وزارة التعليـم العـــالي والبحـــث العلـــمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

MOHAMEDSEDDIK BENYAHIA UNIVERSITY-JIJEL
HUMAN AND SOCIAL SCIENCES FACULTY
DEPARTEMENT OF PSYCHOLGY AND EDUCATION
SCIENCES AND ORTHOPHONIE

العـــنوان

اضطراب التأتأة وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين

-دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية جيجل-

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

من إعداد الطلبة /

- بوحشيشة ريمة
- مراجي خديجة

لجنة المناقشة /

- الأستاذ(ة) : بشتة حنان رئيسا
- الأستاذ(ة) : كعبار جمال مشرفا
- الأستاذ(ة) : بوديب صالح مناقشا

السنة الجامعية 2023/2022

بسم الله الرحمن الرحيم

قائمة المحتويات

فهرس المحتويات:

العنوان	الصفحة
البسملة	
فهرس الجداول	–
ملخص الدراسة	
مقدمة	أ
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
أولا: إشكالية الدراسة	5
ثانيا: فرضيات الدراسة	7
ثالثا: أهداف الدراسة	7
رابعا: أهمية الدراسة	7
خامسا: مصطلحات الدراسة	8
سادسا: الدراسات السابقة والتعقيب عليها	8
الفصل الثاني: اضطراب التأتأة	
تمهيد	17
أولا: تعريف التأتأة	18
ثانيا: نبذة تاريخية عن التأتأة	19
ثالثا: أسباب التأتأة	20
رابعا: أعراض التأتأة	21

خامسا: أنواع التأتأة	22
سادسا: نسبة انتشار التأتأة	24
سابعا: مراحل تطور التأتأة	24
ثامنا: النظريات المفسرة للتأتأة	26
تاسعا: تشخيص التأتأة	28
عاشرا: علاج التأتأة	29
خلاصة الفصل	31
الفصل الثالث: تقدير الذات	
تمهيد	33
I- مفهوم الذات	34
أولا: تعريف مفهوم الذات	34
ثانيا: أنواع مفهوم الذات	34
ثالثا: وظائف مفهوم الذات	35
رابعا: مراحل نمو الذات	36
خامسا: خصائص مفهوم الذات	37
سادسا: أبعاد مفهوم الذات	38
سابعا: نظريات مفهوم الذات	39
ثامنا: العوامل المؤثرة في مفهوم الذات	41
II. تقدير الذات	41
أولا: تعريف تقدير الذات	41
ثانيا: الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات	42
ثالثا: أهمية تقدير الذات	42

رابعا: نظريات تقدير الذات	43
خامسا: أبعاد تقدير الذات	45
سادسا: أقسام تقدير الذات	45
سابعا: مستويات تقدير الذات	46
ثامنا: العوامل المؤثرة في تقدير الذات	46
تاسعا: قياس تقدير الذات	47
خلاصة الفصل	49
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	52
أولا: المجال الزمني للدراسة	52
ثانيا: المجال المكاني للدراسة	52
ثالثا: المنهج المستخدم في الدراسة	53
رابعا: عينة الدراسة	53
خامسا: أدوات الدراسة	53
سادسا: حساب الشروط السيكومترية لأدوات الدراسة	53
سابعا: أساليب التحليل الإحصائي المستخدمة في الدراسة	59
خلاصة الفصل	62
الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها	
تمهيد	64
أولا: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الأساسية المتعلقة بالبيانات الشخصية	64
ثانيا: عرض ومناقشة نتائج إجابات أفراد عينة الدارسة الأساسية حول متغيرات الدراسة	66

ثالثا: عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة	81
رابعا: مناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة	83
نتائج الدراسة	87
خاتمة	89
قائمة المصادر والمراجع	91
الملاحق	

قائمة الجداول

قائمة الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	يوضح عبارات استبيان اضطراب التأتأة قبل وبعد التعديل	55
2	يوضح نتائج التحليل الإحصائي لمعاملات ارتباط بنود استبيان اضطراب التأتأة	55
3	يوضح نتائج معامل ثبات استبيان اضطراب التأتأة حسب معامل (α كرونباخ)	56
4	جدول يوضح عبارات استبيان تقدير الذات قبل وبعد التعديل	57
5	يوضح العبارات التي تم حذفها من استبيان تقدير الذات	57
6	يوضح نتائج التحليل الإحصائي لارتباط النموذج مع أبعادها وارتباطها بالدرجة الكلية للاستبيان	58
7	يوضح نتائج معامل الثبات استبيان تقدير الذات حسب معادلة (α كرونباخ)	59
8	يوضح نتائج معامل ثبات استبيان تقدير الذات حسب معامل (α كرونباخ)	60
9	يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس	65
10	بمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الخبرة	65
11	يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	66
12	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة.	66
13	يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول بنود اضطراب التأتأة	67
14	يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول أبعاد تقدير الذات	71
15	يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول بنود محور الثقة بالنفس	74
16	يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول البنود التي تقيس الكفاءة الشخصية	76
17	يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول البنود التي تقيس بعد القبول الاجتماعي	78
18	يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لأبعاد تقدير الذات	80
19	يوضح العلاقة بين اضطراب التأتأة والثقة بالنفس	82
20	يوضح العلاقة بين اضطراب التأتأة والكفاءة الشخصية	83
21	يوضح العلاقة بين اضطراب التأتأة والقبول الاجتماعي.	84
22	يوضح العلاقة بين اضطراب التأتأة وتقدير الذات	84

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على علاقة اضطراب التأتأة بتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

اشتملت عينة الدراسة على مجموعة من المعلمين لخمس ابتدائيات بولاية جيجل، حيث بلغ عددهم 80 معلمين ومعلمة بواقع 76معلمة و4 معلمين.

اعتمدنا في دراستنا هاته على المنهج الوصفي كونه الأنسب للدراسة ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام استبيانين الأول خاصة للاضطراب التأتأة والثاني لتقدير الذات.

وقد أسفرت نتائج الدراسة على:

- وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة بين اضطراب التأتأة وتقدير الذات لدى التلاميذ المتأتئين.
- وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة بين اضطراب التأتأة والثقة بالنفس لدى التلاميذ المأتئين.
- وجود علاقة ارتباطية متوسطة الدرجة بين اضطراب التأتأة والكفاءة الشخصية لدى التلاميذ المتأتئين.
- وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة بين اضطراب التأتأة والقبول الاجتماعي لدى التلاميذ المتأتئين.

الكلمات المفتاحية: اضطراب التأتأة، الذات، تقدير الذات، التلاميذ، المعلمين.

Summary

The present dissertation is about identifying the relationship between stuttering and self-esteem of primary pupils from teachers perspective.

The participants who took part in this study are a group of teachers from five primary schools in Jijel, numbering eighty (80) teachers (76 from them are females and 4 are males). In this study we relied on the descriptive method as the most appropriate way to do the research, and to achieve the objective of the study two questionnaires were used, the first for stuttering and the second for self-esteem.

The result that were obtained from this study are:

- There is a weak negative relationship between stuttering disorder and pupils' self-esteem.

- There is a weak negative relationship between stuttering disorder and self-confidence in pupils.

- A medium-grade relationship between stuttering disorder and personal competence in pupils.

- There is a weak negative relationship between stuttering disorder and pupils' social acceptance.

Keywords: Stuttering disorder, Self- self-esteem, Pupils, Teachers

مقدمة

مقدمة:

إن اكتساب اللغة والتواصل يعتبر من أهم المهارات الأساسية في مرحلة الطفولة المبكرة خلال السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل، والكلام هو الوسيلة الأساسية في التواصل مع الآخرين والتعبير عن الذات من أهم معايير النمو العقلي والمعرفي لدى الأطفال وأي خلل أو اضطراب سوف يؤدي إلى مشكلات نفسية واجتماعية قد يكون لها أثر سلبي في حياة الأفراد وحياة الأطفال على وجه الخصوص.

ويعاني بعض التلاميذ من اضطرابات التواصل اللغوي من بينها نجد اضطراب التأتأة. الذي يرتبط مفهومه بالعديد من الخصائص والمظاهر التي تؤثر على الإنتاج الشفهي للأطفال وتؤثر على تسلسله من خلال اضطراب الإيقاع مما يجعل كلامه كثير التوقفات أو غير واضح. وهذا ينعكس سلبا على ثقته بنفسه وتقدير الذات لديه.

ويشكل تقدير الذات الجانب المهم لمفهوم الذات بحيث يتضمن الإحساس بالرضا عن الذات أو عدمه، فالمفهوم الإيجابي يدفع الفرد إلى مواجهة المواقف الحياتية بشجاعة وثقة، وحين يشعر الشخص صاحب المفهوم السلبي بالعجز الذي قد يوقعه في جملة من الإحباطات.

ويعرف "كوبر سميث" تقدير الذات بأنه الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنا الاتجاهات التي تؤثر عليه وتضعفه على نحو دقيق.

ومن خلال هذا المنطلق نجد أن كل ظاهرة لها مميزاتها وخصائصها فقد تمس جميع الجوانب لدى الفرد مما قد يجعل منه فرد مضطرب غير سوي في نظر بيئته، ولهذا وقد جاءت هذه الدراسة لتربط بين ظاهرة غير سوية ألا وهي اضطراب التأتأة وتقدير الذات الذي يتأثر بما حوله من العوامل، وقد اشتمل بحثنا هذا على مقدمة وإشكالية، وخمسة فصول وخاتمة.

الفصل الأول: بعنوان الإطار العام للدراسة ويتضمن مقدمة، إشكالية الدراسة وفرضيات الدراسة، أهمية وأهداف الدراسة، وتحديد المصطلحات الدراسات السابقة والتعقيب عليها،

الفصل الثاني فهو خصص للتأتأة، حيث تطرقنا فيه إلى تمهيد خاص ثم تعريف التأتأة، أنواع التأتأة، أسبابها، النظريات، التشخيص والعلاج...إلخ.

الفصل الثالث فتمحور حول تقدير الذات والذي قسم إلى قسمين: الأول خاص بمفهوم الذات الذي تناولنا فيه تعريف الذات، مكونات الذات، أنواع الذات، نظريات الذات... إلخ.

أما القسم الثاني فقد شمل تعريف تقدير الذات، أنواعه، أبعاده، والنظريات المفسرة لتقدير الذات، ومستوياته...إلخ.

الفصل الرابع فقد تضمن الجانب التطبيقي والذي تناولنا فيه الدراسة الاستطلاعية والتي تضم المجال الزماني، والمجال المكاني، عينة الدراسة وأدوات الدراسة، حساب الشروط السيكومترية لأدوات الدراسة، أساليب التحليل الاحصائي المستخدمة في الدراسة.

الفصل الخامس: وهو عرض وتحليل نتائج الدراسة المتحصل عليها ومناقشتها على ضوء فرضيات البحث.

لننهي هذه الدراسة بعدد من التوصيات والخاتمة.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

أولا: إشكالية الدراسة

ثانيا: فرضيات الدراسة

ثالثا: أهداف الدراسة

رابعا: أهمية الدراسة

خامسا: تحديد مصطلحات الدراسة

سادسا: الدراسات السابقة والتعقيب عليها

أولا: إشكالية الدراسة:

يعتبر موضوع اضطرابات اللغة والكلام من الموضوعات الحديثة نسبيا في مجال اهتمام التربية الخاصة، باعتبارها من أهم المهارات التي يتعلمها الفرد من الأسرة والبيئة المحيطة التي تنمي وتصقل في المدرسة، واللغة من أهم وسائل التواصل والتعبير عن الذات على اعتبار أنها نظام من الرموز الصوتية المتفق عليه في ثقافة معينة.

فاللغة تستخدم للتعبير عن المشاعر والأفكار وتساهم بشكل أساسي في التعليم واكتساب العديد من المهارات.

تتعرض اللغة والكلام لدى الأطفال لبعض الاضطرابات تتعلق بعيوب تصيب النطق كالحذف والإضافة والإبدال والتحريف أو عيوب تتعلق بطبيعة الصوت شدته مثل اضطراب الخمخمة واضطراب التأتأة وغيرها.

ويمكن القول أن ترجع هذه الاضطرابات إلى عوامل عديدة عضوية أو نفسية أو بيئية، ولذا يستخدم العديد من الوسائل في تشخيص هذه الاضطرابات، وكذلك تعدد الطرق العلاجي المستخدمة مع ذوي اضطرابات اللغة والكلام.

ومن بين هذه الاضطرابات التأتأة التي تعرف حسب منظمة الصحية العالمية بأنها اضطراب الوزن والإيقاع اللغوي أين يفوق الفرد فيه بدقة ما يريد قوله من دون القدرة على فعل ذلك يرجع إلى التكرار اللاإرادي في التمديد الصوتي الذي يطرأ من خلال وضعية المتأتأ.

والتأتأة يتعرض لها الذكور أكثر من الإناث بنسبة (1/3)، كما تختلف نسبة انتشارها من بلد إلى آخر، حيث نجد كل من بوم (Boom) وريتشاردسون (Richardson) بأن نسبة الإصابة بها لدى تلاميذ المدارس في أمريكا وانجلترا وتصل حوالي 1% وفي بلجيكا 2% (الملي وخليل، 2010، ص149).

وقد تعددت النظريات التي حاولت تقديم تفسيرات لاضطراب التأتأة في الكلام فبعض النظريات أرجعتها إلى عوامل عضوية وراثية كنظرية السيطرة المخية والنظرية التيرو فيسيولوجية، في حين أشارت نظريات أخرى إلى أن العوامل الاجتماعية وهو السبب في حدوث التأتأة، كالنظرية الشخصية ونظرية صراع الأدوار وتوقعات الوالدين غير الواقعية، وهناك نظريات ترجع التأتأة إلى عوامل نفسية كنظرية التحليل النفسي والنظرية السلوكية (الزريقات، 2014، ص 230- 236).

ومع تعدد النظريات المفسرة لاضطراب التأتأة في الكلام، تعددت الطرائق والأساليب المستخدمة في علاجها، فالأشخاص المصابون بالتأتأة يتصفون بمجموعة من الصفات الانفعالية والاجتماعية، مثل الشعور بالرفض من الآخرين والانطواء والانسحاب من المواقف الاجتماعية والشعور بالإخفاق والنقص والعدوانية نحو الذات، أو الآخرين هذا ينعكس على تقدير الفرد لذاته بشكل سلبي.

ويعرف تقدير الذات بأنه ذلك التقدير الذي يدركه الفرد من الآخرين والذي يعكس مشاعر الثقة والكفاءة والفاعلية والتقبل الاجتماعي والإحساس بالقيمة، وبذلك يعمل تقدير الذات كمقياس داخلي لقياس العلاقات بين الأشخاص فالشهرة مثلا قد تسبب في ارتفاع تقدير الذات في حين أن الرفض الاجتماعي يمكن أن يتسبب في انخفاضه، ولذلك فإن تقدير الذات يتزايد أو ينخفض عبر مراحل الحياة فالتقلبات في تقدير الذات تعكس التغيرات في البيئة الاجتماعية وكذلك النضوج.

وكما يرى "بيكارد" بأن مفهوم الذات هو مفهوم تقييمي يعتمد أساسا على كيفية تقدير الذات لنفسه، ويمكن أن تكون هذه التقديرات إيجابية أو سلبية حيث يتأثر تقدير الذات بدرجة بلوغ المعايير والأهداف الشخصية وتصنيف إنجازه بأنه منخفض أو مرتفع من الأهل والأقارب وعقد مقارنات بين الفرد والآخرين.

ويؤكد "لبلانس" وآخرون (1994) أن الأطفال المصابون بالتأتأة لا يختلفون فكريا أو في سمات الشخصية في بداية الإصابة عن الأطفال العاديين بها، ولكن استمرار شدتها وزيادتها تؤدي إلى جعل الطفل فردا منطويا اجتماعيا، خجولا، قلقا لديه استعداد أقل لتقبل ذاته، وتنقصه الثقة بالنفس وهذه الصفات كلما زادت أفعال للاضطراب أكثر من كونها عوامل مسببة له. وبالرغم من ذلك فإن ردود الأفعال هذه تجعل مشكلة التأتأة أكثر سواء.

ومشكلة التأتأة من المشكلات المهمة المنتشرة في المجتمع لما لها من تأثير سلبي في شخصية الطفل المتأتأ في شعوره بالأمن وتقديره لذاته.

وعبر الدراسات السابقة التي تهتم باضطراب التأتأة رأينا ضرورة دراسة تقدير الذات لعينة من الأطفال الذين يعانون من التأتأة لدى أردنا أن نتناول هذا الجانب بالدراسة عبر بحثنا الحالي لعله يضيف شيئا جديدا ومن هذا المنطلق نطرح التساؤل التالي:

هل توجد علاقة ارتباطية عكسية بين اضطراب التأتأة وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين؟

وتندرج تحته الأسئلة الفرعية التالية:

– هل توجد علاقة ارتباطية عكسية بين اضطراب التأتأة والثقة بالنفس لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين؟

– هل توجد علاقة ارتباطية عكسية بين التأتأة والكفاءة الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين؟

– هل توجد علاقة ارتباطية عكسية بين اضطراب التأتأة والقبول الاجتماعي من الآخرين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين؟

ثانيا: فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية:

توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين اضطراب التأتأة وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين عند مستوى الدلالة 0.05α

الفرضيات الفرعية:

– توجد علاقة ارتباطية عكسية بين اضطراب التأتأة والثقة بالنفس لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين عند مستوى الدلالة 0.05α.

– توجد علاقة ارتباطية عكسية بين اضطراب التأتأة والكفاءة الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين عند مستوى الدلالة 0.05α.

– توجد علاقة ارتباطية عكسية بين اضطراب التأتأة والقبول الاجتماعي من الآخرين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين عند مستوى الدلالة 0.05α.

ثالثا: أهداف الدراسة:

– التعرف على طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والتأتأة من وجهة نظر المعلمين.

– تسليط الضوء على هذه الفئة وهي فئة الأطفال المتأتئين.

– التعرف على أسباب التأتأة.

– التعرف على أبعاد تقدير الذات.

رابعا: أهمية الدراسة:

– تكمن أهمية الدراسة في ابراز التشخيص المبكر لاضطراب التأتأة.

– تناول الدراسة لمشكل التأتأة كون هذا الاضطراب من اضطراب الكلام وباعتبار أن الكلام وسيلة للاتصال والتعبير بين الأفراد، فيمكن أن يؤثر على التلميذ اجتماعيا ونفسيا ومعنويا.

– التعرف على تقدير الذات لدى التلاميذ المتأتئين من وجهة نظر المعلمين.

– تساعد المعلمين بالتعرف على اضطراب التأتأة وأسبابه وكيفية علاجها، وكيفية التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ.

– أن هذه الدراسة تجرى على فئة هامة من المجتمع وهي فئة الأطفال، والتي تعد قوام المجتمع فلا بد من مراقبتها وأخذ الأمر بعين الاعتبار.

– تزويد الباحثين والمهتمين في هذا المجال بالمعلومات الهامة حول صعوبة التأتأة ومدى تأثيرها على الطفل وخاصة المرحلة الابتدائية.

– محاولة التعرف على العلاقة بين التأتأة وتقدير الذات.

خامسا: مصطلحات الدراسة:

– **مفهوم الاضطراب:** هو مجموعة من الأعراض التي تعكس سوء التوافق الفرد ولكن هذه الأعراض لم تتطابق ولم تتفق مع وصف محدد لأحد لأمراض المتفق عليها مثل الأمراض النفسية والأمراض العقلية

– **مفهوم التأتأة: Stuering:** التأتأة ليس قصورا أو اضطرابا كالسلوك اللفظي لكن هي صعوبة في مجالات الطفل في التواصل مع الراشد.

– **مفهوم الذات:** هي ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره كائنا حيا بيولوجيا واجتماعيا وباعتباره مصدر التأثير والتأثر بالنسبة للآخرين.

– **مفهوم تقدير الذات:** وهو مقدار ما يتحمل عليه أفراد عينة الدراسة الحالية على مقياس تقدير الذات.

– **مفهوم التلميذ:** هو الشخص المسجل داخل أي مؤسسة تعليمية أو حتى مدرسة، تحت اشراف مباشر من المعلم.

– **مفهوم المعلم:** يمكن أن نعرف المعلم بأنه الشخص الذي يزاول مهنة التدريس في المرحلة الابتدائية وبعمل على تنمية قدرات ومهارات التلاميذ.

سادسا: الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

أولا: الدراسات السابقة

1-الدراسات التي تناولت متغير التأتأة

1-1- دراسة الخماسية (1997): بعنوان "دراسة احتمالية تحليلية لمراجعي عيادة النطق في مدينة الحسين الطبي1-ة". هدفت إلى تحديد المشاكل النطقية واللغوية التي يعاني منها المجتمع الأردني، وتكونت العينة من مراجعي عيادة النطق في مدينة الحسين الطبية خلال الأعوام 1996/1995/1994 وقد بلغ عدد أفراد العينة 1265 مراجعا، أشارت النتائج إلى أن التأتأة جاءت في المرتبة الخامسة في اضطرابات النطق واللغة فبلغت نسبتها 10% (العلي، 2020، ص 23).

1-2- دراسة ايري وإمبروس (2005): بعنوان "التأتأة في الطفولة المبكرة"، حيث تكونت عينة الدراسة من (300) طفل في عمر ما قبل المدرسة، وهدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين التأتأة والأصل العرقي، ووجدت الدراسة أن 2.43 % من عينة الدراسة مصابون بالتأتأة ولا يوجد أي تأثير للأصل العرقي على نسبة التأتأة. كما وجد الباحثون فيها أن التأتأة عند الأطفال قبل سن الخامسة تفوق فيها نسبة الأطفال الذكور من الاناث بنسبة 2 إلى 1 3.%

1-3- دراسة السعيد وأبو فخر (2006): والتي هدفت إلى التعرف على نسبة انتشار مظاهر التأتأة عند الأطفال وأثر كل من الجنس والعمر والترتيب في الأسرة ومستوى تعلم الأم على الإصابة بالتأتأة. تكونت عينة الدراسة من 55 طفل وطفلة من طلاب الصف الثاني والرابع من مدارس مدينة حمص. توصلت الدراسة إلى أن أكثر مظاهر التأتأة انتشارا هي التكرارات ولا يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مظاهر تعزى لمتغير الجنس أو العمر أو ترتيب الطفل في الأسرة أو مستوى تعلم الأم (أبو زيد والموني والعبد العزيز، 2010، ص 9).

