبوي الدائم بنسبة 22.7%

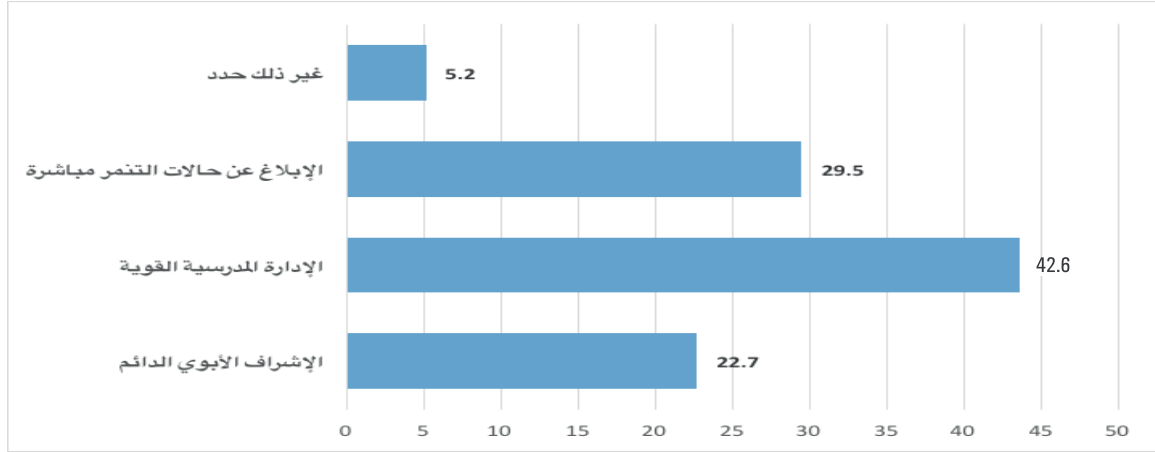
الإدارة المدرسية القوية بنسبة 42.6%

الإبلاغ عن حالات التنمر مباشرة بنسبة 29.5%

وهذه النتيجة تتفق مع النظرية العام للجريمة (Hirschi and Gottfredson, 1990).

شكل (23)

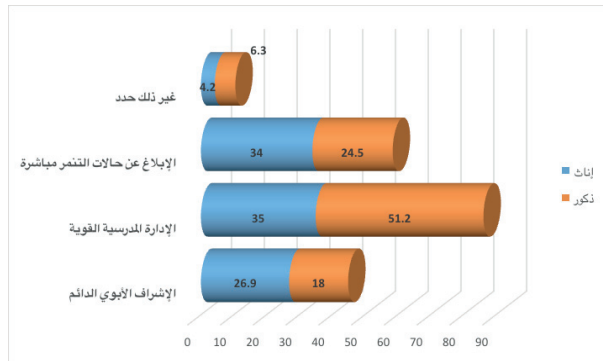
التوزيع النسبي لمقترحات العينة من أجل الحد من حالات التنمر



كشفت الدراسة أن الإناث يعتقدن بشكل أكبر من الذكور بدور الإدارة المدرسية في الحد من حالات التنمر، حيث بلغت نسبة اللواتي يعتقدن بذلك 51.2% مقابل 35.0% للذكور.

شكل (24)

التوزيع النسبي لمقترحات العينة من أجل الحد من حالات التنمر حسب النوع



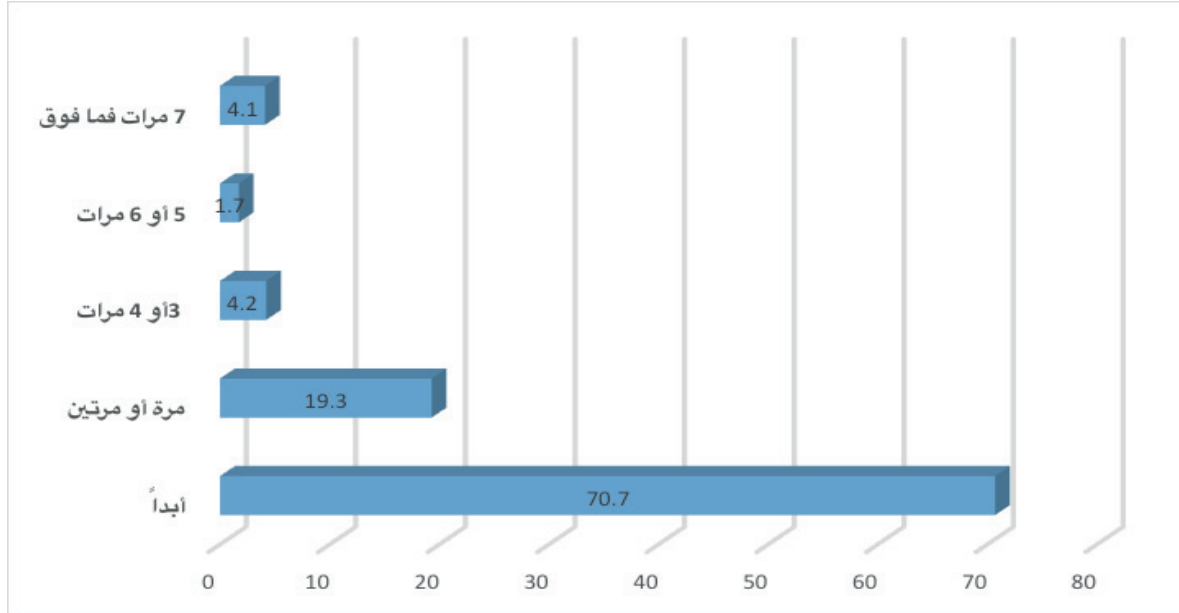
ثالثاً: الأفعال التي قام بها الطلبة خلال الثلاثين يوماً الماضية

أما الأفعال التي قام بها الطلبة خلال الثلاثين يوماً السابقة لجمع البيانات، فقد أظهرت الدراسة أن 70.7% من الطلبة لم يقوموا أبداً بمضايقة طلاب آخرين خلال الثلاثين يوماً التي سبقت جمع البيانات منهم، في حين 19.3% قاموا بذلك مرةً أو مرتين، و 4.2% قاموا بذلك

3-4 مرات، و 1.7% قاموا بذلك 5-6 مرات، في حين قام بذلك 7 مرات فأكثر ما نسبته 4.1%.

شكل (25)

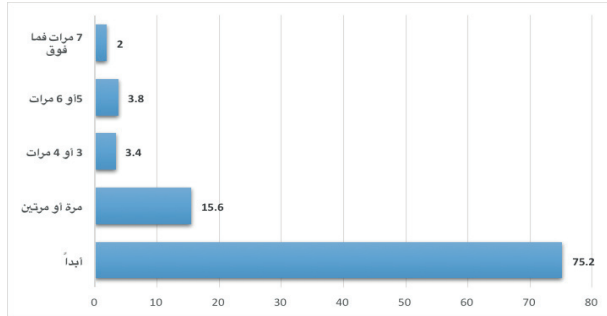
التوزيع النسبي لعدد مرات قيام الطلبة بمضايقة الآخرين



أما عن مضايقة طلاب آخرين، فلم يقيم أبداً بذلك ما نسبته 75.2%، في حين قاموا بذلك مرةً أو مرتين، و 3.4% قاموا بذلك 3-4 مرات، و 3.8% قاموا بذلك 5-6 مرات، في حين قام بذلك 7 مرات فأكثر ما نسبته 2.0%. وهذه النتيجة حول مضايقة طلاب آخرين تتفق مع دراسة (العموش، 2016) والتي كشفت أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أنماط التربية الأسرية الإيجابية تعزى إلى حجم الأسرة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أنماط التربية الإيجابية بين الأسر ذات الدخل العالي والمنخفض ولصالح الأسر ذات الدخل العالي، وبين الأسر ذات الدخل المتوسط والمنخفض ولصالح الأسر ذات الدخل المتوسط، وتؤكد هذه النتيجة أهمية دخل الأسرة في التربية، فكلما زاد الدخل كلما كانت الأسرة أقدر على ممارسة أنماط التربية الإيجابية. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أنماط التربية الإيجابية بين الأسر التي يعمل فيها الوالدان والأسر التي لا يعملان فيها، ولصالح الأولى، وبالرغم من أن الوالدين غير العاملين متفرغان أكثر للتربية، إلا أن هذه النتيجة جاءت على خلاف ذلك، وربما تعكس هذه النتيجة حرص الوالدين الذين يعملان على تعويض الأبناء وإحاطتهم بالرعاية والتربية.

شكل (26)

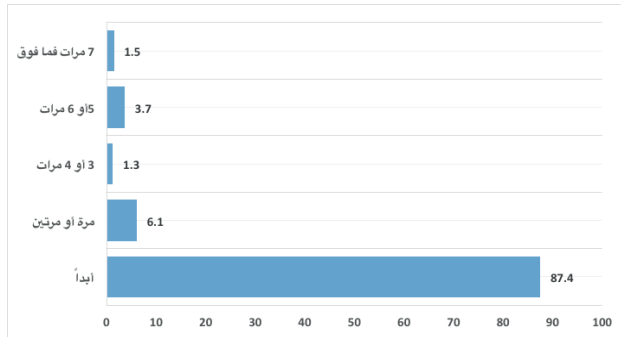
التوزيع النسبي لعدد مرات قيام الطلبة بمضايقة طلاب آخرين



عن القيام بإثارة شائعات تتعلق بطلاب آخرين، لم يتم أبداً بذلك ما نسبته 87.4%، في حين قاموا بذلك مرةً أو مرتين، و 6.1% قاموا بذلك 3-4 مرات، و 1.3% قاموا بذلك 5-6 مرات، في حين قام بذلك 7 مرات فأكثر ما نسبته 1.5%.

شكل (27)

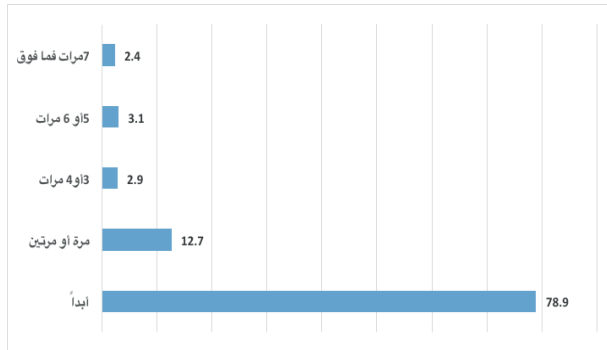
التوزيع النسبي لعدد مرات قيام الطلبة بإثارة شائعات تتعلق بطلاب آخرين



فيما يتعلق بالتحريض على جدالات أو نزاعات، لم يتم أبداً بذلك ما نسبته 78.9%، في حين 12.7% قاموا بذلك مرةً أو مرتين، و 9.2% قاموا بذلك 3-4 مرات، و 3.1% قاموا بذلك 5-6 مرات، في حين قام بذلك 7 مرات فأكثر ما نسبته 2.4%.

شكل (28)

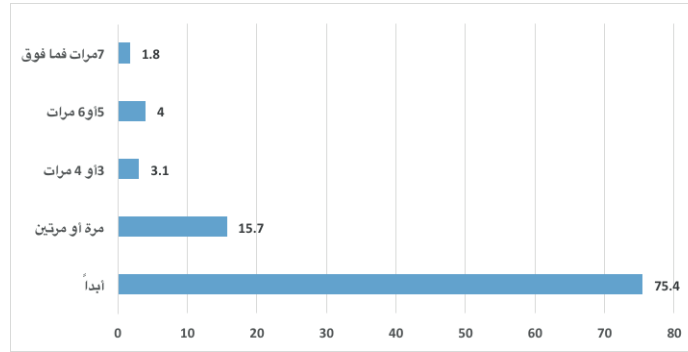
التوزيع النسبي لعدد مرات قيام الطلبة بالتحريض على النزاعات



عن المساعدة على مضايقة طلاب آخرين، لم يتم أبداً بذلك ما نسبته 75.4%، في حين 15.7% قاموا بذلك مرةً أو مرتين، و 3.1% قاموا بذلك 3-4 مرات، و 4.0% قاموا بذلك 5-6 مرات، في حين قام بذلك 7 مرات فأكثر ما نسبته 1.8%.