2- الدراسات التي تناولت متغير تقدير الذات وبعض المتغيرات:

2-1- دراسة جبريل (1993): بعنوان "تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا"، حاولت الدراسة التعرف على الفروق في تقدير الذات لدى المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا، والتعرف على الفروق في تقدير الذات بين الذكور والاناث في المرحلة الثانوية وتكونت عينة الدراسة من 600 طالب وطالبة نصفهم من ذوي التحصيل المرتفع والنصف الآخر من ذوي التحصيل المتدني وبالتساوي ذكورا واناثا، وقد استخدم الباحث مقياس تقدير الذات للباحث نفسه، وفي معالجته الإحصائية طبق تحليل التباين الثنائي والمتوسط الحسابي، وأظهرت النتائج وجود فروق في تقدير الذات بين الطلبة المتفوقين والغير المتفوقين وأيضا عدم وجود فروق في الدرجة الكلية لتقدير الذات يعزى لمتغير الجنس(برجي، 2018، ص22).

2-2- دراسة صالح (2003): حول موضوع تقدير الذات لدى طلاب آلية التربية، جاءت هذه الدراسة لمعرفة علاقة تقدير الذات ببعض المتغيرات لدى طلاب آليات التربية وتكونت عينة الدراسة من 20 طالب وطالبة من طلاب آلية التربية، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية من طلاب الشعب العلمية والأدبية، وتم استخدام مقياس تقدير الذات الذي أعده الباحث واجراء مقابلات مع الطلاب وتوصل إلى وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات لصالح البنات، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب العلمية والأدبية لصالح الشعب العلمية ووجود علاقة بين التخصص والجنس والتحصيل الدراسي (برجي، 2018، ص 25).

2-3- دراسة محمد حسن المطوع (1996): بعنوان "التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية وعلاقته بالدافع للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات، وتقدير الذات بدولة البحرين" هدفت الدراسة إلى

التعرف على طبيعة العلاقة بين التوازن النفسي وبعض المظاهر مثل: الدافعية للإنجاز، والاتجاه نحو الاختبارات، وتقدير الطلاب لذواتهم في ضوء بعض المتغيرات (الجنس والمرحلة التعليمية، الصف الدراسين والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، والعمر الزمني وترتيب الطالب في الأسرة، وتكونت عينة الدراسة من 108 طالبا منهم 50 ذكورا و58 إناث، من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية. واستخدم الباحث في الدراسة: أربع أدوات هي مقياس التوازن النفسي ومقياس الاتجاه نحو الاختبارات، ومقياس الدافعية للإنجاز، ومقياس تقدير الذات، كما استخدم بعض الأساليب الإحصائية منها: معامل ارتباط "بيرسون" وكذلك أسلوب تحليل التباين الأحادي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

– وجود ارتباط موجب دال ما بين تقدير الذات والاتجاه نحو الاختبارات لعينة الدراسة الاجمالية عند مستوى ثقة0.05&

– لا توجد فروق دالة احصائيا بين الجنسين في كل متغير التوازن النفسي، والدوافع إلى الإنجاز وتقدير الذات، والاتجاه نحو الاختبارات (سايح، 2015، ص 15).

✓ **يوفيتش وآخرون (2000):** بدراسة للتعرف على تقييم تقدير الذات لدى طلاب المرحلة الابتدائية المضطربين والعاديين واستخدم مقياس قائمة باتلي المكونة من 5 أبعاد لتقدير الذات وشملت الدراسة 25 طالبا من طلاب المرحلة الابتدائية، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتلجلجين والعاديين في كل أبعاد مقياس تقدير الذات (الغامدي، 2009، ص 120).

✓ **دراسة باكارينو (1997) في الولايات المتحدة الأمريكية:** بعنوان "مقارنة تقدير الذات ومهارات التواصل غير اللفظي لدى المتأتئين وغير المتأتئين، هدفت الدراسة إلى المقارنة بين المتأتئين وغير المتأتئين في تقدير الذات والتواصل غير اللفظي بالترميز والتفسير، طبقت الدراسة على عينة قوامها 25 بالغا من المتأتئين يواقع 17 من الذكور، 8 من الاناث تراوحت أعمارهم ما بين (19–70) سنة، وكذلك 25 بالغا من غير المتأتئين بواقع 17 ذكور و8 من الاناث تراوحت أعمارهم بين (19–70) سنة باستخدام مقياس تنس لمفهوم الذات لقياس تقدير الذات الاجتماعي والصور، الجانبية للحساسية اللفظية توصل الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في تقدير الذات بين المتأتئين وغير المتأتئين، كما توصلت إلى عدم وجود ارتباط بين تقدير الذات والتواصل غير اللفظي بالتفسير(المللي وخليل، 2010، ص 154).

3– الدراسات التي تناولت العلاقة بين المتغيرين الذات والتأتأة:

3–1– دراسة ناصر قطبي وآخرون (1992) في القاهرة بعنوان: "المقارنة بين المتأتئين وغير المتأتئين في الذكاء والقلق ومفهوم الذات والاكتئاب"، هدفت الدراسة إلى المقارنة بين المتأتئين وغير المتأتئين في الذكاء والقلق ومفهوم الذات والاكتئاب، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: المجموعة الأولى تضم 29

ذكرا متأتئا، والمجموعة الثانية تضم 29 ذكرا سويا وباستخدام مجموعة من المقاييس التي تتعلق بالقلق ومفهوم الذات، والاكتئاب والذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– عدم وجود فروق بين المتأتئين وغير المتأتئين في مفهوم الذات المثالية، مفهوم الذات الجسمية، مفهوم الذات الأسرية، مفهوم الذات الأسرية، مفهوم الذات الاجتماعية.

– وجود فروق بين المتأتئين والعاديين في القلق والاكتئاب لصالح الأطفال المتأتئين.(المللي وخليل، 2010، ص 153)

3-2- دراسة محمد سعيد سلامة هندية (1997) في القاهرة بعنوان: "دراسة مفهوم الذات لدى الأطفال المتأتئين والعاديين من الجنسين في مرحلة الطفولة المتأخرة" هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في مفهوم الذات، وتعرف علاقة مفهوم الذات بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي والجنس لدى عينة الدراسة. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين: مجموعة الأطفال المتأتئين تتكون من 60 طفل (30 ذكورا و30 إناثا) ومجموعة الأطفال العاديين تتكون من 60 طفل (30ذكورا و30 إناثا) وباستخدام (اختبار مفهوم الذات، واختبار الذكاء المصور، ودليل الوضع الاقتصادي والاجتماعي، ودليل تقدير المواقف والظروف لنشأة التأتأة) توصلت إلى النتائج الآتية:

– وجود فروق بين الأطفال المتأتئين وغير المتأتئين في أبعاد مفهوم الذات.

– عدم وجود فروق دالة بين الأطفال من الجنسين (ذكور–إناث) في مفهوم الذات.

– لا توجد دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى الأطفال المتأتئين (المللي وخليل، 2010، ص 154).

3-3- دراسة سو (1994) في الولايات المتحدة الأمريكية: بعنوان دراسة مفهوم الذات لدى الأطفال الذين يعانون من اضطراب الكلام والأطفال العاديين بمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين الأطفال المتأتئين والأطفال العاديين في مفهوم الذات: تكونت العينة الدراسية من (240) طفل وطفلة تتراوح أعمارهم ما بين (8–4) سنوات تم تقسيمهم إلى مجموعتين: **المجموعة الأولى** تكونت من (120) طفلا وطفلة يعانون من اضطراب التأتأة (60) في رياض الأطفال (30 ذكور و30إناث) و60 في المرحلة الأولى، (30 ذكورا و30 إناثا). أما **المجموعة الثانية** تكونت من 120 طفلا وطفلة من العاديين (60) في رياض الأطفال (30 ذكورا و30 إناث) (60) في المرحلة الأولى (30 من الذكور، 30 إناثا)، وباستخدام اختبار جوزيف لتقويم مفهوم الذات في مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية واختبار ماندراين للنطق، أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين يعانون من اضطراب التأتأة حصلوا على درجات منخفضة في مفهوم الذات مقارنة بالعاديين (المللي وخليل، 2010، ص 153، 154).

3-4- دراسة جمال أبو مرق (2015): دراسة حول تقدير الذات وعلاقته بالتفاعلات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة خارج المنزل بمدينة الخليل، هدفت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والتفاعلات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية خارج المنزل بمدينة الخليل، واستخدمت عينة قوامها 95 طفلا منهم 52 ذكور و43 إناث، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق مقياسين، الأول: تقدير الذات للأطفال لكوبر سميث ترجمة عبد الفتاح، والدسوقي (1981)، الصورة (ب)، والآخر مقياس التفاعلات الاجتماعية لأطفال من إعداد محمد (2008)، بعد التأكد من خصائصها السيكومترية، وأسفرت نتائج الدراسة أن من أهم مظاهر التفاعلات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة والقدرة على المشاركة في النشاطات والأعمال، بينما أهم مظاهر تقدير الذات عندهم الفرح مع الآخران، وأنهم محبوبون، وهم يلعبون، ومن جانب آخر تبين وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتفاعلات الاجتماعية خارج المنزل إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.809) αوهي قيمة متوسطة، في حين تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة تقدير الذات والتفاعلات الاجتماعية لدى كلا من الذكور والاناث ووجود فروق تعزى إلى المستوى التعليمي للأبوين(أبو مرق، 2015، ص1).

3-5- دراسة سهاد المللي (2010): دراسة ميدانية حول العلاقة بين التأتأة وتقدير الذات في مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق، وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة الفروق بين الأطفال المتأتئين والأطفال العاديين في تقدير الذات في أبعاده الأربعة (الذات العامة، والذات الاجتماعية، الأصدقاء)، و الوالدان في المنزل، والوالدان والوالدات في المدرسة الأكاديمية) إضافة إلى معرفة العلاقة بين شدة التأتأة وتقدير الذات، تألفت العينة من (80) طفلا تراوحت أعمارهم ما بين (6-9) سنوات يواقع (30) طفلا متأتأ منهم 19 من الذكور و11 من الاناث تم الحصول عليهم من مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق بعد التأكد من وجود اضطراب التأتأة لديهم من خلال مقياس شدة التأتأة ويمثلون العينة الغير السوية، أما العينة السوية تتألف من 50 طفلا سويا يواقع 30 من الذكور و20 من الاناث.

استخدمت الأدوات التالية: قائمة لرصد المؤشرات الدالة على وجود اضطراب التأتأة لدى التلاميذ أعدتها الباحثة، ومقياس الشدة للكبار والصغار لرايلي (1994)، ومقياس تقدير الذات.

توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في تقدير الذات بأبعاده الأربعة (الذات العامة والذات الاجتماعية، الأصدقاء والمنزل والوالدان والمدرسة /الأكاديمي) كما توصلت أيضا إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين شدة التأتأة وتقدير الذات وهي علاقة سلبية. (المللي وخليل، 2010، ص147).

3-6- دراسة جرانير (1986) في لندن: دراسة مفهوم الذات لدى المتأتئين والعاديين من الجنس في مرحلة الطفولة المتأخرة: السلوك الحركي للمصابين وغير المصابين بالتأتأة في سن المدرسة: هدفت هذه الدراسة إلى دراسة السلوك الحركي للكلام والصمت للمصابين بالتأتأة وغير المصابين بالتأتأة (الأسوياء) في

سن المدرسة، تكونت عينة الدراسة من 60 طفلا يستعمل يده اليمنى مقسمين إلى 30 طفلا متأتأ و30 طفلا سويا (غير متأتئ) باستخدام استبيان الانعصاب الوجداني، تقويم الانتاج ومعالجة اللغة، وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال المتأتئين لديهم انعصاب شخصي أعلى من غير المتأتئين وكذلك لديهم تقدير للذات وثقة أقل وحساسية أعلى نحو الجماهير واهتمام أقل بالتفاعل الاجتماعي من غير المتأتئين.(المللي وخليل، ص153).

ثانيا: التعقيب على الدراسات

بعد استعراض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسات الحالية يتضح لنا أن هناك بعض الدراسات التي اتفقت مع بعضها، وهناك منها من اختلفت سواء من حيث الهداف التي ترمي إليها أو العلاقة مع متغيرات أخرى، إضافة إلى عينة البحث وحجمها، والنتائج المتوصل وهذا تعليق حول كل متغير من متغيرات الدراسة الحالية:

1. الدراسات السابقة التي تناولت متغير التأتاة:

تباينت أهداف الدراسات السابقة حول اضطراب التأتأة، فمنها من هدفت إلى تحديد المشاكل النطقية واللغوية التي يعاني منها المجتمع الأردني كدراسة (الخمايسة 1997) ومنها من هدفت إلى البحث عن العلاقة بين التأتأة والأصل العرقي كدراسة (إيري وإمبروس 2005). وهناك دراسات هدفت إلى التعرف على نسبة انتشار مظاهر التأتأة عند الأطفال وأثر كل من الجنس والعمر والترتيب في الأسرة ومستوى تعلم الأم على الإجابة بالتأتأة كدراسة (السعيد أبو فخر 2006).

تباينت عينات وأحجام الدراسات السابقة من دراسة إلى أخرى، فمنها من تناولت مراجعي عيادة النطق في مدينة الحسين الطبية خلال الأعوام 1994/ 1996/1995 وقد بلغ عدد أفراد العينة 1265 مراجعا كدراسة الخمايسة 1997.

ومنها من تناولت 300 طفل في عمر ما قبل المدرسة، كدراسة دايري وأمبروس. أما دراسة (السعيد وأبو فخر 2006) فكانت عينة الدراسة 55 طفل وطفلة من طلاب الصف الثاني والرابع من مدارس مدينة حمص.

2. الدراسات التي تناولت متغير تقدير الذات:

إن معظم الدراسات حول تقدير الذات هدفت إلى معرفة علاقته مع متغيرات أخرى كالتفاعلات الاجتماعية مثل دراسة (جمال أبو مرق 2015) ودراسة (محمد حسين المطوع 1996) وعلاقته مع متغير التوازن النفسي وبعض المظاهر مثل الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو الاختبارات وتقدير الطلاب لذواتهم في ضوء

بعض المتغيرات، وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب كلية التربية كدراسة (صالح 2000) في حين هدفت دراسات أخرى إلى التعرف على الفروق في تقدير الذات لدى المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا والتعرف على الفروق في تقدير الذات بين الذكور والاناث في المرحلة الثانوية كدراسة(جبريل 1993). وهناك دراسات هدفت إلى التعرف على تقييم تقدير الذات لدى طلاب المرحلة الابتدائية المضطربين والعاديين. كدراسة (يوفيتش وآخرون 2000).

تباينت عينات وأحجام الدراسات السابقة من دراسة إلى أخرى فدراسة (جبريل 1993) : تكونت عينة الدراسة من 600 طالب وطالبة نصفهم من ذوي التحصيل المرتفع والنصف الآخر من ذوي التحصيل المتدني وبالتساوي ذكورا وإناثا. أما دراسة (صالح 2000) فتكونت عينة الدراسة من 220 طالب وطالبة من طلاب آلية التربية. في حين دراسة (محمد حسين المطوع 1996) تكونت عينة الدراسة من 108 طالب منهم 50 ذكورا و58 إناثا من طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية أما دراسة (يوفيتش وآخرون 2000) عددها 25 طالب من طلاب المرحلة الابتدائية والتي تتشابه في حد ما في دراستنا الحالية في حين دراسة (جمال أبو مرق 2015) بلغ عدد العينة 95 طفل منهم 52 ذكور و43 إناث.

اتضح من خلال الدراسات السابقة أن هناك دراستين استعملت مقاييس من إعداد الباحث نفسه كدراسة (جبريل 1993) ودراسة (صالح 2000) بينما الدراسات الأخرى استعانت بمقاييس من إعداد باحثين آخرين.

3. الدراسات السابقة التي تتناول متغير التأتأة ومتغير تقدير الذات:

– يتضح أن بعض الدراسات اتفقت إلى حد ما على هدف مشترك وهو المقارنة بين الأطفال المتأتئين وغير المتأتئين كدراسة ناصر قطبي وآخرون 1992، ودراسة باكارينو 1991 ودراسة سو 1994 باستثناء دراسة (محمد سلامة هندية 1997)، والتي تهدف إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في مفهوم الذات والتعرف على علاقة مفهوم الذات بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي والجنس لدى عينة الدراسة.

– اتفقت الدراسات السابقة في عينتها حيث تم تطبيق الدراسة على عينة من الأطفال المرحلة الابتدائية باستثناء دراسة (باكارينو 1991) والتي تم تطبيقها على مجموعة من الشباب والكهول تتراوح أعمارهم من 19–70 سنة.

– استخدمت الدراسات السابقة أداة المقاييس لجمع البيانات باستثناء دراسة (محمد سعيد سلامة هندسية 1997) ودراسة (سو 1994) حيث استخدمت أداة الاختبارات لجمع البيانات.

– اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كونها طبقت في المرحلة الابتدائية كدراسة (يوفيتش وآخرون 2000) ودراسة (السعيد وأبو فخر 2006).

– اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة حيث أن معظم عينة الدراسات كانت قد طبقت على طلاب المرحلة الابتدائية، أما الدراسة الحالية قد طبقت على معلمين المرحلة الابتدائية.

–اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أداة الدراسة حيث استخدمت الدراسات السابقة أداة المقاييس لجمعه البيانات باستثناء دراسة (سعيد محمد سلامة هندسية 1997) ودراسة سو 1994.

أما الدراسة الحالية فقد استخدمت الاستبيان لجمع المعلومات.

– اختلفت أحجام عينة الدراسة الحالية عن عينة أحجام الدراسات السابقة في أنها شملت 80 معلما منهم 76 معلمة وأربع معلمين.

– اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي التحليلي كدراسة (جمال أبو مرق 2015) ودراسة محمد حسين المطوع (1996) ودراسة صالح (2000).

– وقد استفدنا من الدراسات السابقة في تحديد المنهج المناسب للدراسة الحالية وهو المنهج الوصفي بالإضافة إلى تحديد مجتمع الدراسة وعينة الدراسة.

الفصل الثاني: اضطراب التأتأة

تمهيد

أولا: تعريف التأتأة

ثانيا: نبذة تاريخية عن التأتأة

ثالثا: أسباب التأتأة

رابعا: أعراض التأتأة

خامسا: أنواع التأتأة

سادسا: نسبة انتشار التأتأة

سابعا: مراحل تطور التأتأة

ثامنا: النظريات المفسرة التأتأة

تاسعا: تشخص التأتأة

عاشرا: علاج التأتأة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر التأتأة من بين اضطرابات اللغة، التي ترجع الأسباب فيها إلى أسباب عضوية سواء كان تركيب عضو أو أكثر من أعضاء الجهاز الكلامي، يؤدي ذلك إلى خلل في تأدية وظيفة هذا العضو، وهذا يظهر لدى الأطفال المتأتئيين في مرحلة اكتساب اللغة بين اثنين إلى ستة سنوات تقريبا، بمرحلة تدعى عدم الطلاقة اللفظية، أي يحدث لديهم تقطيعات في كلامهم وأبرزها الإعادة سواء إعادة مقطع من الكلمة أم صوت منها، وذلك لأن هذه المرحلة هي الأساسية لاكتساب معظم المهارات بما فيها المهارات اللغوية ويسبب العبء الذي يحدث لنسبة كبيرة منهم حدوث التأتأة أثناء التعبير.

أولا: تعريف التأتأة

1- ينظر إلى التأتأة على أنها مشكلة تواصلية متعددة الأبعاد ومعقدة، فهي مشكلة يمكن ملاحظتها بسهولة وسماعها، ويعاني منها العديد من الأفراد في أي مجتمع سواء أكانوا من الأطفال أو الراشدين، مما يؤثر على تفاعلهم واندماجهم في المجتمع ويترك آثاره السلبية على شخصية المتأتأ وعلى أدائه ونشاطه (غصن، 2016، ص 12).

2- وتعرف التأتأة أنها اضطراب في الطلاقة الكلامية تؤثر على الطلاقة الطبيعية للكلام، مما يمنع تدفق الكلام الطبيعي وانسيابه وتواتره، ولها مظاهر أولية مميزة لها تتمثل في التكرار، والاطالة والتوقفات أثناء الكلام تترافق مع حركات وسلوكيات ثانوية تتمثل برمش العين وهز الأيدي، وتقضيب الجبهة ...إلخ (حسانين، 2019، ص127).

3- التأتأة أو حذف السين، فينطلق حرف الدال بدلا من السين وهي من أكثر عيوب النطق انتشارا بين الأطفال، وهي تلاحظ بكثرة ما بين الخامسة والسابعة، أي في مرحلة ابدال الأسنان غير أن كثير من المصابين في هذه السن يبدؤون من هذه العلة، إذا ما تمت عملية إبدال الأسنان، فيعود نطق الحروف إلى ما كان عليه من الدقة وعدم التردد (مصطفى، 2015، ص 177).

4- التأتأة اضطراب في الكلام بتكرار الأصوات أو المقاطع أو الكلمات وإطالة الأصوات وانقطاع الكلام المعروف لدى الشخص (NIDCD Fact Sheet, 2016, p2)

5- وتعرف أيضا على أنه حالة تتميز باضطرابات في الطلاقة العادية ونمط الكلام غير المناسب لعمر الفرد، والمهارات اللغوية، وتستمر مع مرور الوقت (Birstein, A, 2015, P1).

كما تعدت تعريفات التأتأة، حيث عرفها كل عالم حسب رأيه.

1- تعريف زكريا الشربني (1997): بأنها تردد وتقطع في نطق الكلمات أو حروفها الأولى سواء بالتوافق أو الاطالة فتنقطع الحروف، كما يحدث الترديد والتكرار باللفظ، وقد يحدث انقطاع بين الكلمات لفترات قصيرة فتخرج ألفاظا متناثرة وغامضة (الجرواني وصديق، 2013، ص 46).

يعرفها فينيشال (Fenishel): ناتجة عن عيب في الجهاز النطقي والمعاناة الناتجة عن الكلام عند المتأتأ، هي شكل من أشكال الهيستيرية التحويلية، وحيث تظهر وكأنها صراع من أجل الكلام بالإضافة إلى ملاحظة حالة انفعالية، ابتداء من الإشارة أو الضغط إلى الانفعالات السلبية الخاصة، مثل الخوف، الحرج والتهيج (البارود، 2010، ص 15).

كما يعرفها هارد كاستلي (HARDCASTLE): بأنها اضطراب انتقالي، بما أنه يمس انتقال الأصوات فيما بينهم وانتقال من اللغة إلى الفكر، ومن اللغة إلى الكلام، كما يمس الانتقال من الفكر إلى التعبير الغير شفوي، كما اعتبر هارد كاستلي أن التأتأة مرض طفولي للكلام الذي يمتد إلى سن الرشد (ولد مادي، 2009، ص 50).