شكل (29)

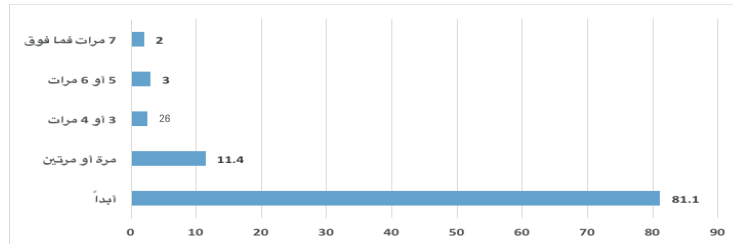
التوزيع النسبي لعدد مرات قيام الطلبة بمضايقة طلاب آخرين



التهديد بإيذاء أو ضرب طالب آخر لم يقم به أبداً ما نسبته 81.1%، في حين قاموا بذلك مرةً أو مرتين، و 2.6% قاموا بذلك 3-4 مرات، و 3.0% قاموا بذلك 5-6 مرات، في حين قام بذلك 7 مرات فأكثر ما نسبته 2.0%.

شكل (30)

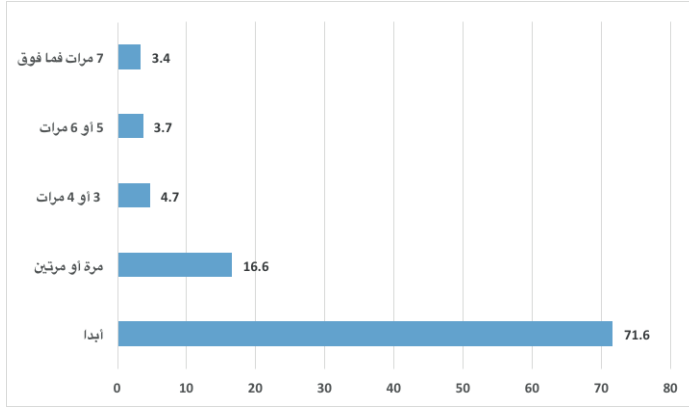
التوزيع النسبي لعدد مرات قيام الطلبة بضرب طلاب آخرين



عن تشجيع أشخاص على التشاجر، لم يقم أبداً بذلك ما نسبته 71.6%، في حين قاموا بذلك مرةً أو مرتين، و 4.7% قاموا بذلك 3-4 مرات، و 3.7% قاموا بذلك 5-6 مرات، في حين قام بذلك 7 مرات فأكثر ما نسبته 3.4%. وهذه النتيجة حول تشجيع أشخاص على التشاجر تتفق مع نتائج دراسة (Knoff, H. M. 1994).

شكل (31)

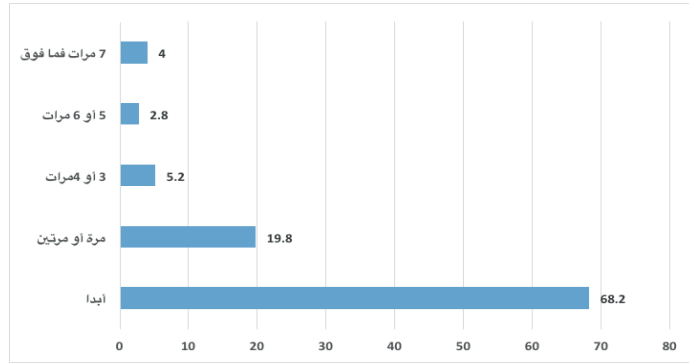
التوزيع النسبي لعدد مرات قيام الطلبة بتشجيع الآخرين على التشاجر



فيما يتعلق بالكلام عن طلاب آخرين، لم يقيم أبداً بذلك ما نسبته 68.2%، في حين قاموا بذلك مرة أو مرتين، و 5.2% قاموا بذلك 3-4 مرات، و 2.8% قاموا بذلك 5-6 مرات، في حين قام بذلك 7 مرات فأكثر ما نسبته 4.0%.

شكل (32)

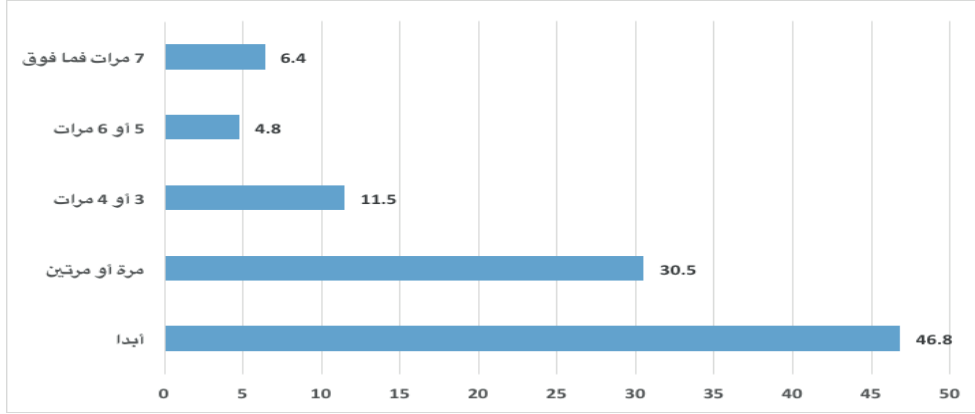
التوزيع النسبي لعدد مرات قيام الطلبة بالكلام عن طلاب آخرين



رابعاً: الأفعال التي تعرض لها الطلبة فيما يتعلق بالأفعال التي تعرض لها الطلبة خلال الثلاثين يوماً السابقة لجمع البيانات، كشفت الدراسة عن أن 46.8% لم يتعرضوا أبداً لمضايقات من طلاب آخرين، في حين 30.5% تعرضوا لذلك مرة أو مرتين، و 11.5% تعرضوا لذلك 3-4 مرات، و 4.8% تعرضوا لذلك 5-6 مرات، في حين 6.4% تعرضوا لذلك 7 مرات فأكثر. وهذه النتيجة حول الأفعال التي تعرض لها الطلبة تتفق مع نتائج (صبيحين، والقضاة 2013) و(العموش، 2011).

شكل (33)

التوزيع النسبي لعدد مرات التعرض لمضايقات من طلاب آخرين



عن التعرض للشتم أو الكلمات المسيئة، لم يتعرض أبداً لذلك ما نسبته 53.6%، في حين تعرضوا لذلك مرة أو مرتين، و7.6% تعرضوا لذلك 3-4 مرات، و5.7% تعرضوا لذلك 5-6 مرات، في حين تعرض 6.2% لذلك 7 مرات فأكثر.

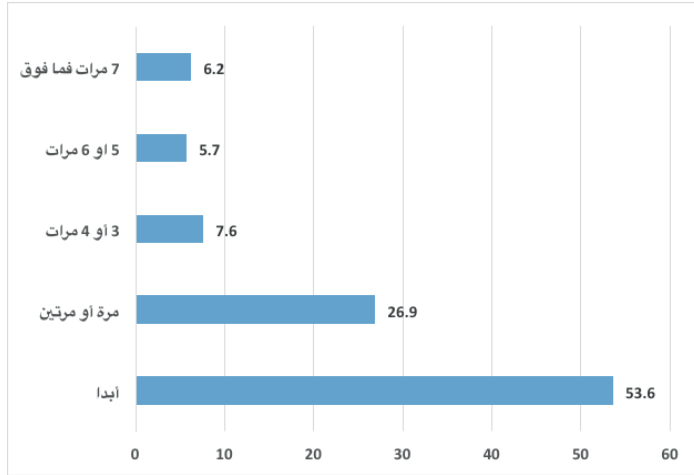
وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسة الوطنية (العنف ضد الأطفال في المجتمع الأردني 2009) والتي أعدتها اليونيسف والمجلس الوطني لشؤون الأسرة ووزارة التربية والتعليم، والتي أظهرت أن أكثر من ثلثي أطفال الأردن يتعرضون لإساءات لفظية من الوالدين، والمعلمين، والإداريين في المدرسة، كما يتعرض حوالي نصف الأطفال لإساءات لفظية من الإخوة، والأطفال الآخرين في المدرسة. ويتعرض نحو نصف أطفال الأردن لإساءات بدنية من أولياء الأمور، والمعلمين وإداري المدرسة. ويتغيب نحو (15%) من الأطفال عن المدرسة ليوم واحد على الأقل في العام الدراسي لخوفهم من ضرب المعلم، وتهديده لهم، ووصفهم بألقاب.

وأجرت الوزارة مسحاً قبلياً شارك فيه (64119) طالباً وطالبة بنسبة (10%) من مجتمع الدراسة وبلغت أعلى نسبة للعنف اللفظي (45%) هي الصراخ في الوجه في حين بلغت نسبة العنف الجسدي المتمثلة بالضرب بالعصا 40%، وبلغت أعلى نسبة للعنف الرمزي وهي حسم علامات 83%.

وأظهر المسح ارتفاع نسبة ممارسة العنف بارتفاع مستوى الصف، إذ أن أعلى ممارسة للعنف وقعت على طلبة الصف التاسع، وأدناها على طلبة الصف الرابع. وتعرض (5.33%) من الطلاب الذكور لممارسات العنف من قبل معلمهم مقارنة مع نسبة (3.18%) لدى الطالبات الإناث. حيث يمارس العنف الموجه نحو الطالب بشكل أكبر في مدارس الذكور (5.34%) ثم المدارس المختلطة (5.20%) ثم مدارس الإناث (3.18%).

شكل (34)

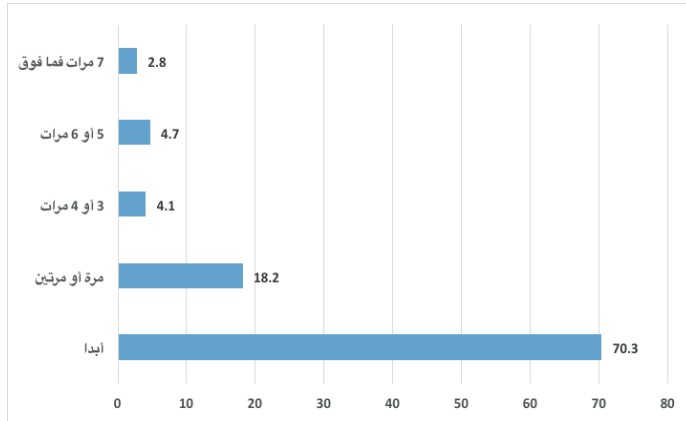
التوزيع النسبي لعدد مرات التعرض للشتائم من طلاب آخرين



أما التعرض للضرب والدفع من طلاب آخرين، فلم يتعرض أبداً لذلك ما نسبته 70.3%، في حين تعرضوا لذلك مرةً أو مرتين، و 4.1% تعرضوا لذلك 3-4 مرات، و 4.7% تعرضوا لذلك 5-6 مرات، في حين تعرض 2.7% لذلك 7 مرات فأكثر.

شكل (35)

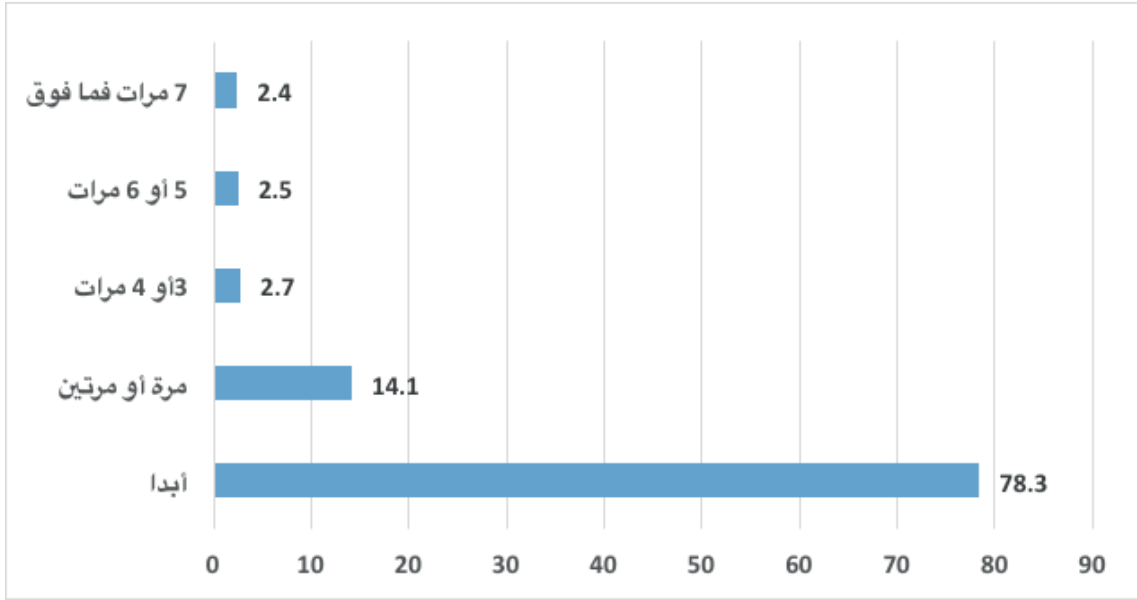
التوزيع النسبي لعدد مرات التعرض للضرب والدفع من طلاب آخرين



فيما يتعلق بالتهديد من طلاب آخرين، لم يتعرض أبداً لذلك ما نسبته 78.3%، في حين تعرضوا لذلك مرةً أو مرتين، و 2.7% تعرضوا لذلك 3-4 مرات، و 2.5% تعرضوا لذلك 5-6 مرات، في حين تعرض 2.4% لذلك 7 مرات فأكثر.