تعرف التأتأة بأنها اضطراب يصيب الأطفال في عمر مبكر وقد تستمر مع الطفل المصاب حتى يكبر، ويكتشف مشكلة التأتأة بعض الغموض في كثير من الجوانب أو هو عدم الطلاقة في الكلام، يحدث على شكل تكرار أو إطالة أو توقف، ويكون ذلك من كلمة أو مقطع من الكلمة يقولها الشخص مع إمكان وجود حركات في الجسم تصاحب التأتأة.

ثانيا: نبذة تاريخية عن التأتأة:

يعود وجود التأتأة في التاريخ إلى زمن بعيد، بالإضافة إلى طابعها العالمي، لذلك اعتبرت التأتأة منذ القدم من أعظم الشرور البشرية، وشكلت حتما قاعدة لمختلف المفاهيم والعلاجات المرتبطة بها، ولحسن الحظ تطورت النظريات والعلاجات على مرور القرون.

ولكن في البداية، اندرجت التأتأة ضمن نظرية الأمزجة، وبالتالي حسب أبقراط (370 قبل الميلاد) يؤدي "قلق" الشخص المتأتأ ومزاجه إلى جفاف اللسان، مسببا سوء تشغيل وظائفه، وقد استمر الاعتماد على نظرية الأمزجة حتى القرن الثامن عشر التي تعتمد على تطبيق العلقة وفتح العروق لجعل أمزجة المتأتئين أكثر "تلائما"، فاعتبر اللغة ضد مدة طويلة كالمقر الرئيسي للتأتأة.

وفي عام ألف طرح الطبيب ابن سينا نظرية أكثر حداثة تشكل الجهاز العصبي في تفسير التأتأة، ولكن تأثير هذه النظرية، على الرغم من اتساعه في جميع أنحاء العالم الطبي الأوروبي لم يطبق على التأتأة واستمرت النظريات المتعلقة بالتأتأة مولدة على التوالي علاجات جديدة، نحو عام 1335، تحدث غي شولياك عن المضبوطات والشلل المؤقت للسان من دون تحديد أسبابه، فكان لمركيور ياليس، حوالي عام 1558 م، تصور احتمالين مختلفين بحسب طبيعة اللسان الجاف جدا أو الرطب جدا.

وفي مطلع القرن السابع عشر، اعتقد فرانسيس بيكون أن التبريد الغير طبيعي، قد يعيق حركته، فاقتصر العلاج المقترح عند ذاك على حمامات ساخنة، يعتبر التيار الأكثر أهمية ذلك الذي يتضمن النظريات التي تصب ما على حجم اللسان وحركته بدلا من درجة الحرارة أو الرطوبة، ولكن أصبح العلاج عبر العمليات الجراحية، والتي اختلفت تقنيات بضع اللسان بحسب سرعة الأسباب المقترحة، واستمر ذلك إلى غاية 1817

حيث قرر إيتارد الذي اشتبه في صنف اللسان دعم استخدام شوكة من العاج وبعد سنوات قليلة، استعملت السيدة لي (1825) قصبات من القطن.

وتدريجيا، أدرج تفسير خلل التأتأة ضمن الاختلالات اللغوية مما سمح بتطوير تقنيات إعادة التأهيل التأتأة ولكن في بداية القرن العشرين، اعتبرت التأتأة أكثر على أنها "خلل في التعبير" يمكن إصلاحه على أنه (مرض عضوي)، مما استدعى إنشاء العديد من مراكز التأهيل وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية، وحيث كان الهدف استعادة السلاسة عبر التدريبات الغنائية والكلام الموزون، والتنفس الوافر (كيحل، 2011، ص58).

ثالثا: أسباب التأتأة:

لقد تعددت الأسباب والظروف المؤدية إلى حدوث التأتأة ومن بين هذه الأسباب نجد:

الأسباب الوراثية: يفترض الباحثون في تفسيرهم للتأتأة وجود عاملين أساسيين يولدان التأتأة هما الاستعداد الموروث في الوظيفة الكلامية وتفجير البنية الكلامية المتهيئة للإصابة بتأثير الضغوط المباشرة.

الأسباب العصبية: يفترض الباحثون بأن التأتأة ناتجة عن تلف الدماغ نتيجة لجرح أثناء الولادة أو مرض باعتبار أن الاضطراب في الأعصاب يؤدي إلى خلل في الوظائف الحركية للنطق، وأوضح بعض الباحثين تشابها في تناسق عضلات الكلام بين التأتأة والعاديين.

الأسباب النفسية: يرى بعض التحليليين أن التأتأة حالة احتباس انفعالي تثبت فيه الليبيدوا وعلى المرحلة الفمية من التطور النمائي، ويرى البعض أنها تكيف سيئ في العلاقة مع الأم ناتج الحاجة إلى الاعتمادية أو عن مفهوم غير مناسب للذات (العلي، 2020، ص 26).

أسباب اجتماعية نفسية: يؤكد بلود شتاين (1987) على دور العوامل الانفعالية في تنامي التأتأة مثل: الاثارة، الخوف، الغضب، فبإمكانها التأثير على الطلاقة الكلامية عند الطفل بإحداثها لخلل في التنسيق بين العضلات العامة على النطق أثناء محاولة الكلام خاصة أن مرحلة الطفولة خاضعة لعدة ضغوطات مثل تعلم الافتراق أو التبعية المؤدية إلى الإحباط أو الاستقلالية، فالطفل لا يستطيع بعد التعبير عن الانفعالات القوية.

الظروف المعيشية: لقد سجل كوبر (1976)، بعض العوامل وحذفها كعوامل مسببة للتأتأة مثل: الأحداث العائلة المقلقة كالأمراض، الافتراق، الحزن، التنقل، الصراع، الفوضى، وعدم الاستقرار داخل المنزل مما

يصعب على الطفل أخذ الكلمة إذا كان يعاني من صعوبات في الكلام (البارودي وبراهيمي، 2010، ص ص 21-24).

الأسباب المرتبطة بالتعليم والاشراط: حيث ترى النظرية السلوكية للتعلم أن التأتأة سلوك متعلم عن طريق محاكاة وتقليد الآخرين، أو عن طريق تعزيز مواقف التأتأة من طرف الأبوين الذين يفرطان في تدليل طفلهما أو عن طريق الاشراط حين يتم الاقتران بين مواقف الكلام والمواجهة ومواقف الضرب والقسوة (تعزيز سالب) يجعل الطفل يتأتئ كشكل من أشكال اللاتواقف أو كأسلوب دفاعي ضد العقاب.

أسباب تعود إلى ثنائية اللغة: وتحدث التأتأة لدى الطفل بسبب تعرضه لأكثر من لغة أثناء اكتسابه لها، أين تتكلم الأم بلغة والأب يتكلم بلغة أخرى، وهنا الطفل يجد نفسه أمام موقف صعب، ألا وهو تعدد اللغات ولا يعرف بأية لغة يتحدث ولا أية قواعد سيتحصل مما يجعله يتردد ويتأتئ (عمراني، 2020، ص 346، 347).

وهنا نقول أن التأتأة اضطراب شديد التعقيد تسبب في ظهوره أسباب وعوامل كثيرة ومختلفة.

رابعا: أعراض التأتأة:

أ- الأعراض الظاهرة (Overt Symptoms):

1- **الحركة العضلية الزائدة:** تحدث بشكل تلقائي لاشعوري وذلك لاعتياد الطفل المتأتأ فعل هذه الحركات لارتباطها بمحاولاته للنطق، أشهر هذه الحركات اغماض العين، تقضيب الجبهة، انقباض البطن، هز الأيدي ، هز الأرجل عوج الفم والشفاه، ويأتي ارتباط هذه الحركات بمحاولات الطفل للنطق مع اعتقاد الطفل المتأتأ أنه في لحظة حدوث التأتأة يشعر بالإحباط أو خوف شديد ويريد التخلص من الموقف بشتى الطرق، فكلما تكلم الطفل بكلمة أغمض عينه وإذا كرر نفس الموقف أغمض عينيه، فأصبح كل الوقفات الكلامية بغمض عينيه، فيعتقد أن ذلك يساعده على إخراج الكلمة.

2- السلوك التأجيلي: يظهر السلوك التأجيلي عند محاولة الطفل المتأتأ ادخال أجزاء من الكلام داخل الكلام الطبيعي أثناء الكلام ليبدوا كما لو كان شيئا طبيعيا حيث يلجأ معظم المتأتئين إلى وضع بعض الكلمات مثل (بس) (أه) (أمهم)... داخل الكلام حتى يغطي بها أسلوب كلامه المتأتأ وربما نجد هذه الكلمات قد تعطي للطفل المتأتأ فرص لتأجيل نصف الكلمات المراد نطقها ويقلل شعوره بالإحباط والتوتر من خلال التغطية على وقت حدوث التأتأة.

3- **السلوك التجنبي:** يلجأ الطفل المتأتأ إلى أساليب تجنب وتفادي وقت حدوث التأتأة نتيجة احساسه بالإحباط وبالرفض الاجتماعي فيبتكر وسائل وأساليب للتفادي منها رفض الدخول في مواقف كلامية يتوقع فيها أن يظهر التأتأة ورفض نطق الكلمات فيستبدلها بحركات إرشادية مثل هز الرأس تعبيرا عن الموافقة والاشارة بالسبابة تعبيرا عن الرفض...

ب- التفسيرات الفيزيولوجية:

1- اضطرابات التنفس (Breathing Distrubance): مثل التنفس السطحي السريع، أو أن تضطرب عملية التنفس بشكل موقفي ووقتي ومحاولة الكلام أثناء الشهيق، وكانت اضطرابات التنفس مصدر لجذب الانتباه إلى أهمية ضبط عملية التنفس وتدعيم علاج التأتأة من خلال تدريبات ضبط التنفس الباطني.

2- زيادة معدل ضربات التنفس.

3- رعشة الشفتين والفك.

4- حركة العين التي تصاحب التأتأة تكون في صورة ارتعاشات أو نظرة ثابتة طويلة، أو حركة ايقاعية سريعة أو بطيئة (أبو زيد وبشري، 2019، ص 128، 129).

ومن أعراض التأتأة نجد:

- **التأتأة التشنجية:** نلاحظ فيها تكرار تشنجي للفظة الأولى من الكلمة أو كلمة من الجملة.
- **التأتأة النبرية:** ويستحيل في هذا النوع نطق بعض الكلمات خلال وقت معين، وخلال الحديث يتعرض المصاب بها لصد مفاجئ ذو مدة متغيرة يعقبها نطق انفجاري للكلمة.
- **التأتأة التشنجية النبرية:** وتشترك فيه خصائص النوعين السابقين مع تقلب نسبي لأحدهما، فبعد توقف مبدئي نلاحظ تكرار لبعض الألفاظ المتحركة أو الساكنة (حمايدية، دون سنة، ص 30).

من خلال ما عرضنا نقول بأن التأتأة تظهر على شكل انفعالات وسلوكات لدى المتأتأ، فعندما نلاحظ أي عرض على الطفل وخاصة في سن مبكرة لابّد من عرضه على أرطفوني أو أخصائي في المجال وهذا لتشخيص الحالة، والمباشرة في العلاج دون تأجيل.

خامسا: أنواع التأتأة:

للتأتأة عدة أنواع:

1- التأتأة الارتقائية: تكون عارضة عند الأطفال في مراحل ارتقائية وهي مؤقتة تظهر عادة بين سن الثانية والرابعة من العمر، وتستمر بضعة أشهر فقط.

2- التأتأة المعتدلة: تبدأ بين ست وثماني سنوات من العمر، وتستغرق من سنتين إلى ثلاثة سنوات.

3- التأتأة الدائمة: تبدأ بين سن الثالثة والثامنة من العمر، وتستمر مدة طويلة، إلا إذا عولجت بأسلوب فعال (الجرواني وصديق، 2013، ص 47).

وهناك أربعة أنواع أكثر شيوعا للتأتأة تتمثل فيما يلي:

1- التأتأة التكرارية: يتميز هذا النوع من التأتأة بتكرارات وتوقفات لا إرادية تتجلى عموما في المقاطع الأولى من الكلمة الأولى في الجملة ويختلف عدد التكرارات حسب الحالات.

2- التأتأة الاختلاجية: يتجسد هذا النوع من الصعوبات التي يجدها المصاب في التكلم حيث يتوقف لمدة زمنية معتبرة قبل أن يمكن من إصدار الكلمة بشكل انفجاري.

3- التأتأة التكرارية الاختلاجية: تتمثل في تواجد كل النوعين السابقين عند شخص واحد فنلاحظ توقف تام متبوع بتكرارات متعددة أو مقاطع صوتية.

4- التأتأة بالكف: يتميز المصاب بهذا النوع من التأتأة بتوقف نهائي عند الحركة قبل التكلم ثم بعد مدة زمنية يتمكن من النطق ليتوقف مرة أخرى سواء في وسط الجملة أو في بداية الجملة التي تليها (حولة، 2009، ص49).

ولقد صنفتها "ياي" إلى أربعة جداول عياديه:

1- تأتأة فيزيولوجية: تظهر ما بين 3إلى 6 سنوات، كميكانيزم نفسي دفاعي عند الطفل يجلب اهتمام الوالدين وانتباههما، وقد يختفي عند دخوله المدرسة.

2- تأتأة تشديدية: تتمثل في الشد على المقطع الأول من الكلمة، أو تكرار الكلمة الأولى في الجملة.

3- تأتأة ارتجافية: تتمثل في تكرار المقاطع الصوتية داخل الكلمات وفي وسط الجمل.

4- تأتأة مختلطة: تتمثل فيها خصائص النوعين الأول والثاني.

5- تأتأة تثبيطية: وتتمثل في تثبيط الكلام وعرقلته ويصاحب ذلك سلوك حركي متوتر بمس عضلات الوجه ويؤدي إلى احمراره.

تعد التأتأة التي تظهر بعد عمر الخامسة أكثر خطورة من تلك التي تظهر في عمر مبكر يصاحب التأتأة عادة بعض التغيرات اللاإرادية على الوجه، مثل تعقيدات الوجه، وطرف العين، وبعض الحركات بالأيدي والأقدام، كما قد يصاحب أيضا تنفس غير منتظم (الجرواني والصديق، 2013، ص 48).

سادسا: نسبة انتشار التأتأة:

تختلف نسبة انتشار التأتأة تبعا لاختلاف في العمر، والجنس والبيئة التي يعيش فيها الانسان، ويمكن أن نشير إلى نسبة انتشار التأتأة في النقاط التالية:

- تختلف نسبة انتشار التأتأة باختلاف في العمر الزمني فقد أشار أندروز (Andreus, 1983) إلى أن نسبة الانتشار تقل عن 1% عند البالغين، أما روزنيفيلد (Rosenfield 1984) أشار إلى أن تقدير معدل الانتشار كان 4 % لدى الأطفال بينما كان لدى الكبار بنسبة تتراوح بين 1% إلى 2% أما بلودشيتن (Bloodsten, 1995) فقد أكد على أن نسبة التأتأة 5% لدى الأطفال و1% لعامة الناس، كما أشار كل من جينسبرغ ويكسلر (2000) أن الغالبية العظمى من الأفراد المتأتيئين يبدؤون بالتأتأة ما بين الثانية من العمر والسادسة، كما أوضح أن ما يعادل 40% من الأطفال يظهرون تأتأة عابرة خلال طفولتهم، كما يؤكد كل من كنت وأبيل (Kent, 2004) و (Appel, 2000) حين أشارا إلى أن الأطفال ما بين الثانية والرابعة من العمر هم الفئة الأكثر عرضة للتأتأة، كما أشارا إلى أن التأتأة قد تظهر في مرحلة المراهقة أو ما بعدها، ولكن يحدث بنسبة ضئيلة.
- تختلف نسبة انتشار التأتأة باختلاف الجنس بمعدل يختلف من دراسة إلى أخرى حيث يرى (Jonson) أن التأتأة تصيب الذكور أكثر من الاناث بنسبة 4 ذكور لكل أنثى وتبدأ عادة قبل السادسة من العمر أو ما بين الثانية والرابعة على وجه الخصوص.
- تختلف نسبة الانتشار باختلاف المجتمعات، فقد أشار بومس " Booms" وريتشاردسون "Richardson" إلى أن نسبة التأتأة بين تلاميذ المدارس تختلف من بلد إلى آخر، كما بينت الاحصائيات أن نسبة انتشار التأتأة في أمريكا بلغت 1% بين تلاميذ المدارس بينما بلغت في بريطانيا 1.4%، وفي بلجيكا 2% أما في السعودية بلغت 0.69% (غصن، 2012، ص 19، 20).

نلاحظ أن نسبة انتشار التأتأة تختلف باختلاف العمر والجنس والمجتمعات، حيث تتراوح نسبتها بين 1% إلى 4% في أغلب البلدان، كما نلاحظها عند الذكور أكثر انتشارا منها عند الاناث، كما تظهر التأتأة في المراحل الأولى من حياة الطفل (من سنتين إلى أربعة سنوات) وقد تستمر هذه الحالة معه حتى المراهقة، وفي بعض الأحيان تبقى حتى بعد مرحلة المراهقة.

سابعا: مراحل تطور التأتأة:

يقدم بلود شتين (Bloodstein) خمسة أطوار تمثل تطور التأتأة لدى الفرد.

- **المرحلة الأولى:** تتميز بتكرار الكلمات الصغيرة، تزداد في مواقف الضغط (stress situation) مع نقص في الجانب الانفعالي والادراكي من ناحية الطفل اتجاه تأتأته.

- **المرحلة الثانية:** تتميز بالاستمرارية وتزداد في أوقات الإثارة وعلى ذلك لم يمكن أو يعيق كلام الطفل بسبب التأتأة.
- **المرحلة الثالثة:** تظهر مع طفل المدرسة الأكبر سنا حيث يكون مدركا للمواقف الصعبة، وبالتالي يستعين ببعض الوسائل الخاصة به لتجنب بعض الكلمات أو المواقف التي يخشاها.
- **المرحلة الرابعة:** يصبح الطفل متأتأ حيث يوجد التوقف والخوف وتجنب مواقف الكلام مع ظهور علامات الخوف أو الاحراج على الطفل المتأتأ.
- **المرحلة الخامسة:** تتعلق بالراشدين المتأتئين حيث يبتكر الفرد المصاب باضطراب في الطلاقة (بالتأتأة) وسائل يعالج بها تأتأته مفضلا ذلك على التحسن الحقيقي فهو نفسه مدرك لمشكلته (قادري، 2015، ص 105).

كما قسمها "Adams" إلى خمسة مراحل على النحو التالي:

- **المرحلة الأولى:** (من 2 إلى 6 سنوات): يبدأ لاستجابات البيئة السلبية، التي تؤثر على تطور ثقة الطفل، قد تؤدي إلى تفاقم حالات التغير.
- **المرحلة الثانية:** (من 6 إلى 12 سنة): يمكن للأطفال التحكم في الكلام ولكن لديهم مشاكل مع مرونة العضلات وتأثير الأقران كبير جدا.
- **المرحلة الثالثة:** (من 12 إلى 17 سنة): تناقص حالات التأتأة، إذا ما بدأ أنها عادة ما تميل إلى الاستقرار.

يفقد المصابون الثقة ويتراكمون الفشل في التأتأة فقد يفقدون الفترة الرومانسية.

- **المرحلة الرابعة:** (من 18 إلى 30 سنة): مرحلة التأتأة لديها الحيل لمواجهة الأوقات الصعبة، يمكن أن يساعد تشجيع أقرب شخص على الشعور بالعزلة.
- **المرحلة الخامسة:** (30 سنة فما فوق): المرحلة المستقرة، مستقرة عاطفيا واجتماعيا، جودة التأتأة تنخفض، يتم تحرير الحيل (مجلة زوم التربية، 2019، ص 136).

من خلال ما عرضناه عن المراحل نقول بأن التأتأة تبدأ من أبسط كلمة أو حرف وتتطور مع مرور الوقت حتى يصبح اضطراب يعرقل الكلام لديه، حيث تبدأ في سن مبكرة حوالي من سنتين وقد تستمر معه حتى سن الرشد، أو في بعض الأحيان تلازمه حتى نهاية حياته، كما أنها تكون في البداية حادة ثم تبدأ بالانخفاض مع مرور الوقت.

ثامنا: النظريات المفسرة للتأتأة:

لقد تعددت النظريات المفسرة للتأتأة بتعدد الاتجاهات وفيما يلي عرض لأهم النظريات:

1- **نظرية السيطرة المخية:** ترى هذه النظرية بأن التأتأة عرض لاضطراب حيوي (بيولوجي) أو اضطراب عصبي فيسيولوجي داخلي معقد، ومن أكثر النظريات شيوعا في هذا المجال نظرية "أورتون ترافيس" للسيطرة المخية حيث تقول هذه النظرية بأن الطفل يميل إلى التأتأة في الكلام بسبب غياب سيطرة جانب الدماغ في ضبط الأنشطة الحركية المستخدمة في الكلام، وقد جذبت هذه النظرية اهتمام الباحثين لسنوات عديدة وانتهت بنتائج متضاربة حول نشاط الدماغ لدى الأشخاص الذين يعانون من التأتأة مقارنة مع غيرهم، وهذا ما تم التوصل إليه عن طريق التصوير الدماغي باستخدام جهاز (PET).

من خلال هذه النظرية نقول بأن الدماغ هو الجزء الرئيسي والأساسي المسؤول عن ضبط الأنشطة الحركية المستخدمة في الكلام، وأي خلل في الدماغ يؤدي إلى حدوث اضطرابات في الكلام.

2- **النظريات البيوكيميائية والفيسيولوجية:** كما يرى "ويست" بأن التأتأة نتيجة استعداد وراثي وهذا ما أكده عام 1958 على حالة اتزان الدم السكري لدى الشخص المتأتأ خلال التأتأة وترتبط هذه النظرية في أبحاث الأيض الأساسي وكمياء الدم، وأمواج الدماغ، والتوائم والعوامل الفيسيولوجية العصبية، كما أكدت نظريات أخرى على أهمية التغيرات الدينامية الهوائية والفيسيولوجية التي تظهر في الجهاز الصوتي خلال الكلام والتي تقول بأن التأتأة مشكلة في التصويت والتنفس الهوائي والنطق، كما أشارت نظريات أخرى إلى التحويلات الصوتية التي تجعل بداية الكلام صعبة لدى الشخص المتأت وكذلك توقيت تدفق الهواء، وأن عنصر التنسيق والتوتر الزائد في منطقة الحنجرة كعوامل مسببة للتأتأة، وانعدام السيطرة النشاط الحنجري بسبب التأتأة.