شكل (36)

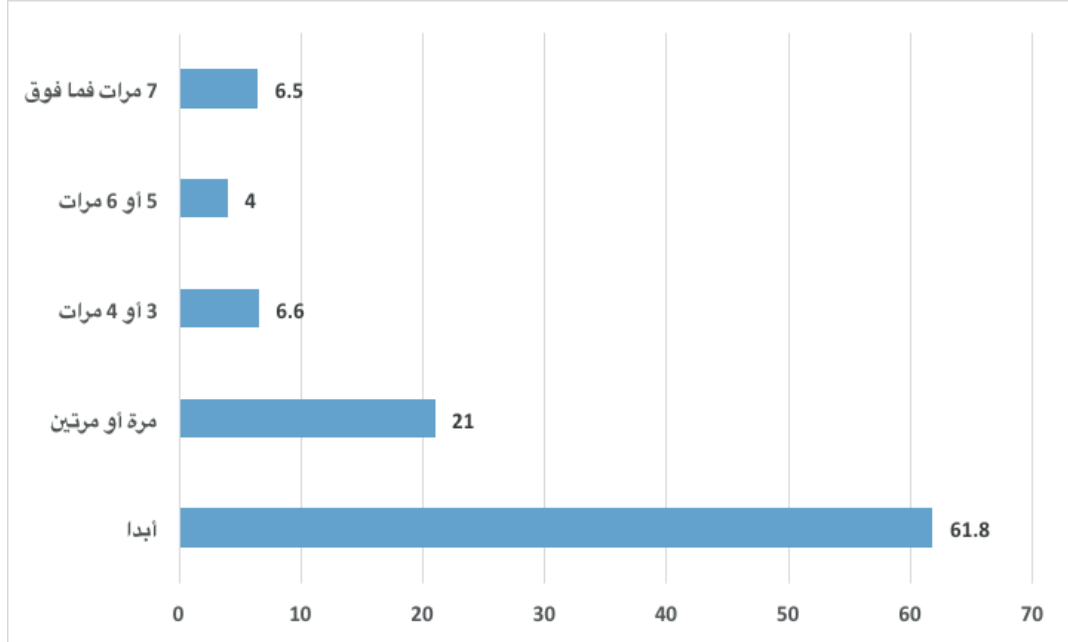
التوزيع النسبي لعدد مرات التعرض للتهديد من طلاب آخرين



عن نشر الشائعات أو إطلاق الأكاذيب، لم يتعرض أبداً لذلك ما نسبته 61.8%، في حين 21.0% تعرضوا لذلك مرةً أو مرتين، و 6.6% تعرضوا لذلك 3-4 مرات، و 4.0% تعرضوا لذلك 5-6 مرات، في حين تعرض 6.5% لذلك 7 مرات فأكثر. وهذه النتيجة حول نشر الشائعات أو إطلاق الأكاذيب تتفق مع نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory) لألبرت باندورا (Albert Bandura) وترتكز هذه النظرية على نظرية السلوك (Behavioral theory) وتركز هذه النظرية على دراسة السلوك الظاهر القابل للقياس بالطرق العلمية التجريبية، وقامت على مبدأ رئيس مفاده أن السلوك سواء كان سلوكاً تكيفياً أو سلوكاً غير تكيفي، هو سلوك متعلم، والتعلم يحدث بفعل الظروف البيئية بخاصة تلك الظروف التي تتبع السلوك. ولعل حجر الزاوية في نظرية التعلم هو أن السلوك الذي تكون نتائجه مرضية، هو السلوك الذي يتعلمه الفرد وأن السلوك الذي تكون نتائجه غير مرضية هو السلوك الذي لا يتعلمه الفرد ويحاول التخلص منه. (الخطيب والحديدي، 1997).

شكل (37)

التوزيع النسبي لعدد مرات التعرض لنشر شائعات وإطلاق أكاذيب من طلاب آخرين



خامساً: الأفعال والممارسات :

أظهرت الدراسة بعض الأفعال والممارسات التي يقوم بها الطلبة، وكشفت عن فروق ذات دلالة إحصائية في تلك الممارسات تعود لنوع الطالب ذكراً كان أو أنثى، وجاءت هذه الفروق لصالح الطلبة الذكور، حيث إنهم يقومون بالأفعال أكثر من الإناث، وبلغ الوسط الحسابي لأفعال الطلبة الذكور 1.56 مقابل 1.39 لأفعال الطالبات وبنفس قيمة الانحراف المعياري الذي بلغ 0.72. وبلغت قيمة (ت) 4.31 وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.001.

نتائج اختبار (Independent-Samples t-test) لممارسات الطلبة حسب النوع

النوع	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكر	1.56	0.72	4.31	0.001
أنثى	1.39	0.72		

على مستوى الممارسات، بلغ الوسط الحسابي القيام بضرب الطلبة باليد أو بالقدم ما مقداره 1.98 للذكور مقابل 1.62 للإناث، وبلغت قيمة (ت) 5.32 بمستوى دلالة 0.001.

وفيما يتعلق بشتم الطلبة بألفاظ بذيئة، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.73، مقابل 1.65 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 1.35 بمستوى دلالة 0.008.

وعن مقاطعة الطلبة أثناء حديثهم، بلغ الوسط الحسابي للذكور 2.07، مقابل 2.16 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 1.34 بمستوى دلالة 0.28.

أما الوسط الحسابي لعدم التحكم في الأعصاب عند الغضب، فبلغ 2.65 للذكور، مقابل 2.81 للإناث. وقد بلغت قيمة (ت) 1.98 بمستوى دلالة 0.044.