من خلال هذه النظرية نقول أن التأتأة تحدث بسبب وجود خلل على مستوى الحنجرة، حيث عندما يتدفق الهواء من الحنجرة إلى الخارج، يجد الشخص صعوبة في الكلام أي أن التدفق الهوائي يكون مختلف التوقيت والكلام إضافة إلى التوترات الزائدة التي تحدث في منطقة الحنجرة.

3- **النظرية الجينية:** وقد أشارت إلى أن احتمالية أن تكون للتأتأة أساس جيني مسؤول عن استمرارها وظهورها لدى بعض الأفراد المتأتئون، أي أن الأساس الجيني للتأتأة يأتي مع الحقيقة التي تؤكد عدم تحديد أي عيوب بيولوجية تسبب التأتأة وحتى في حالة تحديدها فإن العوامل البيئية أيضا تؤثر على تطورها ومع هذا الأساس الجيني للتأتأة فإنه لا يزال الحاجة ملحة لإجراء المزيد من الأبحاث لتحديد الآلية التي تؤثر فيها الوراثة لنتمكن من فهم أفضل للتأتأة.

من خلال هذه النظرية نقول بأن الأسباب الرئيسية للتأتأة هي الجينات، كما أيضا للعوامل البيئية دورا في حدوث التأتأة.

4- **النظرية العصبية النفسية اللغوية:** طور هذه النظرية كل من "بيركنز ويكيت وكورلي" عام 1991: تفسر هذه النظرية انتاج الكلام الطلق والكلام المتأتأ والتشوه غير التأتأة في الكلام، من خلال منظور عصبي نفسي لغوي في الكلام الطلق يتطلب عنصرين هامين هما النظام اللغوي أو النظام الرمزي، والنظام ما وراء اللغوي أو الاشاري، ويتحكم في هذين النظامين وحدات عصبية مستقلة تدعي بنظام مخرجات مشترك، والذي يتطلب اتساق زمني ونهجي دقيق في الكلام الطلق، وإن لم يحدث ذلك فإن النتيجة تكون خلل في الطلاقة ويدرك المستمع فقدان السيطرة أو الاضطراب يسمى التأتأة.

إضافة إلى عامل ضغط الزمن وهو الضغط الذي يحتاجه المتكلم للبدء والإسراع والاستمرار في الكلام، فإذا كان هناك ضعف في الضغط الزمني فإن الفشل في الطلاقة يكون مؤقت.

من خلال هذه النظرية نقول بأن انتاج الكلام الطلق والكلام المتأتأ، لا بد من حدوث دمج بين نظامين، النظام اللغوي، والنظام الرمزي، تكون بينهما وحدات عصبية مشتركة، حيث تتطلب دمج دقيق في الكلام الطلق فإن لم يحدث ذلك يفقد المستمع السيطرة في الكلام ويؤدي إلى حدوث التأتأة إضافة إلى عامل ضغط الزمن.

5- نظرية الفشل العصبي الفيسيولوجي: تفسر هذه النظرية الفشل العصبي الفيسيولوجي من النظريات المفسرة للتأتأة، فقد ساهمت دراسات تصوير الدماغ، في تزويدنا بمعلومات جديدة مثيرة للاهتمام من خلال استخدام أدوات تصوير الدماغ مثل: (QEEG) و(EEG) و (CT) و(MRT) و(PET) وغيرها، فقد تمكن كل من "واتسون وفريمان" (1997) من الفصول إلى الاستنتاج مفاده أن التأتأة بسبب فشل عمليات الجهاز العصبي الفيسيولوجي التي تدمج العمليات الحركية واللغوية والمعرفية وهذا الاستنتاج يلقي الضوء على القدرات الوظيفية للدماغ لدى الشخص المتأتأ.

6- النظرية التشخيصية الجينية -الدلالية الجينية: طور هذه النظرية "ويندل جونسون"، كما سميت بالنظرية النمائية أو نظرية مقاومة التوقع، ويرى "جونسون" أن تشخيص التأتأة من قبل الآباء يوفر بيئة الفرد والاعاقة حيث تبدأ بالكلام غير الطبيعي كاستجابة للقلق والضغوطات وانتقادات الآباء حيث يستجيب كل من الآباء والطفل لفكرة الإعاقة أكثر من سلوك كلام الطفل.

7- نظريات العصاب: ترتكز هذه النظرية على سمات الشخصية والعوامل النفسية في تفسير التأتأة، فمن خلال المقابلات والاختبارات الاستقامية والدينامية النفسية والتكييف الاجتماعي والحاجات اللاشعورية للشخص الذي يتأتئ، فالتأتأة ينظر لها على أنها حاجة إلى الاشباع الفمي، والشرجي والتعبير الكامن عن العداء، وقمع مشاعر، التهديد والخوف والعدوان والعداء المكبوت، ومن وجهة نظر التحليل النفسي فإن التأتأة ميكانيزمية دفاعية لمشاعر التهديد والكبت (الزريقات، 2014، ص ص 235-238).

8- نظريات التعلم: تفترض هذه النظريات التي عالجت التأتأة في زمن مبكر أن هذا الاضطراب ينمو ويتطور عندما يستجيب الوالدين بطريقة سلبية للأشكال العادية من عدم طلاقة النطق التي تظهر عند الطفل الصغير ويترتب على ذلك بدء دائرة مفرغة تبدأ بشعور الطفل بالاستجابات السلبية من جانب الوالدين وبعد ذلك يدخل الطفل مرحلة صراع تصاحب محاولاته ليتجنب اشتعال عدم طلاقة النطق، وهذا الصراع بدوره يؤدي إلى زيادة عدم طلاقة النطق أكثر مما يؤدي إلى تخفيضها، أما الاتجاه الحديث يرى أن التأتأة هو نتيجة للتفاعل بين العوامل البيولوجية الفيسيولوجية من جهة، والعوامل البيئية النفسية من جهة أخرى (الداهري، 2015، ص 58، 59).

من خلال ما تطرقنا إليه من النظريات المفسرة للتأتأة نلاحظ أن كل نظرية تطرقت إلى أسباب عدة، ولكن السبب الرئيسي لم يوضح بعد، وذلك لأن كل نظرية ينظر إليها من زاوية معينة حيث أن التأثير على المجرى الكلامي للطفل خاصة في سن مبكرة هذا بتدخل عوامل كثيرة لا يمكن تحديدها إلا بعد تشخيص الحالة وهذا لمعرفة نوع المشكلة التي يعاني منها والأسباب التي ورائها.

تاسعا: تشخيص التأتأة:

لقد أشار هبيدج (1997) إلى المحاكاة المستخدمة في تحدي التأتأة هي:

1- محك السلوكات الحركية: وهي السلوكات التي تظهر على الفرد عندما يتأتئ كارتعاش الشفتين، رمش العين، أو إغلاقهما بشكل كامل، فتح الفم وإغلاقه دون كلام، وحركات اليد والقدم غير الطبيعية وليس بالضرورة أن تظهر هذه السلوكات على كل فرد متأتئ، كما أن هذه الحالة ترتبط بالعمر الزمني فهناك في هذه الحركات عندما يكون الفرد المتأتأ في مرحلة المراهقة ومرحلة الرشد، إذ أن الاضطرابات السلوكية بشكل عام تقل كلما تقدمت السنوات.

2- محك الانفعالات السلوكية وسلوكات التجنب والأحجام: لا تكون على درجة واحدة من الوعي في كيفية التعامل السليم على المصاب بالتأتأة، فقد يلاقي من البعض أو الكثير من الأسر استجابات غير تربوية كالنقد والطلب من الطفل على أن يكون طليقا في كلامه، وقد تصدر عن الأفراد الذين يتعاملون معه في بعض الأحيان السخرية والاستهجان والمضايقة الأمر الذي يؤدي إلى تجنب التواصل، وفي بعض الأحيان عندما يجد صعوبة في نطق شيء بأكله، يضطر إلى طلب طعام آخر يستطيع نطقه.

وقد يلجأ الأفراد الذين يعانون من التأتأة إلى اللف والدوران حول الكلمة المراد قولها في موقف ما وعندما يقولها المستمع يؤكد عليها.

3- محك ما يقوله المتأتؤون: يصف الأفراد الذين يعانون من التأتأة بأنها حالة غير قادر على ضبطها ويحدث ذلك خارج إرادتهم وفي بعض الأحيان يميلون إلى التخيل، وفي هذا الحال تكون التأتأة غير ملاحظة، ولكن عندما يريدون التعبير عن أفكارهم يشعرون بأن هناك عائق يمنعهم من ذلك، ففي داخلهم

كلمات كثيرة ولكن لا يستطيعون إخراجها، وعند المحاولة وإجبار أنفسهم يؤدي ذلك إلى ظهور بعض السلوكات اللاإرادية مثل التعرق وارتعاش الشفتين واغماض العين وفتحها بشكل غير طبيعي، وبعض الحركات النمطية (الظاهر، 2010، ص 179).

عاشرا: علاج التأتأة:

• **وسائل العلاج:** يحتاج علاج اضطراب الكلام إلى الصبر وتعاون الآباء والأمهات، فإن لم يتعاونوا فشل العلاج أو طال أمده، وينحصر في الخطوات التالية:

1- العلاج الجسمي: التأكد من أن المريض لا يعاني من أسباب عضوية خصوصا النواحي التكوينية والجسمية في الجهاز العصبي، وكذلك أجهزة السمع والكلام وعلاج ما قد يوجد من عيوب أمراض سواء كان علاجا طبيا أو جراحيا.

2- العلاج النفسي: وذلك للتقليل الانفعالي والتوتر النفسي للطفل كذلك لتنمية شخصيته ووضع حد لخجله وشعوره بالنقص مع تدريبه على الأخذ والعطاء حتى تقلل من ارتباكه، والواقع أن نجاح العلاج النفسي للأطفال يعتمد على مدى تعاون الآباء والأمهات لنفهمهم للهدف منه.

وهنا على الآباء معاونة طفلهما الذي يعاني من الاضطرابات ويساعده على ألا يكون متوتر الأعصاب أثناء الكلام، بل عليهم أن يعودوه على الهدوء والتراخي وذلك بجعل جو مع الطفل يسوده الود والتفاهم والتقدير والثقة المتبادلة، كما يجب على المعلمين والآباء تفهم الصعوبات التي يعاني منها الطفل نفسيا سواء في المدرسة أو في الأسرة كالغيرة من أخ له يصغره أو الحقد على أخيه الكبير لأنها قد تكون سببا مباشر أو غير مباشر فيما يعانيه من صعوبات في النطق، وقد يستدعي العلاج تغيير الوسط المدرسي بالانتقال إلى مدرسة أخرى جديدة إن كانت هناك أسباب .

عدم توجيه اللوم أو السخرية للطفل سواء من قبل الآباء او المعلمين أو الأقران.

3- العلاج الكلامي: وهو علاج ضروري ومكمل للعلاج النفسي ويجب أن يلازمه في أغلب الحالات ويتخلص من تدريب المريض عن طريق الاسترخاء الكلامي والتمرينات الايقاعية وتمرينات النطق على التعليم الكلامي من جديد بالتدريج من الكلمات والمواقف السهلة إلى الكلمات والمواقف الصعبة، وتدريب جهاز النطق والسمع عن طريق استخدام المسجلات الصوتية.

- تدريب المريض لتقوية عضلات النطق والجهاز الكلامي بوجه عام.

- ولذلك لا بد من ملازمة العلاج النفسي للعلاج الكلامي وذلك أن من يعالج كلاميا دون أن يعالج نفسيا ينتكسون بمجرد أن يصيبوا بصدمات انفعالية، أو أنهم بعد التحسن يعودون إلى الحالة الأولى وتسوء حالتهم من جديد دون سبب ظاهري.

– وهنا يوجه نظر الآباء والمربين بعدم التعجل في طلب سلامة مخارج الحروف والمقاطع في نطق الطفل، ذلك لأن التعجيل والإصرار على سلامة مخارج الحروف والكلمات يزيد الطفل توترا نفسيا وجسميا ويجعله ينتبه لعيوب نطقه، مع مراعاة سلامة نطق الطفل ويعتمد أساس على درجة نضجه العقلي والجسمي، ومدى قدرته على السيطرة على عضلات الفم واللسان، وقدرته على التفكير، وشعوره بالأمن والطمأنينة أو مدى شعوره بالقلق النفسي.

4- العلاج البيئي: يقصد بالعلاج البيئي إدماج الطفل المريض في نشاطات الاجتماعية تدريجيا حتى يتدرب على الأخذ والعطاء وتتاح له فرصة التفاعل الاجتماعي وتنموا شخصيته على نحو سوي، ويعالج من خجله وانسحابه الاجتماعي، ومما يساعد على تنمية الطفل اجتماعيا.

– العلاج باللعب والاشتراك في الأنشطة الرياضية والفنية وغيرها وهنا يتضمن العلاج البيئي إرشادات للآباء القلقين إلى أسلوب المعاملة السوي مع الطفل كي يتجنبوا اجباره على الكلام تحت ضغوط انفعالية أو مواقف يهابها، إنما يتركون الأمور تتدرج من الأسهل إلى المواقف الصعبة مع مراعاة المرونة لأقصى حد حتى لا يعاني من الإحباط والخوف وحتى تتحقق له مشاعر الأمن والطمأنينة بكل الوسائل (بطرس، 2010، ص ص 394-396).

ليس من السهل أن نقول هناك علاجا شافيا للتأتأة، ويكون هذا العلاج من خلال ما يلي:

– التأكد طبيا من عدم وجود عيب خلقي (أي عضوي).

– عدم ابداء اهتمام مباشر بحالة التأتأة كي لا يشعر الطفل بمزيد من الخوف والقلق.

– عدم تقليد الآباء والأشقاء تأتأة الطفل حتى لا يصبح التقليد عاملا معززا للتأتأة.

– عدم تعريض الطفل لمزيد من النطق الخاطئ أو الأسباب التي تزيد منه.

– اللجوء إلى وسائل تعلم النطق وتقويمه بإشراف المختصين (الغريرو أبو أسعد والتوابسة، 2009، ص 115).

وأيضا من العلاج المستعمل:

– تدريب الطفل على النطق السليم والتمييز بين الخطأ والنطق الصحيح باستخدام المرآة وجهاز التسجيل.

تدريب الطفل على نطق الأصوات "السين" و"التاء" و"الدال" و"الشين"، منفصلة وذلك حتى يتضح له الفرق بين نطق هذه الأصوات، وتعويد الطفل على تحريك لسانه في المواضع الصحيحة.

– ويستمر متابعة التدريب حتى يتميز له تحقيق التوافق بين القدرة الحركية والقدرة البصرية.

– يمكن استخدام أجهزة التسجيل التي يستمع من خلالها المعالج للنطق الصحيح. (الهوارنة، 2016، ص165)

خلاصة الفصل:

نستنتج مما عرضناه في هذا الفصل أن التأتأة هي شكل من أشكال اضطراب الطلاقة، تتضمن التكرار والاعادة لحرف أو مقطع من الكلمة وعدم القدرة على النطق بسهولة وسلاسة، وقد تطرقنا إلى مظاهر ومراحل التأتأة وكذلك الأسباب التي تؤثر فيها فقد تكون عضوية أو وراثية أو بيئية أو اجتماعية، كما تطرقنا إلى طرق تشخيص والعلاج، ولكن يبقى هذا الاضطراب يسبب العديد من المشاكل والمعاناة لصاحبه، وللكشف والتشخيص المبكر دور كبير في تقديم العلاج وإيجاد العلاج المناسب والتخلص من التأتأة.

الفصل الثالث: تقدير الذات

تمهيد

I. مفهوم الذات:

أولا: تعريف مفهوم الذات

ثانيا: أنواع مفهوم الذات

ثالثا: وظائف مفهوم الذات

رابعا: مراحل نمو الذات

خامسا: خصائص مفهوم الذات

سادسا: أبعاد مفهوم الذات

سابعا: نظريات مفهوم الذات

ثامنا: العوامل المؤثرة في مفهوم الذات

II. تقدير الذات:

أولا: تعريف تقدير الذات

ثانيا: الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات

ثالثا: أهمية تقدير الذات

رابعا: نظريات تقدير الذات

خامسا: أبعاد تقدير الذات

سادسا: أقسام تقدير الذات

سابعا: مستويات تقدير الذات

ثامنا: العوامل المؤثرة في تقدير الذات

تاسعا: قياس تقدير الذات

خلاصة الفصل

تمهيد:

يحظى موضوع تقدير الذات بمركز أساسي في نظريات الشخصية، وذلك باعتبار أن الذات من أهم الأبعاد المكونة لشخصية الانسان. فكل ما يحمله الفرد حول ذاته له دور كبير في تحديد سلوكه وشخصيته، فتقدير الذات يسمح للفرد بمعرفة امكانياته وقدراته التي لديه واستغلالها: فكلما كان تقدير الذات إيجابي كلما زادت ثقة الفرد بنفسه والعكس، فتقدير الذات هو لبنة أساسية يجب أن يقوم عليها البناء النفسي لشخصية الفرد، لتحقيق الذات وتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي. ومن هذا المنطلق سنتناول في هذا الفصل متغير الذات وتقدير الذات الذي سنتطرق إليه من مختلف الجوانب.

I. الذات:

أولا: مفهوم الذات:

1- تعرف الذات على أنها تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته (الناطور، 2011، ص 12).

2- كما تعرف الذات بأنها كل ما يميز الفرد عن نفسه، فهو الانطباع الذي يحمله الفرد عن نفسه، وهو إدراك معرفي من الفرد لذاته ويتألف من المجموع الكلي للصفات التي يظنها الفرد في ذاته، وتقييم الفرد لأدواره المختلفة كابن وطالب وعضو في جماعة (يني يونس، 2007، ص 10 ،11)

3- أو هي مشاعر الفرد نحو ذاته، من خلال إدراكه لجسمه ومظهره، وسلوكه، ويشمل ما يحب وما يكره في هذا التكوين الجسمي النفسي المتكامل (عبد الله، 2000، ص 23).

4- يشير مفهوم الذات إلى صبغة تصويرية ثابتة منظمة لإدراك الأنا الفاعل والانا المفعول به، وإدراك علاقات هذه الأنا وتلك بالآخرين وبجوانب الحياة المتنوعة بما تنطوي عليه من قيم ترتبط بهذه الادراكات جميعها (أبو سعد وعريبات، 2015، ص257).

- كما عرفها جورج ميد بأنه النظام الديناميكي للمفاهيم والقيم والأهداف والمثل التي تقرر الطريقة التي يسلك بها الفرد (الدوري، 2014، ص 10).

- كما عرفها ساربين (Sarbin) الذي يعتبر الذات بأنها بناء معرفي يتكون من أفكار المرء عن مختلف نواحي وجوده (فرج، 2007، ص 241).

- ويعرفها فرويد: بأنها الأنا التي تتكون من مجموعة من العمليات السيكولوجية التي تخدم أغراض الغرائز الفطرية بالقدر الذي يسمح لها بأن تحكم الشخصية حكما عاقلا، فالغرائز يغلب طابعه الاندفاعية والبدائية ولا يصبح التحكم للأنا الأعلى (بدر وشمس وإبراهيم، 2018، ص 154).

- ويعرفه مصطفى كامل مفهوم الذات على أنه صورة الذات أو فكرة الشخص عن ذاته، وهي الصورة التي يكونها الفرد عن ذاته في ضوء أهدافه وإمكانياته، واتجاهاته نحو هذه الصورة ومدى استثماره لها وعلاقته بنفسه أو الواقع (فرج، دون سنة، ص 425).

ثانيا: أنواع مفهوم الذات:

من أهم أنواع مفاهيم الذات التي تحدث عنها العلماء ثلاثة هي:

1- مفهوم الذات الإيجابي: والتي تتمثل في تقبل الفرد لذاته ورضائه عنها، حيث يظهر لمن يتمتع بمفهوم الذات الإيجابي صورا واضحة متبلورة للذات يلمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به، يكتشف عنها

أسلوب تعامله مع الآخرين الذي يظهر على مكانتها الاجتماعية ودورها وأهميتها والثقة الواضحة بالنفس والتمسك بكرامة والاستقلال الذاتي، مما يعبر الفرد لذاته ورضاه عنها (القطناني، 2011، ص 35).

2- مفهوم الذات السلبي: فيما يتعلق بمفهوم الذات السلبي يظهر أن هناك نمطين:

الأول: تكون فكرة الفرد عن نفسه غير منتظمة، حيث لا يكون لدى الفرد إحساس بثبات الذات، وتكاملها إذا لا يعرف مواطن القوة والضعف لديه، والأمر هنا يشير إلى سوء التكيف.

الثاني: يتصف بالثبات والتنظيم ويقاوم التغير، كما يوجد نوعان من السلبية:

1- يظهر عدم القدرة على التوافق مع العالم الخارجي الذي يعيشون فيه، حيث تسمع "أيا" يعبر عن ذلك بأنه ليس على مستوى الآخرين أو أنه محمل بالمشكل والهموم، أو أنه يشعر بعدم الاستقرار النفسي في حياته.

2- يظهر في شعور البعض منهم بالكراهية من الآخرين حيث تسمعه يعبر عن ذلك مقدر من الآخرين مهما فعل.

مفهوم الذات الخاص: ويشير إلى مفهوم الذات كما هي عليه من وجهة نظر الشخص، ويتضمن مخاوفه ومشاعره المتصلة بعدم الأمن ونقاط الضعف التي لا يعترف بها الإنسان لأحد، وهذه تتضمن بالإضافة إلى الجوانب السلبية جوانب إيجابية (خيري، 2014، ص28، 29).

وعليه فإن الذات الإنسانية تبقى محصورة بين الموجب والسالب، فالشخص إذا تعرض لمواقف إيجابية في حياته، يكون دائما شخص متفائل، أما إذا كان شخص سلبي فإنه يصدر من الأشياء السلبية، وتكون حياته مليئة بالإحباط والاكتئاب.

ثالثا: وظائف مفهوم الذات:

- يتدخل مفهوم الذات في تكوين العديد من العناصر والعوامل الذاتية أو العوامل الخارجية مثل العوامل الاجتماعية والبيئية المحيطة بالفرد.
- ولمفهوم الذات أهمية بالغة في توجيه السلوك والمساعدة على تماسك واتساق وتفسير هذا السلوك فاتجاهات الفرد نحو ذاته أو نفسه تعمل على تماسك واتساق الجوانب المختلفة للشخصية كما أنه يكسبها طابعا متميزا.
- توجيه السلوك باعتباره حجر الزاوية في العلاج النفسي المتمركز حول العميل.
- ولمفهوم الذات وظيفة واقعية تكامل وتنظيم وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد في وسطه، وكذلك ينضم ويحدد السلوك.
- ضرورة معرفة معلومات عن الذات كي نتمكن من معرفة وأثر تقدير الذات على الوظائف الاجتماعية.