وعن قرص الطلبة والتسبب لهم بألم، فقد بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.70، مقابل 1.55 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 2.34 بمستوى دلالة 0.005.

وبخصوص الاعتقاد بأن بعض الأشخاص يستحقون ما يقوم بعمله معهم، بلغ الوسط الحسابي للذكور 2.66، مقابل 2.70 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 0.51 بمستوى دلالة 0.78.

أما الصراخ على الطلبة بصوت عال لأفراعهم، فبلغ الوسط الحسابي للذكور 1.79، مقابل 1.74 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 0.74 بمستوى دلالة 0.73.

وعن الحصول على بعض الأشياء من الطلبة، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.58، مقابل 1.38 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 3.48 بمستوى دلالة 0.001.

وفيما يتعلق بتهديد الطلبة والتوعد بالإيذاء، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.56، مقابل 1.25 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 5.74 بمستوى دلالة 0.001.

وعن نشر الإشاعات عن الطلبة، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.35، مقابل 1.14 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 4.78 بمستوى دلالة 0.001.

وبخصوص وضع تعليمات قاسية تحول دون مشاركة الطلبة في النشاطات، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.42، مقابل 1.19 للإناث. وقد بلغت قيمة (ت) 5.13 بمستوى دلالة 0.001.

- أما شد الطلبة من آذانهم أو شعرهم، فبلغ الوسط الحسابي للذكور 1.45، مقابل 1.126 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 3.60 بمستوى دلالة 0.001.
- وعن الشعور بالغيرة من نجاح الآخرين، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.67، مقابل 1.54 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 2.18 بمستوى دلالة 0.001.
- أما القيام بتخريب وإتلاف ممتلكات الطلبة، فبلغ الوسط الحسابي للذكور 1.38، مقابل 1.14 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 5.42 بمستوى دلالة 0.001.
- وبخصوص السخرية من الطلبة والاستهزاء بهم، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.63، مقابل 1.37 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 4.87 بمستوى دلالة 0.001.
- وعن طرد بعض الأشخاص بالقوة من المجموعة، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.48، مقابل 1.23 للإناث. وقد بلغت قيمة (ت) 5.05 بمستوى دلالة 0.001.
- وفيما يخص سرقة بعض الأشياء من الطلبة، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.26، مقابل 1.08 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 4.89 بمستوى دلالة 0.001.
- أما تشويه سمعة وصورة الآخرين، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.27، مقابل 1.08 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 5.77 بمستوى دلالة 0.001.
- وعن لمس الآخرين بطريقة غير أخلاقية، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.35، مقابل 1.15 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 4.99 بمستوى دلالة 0.001.
- وبالنسبة لعدم الإصغاء للطلبة أثناء حديثهم، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.65، مقابل 1.53 للإناث. وقد بلغت قيمة (ت) 2.31 بمستوى دلالة 0.001.
- وعن دفع الطالب الذي يجلس بجانبه، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.53، مقابل 1.31 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 4.32 بمستوى دلالة 0.001.
- وعن تعمد إذلال الطلبة، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.39، مقابل 1.15 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 5.76 بمستوى دلالة 0.001.
- أما القيام بإعطاء بعض الطلبة ألقاباً مخزية لهم، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.58، مقابل 1.38 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 5.77 بمستوى دلالة 0.001.
- وبخصوص القيام بأخذ ممتلكات الطلبة بالقوة، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.25، مقابل 1.09 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 4.88 بمستوى دلالة 0.001.
- وعن عرقلة الطلبة بدمي أثناء مرورهم، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.44، مقابل 1.28 للإناث. وقد بلغت قيمة (ت) 3.06 بمستوى دلالة 0.001.
- وفيما يتعلق باتخاذ قرارات نيابةً عن الطلبة الضعفاء، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.51، مقابل 1.36 للإناث. وبلغت قيمة

- (ت) 3.41 بمستوى دلالة 0.001.
وبالنسبة لعدم إعادة الأشياء التي استعيرها من الطلبة، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.30، مقابل 1.15 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 4.12 بمستوى دلالة 0.001.
- وبخصوص أن الطلبة يدفعونه للسيطرة عليهم، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.47، مقابل 1.30 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 3.46 بمستوى دلالة 0.001.
- وعن افتعال أسباب للتشاجر مع الطلبة الضعفاء، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.32، مقابل 1.18 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 3.32 بمستوى دلالة 0.001.
- وبالنسبة للوم الطلبة على مشكلات لم يقترفونها، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.41، مقابل 1.16 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 5.83 بمستوى دلالة 0.001.
- وعن اعتقادهم بأنه يجب أن يفوزوا في كل الأنشطة المدرسية، بلغ الوسط الحسابي للذكور 2.01، مقابل 2.01 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 0.01 بمستوى دلالة 0.45.
- وبخصوص إجبار الطلبة على أشياء لا يطيقونها، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.37، مقابل 1.14 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 5.56 بمستوى دلالة 0.001.
- وفيما يتعلق باستخدام أدوات حادة للسيطرة على الطلبة، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.27، مقابل 1.09 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 5.35 بمستوى دلالة 0.001.
- ومن حيث إنه يجب على كل طالب أن يخافه، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.42، مقابل 1.18 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 5.49 بمستوى دلالة 0.001.
- وعن القيام بإلقاء الطلبة أرضاً، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.32، مقابل 1.10 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 5.72 بمستوى دلالة 0.001.
- وعن عدم جعل الطلبة يشعرون بالارتياح، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.37، مقابل 1.13 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 5.95 بمستوى دلالة 0.001.
- وفيما يتعلق باتهام الطلبة بأشياء لم يقوموا بها، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.37، مقابل 1.10 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 6.67 بمستوى دلالة 0.001.
- وفيما يخص الشعور بقوة شخصيتي من خلال السيطرة على الطلبة، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.53، مقابل 1.32 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 3.96 بمستوى دلالة 0.001.
- وعن إشعال الفتن بين الطلبة وتشجيعهم على المشاجرات، بلغ الوسط الحسابي للذكور 1.43، مقابل 1.21 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 4.78 بمستوى دلالة 0.001.
- أما الاعتقاد بالحاجة لبعض الأشياء التي يمتلكها الطلبة، فبلغ الوسط الحسابي للذكور 1.48، مقابل 1.27 للإناث. وبلغت قيمة (ت) 4.39 بمستوى دلالة 0.001.