- كما أن الفرد وتقديره لذاته وما يعتقده عن نفسه وما يعتقد أنه يمتلك من صفات وسمات إيجابية أو سلبية تؤثر تأثيرا بالغا في عملية الاتصال والتفاعل مع الآخرين.
- كما يمكننا القول بأن الذات ذو طبيعة تقييمية تتميز بقدر كبير من عدم الثبات وعدم الاتساق.
- إن مفهوم الذات هو مفهوم محكم متعلم مكتسب من خلال الخبرات ومن تم فهو ينشأ بنتيجة العلاقات الاجتماعية وبالتالي على اتزان الفرد ويعمل على ابقائه عن كل ما يهدد اتساقه وتكامله وبهذا فإن اضطراب مفهوم الذات يؤدي إلى اضطراب السلوك الفرد (جزر، 2001، ص 70، 71).
- كما يلعب مفهوم الذات دورا حاسما في الحياة الانفعالية الخاصة بالفرد وعلاقته بالآخرين.
- يساهم في تكامل وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد التلميذ في وسطه حيث ينظم ويحدد سلوك الفرد
- كما يعد مفهوم الذات أحد المحددات الهامة في خبرات التعليم بمراحل التعليم المختلفة وأن اكتساب الطلاب للمهارات المعرفية ينبغي أن يمضي متلازما مع نمو مفهوم الذات الايجابي لديهم (خليفة ووهدان، 2014، ص 87).

رابعا: مراحل نمو الذات:

1. **مرحلة انبثاق الذات (من الميلاد إلى سنتين):** عند ولادة الطفل يكون في مرحلة اللاتمايز، ثم تبدأ عملية التمييز المتدرج بين ما هو ذات وما هو غير ذات، ويحدث هذا من خلال احتكاكه بالآخرين، وتتكون في هذه المرحلة القيمة التي تسمى فيها تقدير الذات.
2. **مرحلة تأكيد الذات (2-5 سنوات):** في هذه المرحلة يظهر إثبات الذات عند الطفل على المستوى اللغوي بالاستعمال المتدرج للضمائر الشخصية، حيث يبدأ باستعمال ضمير المتكلم "أنا" وهذا يدل على وعي الطفل لذاته وتمايزه عن الآخرين عن طريق امتلاك الأشياء، وفي هذه المرحلة أيضا يتمكن من تكوين أسس مفهوم الذات عن طريق معنى الهوية.
3. **مرحلة توسيع الذات (6- 12سنة):** ينتج هذا التوسع والتشعب من تعدد التجارب وتنوعها: الجسمية، العقلية، الاجتماعية، والتي يعيشها الطفل في هذه المرحلة، وكذا من خلال الأدوار الناتجة عن ردود فعل المحيط فتتشكل صورة الذات الأولى التي تدعم ثقة الفرد بنفسه.
4. **مرحلة تمييز الذات (12- 18 سنة):** تتزامن هذه المرحلة مع مرحلة المراهقة حيث أن الوعي الذاتي أو الشعور بالذات من أهم خصائص هذه المرحلة، هذا من وجهة نظر علماء النفس في مرحلة المراهقة، تحدث تغيرات يحاول الفرد تقبلها والتكيف معها وإدماجها للوصول على تكيف مقبول للسمة الوالدية، حيث يحاول أن يثبت نفسه من خلال إبدائه لطريقة تفكير مختلفة خاصة به.

5. **مرحلة النضج (20- 60 سنة):** وتسمى أيضا مرحلة "تكيف الذات"، وفي هذه المرحلة لا تتطور مفهوم الذات بل يصبح موضوع إعادة تشكل المتغيرات، كما يتكيف مع المهنة المختارة أو الحياة الزوجية كالأمومة بالنسبة للمرأة والأبوة بالنسبة للرجل.
6. **مرحلة تراجع الذات:** عادة مفهوم الذات عند الأشخاص المسنين سلبيا، لأن في هذه المرحلة يدرك المسن التغيرات التي تحدث له كضعف البصر، السمع، إضافة إلى احساسهم بالوحدة وعزلتهم عن الآخرين (بن كريمة، 2015، ص29،31).

نستنتج مما سبق أن مفهوم الذات ينمو ويتطور عبر عدة مراحل وخاصة المراحل الخمس الأولى، فهي مهمة لتشكيل الذات عند الفرد وأن لكل مرحلة من هذه المراحل خصائصها تختلف بها عن الأخرى وهي تكمل بعضها البعض.

خامسا: خصائص مفهوم الذات:

وقد تم تحديد سبعة خصائص أساسية لمفهوم الذات وهي:

1. **مفهوم الذات المنظم:** ويعني أن خبرات الفرد المتنوعة تزوده بالمعلومات التي يرتكز عليها في إدراكه لذاته، ويقوم الفرد بإعادة صياغتها وتخزينها بشكل أبسط، تسمى التصنيفات، وهي تشمل طريقة لتنظيم الخبرات وإعطائها معنى (عقل، 2009، ص 53).
2. **مفهوم الذات متعدد الجوانب:** أشارت بعض الدراسات بأن نظام التصنيف يمكن أن يضم عدة مجالات منها المدرسة والقدرة الجسدية والعقلية والجاذبية الجسمانية والتقبل الاجتماعي، وهي جميعا تعكس التصنيف الذي يتباه الفرد أو يشاركه آخرون فيه (قمر، 2015، ص 34).
3. **مفهوم الذات الهرمي:** من الممكن أن تشكل جوانب مفهوم الذات هرما قاعدته خبرات الفرد في مواقف خاصة، وقمته مفهوم الذات العام وتقسم قمة الهرم إلى مكونين هما: مفهوم الذات الأكاديمي الذي ينقسم إلى مجالات وفق المواد التعليمية المختلفة ومفهوم الذات غير الأكاديمي الذي ينقسم إلى مجالات وفق المواد التعليمية المختلفة ومفهوم الذات غير الأكاديمي الذي ينقسم إلى مفاهيم اجتماعية وجسمية للذات والتي تنقسم بدورها إلى مجالات (جوانب) أصغر أكثر تحديدا كما هو الحال أيضا بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمي.
4. **مفهوم الذات ثابت نفسيا:** يتسم مفهوم الذات بالثبات النسبي وذلك ضمن المرحلة العمرية الواحدة إلا أنه يتطور ويتغير من مرحلة عمرية إلى أخرى، وذلك تبعا للخبرات والمواقف التي يمر بها الفرد.
5. **مفهوم الذات النمائي:** من المعلوم أن الطفل (الفرد) لا يطور فقط وصفا لذاته في موقف أو مواقف معينة، وإنما يعمل على تقييم ذاته في تلك المواقف، ويمكن أن تصدر تلك التقييمات بالإشارة إلى معايير مطلقة مثالية، أو بالإشارة إلى معايير نسبية كالمقارنة مع الزملاء أو بالإشارة إلى تقييمات مدركة قام بها

آخرون، وتختلف أهمية البعد التقييمي ودرجته باختلاف الأفراد والمواقف (همشري، 2013، ص216، 227).

6. مفهوم الذات تقييمي: مفهوم الذات ذو طبيعة تقييمية وهذا لا يعني فقط أن الفرد وصفه لذاته في موقف معين من المواقف وانما يكون كذلك تقييمات لذاته في تلك المواقف، ويمكن أن تصدر تلك التقييمات بالإشارة إلى معايير مطلقة كالمقارنة المثالية، أو يمكنه أن يعدد تقييماته بالإشارة إلى معايير نسبية كالمقارنة مع الزملاء أو الإشارة إلى تقييمات مدركة قام بها آخرون وتختلف أهمية ودرجة البعد التقييمي باختلاف الأفراد والمواقف.

7. مفهوم الذات فارقي: وهو الذي يتمايز عن المفاهيم الأخرى التي تربطه بها علاقة نظرية، فمفهوم الذات للقدرة العقلية، يفترض أن يرتبط بالتحصيل الأكاديمي أكثر من ارتباطه بالمواقف الاجتماعية والمواقف المادية أي يمكن تمييز مفهوم الذات من البناءات الأخرى مثل التحصيل الأكاديمي (عقل، 2009، ص 54).

تتمتع الذات بمجموعة من الخصائص ومفهومها يتطور ويتغير من مرحلة عمرية إلى لأخرى فهو يتسم بالثبات النسبي بالإضافة إلى أنه ذو طبيعة تقييمية.

سادسا: أبعاد مفهوم الذات:

يرى بعض الباحثين أن مفهوم الذات يتكون من ثلاثة أبعاد هي:

أ- الذات الواقعية: Real- self: وهي الصورة التي يرى بها الفرد نفسه أو الذات التي تعتقد أنه يعيها الواقع، وتتأثر بالذات الجسمية للشخصية، ومظهره الشخصي، وقدراته وقيمه ومعتقداته.

ب- الذات المثالية: Ideal-self: وهي الصورة يود الشخص أن يكون عليها، وكلما اقترب الفرد من ذاته المثالية زاد تقديره لذاته، ويعد عدم التطابق بين الذات المثالية والذات الواقعية دليل على عدم التوافق.

ت- الذات الاجتماعية social-self: وهي الصورة التي يعتقد الشخص أن الآخرون يرونها فيه، وتتمثل في مدركات الفرد وتصوراته التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها عنه (خليفة ووهدان، 2014، ص 81،82).

تختلف الذات الواقعية عن الذات المثالية والذات الاجتماعية، فالذات الواقعية تعني ما يكونه الشخص فعلا أما الذات المثالية فتعكس ما يود المرء أن يعمله أو يكون عليه، أما الذات الاجتماعية فهي الذات كما يراها الآخرون.

سابعا: نظريات مفهوم الذات:

1- نظرية الذات عند ويليام جيمس 1890: (William James)

يشبر جيمس إلى أن الذات أو الأنا بعمومتيها هي كل ما يستطيع الانسان أن يدعى أن له جسده، سماته، قدراته، ممتلكاته المادية، أسرته، أصدقائه والكثير غير ذلك، ويعتبر الكثير مما يكتب اليوم عن الذات أو الأنا مستمد مباشرة من جيمس، ولقد ناقش جيمس الذات من خلال (مكونات الذات، الذات المادية، مشاعر الذات، نشاط البحث عن الذات، حفظ الذات) حيث تشمل مكونات الذات: الذات المادية والذات الاجتماعية والذات الروحية، والأنا الخالصة. ممتلكات الفرد المادية هي الذات المادية، في حين الذات الاجتماعية هي نظرة الآخرين إليك أما الذات الروحية فتتكون من ملكاته النفسية ونزعاته وميوله، أما الأنا الخالصة فيرى جيمس انها ذلك التيار من التفكير الذي يكون إحساس المرء بهويته الشخصية (سلامة، 2016، ص 17، 18).

ركز وليام جيمس على دراسة موضوع الذات، فالذات هي كل ما يستطيع الانسان أن يدعى أن له جسده، سماته. كما قد قسم الذات إلى الذات الاجتماعية الذات المادية، الذات الروحية والانا الخالصة، مما يضع تصورا كاملا عن بنية الذات.

2- نظرية الذات لكارل روجرز:

لقد وضع كارل روجرز **1951 (Rogers)** نظرية في الذات، تعرف باسم العلاج المتمركز حول الذات باعتبارها حجر الأساس في الشخصية والدافعة للشخص لتحقيق ذاته (العمري، 2010، ص100).

ويرى روجرز أن الانسان لديه نزعة فطرية لتحقيق الذات وتكتسب الأحداث التي تدور حول الفرد معناها من خلال ما يدركه ويفهمه الفرد من تلك الأحداث من معنى، وتعامل الفرد مع واقعه يكون من خلال كيفية إدراكه وفهمه لهذا الواقع، كما تشير هذه النظرية إلى أن الذات تتكون وتتحقق من خلال النمو الإيجابي وتتمثل في بعض العناصر مثل: صفات الفرد وقدراته والمفاهيم التي يكونها بداخله نحو كل من ذاته والآخرين والبيئة التي يعيش فيها، ومن بين اقتراحات هذه النظرية نجد:

- أن لكل انسان الحق الكامل في أن يكون مختلف عن الآخرين في الرأي والمفاهيم والسلوك.
- أن يتوافق سلوك الفرد وتصرفاته مع ما يحمله من أفكار، ومع ما تمليه عليه معتقداته ومبادئه.

كما وقد حدد روجرز خصائص الذات تذكر بعينها:

- أنها تنمو من تفاعل الكائن مع البيئة.
- الخبرات لا تتطور مع الذات وتدرك بوصفها تهديدات.
- قد تتغير الذات نتيجة للنضج والتعلم (القطناني، 2011، ص 30 ،29).

ونظرية روجرز في الشخصية تعتبر مفهوم الذات مركز الشخصية وأهم عامل فيها، لذلك فإن أي احباط يعوق ويهدد اشباع الحاجات الأساسية للفرد ينتج عن تقييم سيئ للذات ونقص واحترامها (عبد العلي، 2003، ص42).

ونستنتج مما سبق أن نظرية روجرز تؤكد أن مفهوم الذات متعلم وأن مفهوم الذات يتكون لدى الفرد نتيجة نموه وإدراكه وتفاعله مع البيئة، كما أن نظرية روجرز في الشخصية تعتبر مفهوم الذات أهم عامل فيها.

3- نظرية فرويد (Feruid):

أعطى فرويد (للأنا) مكانة بارزة في نظريته لبناء الشخصية، ويرى فرويد إلى حد ما أن الأنا تقوم بدور وظيفي وتنفيذي اتجاه الشخصية إضافة إلى أنها تحدد الغرائز لتقوم بإشباعها وتحدد أيضا إلى جانب ذلك كيفية إشباعها، كما تقوم الأنا أيضا بمنع تفريغ الشحنة حتى يحين الوقت المناسب لتفريغها، وتقوم بالاحتفاظ بالدوافع النفسية بين متطلبات الصراع الأخلاقي للشخصية وبين الدوافع الطبيعية، وتقوم الأنا بدور فعال حتى أنها تمتلك القدرة على الاحتفاظ بالتوافق بين الدوافع والضمير (مناصرة، 2010، ص21).

وهذا ما حدده فرويد في النظرية الموقعية الثانية حيث قسم الجهاز النفسي لثلاث مكونات هي:

الأنا: أنه ركن يميزه فرويد في نظريته الثانية حول الجهاز النفسي عن الهو والانا الأعلى، يخضع الأنا من وجهة نظر الموقعية لمطالب الهو ولأوامر الأنا الأعلى ولمتطلبات الواقع في آن معا، ورغم أنه يلعب دور الوسيط، باعتباره مكلفا بالحفاظ على مصالح الشخص في كليته فإن استقلاله لا يعد وكونه نسبيا تماما.

الأنا الأعلى: يتماثل دوره مع دور القاضي أو الرقيب اتجاه الأنا.

الهو: يكون الهو قطب الشخصية النزوي وتكون محتوياته التي تشكل التعبير النفسي للنزوات لا واعية، وهي وراثة فطرية في جزء منها، ومكبوتة مكتسبة في الجزء الآخر (حمزاوي، 2017، ص 69، 70).

لقد ركز فرويد على أهمية الأنا ودوره في بناء الشخصية، كما ركز على أهمية الغرائز في تحديد السلوك إضافة إلى أن الأنا تمتلك القدرة على الاحتفاظ بالتوازن بين الدوافع والضمير، وبالتالي فهناك علاقة وطيدة بين الذات والأنا والأنا الأعلى.

إن اختلاف النظريات في تعريف مفهوم الذات قد وضح بشكل كبير، حيث ركزت نظرية ويليام جيمس على وضع تصور عن بنية الذات وتقسيمها إلى الذات الاجتماعية، الذات المادية، الذات الروحية، والأنا خالصة. أما نظرية روجرز فتؤكد على أن مفهوم الذات يتكون لدى الفرد نتيجة نموه وادراكه وتفاعله مع البيئة، في حين نظرية فرويد تركز على أهمية الأنا ودوره في بناء الشخصية ورغم كل هذه الاختلافات في النظريات الثلاثة، إلا أنها تتفق في نقطة أساسية وهي أن الذات هي كل ما يتعلق بالفرد ككيان مستقل وإنها ركن أساسي من أركان الشخصية الإنسانية.

ثامنا: العوامل المؤثرة في مفهوم الذات:

1- العلاقات الأسرية بين الطفل ووالديه: أكدت العديد من الدراسات أهمية العلاقة الأسرية وأن مفهوم الذات ينمو خلال علاقة الطفل بأسرته، فالأجواء الأسرية التي تحيط بالطفل بالحب والرعاية والتقبل تؤثر إيجابيا في تكوين مفهوم الذات إيجابي عند الطفل. كما أن للأساليب التربوية دورا هاما في تكوين الذات لدى الطفل الذي ينشأ في أسرة تبالغ في الاهتمام برعايته.

2- الخبرات المدرسية: تعتبر من العوامل الهامة التي تشكل مفهوم الذات حيث يمر بخبرات ومواقف وعلاقات جديدة، فيبدأ بتكوين صورة جديدة له عن قدراته العقلية والجسمية وسماته الاجتماعية والانفعالية (شموس، 2013، ص 23).

3- الدور الاجتماعي: يؤثر الدور الاجتماعي في مفهوم الذات تأثيرا بالغا حيث تنموا صورة الذات خلال التفاعل الاجتماعي وذلك أثناء وضع الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية وأثناء تحرك الفرد في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه، فإنه يتعلم أن يرى نفسه كما يراه رفاقه في المواقف الاجتماعية المختلفة.

4- الخصائص الجسمية وصورة الجسم: صورة الجسم من أهم العوامل التي تؤثر في تقييم الفرد لذاته، وإن اختلف تأثيرها من مرحلة إلى أخرى فمن خصائص الإنسان أن تكون لديه فكرة عن ذاته الجسمية أو صورة ذهنية عن جسمه وشكله وهيئته.

5- التفاعل الاجتماعي: أوضحت نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة كومبس **(Coombs)** 1969 وغيره، أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات، وأن مفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحا، وأن النجاح في العلاقات الاجتماعية يؤدي إلى زيادة نجاح التفاعل الاجتماعي (عبد الله، 2000، ص ص29 -32).

نستنتج مما سبق أن هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في تشكيل مفهوم الذات عند الفرد منها الأسرة والمدرسة والزملاء والخصائص الجسمية وصورة الجسم، وأن الفرد المدرك الذاتي بشكل جيد يمكنه تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي داخل المجتمع.

II- تقدير الذات :

أولا: تعريف تقدير الذات:

لقد تعددت تعاريف تقدير الذات من جانب الباحثين والدارسين في مجال علم النفس، سنحاول إيجازها وفق أهم الرواد في هذا المجال على النحو التالي:

- يعرف كوبرسميث **(Cooper Smith)** تقدير الذات على أنه ذلك التقييم الذي يتوصل إليه الفرد ويتبناه عادة فيما يتعلق بذاته، ويرى أن هذا المفهوم يعبر عن اتجاه موافقة أو عدم موافقة من جانب الفرد اتجاه

ذاته، كما يرى أيضا أن هذا المفهوم يشير إلى مدى اعتقاد الفرد اتجاه ذاته باعتبارها ذاتا قادرة ناجحة ذات أهمية أو شأن (بوبطة، 2012، ص 47).

- روجرز 1951 **(Rogers)**: يعرف تقدير الذات أنه اتجاهات الذات التي تنطوي على مكونات انفعالية وسلوكية (أمزيان، 2007، ص 31).
- روزنبيرج 1965 **(Rosenberg)**: يعرفه بأنه اتجاهات الفرد الشاملة سلبية كانت أم إيجابية نحو نفسه (حمري، 2012، ص 15).
- يعرفه ولمان **(Walman)**: بأنه الطريقة التي يشعر بها الفرد حيال ذاته، متضمنة الدرجة التي عندها يمتلك الفرد احتراما لذاته وتقبل لها، فتقدير الذات هو الإحساس بالجدارة والكفاءة الشخصية (قدوري، 2016، ص 249).

ومما سبق نستنتج أن تقدير الذات هو تقييم الفرد لذاته إما بطريقة إيجابية أو سبية، مما يؤثر على تكيفه النفسي والاجتماعي.

ثانيا: الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات:

نجد أن 1981 **(Cooper Smith)** قد ميز مفهوم الذات وتقدير الذات حيث يشمل الأول مفهوم الشخص وآراءه عن نفسه بينما تقدير الذات هو التقييم الذي يضعه او يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتباره لذاته، فبالرغم من الاختلاف من الناحية الاصطلاحية، قد يبدو غير ذي أهمية لدرجة كبيرة أما" كومبس " ورفقائه يرون أن المفاهيم تختلف فيما بينها تماما ولهذا لا يمكن استخدام أي منها بدلا من الآخر وفي ذلك يذكر أن مفهوم الذات وكما هو محدد بشكل عام، بأنه تنظيم كل ما يبدوا للفرد أنها تتعلق بذاته "أنه ما يعتقده الفرد اتجاه نفسه"، بينما تقدير الذات هو وصف لما يقدره الفرد عن نفسه لشخص خارجي كما أنه يمثل ما يكون الفرد عليه، ومن الملاحظ أن تقدير الذاتي نادرا ما يكون مطابقا لمفهوم الذات على الاطلاق (بوتعني، 2013، ص147).

ثالثا: أهمية تقدير الذات:

تقدير الذات مهم جدا من حيث أنه هو البوابة لكل أنواع النجاح الأخرى المنشودة، فمهما تعلم الشخص طرق النجاح وتطوير الذات، فإذا كان تقييمه لذاته وتقييمه لها ضعيف، فلن ينجح بالأخذ بأي من تلك الطرق للنجاح، لأنه يرى نفسه غير قادر وغير أهل ولا يستحق هذا النجاح، كما أن تقدير الذات لا يولد مع الانسان، بل هو مكتسب من تجاربه في الحياة، وطريقة رد فعله اتجاه التحديات والمشكلات وعدم الرغبة في الحديث عنها، وهذا يتطلب شجاعة في أن يعترف الانسان بأخطائه وعيوبه، لذلك كانت الخطوة الأولى هي رفع مستوى الشجاعة عند الشخص ليواجه عيوبه ويعمل على حلها (سمور، 2015، ص 25).

– وإن تقدير كل شخص لذاته يؤثر في أسلوب حياته وطريقة تفكيره وعمله ومشاعره نحو الآخرين ويؤثر في نجاحه ومدى إنجازه لأهدافه في الحياة، فمع احترام الشخص وتقديره لذاته تزداد انتاجيته وفاعليته في حياته العملية والاجتماعية (شعبان، 2010، ص 36).

رابعا: نظريات تقدير الذات:

1- نظرية روز نبرج 1965 (Rosenberg): تدور أعمال روز نبرج حول محاولاته دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته وذلك من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به، وقد اهتم روز نبرج بتقييم المراهقين لذواتهم ووضع دائرة اهتمامه بحيث شملت ديناميات تطور صورة الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة واهتم بالدور الي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي للفرد مستقبلا، ولزيادة تقدير الذات أشار روز نبرج إلى أنه لا بد من الانتباه إلى الظروف الخارجية التي تمتع الفرد من كون تقدير ذات إيجابي وإزالتها، كما أن المنهج الذي استخدمه روزنبرج هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك، واعتبر أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه (الحجري، 2011، ص15).

ومن هنا نستنتج أن نظرية روزنبرج تأكد على أهمية الدور الذي تلعبه الأسرة في تقدير الرد لذاته، كما اهتم أيضا بتقييم المراهقين لذواتهم حيث أوضح أن التقدير المرتفع للذات يعني أن يحترم الفرد ذاته بينما تقدير الذات المنخفض أو المتدني يعني رفض الذات وعدم الرضا بها.

2- نظرية التحليل النفسي: تقوم نظرية التحليل النفسي على ثلاث مسلمات أساسية عن الطبيعة الإنسانية. أولها أن السنوات الخمس الأولى من حياة الفرد هي أهمها وأكثرها تأثيرا في سلوكه في المراحل التالية من حياته، سواء كان سلوكا سويا أو شاذا، وثانيها أن الدفاعات الغريزية الجنسية للفرد هي محددات أساسية لسلوكه وثالثهما أن الجانب الأكبر من سلوك الفرد تحكمه محددات لا شعورية قد أعطى فرويد مكانة بارزو للأنا في بناء الشخصية.

يرى الشناوي أن هناك مفهومين في نظرية فرويد **(Feruid)** ويذكر أن:

الأول للشخصية والغرائز: فيرى أن الطاقة النفسية لا تختلف عن الطاقة البدنية، لأن كل منهما يمكن أن يتحول إلى الصورة الأخرى.

الثاني الشعور واللاشعور: فيرى أن جانبا من حياة الفرد يقع خارج نطاق وعيه، وهو أن الشخصية تتألف من ثلاث أنظمة رئيسية أطلق عليها فرويد مسميات الهو والأنا والأنا الأعلى، وأن هذه الأنظمة على الرغم من استقلاليتها، إلا أنها تتفاعل مع بعضها تفاعل يعصب معه فهم تأثير كل منها (لقوقي، 2016، ص 57).

لقد أولت نظرية التحليل النفسي أهمية كبيرة للأنا ودوره في بناء الشخصية، وذلك لاعتبار فرويد أن الشخصية تتألف من ثلاث أنظمة رئيسية وهي الهو والأنا والأنا الأعلى، وهذه الأنظمة تتفاعل مع بعضها البعض.

3- نظرية كوبر سميث (Cooper Smith): تقدير الذات عند كوبر سميث هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه ويتسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين : التعبير الذاتي: وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، والتعبير السلوكي ويشير إلى الأساليب السلوكية التي توضح تقدير الفرد لذاته، ولا سيما الملاحظة الخارجية، وميز كوبر بين نوعين من تقدير الذات، تقدير الذات الحقيقي، ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوي قيمة، وتقدير الذات الدفاعي ويوجد عند الأفراد الذي يشعرون أنهم غير ذوي قيمة، ولكنهم يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين، وقد ركز سميث على خصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقييم الذات وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي: النجاحات والقيم والطموحات والدفاعات (برجي، 2018، ص ص89 – 90) .

ومن هنا نستنتج أن نظرية كوبر سميث ركزت على جانب التقييم الذاتي للفرد، كما ميز بين نوعين من تقدير الذات، تقدير الذات الحقيقي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوي قيمة وتقدير الذات الدفاعي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة.

4- **نظرية زيلر 1969(Ziller):** أكدت هذه النظرية على أن تقدير الذات ينمو وينشأ داخل الاطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد، كما نظر زيلر إلى تقدير من خلال الشخصية، وافترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من الكفاءة والجدية في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه، ويصف زيلر تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي وعلى ذلك فعندما تحدث تغييرات بيئة الشخص الاجتماعية، فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك (كريمان، 2018، ص 29).

ومن هنا نستنتج أن نظرية زيلر تؤكد على أن تقدير الذات ينمو وينشأ داخل الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، كما افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من الكفاءة.

رغم اختلاف النظريات في تفسيرها لتقدير الذات، إلا أنها اتفقت في تأكيدها على أهمية الدور الاجتماعي الذي يلعب عاملا أساسي في تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي للفرد، فتقدير الفرد لذاته يزيد من دافعية للاندماج والتفاعل مع الآخرين، مما يؤدي إلى تحقيق التوازن والتوافق سواء مع نفسه أو مع البيئة المحيطة.

خامسا: أبعاد تقدير الذات:

هناك خمس اتجاهات رئيسية، وضرورية للارتفاع بتقدير الذات هي:

أ- **الشعور بالأمن the sense of security**: عندما يشعر الطلاب بالأمن، فإنهم يتمتعون براحة كافية، ويصبح لديهم الرغبة في التعبير عن آرائهم، ويبدلون الجهد الإضافي اللازم للنجاح.

ب- **الشعور بالهوية the sense of identity**: تشير الهوية إلى حجم الادراكات أو الآراء لدى الفرد اتجاه نفسه.

ج- **الشعور بالانتماء The sense of affiliation**: تزداد أهمية الشعور بالانتماء مع بداية المراهقة حينما تظهر الحاجة إلى القبول من الأقران، ولكن قد يواجه بعض المراهقين ازدواجا، فهم يحتاجون إلى الشعور بالتفرد ولكنهم يحتاجون كذلك إلى الشعور بالارتباط الذي يأتي من خلال جماعة ينتمون إليها، وتشعرهم بالقبول الاجتماعي.

د- **الشعور بالهدف:The sense of purpose** يشعر الأفراد في المراحل العمرية المختلفة بأن لهم هدفا في الحياة يرغبون في تحقيقه، ويرغب بعض تلاميذ المدارس في التخرج من المدرسة والحصول على وظيفة، بينما البعض الآخر لا ينمو لديه الشعور الواعي بالهدف المتعلق بالأعمال المدرسية، ويرون أنه لا توجد علاقة بين هذه الأعمال، وبين ما يعتبرونه هدفهم الرئيسي في الحياة.

هـ- **الشعور بالكفاءة الشخصيةThe sense of personal competence**: يأتي الشعور بالكفاءة، أو القوة الشخصية من الاعتقاد بأن الفرد يستطيع التغلب على المشكلات وتحقيق النجاح الذي يحلم به (بظاظو، 2012، ص 99، 100).

سادسا: أقسام تقدير الذات:

وقد قسم وليام جيمس 1970 **(William James)**الهوية **identity** أو ما يسميها بالأنا **Me** ثلاثة أقسام وهي:

الأنا المادية: Meterial Me: التي تشير إلى جسم الانسان وممتلكاته وأسرته وكل الماديات التي يمكن أن يشعر الفرد بوحدة وانسجام unity معها.

الأنا الاجتماعي: Social Me: والتي تشير إلى الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه من خلال تصورات الآخرين له.

الأنا الروحية: Spiritual: وهي حالة من الشعور والعواطف التي يدركها الفرد (قوعيش وحمة، 2022، ص 195).

كما يقسم علم النفس تقدير الذات إلى قسمين:

1. **تقدير الذات المكتسب:** هو التقدير الذاتي الذي يكتسبه الشخص خلال إنجازاته، فيحصل على الرضا بقدر ما أدى من نجاحات فهنا بناء تقدير للذات على ما يحصله من إنجازات.
2. **تقدير الذات الشامل:** يعود على الحس العام للافتخار بالذات، فليس مبني على مهارات محددة أو إنجازات معينة فهو يعني أن الأشخاص الذين أخفقوا في حياتهم العملية لا يزالون ينعمون بدفء التقدير الذاتي العام، ففكرة التقدير الذاتي المكتسب تقول: أن الإنجاز يأتي أولا ثم يتبعه التقدير الذاتي بينما الشامل والتي هي أعم من حيث المدارس تقول أن التقدير الذاتي يكون أولا ثم يتبعه التحصيل والانجاز (العطا، 2014، ص 26).

سابعا: مستويات تقدير الذات:

من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات التي تناولت هذا المفهوم يرى الباحث أنه يجب عرض المستويات التي حددها كوبر سميث وهي:

1. **تقدير الذات المرتفع:** يعتبر الأشخاص أنفسهم هامين ويستحقون الاحترام والتقدير والاعتبار ويكون لديهم فكرة كافية لما يظنونه صحيحا، ودائما يتمتعون بالتحدي ولا يخافون أو يبتعدون عن الشدائد.
2. **تقدير الذات المنخفض:** يعتبر الأشخاص أنفسهم غير هامين جدا وغير قادرين على فعل الأشياء التي يودون فعلها كما يفعل الآخرون، وهنا يعتبرون أن ما يكون لدى الآخرين أفضل مما لديهم من إمكانات وقدرات واستعدادات وكفاءات.
3. **تقدير الذات المتوسط:** يعتبر الأشخاص من هذا النوع ممن يقعون بين هذين النوعين من الصفات ويتحدد تقدير الذات من قدرتهم على عمل الأشياء المطلوبة منهم (مجلي، 2013، ص 68، 69).

نستنتج مما سبق أن مستويات تقدير الذات تتمحور حول المرتفع والمنخفض والمتوسط وأن لكل مستوى خصائص ومميزات تختلف عن المستوى الآخر ولتحقيق مستوى مرتفع من تقدير الذات.

كما يرى (روجرز) فلابد من تكوين شخصية متماسكة وقوية ومستقلة وتلقائية لا تضع اعتبارا كبيرا لما يقوله الآخرين.

ثامنا: العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

تتأثر العوامل المؤثرة في تكوين أحد قطبي الذات ارتفاعا كان، أم انخفاضا، وهناك نوعان من العوامل المؤثرة في تكوين تقدير الذات المرتفع والمنخفض وهما:

أ- **عوامل تتعلق بالفرد نفسه:** أثبتت البحوث والدراسات أن درجة تقدير الذات لدى الفرد لها علاقة بقدر خلوه من القلق، أو عدم الاستقرار النفسي، بمعنى أن الفرد إذا كان متمتعا بصحة نفسية جيدة ونمو نفسي سليم ساعد ذلك على نموه طبيعيا، ويكون تقديره لذاته مرتفعا، أما إذا كان الفرد من النوع القلق، وغير

مستقر فإن فكرته عن ذاته تكون منخفضة وبالتالي ينخفض تقديره لذاته وقد ذكر الأنور (2005) أن الدراسات السابقة حددت العوامل الذاتية المؤثرة في تقدير الفرد لذاته فيما يلي:

- إذا كان الشخص من النوع القلق غير المستقر يكون تقديره لذاته منخفضا.
- إن تقدير الذات يتحدد بقدر خلو الفرد من الخوف.
- فقدان الأمن وضعف الروح الاستقلالية للفرد والعزلة والخجل تؤثر في تقدير الفرد لذاته.
- يؤثر ذكاء الفرد وسماته الشخصية والمرحلة العمرية والتعليمية التي يمر بها على تقديره لذاته.

ب- عوامل تتعلق بالبيئة الخارجية: يقسم علماء النفس العوامل التي تؤدي إلى تقدير الذات إلى قسمين:

1- **التقدير الذاتي المكتسب:** وهو التقدير الذي يكتسبه الفرد خلال إنجازاته، فيحصل على الرضا بقدر ما أدى من نجاحات.

2- **التقدير الذاتي الشامل:** ويعود إلى الحس العام للافتخار بالذات وهو ليس مبنيا على مهارات محددة أو إنجازات معينة، وهو يعني أن الأشخاص الذين أخفقوا في حياتهم العملية لا يزالون ينعمون بدفء التقدير الذاتي العام.

ويضيف ماك كاي (2000) يجب ألا نغفل أثر العلاقات الاجتماعية في اكساب الثقة بالنفس، فهناك علاقة مباشرة بين التقدير الذاتي والنجاح الاجتماعي وهذا النجاح يشمل الاعتدال في المظهر والنجاح العلمي والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية جيدة (الغامدي، 2009، ص 100).

تاسعا: قياس تقدير الذات:

إن أكثر الأساليب الشائعة في قياس تقدير الذات هي الاستبانات وقوائم الشطب التي تعتمد على تقدير الفرد لذاته، وحتى نحصل على نتائج أدق أو التأكد من النتائج التي حصل عليها الفرد يمكن إجراء مراقبة مباشرة للفرد واعتماد تقديرات المعلمين والأهل ويوجد العديد من المقاييس المستخدمة لقياس تقدير الذات ويطلق على بعضها قياس مفهوم الذات لكنها حقيقة معينة بقياس قيمة الذات، ومن هذه المقاييس:

1- مقياس تقدير الذات لكوبر سميث (Coopersmith self-Este Inventory): وهو مفيد للمسح داخل الغرفة الصفية، لقياس تقدير الذات وتقويم برامج تطوير تقدير الذات، ويمتاز بأهمية واسعة في مجال البحث العلمي وأجريت عليه دراسات عدة، وتوافرت معلومات كافية عن صدقه وثباته ويستخدم للقياس القاعدي قبل مشاركة الطلبة في برنامج تحسين تقدير الذات وبعد انتهاء النتائج.

2- المقاييس الثقافية الحرة لتقدير الذات للأطفال والبالغين لباتل:

(Culture-free self-Esteem Inventories for children and Adults): وعددهما اثنان الأول للصغار من الصف الثالث إلى التاسع، والآخر للبالغين ويقيسان مدى إدراك الفرد لذاته.

3- مقياس بيرس هاريس لمفهوم الذات لدى الأطفال (the piers-Harris children's self consept scale): وهو ملائم لغايات التشخيص العيادي لتقدير الذات وهو مصمم للطلبة من الصف الرابع إلى الثاني عشر ويقيس ستة أبعاد لتقدير الذات وهي: السلوك، المظهر العام، الانفعال، الشعبية، السعادة، الرضا والوضع الأكاديمي والعقلي.

4- مقياس تقدير الذات لروز نبرج (The Rose,berg Self-concept scale): يختص بتقدير الفرد لذاته، يمتاز بأنه مختصر ويقيس تقدير الذات الكلي ويستعمل للكبار.

5- مقياس مفهوم الذات لتنيسي (Tennessee self -concept scale): ويستعمل مع الأفراد من عمر اثني عشر عاما وأكبر ويوفر نتائج متعددة، وهي تقدير الذات الكلي ونتائج لثلاث مقاييس فرعية ويستخدم لغايات التشخيص العيادي.

6- مقياس تقدير الذات للسلوك الأكاديمي لكوبر سميث وجلبيرتز(Behavioral Qcadimic Self Esteem scale): وهو موجه للمعلم لبيان رأيه في الطفل ويقيس تقدير الذات الأكاديمي للأطفال في الروضة إلى الصف الثامن عن طريق تقدير المعلم.

7- مقياس تقدير الذات للأطفال ل شو (Self-Esteem Rating Scal for children): وهو موجه للمعلم ويقيس تقدير الذات من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف التاسع عن طريق تقدير المعلم.

8- مقياس تقدير الذات في البيئة القطرية: الذي قام بأعداده (حسين الدريني ومحمد سلامة)، وطبقت الصورة المدنية للمقياس على مجموعة من طلبة وطالبات كلية التربية بجامعة قطر، وكان وجه الإفادة من هذه الدرجة المبدئية هو تعرف بعض الصعوبات التي قد يعاني منها المستجيبون، وتعديل صياغة بعض الوحدات التي يصعب فهمها، وبناء على ذلك عدلت الصورة المبدئية للمقياس وبعض العبارات التي تكون أكثر مناسبة لطلبة وطالبات الجامعة (الحجري، 2001، ص 17، 18).

نستنتج مما سبق أن مقاييس تقدير الذات تساعد على قياس تقدير الذات، مما يسمح بتحديد الشروط الواجب توفرها على المستوى النفسي والاجتماعي لتحقيق مستوى عال من تقدير الذات.

ويعد مقياس كوبر سميث من أكثر المقاييس صدقا وثباتا، فهو يتميز بأهمية واسعة في مجال البحث العلمي، كما قد أجريت عليه دراسات عدة.

خلاصة الفصل:

يتضح لنا مما سبق التطرق إليه أن مفهوم الذات هو جوهر كيان الفرد. وهو من العوامل التي تؤثر تأثيرا كبيرا على السلوك الإنساني، فتقدير الذات يساعد الفرد على تحسين شعور اتجاه نفسه.

فاللذات أهمية كبيرة في تكوين شخصية الفرد ونموها نموا سليما، فكلما كان هناك تقدير الذات المرتفع والايجابي، كلما زادت ثقة الفرد بنفسه أكثر، وكلما كان تقدير الذات منخفض وسلبي كلما قلت ثقة الفرد بنفسه أكثر وبالآخرين، لدى فتقدير الذات المرتفع والايجابي يعتبر أحد المتطلبات الأساسية لتوافق الفرد مع نفسه ومع البيئة المحيطة به.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

أولا: المجال الزمني للدراسة

ثانيا: المجال المكاني الدراسة

ثالثا: المنهج المستخدم في الدراسة

رابعا: عينة الدراسة

خامسا: أدوات الدراسة

سادسا: حساب الشروط السيكو مترية لأدوات الدراسة

سابعا: أساليب التحليل الإحصائي المستخدمة في الدراسة

خلاصة

تمهيد:

تمثل الدراسة الاستطلاعية خطوة ضرورية في انجاز أي بحث علمي، إذ تمكن الباحث من معرفة ظروف إجراء الدراسة الأساسية والوقوف عند العراقيل التي تعترضه، والبحث عن الآليات المناسبة للتعامل معها ومواجهتها، كما تمنحه الفرصة للاطلاع على مدى صلاحية الاستبيان المخصص لجمع المعلومات الكافية حول الظاهرة المدروسة كما تمكننا من معرفة مجتمع الدراسة الذي نحن بصدد البحث المشكلة الراهنة فيه وتأثيرها عليه، وكذلك الإحاطة ببعض المتغيرات الهامة التي يحتمل أن يكون الباحث قد أغفلها في السابق وقد تطرقنا في هذه الدراسة إلى ما يلي:

أولا: المجال الزمني للدراسة:

تمت إجراء هذه الدراسة على مرحلتين:

المرحلة الأولى: الدراسة الاستطلاعية: والتي أجريت في الفترة الممتدة من 9 إلى 11 أفريل وشملت خمس ابتدائيات بولاية جيجل.

المرحلة الثانية: الدراسة الأساسية والنهائية: أجريت في أواخر أفريل إلى شهر ماي وشملت هذه الأخيرة خمس ابتدائيات بولاية جيجل موزعة كالتالي: الميلية، جيجل، الرابطة.

ثانيا: المجال المكاني للدراسة:

أجريت هذه الدراسة الحالية في بعض ابتدائيات ولاية جيجل والمتمثلة في:

الابتدائية	البلدية
حجلة علي	الميلية
خشة أحسن	جيجل
محمدي مسعود	جيجل
قريمط مسعود	جيجل
شريط عبد الكريم	الرابطة

ثالثا: المنهج المستخدم في الدراسة

يعتبر تحديد واختيار المنهج خطوة أساسية وهامة في أي موضوع دراسي مهما كانت طبيعة ومجتمع عينة الدراسة فيه، ولما كان موضوع دراستنا الحالية يتمحور حول علاقة اضطراب التأتأة وعلاقته بتقدير الذات تأكد لنا أن أنسب منهج للدراسة مثل هذه المواضيع ذات العلاقة الارتباطية هو المنهج الوصفي القائم على وصف وتحليل الظاهرة وصفا علميا منظما من الناحيتين الكمية والكيفية.

رابعا: عينة الدراسة:

تكونت عينة دراستنا الحالية من 80 معلما ومعلمة، منهم أربعة معلمين و76 معلمة موزعين على خمس ابتدائيات بولاية جيجل (ابتدائية حجلة علي، ابتدائية خشنة أحسن، ابتدائية محمدي مسعود، ابتدائية قرميط مسعود، ابتدائية شريط عبد الكريم) حيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية البسيطة.

خامسا: أدوات الدراسة:

استخدمنا في هذه الدراسة أداة الاستبيان وذلك في محاولة منا للإحاطة بمتغيرات الدراسة وضبطها قدر الإمكان، مما تضيف على المعلومات والبيانات التي تم جمعها الموضوعية.

يعتبر الاستبيان الأداة الأساسية التي تم الاعتماد عليها في جمع المعلومات عن مجتمع الدراسة الحالية وقد قمنا بتصميم استبيانين لقياس متغيرات موضوع البحث، حيث يمثل الاستبيان الأول اضطراب التأتأة والاستبيان الثاني خصص لتقديم الذات.

وقد تم الاعتماد على 3 بدائل وهي (دائما، أحيانا، أبدا)

الإجابة	دائما	أحيانا	أبدا
الدرجة	03	02	01

سادسا: حساب الشروط السيكومترية لأداة الدراسة (الصدق والثبات):

1- استبيان اضطراب التأتأة

1-1- الصدق الظاهري:

وقد تم عرض الاستبيان على مجموعة من الأساتذة المحكمين من المدرسين في اختصاص علم النفس بجامعة محمد الصديق بن يحي بجيجل والذي بلغ عددهم خمسة محكمين، وذلك للتحقق من مدى صدق عبارات الاستبيان والأخذ بالملاحظات والاقتراحات التي يبديها الأساتذة حول بنود الاستبيان ومدى ملائمته لقياس الظاهرة محل الدراسة، إذ تم تعديل بعض بنوده، حيث اشتمل في صورته الأولية على 25 بندا والنهائية مع تعديل في صياغة بعض العبارات والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (01): يوضح عبارات استبيان اضطراب التأتأة قبل وبعد التعديل:

العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
1-يكرر كلمة واحد أثناء الكلام.	يكرر المتأتأ كلمة واحدة أثناء الكلام.
2-يكرر حرفا معينا من الكلمة.	يكرر المتأتأ حرف معينا من الكلمة.
3-يتوقف بشكل مفاجئ عند حروف معينة دون إكمال الكلمة.	يتوقف المتأتأ بشكل مفاجئ عند حروف معينة دون إكمال الكلمة.
7-يحاول التلميذ تفادي حدوث التأتأة	يحاول المتأتأ تفادي الحديث.