الخلاصة

- هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التنمر في إمارة الشارقة ، وخلصت إلى النتائج المهمة الآتية:
- ثلث الطلبة (33.3%) كانوا طرفاً في واقعة التنمر: إذ تبين أن 14.2% كانوا الطرف المتسبب في التنمر في تلك الواقعة، في حين 19.1% كانوا الطرف المتلقي لفعل التنمر في تلك الواقعة.
 - كشفت الدراسة أن الأماكن الأكثر احتمالاً لأن تحدث فيها أفعال التنمر مرتبة تنازلياً من الأكثر للأقل كانت على النحو الآتي:
 - الممرات بنسبة 41.6%
 - الصفوف بنسبة 24.4%
 - الحمامات بنسبة 11.2%
 - الكافتيريا بنسبة 8.5%
 - منطقة ركوب السيارات أو الحافلات بنسبة 4.7%
 - الملاعب بنسبة 3.5%
 - داخل الحافلات أو السيارات بنسبة 2.1%
 - أما الأماكن التي يعتقد الطلبة بأنها غير آمنة في المدرسة فهي:
 - الحمامات بنسبة 59.2%
 - الممرات بنسبة 12.1%
 - الساحة المدرسية بنسبة 9.9%
 - الصفوف بنسبة 7.3%
 - الصالات الرياضية بنسبة 6.3%
 - كشفت الدراسة عن أن 23.6% من الطلبة الذين كانوا ضحية لواقعة تنمر بأن تلك الواقعة تحدث معهم بشكل يومي.
 - أما عن أشكال التنمر التي يتعرضون لها، فجاءت أهم تلك الأشكال مرتبة تنازلياً من الأكثر إلى الأقل على النحو الآتي:
 - الألقاب المسيئة أو الشتائم 54.0%
 - التنمر السيبراني / عبر الإنترنت ما نسبته 14.4% من الطلبة
 - الدفع أو التسبب بالتعثر والوقوع أو الركل أو الضرب 10.4%
 - التهديد 9.6%
 - التجاهل أو الاستبعاد 5.6%
 - سرقة الممتلكات 4.0%
 - أظهرت النتائج أن الذكور أكثر من الإناث عرضه لحالات التنمر الآتية: التهديد، سرقة الممتلكات، والدفع أو الركل أو

- الضرب، في حين الإناث أكثر من الذكور عرضه للألقاب المسيئة أو الشتائم.
- أما عن أهم الدوافع وراء التنمر، فكانت على النحو الآتي:
- صغر السن (38.4%)
- حجم الطالب (25.6%)
- ضعف القدرات / أو الإعاقة (19.6%)
- أما الأفعال التي قام الطلبة بها عند وقوع حادثة التنمر، فقد كانت مرتبة تنازلياً من الأكثر إلى الأقل على النحو الآتي:
- الرد بصورة مماثلة (32.8%)
- إخبار شخص آخر بالواقعة (26.0%)
- تجاهل الأمر (22.8%)
- تجنب الشخص الذي قام بالتنمر (11.6%)
- البقاء في المنزل (2.0%)
- غالبية الذين وقع عليهم التنمر (78.4%) يعرفون الشخص الذي قام بالتنمر عليهم، والإناث أكثر معرفة باللواتي يقمن بالتنمر عليهن، حيث بلغت النسبة 82.3% للإناث مقابل 71.0% للذكور.
- أكثر من ثلث فاعلي التنمر (38.2%) يقومون بالتنمر على غيرهم يومياً. والذكور أكثر من الإناث لفعل التنمر بشكل يومي، حيث بلغت النسبة 51.1% للذكور مقابل 26.5% للإناث.
- كشفت الدراسة عن أن الذكور يتنمرون على من هم أصغر منهم سناً بشكل أكبر من الإناث، حيث 48.9% من الذكور يتنمرون على من هم أصغر منهم سناً مقابل 35.7% عند الإناث.
- يعتقد 40.7% من الطلبة في عينة الدراسة أن المدرسين وغيرهم من العاملين بالمدرسة على علم بوقائع التنمر. والإناث يعتقدن بشكل أكبر من الذكور بأن المدرسين وغيرهم من العاملين بالمدرسة على علم بذلك، حيث بلغت نسبة الإناث اللواتي يعتقدن بذلك 44.4% مقابل 36.6% للذكور.
- لقد توصلت الدراسة لعدة مقترحات للحد من ظاهر التنمر من وجهة نظر الطلبة، أهمها:
- الإدارة المدرسية القوية بنسبة 42.6%.
- الإبلاغ عن حالات التنمر مباشرة بنسبة 29.5%
- الإشراف الأبوي الدائم بنسبة 22.7%

التوصيات

- أن تقوم المدارس بإعطاء ظاهرة التنمر اهتماماً أكبر وذلك من خلال مراقبة الطلبة وضبط سلوك الاستقواء
- تكثيف الرقابة في المرافق العامة للمدرسة وساحات المدارس والممرات وأثناء فترات استراحات الطلبة
- متابعة أولياء أمور الطلبة لسلوك أبنائهم في المدرسة من خلال التواصل بين المدرسة والأهالي
- تشجيع الطلبة على الإنخراط في الأنشطة الاجتماعية، وغرس قيم التسامح والاحترام في نفوسهم
- التركيز على تنمية مواهب الطلبة وغرس روح الابتكار لديهم
- تشجيع الطلبة على التنافس الإيجابي
- تفعيل دور الإرشاد التربوي في المدارس بشكل أكبر
- عقد ورش متخصصة في مجال التنمر
- إجراء دراسة متخصصة بالتنمر السيبراني / عبر الإنترنت؛ إذ أظهرت الدراسة وجود هذا النمط من التنمر، حيث تعرض له ما نسبته 14.4%