1-2- الصدق البنائي لاستبيان اضطراب التأتأة:

اعتمدنا في حسابه على معامل ارتباط بيرسون لقياس الارتباط على بند بالدرجة الكلية للاستبيان وقد تم الاعتماد في حساب معامل الارتباط لـ"بيرسون" على برنامج **(SPSS)**، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي لارتباط البنود بالدرجة الكلية للاستبيان اضطراب التأتأة.

الجدول رقم (02): يوضح نتائج التحليل الإحصائي لمعاملات ارتباط بنود استبيان اضطراب التأتأة.

رقم العبارة	معامل الارتباط	ارتباط البند بالدرجة الكلية للاستبيان
1	0.158	0.187
2	0.168	0.210
3	0.322	0.232
4	0.553	0.497
5	0.493	0.306
6	-0.136	0.101
7	0.627	0.313
8	0.329	0.304

9	0.232	0.249
10	0.091	0.195
11	0.444	0.190
12	0.354	0.182
13	0.386	0.285
14	0.579	0.340
15	0.374	0.214
16	0.528	0.444
17	0.427	0.285
18	0.575	0.358
19	0.558	0.403
20	0.430	0.295
21	0.520	0.384
22	0.505	0.334
23	0.332	0.256
24	0.548	0.263
25	0.496	0.243

يتضح من خلال الجدول أعلاه، وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.001) & (0.05) & بين كل بند والدرجة الكلية للاستبيان اضطراب التأتأة، ومنه نستنتج أن هذا الأخير يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

1-3- الثبات: وقد تم الاعتماد على معادلة (& كرونباخ) لحساب قيمة ثباته وتم حساب ذلك اعتمادا على برنامج ssps26 والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (03): يوضح نتائج معامل ثبات استبيان اضطراب التأتأة حسب معامل (α كرونباخ).

استبيان اضطراب التأتأة	أرقام العبارات	معامل آلفا كرونباخ

	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25.	0.786

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الثبات (α كرونباخ) لاستبيان اضطراب التأتأة بلغت 0.786& مما يدل على أن هذا الاستبيان ذو ثبات مقبول وعليه يمكن اعتباره صالحا للدراسة الحالية.

2-استبيان تقدير الذات:

2-1- الصدق الظاهري: تم عرض هذا الاستبيان على (5) أساتذة المحكمين، مختصين في علم النفس وعلوم التربية، وقد اتفق المحكمين على إجراء بعض التعديلات على عبارات الاستبيان كما تم أيضا حذف بعض العبارات والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (04): جدول يوضح عبارات استبيان تقدير الذات قبل وبعد التعديل:

البعد	الرقم	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
بعد الثقة بالنفس	4	يعتمد على الآخرين في حل مشاكله.	يعتمد على الآخرين في حل واجباته المنزلية
	10	يتصبب عرقا أثناء الحديث أمام الآخرين.	يتصبب عرقا عن الحديث أمام زملائه
بعد الكفاءة الشخصية	13	ينهي واجباته المدرسية بسهولة وسرعة	ينهي واجباته المدرسية في وقتها المحدد
	15	يشعر بالسخرية من الناس أثناء التعامل معهم	يشعر بالسخرية من زملائه أثناء التعامل معهم
بعد القبول الاجتماعي		لم يتم تعديل أي عبارة	

2-2- العبارات التي تم حذفها:

الجدول رقم (05): يوضح العبارات التي تم حذفها من استبيان تقدير الذات

البعد	رقم العبارة	العبارات التي تم حذفها
بعد الثقة بالنفس	5	يتحدث بطلاقة أمام الآخرين

	13	يختار أصدقائه في المدرسة بعد موافقة الوالدين
بعد الكفاءة الشخصية	/	لم يتم حذف أي عبارة
بعد القبول الاجتماعي	21	تتوقع أسرة الطفل الكثير منه

بتقيد الباحثين بما أوصى به المحكمون يصبح الاستبيان في صورته بعد التحكيم مكونا من 33 عبارة متضمنة أبعاد مختلفة.

2-3- الصدق البنائي لاستبيان تقدير الذات:

اعتمدنا في حسابه على معامل الارتباط "بيرسون" لقياس الارتباط بين كل بند على حدا ودرجة ارتباطه مع البعد الذي ينتمي إليه، ثم حساب ارتباطه بالدرجة الكلية للاستبيان. حيث تم تعديل في صياغة بعض العبارات، وقد تم الاعتماد في حساب معامل الارتباط لـ"بيرسون" على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS26).

والجدول الآتي يوضح نتائج التحليل الإحصائي لارتباط البنود مع أبعادها وارتباطها بالدرجة الكلية للاستبيان.

الجدول رقم (6): يوضح نتائج التحليل الإحصائي لارتباط النموذج مع أبعادها وارتباطها بالدرجة الكلية للاستبيان.

	العبارات	قيمة الارتباط	معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية للاستبيان
الثقة بالنفس	يشعر بأهميته بين الآخرين.	0.591	-0.151
	يحب التنافس مع الآخرين	0.605	0.013
	يشعر بأن الآخرين أفضل منه	0.545	-0.029
	يعتمد على الآخرين في حل واجباته المنزلية.	0.291	0.200
	يخشى الفشل في الدراسة.	0.180	0.138
	يحب التعرف على أصدقاء جدد.	0.639	0.006
	يحب المشاركة في الرحلات المدرسية.	0.698	0.096
	يحب الاختلاط بالآخرين.	0.645	-0.150
	يجد صعوبة في التعبير عما بداخله	0.218	0.022
	يتصبب عرقا أثناء الحديث أمام الآخرين.	0.219	0.168

	يتقبل نقد الآخرين دون غضب.	0.532	-0.131
الكفاءة الشخصية	يشعر بالإحباط عندما تمر عليه ظروف صحية مضطربة.	0.567	0.414
	ينهي واجباته المدرسية في وقتها المحدد.	0.743	0.484
	يعتمد على نفسه في اتخاذ القرارات المهمة.	0.523	0.260
	يشعر بالخوف من زملائه.	0.526	0.294
	يتجنب المهام الصعبة.	0.787	0.486
	يلجأ إلى الكذب والتحايل على معلميه عندما لا ينجز واجباته المدرسية.	0.471	0.332
	يجيد التعامل مع زملائه.	-0.138	-0.082
	يشعر بالسخرية من زملائه أثناء التعامل معهم.	0.514	0.330
	يشارك أصدقائه والأطفال الآخرين في نشاطهم وألعابهم	0.050	0.100
	لا ينتبه زملائه لغيابه في القسم.	0.430	0.269
	سريع البكاء في المواقف الاجتماعية	0.596	0.458
	يشعر بالاكتئاب من حصوله على درجات ضعيفة في المدرسة.	0.580	0.439
القبول الاجتماعي	قليل التواصل مع زملائه.	0.317	0.207
	علاقته بوالديه جيدة.	0.501	0.293
	يتفاعل مع زملائه في القسم.	0.590	-0.228
	يشارك في الأنشطة التربوية والاجتماعية.	0.588	-0.092
	يجد صعوبة في مواجهة المواقف التي يمر بها.	0.405	0.025
	يتقبله زملائه مهما كان شكله.	0.607	0.071
	يشجعه والديه على اللعب مع الأطفال.	0.530	0.160
	يعامله الأساتذة بكل لطف.	0.548	0.163
	يتلقى المساعدات من قبل الأساتذة وكل الطاقم التربوي.	0.531	0.065
	لا يتعرض لأي عقوبة مهما كان الخطأ.	0.260	0.003

دالة عند مستوى الدلالة (0.01) & (0.05) &.

يتضح من خلال الجدول أعلاه، وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة

(0.01) α (0.05) α بين درجة ارتباط كل بند بالبعد الذي ينتمي إليه، وبين ارتباط كل بند بالدرجة الكلية لاستبيان تقديم الذات، ومنه نستنتج أن هذا الأخير يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

2-4- الثبات: وقد تم الاعتماد على معادلة (α كرونباخ) لحساب قيمة ثباته وتم حساب ذلك اعتمادا على برنامج ssps26 والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (07): يوضح نتائج معامل الثبات استبيان تقدير الذات حسب معادلة (α كرونباخ).

أبعاد الاستبيان	أرقام البنود	معامل ألفا كرونباخ
الثقة بالنفس	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11	0.656
الكفاءة الاجتماعية	12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23	0.703
القبول الاجتماعي	24-25-26-27-28-29-30-31-32-33	0.612
	معامل ألفا كرونباخ لمجموع البنود	0.625

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الثبات (α كرونباخ) مقبولة في كل محاور الاستبيان، كما أن قيمة الثبات الإجمالية للاستبيان تساوي 0.625، مما يدل على أن هذا الاستبيان ذو ثبات مقبول.

الجدول رقم (08): يوضح نتائج معامل ثبات استبيان تقدير الذات حسب معامل (α كرونباخ).

استبيان تقدير الذات	أرقام العبارات	معامل ألفا كرونباخ
	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-33	0.625

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الثبات (α كرونباخ) لاستبيان تقدير الذات بلغت 0.625، مما يدل على أن هذا الاستبيان ذو ثبات مقبول.

سابعا: أساليب التحليل الإحصائي المستخدمة في الدراسة:

مقاييس الإحصاء الوصفي، وذلك لوصف عينة الدراسة اعتمدنا على التكرارات النسبية والنسب المئوية.

لترتيب متغيرات الدراسة حسب أهميتها، اعتمدنا على المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط "كارل بيرسون" ومعامل الثبات "ألفا كرونباخ" لحساب معامل الثبات.

1-المتوسط الحسابي: وساعدنا على معرفة مدى تماثل أو اعتدال صفات أو سلوكات أفراد معينة سواء كانت مرتفعة أو منخفضة وقانون المتوسط الحسابي هو:

$$\overline{X} = \frac{\sum X}{n}$$

$\sum X$: مجموع الدرجات (التكرارات).

n: عدد الإجابات (عدد أفراد العينة).

2-معامل الارتباط "كارل بيرسون": يرمز لهذا المعامل بـ rوالذي يدلنا على قوة العلاقة بين متغيرين وعلى اتجاه هذه العلاقة موجبة أو سالبة، ويستعمل هذا المعامل عندما يفترض الباحث أن أي تغير في المتغير الأول يتبعه تغير في المتغير الثاني، كما أنه يستعمل عندما يفترض الباحث أن أي تغير في المتغير الأول يؤدي إلى نقصان في المتغير الثاني.

واعتمدنا في دراستنا على معامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة الموجودة بين اضطراب التأتأة وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويتم حساب معامل الارتباط بيرسون بتطبيق المعادلة التالية:

$$rp = \frac{n\sum xy - (\sum x) \times (\sum y)}{\sqrt{[n\sum X^2 - (\sum X)^2] \times [n\sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

حيث أن:

n: حجم العينة.

X: المتغير الأول.

Y: المتغير الثاني.

$\sum$: المجموع.

3-قانون الانحراف المعياري: وتم حسابه بتطبيق المعادلة التالية:

$$S = \sqrt{\frac{\sum(X - \overline{X})^2}{N}}$$

حيث أن:

S: الانحراف المعياري.

X: مجموع درجات الاختبار.

$\overline{X}$: المتوسط الحسابي.

n: عدد أفراد العينة.

4-معادلة α كرونباخ: وتستخدم في حالة الاختبار المتعدد وذلك لقياس ثبات الاستبيان في حالة تطبيقه لأكثر من مرة تحت نفس الشروط.

$$\infty = \frac{2Xr}{1 + r}$$

∞ : معامل ثبات كرونباخ.

r : معامل الارتباط بين قيم نصفي البعد.

1 و2: ثوابت.

5-قانون حساب النسب المئوية: ويتم حسابه بتطبيق القانون التالي:

$$100 \times \frac{\text{مجموع التكرارات}}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى الدراسة الاستطلاعية وذلك بعرض مجموعة من العناصر الهامة حيث قمنا بتحديد المكان الذي طبقت فيه هذه الدراسة التي أجريت على مستوى (5) ابتدائيات بولاية جيجل، بغية التعرف على العلاقة بين اضطرابات التأتأة وتقدير الذات من وجهة نظر المعلمين، كما تناولنا المجال الزماني لهذه الدراسة الأساسية: والنهائية بين (جانفي وماي 2023)، وقد تم إجراؤها هي الأخرى على (20) معلم ومعلمة، وتطرقنا كذلك إلى المنهج المستخدم في الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي حيث تأكدنا أنه المنهج الأنسب في مثل هذه الدراسات الارتباطية وكذلك أشرنا إلى عينة الدراسة التي بلغت (80) معلم ومعلمة.

شملت الدراسة الاستطلاعية والنهائية، كما تطرقنا في هذا الفصل إلى أدوات جمع المعلومات عن مجتمع الدراسة والتي تمثلت في الاستبيان الذي يعد الأداة الأنسب والأساسية في جمعنا للمعلومات، حيث تم استخدام استبيانين الأول خصص لاضطراب التأتأة والثاني خصص لتقدير الذات، كما حددنا الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة لتحليل المعلومات الكمية التي تم جمعها من عينة الدراسة، كما استخدمنا مقاييس الإحصاء الوصفي، لوصف عينة الدراسة وتمثلت في التكرارات والنسب المئوية والانحراف المعياري والمتوسطات الحسابية، ومعامل الارتباط "بيرسون" لحساب درجة الارتباط بين البنود بأبعادها وارتباطها الكلي بالاستبيان، كما استخدمنا معامل "ألفا كرونباخ" لحساب معامل الثبات.

الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الأساسية المتعلقة بالبيانات الشخصية

ثانيا: عرض ومناقشة نتائج إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول متغيرات الدراسة

ثالثا: عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة

رابعا: مناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة

نتائج الدراسة

تمهيد:

تناولنا في هذا الفصل عرض ومناقشة وتفسير أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، من حيث وصف أفراد عينة الدراسة، عرض ومناقشة نتائج الدراسة النهائية المتعلقة بالبيانات الشخصية، مناقشة وتفسير استبيان اضطراب التأتأة وكذلك أبعاد تقدير الذات، مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الجزئية والفرضية العامة في ضوء بعض النظريات وعلى ضوء بعض الدراسات السابقة وأشرنا في الأخير إلى أبرز التوصيات المقترحة في ظل النتائج المتوصل إليها.

أولا: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الأساسية المتعلقة بالبيانات الشخصية:

1. عرض نتائج الدراسة الأساسية المتعلقة بالبيانات الشخصية:

1.1 عرض نتائج متغير الجنس:

الجدول رقم (9): جدول يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس.

الجنس	التكرارات	النسب المئوية
ذكور	4	%5.0
إناث	76	%95.0
المجموع	80	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن أعلى نسبة عادت لفئة الإناث اللاتي بلغ عددهن 76 معلمة بنسبة تقدر بـ 95% بينما تمثل فئة الذكور أقل نسبة بـ 5% والذين بلغ عددهم (4) معلمين. وقد يعود هذا إلى تزايد أعداد الطالبات المتخرجات على حساب الطلبة الذكور، الذين من المحتمل أنهم اختاروا تخصصات أخرى أو تواجهوا الحياة العملية قبل الالتحاق بالجامعة أو أثناء الدراسة الجامعية.

2.1 عرض نتائج متغير الخبرة:

الجدول رقم (10): جدول بمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الخبرة.

سنوات الخبرة	التكرارات	النسب المئوية
أقل من 5 سنوات	7	%8.8
من 5 إلى 10 سنوات	41	%51.3

أكثر من 10 سنوات	32	%40.0
المجموع	80	%100

يتضح من خلال الجدول المبين أعلاه، بأن أعلى نسبة تعود لفئة المعلمين الذين تتراوح خبرتهم في مجال التعليم بين 5 و10 سنوات، بحيث بلغت نسبتهم (51.3%)، ثم تليها نسبة المعلمين الذين تتراوح خبرتهم في مجال التعليم أكثر من 10 سنوات بنسبة متوسطة بلغت 40.0% في حين عادت أقل نسبة لفئة المعلمين الذين تتراوح خبرتهم في مجال التعليم أقل من 5 سنوات بنسبة 8.8%.

2. مناقشة نتائج الدراسة الأساسية المتعلقة بالبيانات الشخصية:

1.2 مناقشة نتائج متغير الجنس:

الجدول رقم (11): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

الجنس	التكرارات	النسب المئوية
ذكور	4	%5.0
إناث	76	%95.0
المجموع	80	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن أكبر نسبة تعود لفئة الإناث بنسبة 95.0%، مما يدل على وجود عدد كبير من المعلمات داخل المؤسسات التربوية (الابتدائيات) وهذا يعود لعدة عوامل أبرزها عزوف الشباب عن الدراسة في سن مبكرة والاتجاه إلى مجال التكوين المهني، وجود أعداد كبيرة من خريجي الجامعات لفئة الإناث مقارنة مع فئة الذكور بينما تعود أقل نسبة للذكور بـ4% من العدد الإجمالي لأفراد العينة، الهجرة نحو الخارج مما يجعل نسبة الإقبال لدى فئة الشباب على المجال التعليمي قليلة، توجه الشباب للعمل في المجالات الأخرى.

2.2 مناقشة نتائج متغير الخبرة:

الجدول رقم (12): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة.

سنوات الخبرة	التكرارات	النسب المئوية
أقل من 5 سنوات	7	%8.8

من 5 إلى 10 سنوات	41	%51.3
أكثر من 10 سنوات	32	%40.0

يتضح لنا من خلال الجدول المبين أعلاه أن فئة العمرية ما بين (5 إلى 10 سنوات) قد حصلت على أكبر نسبة بـ(51.3%) مما يدل على أن أغلب هؤلاء المعلمين لديهم خبرة في مجال التعليم، قد ترجع إلى توظيف هؤلاء المعلمين مباشرة بعد تخرجهم من الجامعة.

ثم تليها بعد ذلك الأفراد الذين تتراوح خبرتهم في التعليم أكثر من 10 سنوات بنسبة تقدر بـ 40.0%، وهذا يدل على أن هذه الفئة من المعلمين لديهم خبرة طويلة في مجال التعليم، واشتغلوا لسنوات عديدة مما جعلهم يكتسبون خبرة كبيرة في هذا المجال أما بالنسبة لفئة المعلمين الذين لم تتجاوز خبرتهم 5 سنوات فكانت نسبتهم 8.8% وهذا ما يدل على عدم التوظيف المباشر بعد التخرج، كما أيضا يرجع السبب إلى عدم فتح مناصب شغل كافية مما جعل فئة المتخرجين تتزايد سنويا مع عدم توفر مناصب شغل كافية.

ثانيا: عرض ومناقشة نتائج اجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول متغيرات الدراسة:

1. عرض وتحليل نتائج إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول بنود اضطراب التأتأة:

الجدول رقم (13): يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول بنود اضطراب التأتأة:

	العبارات	التكرارات والنسب المئوية						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة الاتجاه
		أبدا		أحيانا		دائما				
		ت	ن.م	ت	ن.م	ت	ن.م			
01	يكرر المتأتأ كلمة واحدة أثناء الكلام.	7	8.8	55	68.8	18	22.5	2.14	0.545	متوسطة
02	يكرر المتأتأ حرفا معينا من الكلمة.	4	5.0	40	50.0	36	45.0	2.40	0.587	عالية
03	يتوقف المتأتأ أكثر من مرة أثناء الكلام	00	00	35	43.8	45	56.3	2.56	0.499	عالية
04	يتوقف المتأتأ بشكل مفاجئ عند حرف معين دون إكمال الكلمة	6	7.5	42	52.5	32	40.0	2.93	0.612	متوسطة

05	يتوقف المتأتأ عند حرف معين ثم يكمل بعد فترة طويلة	10	12.5	53	66.3	17	21.3	2.09	0.578	متوسطة
06	يتوقف المتأتأ عند حرف معين ثم يكمل بعد فترة قصيرة	4	5.0	48	60.0	28	35.0	2.30	0.560	متوسطة
07	يحاول المتأتأ تفادي الحديث.	12	15.0	34	42.5	34	42.5	2.27	0.711	متوسطة
08	يتأتأ في بداية الكلام	2	2.5	42	52.5	36	45.0	2.43	0.546	عالية
09	يتوقف في وسط الكلام	1	1.3	57	71.3	22	27.5	2.26	0.470	متوسطة
10	يتأتأ في نهاية الكلام	24	30.0	54	67.5	2	2.5	1.73	0.503	متوسطة
11	يخطئ المتأتأ في نطق حرف الراء.	9	11.3	54	67.5	17	21.3	2.10	0.565	متوسطة
12	يخطئ المتأتأ في نطق حرف السين	10	12.5	54	67.5	16	20.0	2.08	0.569	متوسطة
13	كلامه سريع فيه حروف وكلمات زائدة	28	35.0	32	40.0	20	25.0	1.90	0.773	متوسطة
14	يحرف بعض الكلمات والألفاظ أثناء الحديث	12	15.0	48	60.0	20	25.0	2.10	0.628	متوسطة
15	كلامه سريع لا تستطيع تتبعه أو فهمه	18	22.5	50	62.5	12	15.0	1.92	0.612	متوسطة
16	يتميز كلامه بانخفاض شديد في شدة الصوت	8	10.0	43	53.8	29	36.3	2.26	0.631	متوسطة
17	عملية الشهيق والزفير تأخذ وقتا أطول من اللازم	17	21.3	40	50.0	23	28.8	2.08	0.708	متوسطة
18	يحمر وجهه أثناء الكلام	7	8.8	43	53.8	30	37.5	2.29	0.620	متوسطة
19	يتعرف أثناء الكلام	31	38.8	41	51.3	8	10.0	1.71	0.640	متوسطة
20	يرمش بعيونه بشكل متتابع وسريع وكأنه يحاول دفع الكلمة للخارج	8	10.0	38	47.5	34	42.5	2.33	0.652	متوسطة

21	يظهر عليه تنفس غير منتظم	10	12.5	54	67.5	16	20.0	2.08	0.569	متوسطة
22	تظهر لديه بعض التوترات الوجهية عندما يتكلم مثل رفع الحاجبين	6	7.5	34	42.5	40	50.0	2.42	0.632	عالية
23	انسياب الهواء من أنفه أثناء الحديث	18	22.5	47	58.8	15	18.8	1.96	0.645	متوسطة
24	يتجنب النظر إلى زملائه أثناء الكلام	8	10.0	33	41.3	39	48.8	2.39	0.665	عالية
25	تظهر عليه علامات مقاومة مرتبطة	8	10.0	43	53.8	29	36.3	2.26	0.631	متوسطة

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي العام لاستبيان اضطراب التأتأة حيث بلغ (2.1750) وانحراف معياري قدر بـ(0.24611) وذلك حسب ما أقر به أفراد عينة الدراسة الأساسية في إجاباتهم حول بنود اضطراب التأتأة، تراوحت معظمها بين (دائما وأحيانا) أي في فئة المتوسط (1.73 فأكثر). وقد تباينت المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عبارات اضطراب التأتأة على النحو الآتي:

- جاءت العبارة 03 (يتوقف المتأتأ أكثر من مرة أثناء الكلام) في المرتبة الأولى، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (2.56).
- جاءت العبارة 08 (يتأتأ في بداية الكلام) في المرتبة الثانية، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (2.43).
- جاءت العبارة 22 (تظهر لديه بعض التوترات الوجهية عندما يتكلم مثل رفع الحاجبين) في المرتبة الثالثة، من حيث موافقة أفراد عينة دراسة عليها بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (2.42).
- جاءت العبارة 02 (يكرر المتأتأ حرفا معين من الكلمة) في المرتبة الرابعة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (2.40).
- جاءت العبارة 24 (يتجنب النظر إلى زملائه أثناء الكلام) في المرتبة الخامسة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (2.39).