المراجع

1. الصبيحين ، علي و محمد القضاة (2013) . سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين ، الرياض ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية
2. العموش، أحمد فلاح (2016). الأدوار التربوية للأسرة في مجتمع الإمارات، مجلة شؤون اجتماعية (مشترك) ، العدد (102)
3. العموش، أحمد فلاح (2006) البناء الأسري وجنوح الإحداث في مجتمع الإمارات مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية
4. العموش، أحمد فلاح (2007) تصورات العنف لدى الأطفال في مجتمع الإمارات : دراسة ميدانية مجلة دراسات اجتماعية
5. العموش، أحمد فلاح (2016). التواصل الأسري في مجتمع الإمارات، تقرير فني محكم ، مكتب نائب مدير الجامعة لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا ، رقم (152) جامعة الشارقة
6. العموش، أحمد فلاح (2007). الخصائص الديموجرافية والاجتماعية والاقتصادية للأسرة في مجتمع الإمارات، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
7. العموش، أحمد فلاح (2008) . المشكلات الاجتماعية في مجتمع الإمارات ، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت ، العدد 4
8. العموش، أحمد فلاح (2009) واقع الشباب تحت الخطورة في مجتمع الإمارات مجلة دراسات اجتماعية
9. العموش، أحمد فلاح (2011).واقع العنف المدرسي في مجتمع الإمارات : دراسة ميدانية – عمادة الدراسات العليا والبحث، جامعة الشارقة
10. الزغول، عماد(2003) نظريات التعلم، عمان دار الشروق

References

1. Alomosh A.F., Al Hourani M.A.K. (2017). Domestic Violence in the Arab World. In: Buzawa E., Buzawa C. (eds) Global Responses to Domestic Violence. Springer, Cham.
2. Alomosh, Ahmad (vol. 2009). Crime victims in UAE Society: Social Behavior and Personality: an international journal
3. Alomosh, Ahmad. (2009). Virtual Communities in the Arab World: European Journal of Social Sciences International research journal Vol.8 Issue 4
4. Allison, S., Roeger, L., Smith, B., & Isherwood, L (2014). Family histories of school bullying implications for parent-child psychotherapy Australasian Psychiatry, 22(2), 149-153.
5. Amato, P., & Fowler, F. (2002). Parenting practices, child adjustment, and family diversity. Journal of Marriage and Family, 64, 703-716.
6. Anderson, N. (2007). A rough week for free speech? Retrieved November 12, 2008 from <http://arstechnica.com/news.ars/post/20070211-8812.html>
7. Agnew, R. (1992). Foundation for a generalism strain theory of crime and delinquency. Criminology, 30, 47.
8. Agnew, R. (2001). Building on the foundation of general strain theory: Specifying the types of strain most likely to lead to crime and delinquency. Journal of Research in Crime and Delinquency, 38(4), 319-361.
9. Agnew, R. (2004). A general strain theory approach to violence. Violence: From Theory to Research, 37-50.
10. Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. School Psychology Review, 23, 165-174.
11. Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. Journal of Early Adolescence, 19, 341-362.

12. Bradshaw, C., Sawyer, A. & O'Brennan, L. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36 (3) 361-382
13. Burt, C. H., Simons, R. L., & Simons, L. G. (2006). A longitudinal test of the effects of parenting and the stability of self-concept: Negative evidence for the general theory of crime. *Criminology*, 44, 353-396.
14. Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31, 101–119. <http://dx.doi>
15. Causey, D. L. & Dubow, E. F. (1992) Development of a self-report coping measure for elementary school children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 47-59.
16. Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander*. New York: CollinsHarper.
17. Durlak, J. A., & DuPre, E. P (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327 – 350.
18. Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling & Development*.
19. Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40, 56–68. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.21502>.
20. Greve, W., & Bjorklund, D.A. (2009). The nestor effect: Extending evolutionary developmental psychology to a lifespan perspective. *Developmental Review*, 29, 163-179.
21. Greenberg, M. T. (2010). School-based prevention: current status and future challenges. *Effective Education* 2(1), 27–52.

22. Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. 1990. A general theory of crime. Stanford, CAStanford University Press.
23. Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2008). Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying. California: Corwin Press.
24. Hay, C. (2001). Parenting, self-control, and delinquency: A test of self-control theoryCriminology, 39, 707-736.
25. Hong, J.S., & Espelage, D.L. (2012). A review of mixed methods research on bullying and peer victimization in school. Educational Review, 64, 115-126.
26. Hymel, S., & Bonanno, R. (2014). Moral disengagement processes inbullying. Theory into Practice, 53, 278–285. <http://dx.doi.org/10.1080/00405841>
27. Kim, Y. S., Koh, Y., & Leventhal, B. L. (2005). School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. Pediatrics, 115, 357-363.
28. Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Development and validation of agame addiction scale for adolescents. Media Psychology, 12, 77-95.
29. Loeber, R., & Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: A reviewPsychological Bulletin, 94, 68-99.
30. Ma, X. (2001). Bullying and being bullied: To what extent are bullies also victims American Educational Research Journal, 38, 351-370.
31. Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B., and Scheidt P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association with Psychosocial adjustment. Journal of the American Medical Association 285).
32. Nikken, P., & Jansz, J. (2011). Parental mediation of young children's Internet use. London: EUKids Online Conference 2011, September 22-23.
33. Olweus, D. (1978). Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. New YorkJohn Wiley.
34. Perry, C. (1999). Proactive thoughts on creating safe schools. School Community Journal, 9(1), p. 113-119.

35. Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrator prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50, 148-168.
36. Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes towards victims. *Journal of Social Psychology* 131, 615-627.
37. Ryan, W. & Smith, J.D. (2009). Antibullying programs in schools: How effective are evaluation practices? *Prevention Science*, 10, 248–259
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence, and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression *Adolescence* 38, 735-747.
39. Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120.
40. Smith, P. K., & Brian, P. (2000). Bullying in school: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
41. Tremblay, R. E., Hartup, W. W., & Archer, J. (Eds.). (2005). *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
42. Ybarra, M. L., & Mitchell, K. (2004). Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27(3), 319-336
43. Unnever, J.D, & Cornell, D.G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(2), 129-147.

School Bullying in Sharjah Abstract

This study aims to investigate school bullying in the Emirate of Sharjah in the United Arab Emirates. It discusses the concept of “bullying” as practiced in school settings and identifies its various forms and manifestations. It also examines the major characteristics of bullies and their victims and highlights the risks involved in school bullying. The study further proposes a protective program that provides precautionary measures aimed at safeguarding students against bullying and creates a safe school for all. The theoretical framework of the study is based on the “social learning theory” in interpreting the bullying phenomenon and the “zero tolerance theory” in combating such a phenomenon.

School Bullying in Sharjah

Professor Ahmad Falah Alomosh
University of Sharjah

Dr. Salama Alrahooni
University of Sharjah

2018