- جاءت العبارتين 04 و20 (يتوقف المتأتأ في شكل مفاجئ عند حروف معينة دون إكمال كلمة معينة)، (يرمش بعيونه بشكل متتابع وسريع وكأنه يحاول رفع الكلمة للخارج) في المرتبة السادسة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.33).
- جاءت العبارة 06 (يتوقف المتأتأ عند حرف معين ثم يكمل بعد فترة قصيرة) في المرتبة السابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.30).
- جاءت العبارة 18 (يحمر وجهه أثناء الكلام) في المرتبة الثامنة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.29).
- جاءت العبارة 07 (يحاول المتأتأ تفادي الحديث) في المرتبة التاسعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.27).
- جاءت العبارات 09، 16، 25 (يتوقف في وسط الكلام) (يتميز كلامه بانخفاض شديد في شدة الصوت) (تظهر عليه علامات مقاومة مرتبطة...) في المرتبة العاشرة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.26).
- جاءت العبارة 01 (يكرر المتأتأ كلمة واحدة أثناء الكلام) في المرتبة الحادية عشر، من حيث موافقة أفراد عينة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.14).
- جاءت العبارتين 11 و14 (يخطئ المتأتأ في نطق حرف الراء) (يحذف بعض الكلمات والألفاظ أثناء الحديث) في المرتبة الثانية عشرة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.10).
- جاءت العبارة 05 (يتوقف المتأتأ عند حرف معين ثم يكمل بعد فترة طويلة) في المرتبة الثالثة عشرة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.09).
- جاءت العبارات 12، 17، 21 (يخطئ المتأتأ في نطق حرف السين) (عملية الشهيق والزفير تأخذ وقتا أطول من اللازم) (يظهر عليه تنفس غير منتظم)، في المرتبة الرابعة عشرة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (2.08).
- جاءت العبارة 23 (انسياب الهواء من أنفه أثناء الحديث) في المرتبة الخامسة عشرة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (1.96).
- جاءت العبارة 15 (كلامه سريع لا تستطيع تتبعه أو فهمه) في المرتبة السادسة عشرة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (1.92).

- جاءت العبارة 13 (كلامه سريع في حروف وكلمات زائدة) في المرتبة السابعة عشرة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (1.90).
- جاءت العبارة 10 (يتأتأ في نهاية الكلام) في المرتبة الثامنة عشرة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (1.73).
- جاءت العبارة 19 (يتعرق أثناء الكلام) في المرتبة التاسعة عشرة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (1.71).

2. عرض نتائج إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول أبعاد تقدير الذات:

الجدول رقم (14): يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول أبعاد تقدير الذات:

البعد	العبارات	التكرارات والنسب المئوية						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة الاتجاه
		أبدا		أحيانا		دائما				
		ت	ن.م	ت	ن.م	ت	ن.م			
الثقة بالنفس	يشعر بأهميته بين الآخرين	16	20.0	48	60.6	16	20.0.	2.00	0.636	متوسطة
	يحب التنافس مع الآخرين	14	17.5	38	47.5	28	35.0	2.17	0.708	متوسطة
	يشعر بأن الآخرين أفضل منه	14	17.5	51	63.8	15	18.8	2.01	0.606	متوسطة
	يعتمد على الآخرين في حل واجباته المنزلية	7	8.8	52	65.0	21	26.3	2.17	0.569	متوسطة
	يخشى الفشل في الدراسة	9	11.3	41	51.3	30	37.5	2.26	0.651	متوسطة
	يحب التعرف على أصدقاء جدد	14	17.5	41	51.3	25	31.3	2.14	0.689	متوسطة
	يحب المشاركة في الرحلات المدرسية	5	6.3	32	40.2	43	53.8	2.47	0.616	عالية

	يحب الاختلاط بالآخرين	15	18.8	40	50.0	25	31.3	2.13	0.700	متوسطة
	يجد صعوبة في التعبير عما بداخله	9	11.3	51	63.8	20	25.0	2.14	0.590	متوسطة
	يتصبب عرقا أثناء الحديث أمام زملائه	21	26.3	48	60.6	11	13.8	1.88	0.624	متوسطة
	يتقبل نقد الآخرين دون غضب	29	36.3	44	55.0	7	8.8	1.73	0.616	متوسطة
الكفاءة الشخصية	يشعر بالإحباط عندما تصر عليه ظروف صحية مقارنة	11	13.8	42	52.5	27	33.8	2.20	0.664	متوسطة
	ينهي واجباته المدرسية في وقته المحدد	14	17.5	33	41.3	33	41.3	2.24	0.733	متوسطة
	يعتمد على نفسه في اتخاذ القرارات المهمة	12	15.0	41	51.3	27	33.8	2.19	0.677	متوسطة
	يشعر بالخوف من زملائه	19	23.8	42	52.5	19	23.8	2.00	0.694	متوسطة
	يتجنب المهام الصعبة	17	21.3	31	38.8	32	40.0	2.19	0.765	متوسطة
	يلجأ إلى التحايل والكذب على معلميه عندما لا ينجز واجباته المنزلية	20	25.0	39	48.8	21	26.3	2.01	0.720	متوسطة
	يجيد التعامل مع زملائه	7	8.8	47	58.8	26	32.5	2.24	0.601	متوسطة

	شعر بالسخرية من زملائه أثناء التعامل معهم	20	25.0	41	51.3	19	23.8	1.99	0.703	متوسطة
	يشارك أصدقائه والأطفال الآخرين في نشاطهم وألعابهم	9	11.3	46	57.5	25	31.3	2.20	0.624	متوسطة
	لا ينتبه زملائه لغيابه في القسم	50	62.5	23	28.8	7	8.8	1.46	0.655	ضعيفة
	سريع البكاء في المواقف الاجتماعية	19	23.8	41	51.3	20	25.0	2.01	0.703	متوسطة
	يشعر بالاكتئاب بسبب حصوله على درجة ضعيفة في المدرسة	12	15.0	38	47.5	30	37.5	2.22	0.693	متوسطة
القبول الاجتماعي	قليل التواصل مع زملائه	4	5.0	40	50.0	36	45.0	2.40	0.587	عالية
	علاقته بوالديه جيدة	3	3.8	14	17.5	63	78.8	2.75	0.516	عالية
	يتفاعل مع زملائه في القسم	5	6.3	43	53.8	32	40.0	2.34	0.594	متوسطة
	يشارك في الأنشطة التربوية والاجتماعية	14	17.5	35	43.8	31	38.8	2.21	0.724	متوسطة
	يجد صعوبات في مواجهة المواقف التي يمر بها	17	21.3	36	45.0	27	33.8	2.13	0.736	متوسطة
	يتقبل زملائه مهما كان شكله	2	2.5	45	56.3	33	41.3	2.39	0.539	عالية
	يشجعه ولديه على اللعب مع الأطفال	1	1.3	9	11.5	70	87.5	2.86	0.381	عالية
	يعامله أستاذه بكل لطف	1	1.3	8	10.0	71	88.8	2.87	0.369	عالية

	يتلقى المساعدات من قبل الأساتذة وكل الطاقم التربوي	3	3.8	15	18.8	62	77.5	2.74	0.522	عالية
	لا يتعرض لأي عقوبة مهما كان خطأه	6	7.5	44	55.0	30	37.5	2.30	0.604	متوسطة

1.2 عرض وتحليل إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول بنود بعد الثقة بالنفس:

الجدول رقم (15): يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول بنود محور الثقة بالنفس

البعد	العبارات	التكرارات والنسب المئوية						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة الاتجاه
		أبدا		أحيانا		دائما				
		ت	ن. م	ت	ن. م	ت	ن. م			
بعد الثقة بالنفس	يشعر بأهميته بين الآخرين	16	20.0	48	60.0	16	20.0	2.00	0.636	متوسطة
	يحب التنافس مع الآخرين	14	17.5	38	47.5	28	35.0	2.17	0.706	متوسطة
	يشعر بأن الآخرين أفضل منه	14	17.5	51	63.8	15	18.8	2.01	0.606	متوسطة
	يعتمد على الآخرين في حل واجباته المنزلية	7	8.8	52	65.0	21	26.3	2.17	0.569	متوسطة
	يخشى الفشل في الدراسة	9	11.3	41	51.3	30	37.5	2.26	0.651	متوسطة
	يحب التعرف على أصدقاء جدد	14	17.5	41	51.3	25	31.3	2.14	0.689	متوسطة
	يحب المشاركة في الرحلات المدرسية	5	6.3	32	40.2	43	53.8	2.47	0.616	متوسطة
	يحب الاختلاء بالآخرين	15	18.8	40	50.0	25	31.3	2.13	0.700	متوسطة

	يجد صعوبة في التعبير عما بداخله	9	11.3	51	63.8	20	25.0	2.14	0.590	متوسطة
	يتصبب عرقا أثناء الحديث أمام زملائه	21	26.3	48	60.0	11	13.8	1.88	0.624	متوسطة
	يتقبل نقد الآخرين دون غضب	29	36.3	44	55.0	7	8.8	1.73	0.616	متوسطة
	المجموع							2.1000	0.30293	

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي العام للثقة بالنفس (2.100) والانحراف المعياري قدر ب . (0.3029)، وكذلك ما دلت عليه إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول محور الثقة بالنفس إذ تراوحت معظم الإجابات بين (دائما وأحيانا) أي أن في فئة المتوسط (2.00 فأكثر) وقد تباينت المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عبارات هذا البعد على النحو التالي:

- جاءت العبارة 07 (يشعر بأهميته بين الآخرين) في المرتبة الأولى، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.47).
- جاءت العبارة 5 (يخشى الفشل في الدراسة) في المرتبة الثانية، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.26).
- جاءت العبارتين 2 و4 (يحب التنافس مع الآخرين) و(يعتمد على الآخرين في حل واجباته المنزلية) في المرتبة الثالثة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.17).
- جاءت العبارتين 6 و9 (يحب التعرف على أصدقاء جدد) و(يجد صعوبة في التعبير عما بداخله) في المرتبة الرابعة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.14).
- جاءت العبارة 8 (يحب الاختلاط بالآخرين) في المرتبة الخامسة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.13).
- جاءت العبارة 3 (يشعر بأن الآخرين أفض منه) في المرتبة السادسة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.01).
- جاءت العبارة 1 (يشعر بأهميته بين الآخرين) في المرتبة السابعة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.00).
- جاءت العبارة 10 (يتصبب عرقا أثناء الحديث أمام زملائه) في المرتبة الثامنة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (1.88).

- جاءت العبارة 11 (يتقبل نقذ الآخرين دون غضب) في المرتبة التاسعة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (1.73).

2.2 عرض وتحليل إجابات افراد عينة الدراسة الأساسية حول بنود بعد الكفاءة الشخصية:

الجدول رقم (16): يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول البنود التي تقيس الكفاءة الشخصية.

البعد	العبارات	التكرارات والنسب المئوية						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة الاتجاه
		أبدا		أحيانا		دائما				
		ت	ن.م	ت	ن.م	ت	ن.م			
بعد الكفاءة الشخصية	يشعر بالإحباط عندما تمر عليه ظروف صحية مضطربة	11	13.8	42	52.5	27	33.8	2.20	0.664	متوسطة
	ينهي واجباته المدرسية في وقتها المحدد	14	17.5	33	41.3	33	41.3	2.24	0.733	متوسطة
	يعتمد على نفسه في اتخاذ القرارات المهمة	12	15.0	41	51.3	27	33.8	2.19	0.677	متوسطة
	يشعر بالخوف من زملائه	19	23.8	42	52.5	19	23.8	2.00	0.694	متوسطة
	يتجنب المهام الصعبة	17	21.3	31	38.8	32	40.0	2.19	0.765	متوسطة
	يلجأ إلى الكذب والتحايل على معلميه عندما لا ينجز واجباته المنزلية	20	25.0	39	48.8	21	26.3	2.01	0.720	متوسطة
	يتجنب التعامل مع زملائه	7	8.8	47	58.8	26	32.5	2.24	0.601	متوسطة

	يشعر بالسخرية من زملائه أثناء التعامل معهم	20	25.0	41	51.3	19	23.8	1.99	0.703	متوسطة
	يشارك أصدقائه والأطفال الآخرين نشاطهم وألعابهم	9	11.3	46	57.5	25	31.3	2.20	0.624	متوسطة
	لا ينتبه زملائه لغيابه في القسم	50	62.5	23	28.8	7	8.8	1.46	0.655	ضعيفة
	سريع البكاء في المواقف الاجتماعية	19	23.8	41	51.3	20	25.0	2.01	0.703	متوسطة
	يشعر بالاكتئاب بسبب حصوله على درجات ضعيفة في المدرسة	12	15.0	38	47.5	30	37.5	2.22	0.693	متوسطة
	المجموع							2.0792	0.33278	

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي العام للكفاءة الشخصية متوسط حيث بلغ (2.0792) وانحراف معياري قدر بـ(0.332)، وذلك ما دلت عليه إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول محور الكفاءة الشخصية إذ تراوحت معظم الإجابات بين (دائما، وأحيانا) أي في فئة المتوسط (2.01

جاءت العبارتين 13 و18 (ينهي واجباته المدرسية في وقته المحدد) و(يجيد التعامل مع زملائه) في المرتبة الاولى، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.24).

- جاءت العبارة 23 (يشعر بالاكتئاب بسبب حصوله على درجات ضعيفة في المدرسة) في المرتبة الثانية، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.22).
- جاءت العبارتين 12 و20 (يشعر بالإحباط عندما تصر عليه ظروف صحية مضطربة) و(يشارك أصدقائه والأطفال الآخرين في نشاطهم وألعابهم) في المرتبة الثالثة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.20).
- جاءت العبارتين 14 و16 (يعتمد على نفسه في اتخاذ القرارات المهمة) و(يتجنب المهام الصعبة) في المرتبة الرابعة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.19).

- جاءت العبارتين 17 و22 (يلجأ إلى الكذب والتحايل على معلميه عندما لاينجز واجباته المنزلية) و(سريع البكاء في المواقف الاجتماعية) في المرتبة الخامسة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.01).
- جاءت العبارة 15 (يشعر بالخوف من زملائه) في المرتبة السادسة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.00).
- جاءت العبارة 19 (يشعر بالسخرية من زملائه أثناء التعامل معه) في المرتبة السابعة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (1.99).
- جاءت العبارة 21 (لا ينتبه زملائه لغيابه في القسم) في المرتبة الثامنة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة ضعيفة وبمتوسط حسابي (1.46).

3.2 عرض وتحليل إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول بنود بعد القبول الاجتماعي:

الجدول رقم (17): يوضح إجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية حول البنود التي تقيس بعد القبول الاجتماعي

البعد	العبارات	التكرارات والنسب المئوية						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة الاتجاه
		أبدا		أحيانا		دائما				
		ت	ن.م	ت	ن.م	ت	ن.م			
القبول الاجتماعي	قليل التواصل مع زملائه	4	5.0	40	50.0	36	45.0	2.40	0.587	عالية
	علاقته بوالديه جيدة	3	3.8	14	17.5	63	78.8	2.75	0.516	عالية
	يتفاعل مع زملائه في القسم	5	6.3	43	53.8	32	40.0	2.34	0.594	متوسطة
	يشارك في الأنشطة التربوية والاجتماعية	14	17.5	35	43.8	31	38.8	2.21	0.724	متوسطة
	يجد صعوبات في مواجهة المواقف التي يمر بها	17	21.3	36	45.0	27	33.8	2.13	0.736	متوسطة
	يتقبله زملائه مهما كان شكله	2	2.5	45	56.3	33	41.3	2.39	0.539	عالية

	يشجعه والديه على اللعب مع الأطفال	1	1.3	9	11.3	70	87.5	2.86	0.381	عالية
	يعامله أساتذته بكل لطف	1	1.3	8	10.0	71	88.8	2.87	0.369	عالية
	يتلقى المساعدات من قبل الأساتذة وكل الطاقم التربوي	3	3.8	15	18.8	62	77.5	2.74	0.522	عالية
	لا يتعرض لأي عقوبة مهما كان خطأه	6	7.5	44	55.0	30	37.5	2.30	0.604	متوسطة

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي العام للقبول الاجتماعي مرتفع حيث (2.68) وانحراف معياري قدر بـ (2.4987)، وهذا ما دلت عليه إجابات أفراد عينة الدراسة حول القبول الاجتماعي إذ أن معظم الإجابات بين (دائما وأحيانا) أي في فئة المتوسط (2.19) فأكثر وقد تباينت المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عبارات هذا البعد على النحو التالي:

- جاءت العبارة (31) (يعامله أساتذته بكل لطف) في المرتبة الأولى، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (2.87).
- جاءت العبارة 30 (يشجعه والده على اللعب مع الأطفال) في المرتبة الثانية، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (2.86).
- جاءت العبارة 25 (علاقاته بوالديه جيدة) في المرتبة الثالثة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (2.75).
- جاءت العبارة 32 (يتلقى المساعدات من قبل الأساتذة والطاقم التربوي) في المرتبة الرابعة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (2.74).
- جاءت العبارة 24 (قليل التواصل مع زملائه) في المرتبة الخامسة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها عالية بدرجة وبمتوسط حسابي (2.40).
- جاءت العبارة 29 (يتقبله زملائه مهما كان شكله) في المرتبة السادسة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة عالية وبمتوسط حسابي (2.39).
- جاءت العبارة 26 (يتفاعل مع زملائه في القسم) في المرتبة السابعة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.34).

- جاءت العبارة 33 (لا يتعرض لأي عقوبة مهما كان خطأه) في المرتبة الثامنة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.30).
- جاءت العبارة 27 (يشارك في الأنشطة التربوية والاجتماعية) في المرتبة التاسعة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.21).
- جاءت العبارة 28 (يجد صعوبات في مواجهة المواقف الاجتماعية) في المرتبة العاشرة، من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (2.13).

4.2 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد تقدير الذات:

الجدول رقم (18): يوضح المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لأبعاد تقدير الذات.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
الثقة بالنفس	2.1000	0.30293	2
الكفاءة الشخصية	2.0792	0.33278	3
القبول الاجتماعي	2.4987	0.26837	1
المجموع	2.2260	0.16193	

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي العام لتقدير الذات متوسط حيث بلغ (2.2260) وبانحراف معياري قدر بـ (0.16193) وذلك حسب ما أقر به أفراد عينة الدراسة الأساسية في إجاباتهم حول أبعاد تقدير الذات الثلاثة، إذ تراوحت معظمها بين (أحيانا ودائما) أي في فئة المتوسط (1.73) فأكثر مما يدل على أن أغلب تلاميذ المرحلة الابتدائية لديهم تقدير ذات متوسط، وقد تباينت المتوسطات الحسابية لكل بعد من أبعاد تقدير الذات على النحو التالي:

1. احتل بعد القبول الاجتماعي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ 2.4987، وانحراف معياري بلغت قيمته 0.26837 وهذا ما يدل على أن أفراد عينة الدراسة لديهم تقدير الذات متوسط أي أنه هناك تقبل الآخرين للطفل.
2. احتل بعد الثقة بالنفس المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدر بـ (2.1000)، وانحراف معياري بلغت قيمته (0.30293) وهذا ما يدل على أن أفراد عينة الدراسة لديهم تقدير ذات متوسط وسببه أن كلما انخفض اضطراب التأتأة زاد تقدير الذات لدى التلاميذ.

3. احتل بعد الكفاءة الشخصية المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي قدر بـ (2.0792)، وانحراف معياري بلغت قيمته (0.33278) وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة لديهم تقدير ذات متوسط، تكون الكفاءة الشخصية لديهم متوسطة.

3. مناقشة وتفسير نتائج أبعاد تقدير الذات:

1.3 مناقشة وتفسير بعد الثقة بالنفس:

توصلت نتائج هذه الدراسة إن أن الثقة بالنفس لها تأثير على التلاميذ المتأتئين في الطور الابتدائي، حيث بلغ متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة مع هذا البعد 2.1000 وانحراف معياري قدر بـ (0.30293). ويمكن رد ذلك إلى انعدام الثقة بالنفس لدى التلاميذ المتأتئين بالإضافة إلى الاعتقاد بأن الآخرين يرون ضعفهم وسلبياتهم وهو ما يؤدي بهم إلى القلق والخجل وضعف الثقة، وهناك أساليب تربوية خاطئة تِدي إلى فقدان الثقة بالذات كالسب والتحقير والتقليل من شأنهم وكذلك مقارنته بالمتفوقين عليه من اخوته وزملائه وهذا ما يولد شعور بالنقص لديهم.

2.3 مناقشة وتفسير بعد الكفاءة الشخصية:

توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن للكفاءة الشخصية تأثير على التلاميذ المتأتئين، حيث بلغ متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على هذا البعد (2.0792) بانحراف معياري قدر بـ (0.33278)، ويمكن رد ذلك التي كون لديهم كفاءة عالية لا تؤثر في شخصيتهم، أي أنه كلما كان هناك ضغوط على هؤلاء التلاميذ يحاولون التغلب عليها كالتغلب داخل حجرة الصف، الاعتماد على النفس والقدرة على اتخاذ القرارات دون تردد وعليه نقول بأن للكفاءة الشخصية دور كبير في تنمية شخصية التلميذ والتغلب على العراقيل التي تواجههم مهما كان نوعها، فهم يحاولون بذل المجهودات من أجل رفع كفاءتهم الشخصية وهذا حسب ما أقرت به عينة الدراسة.

3.3 مناقشة وتفسير بعد القبول الاجتماعي:

توصلت الدراسة الحالية إلى أن القبول الاجتماعي له تأثير على التلاميذ المتأتئين، حيث بلغ متوسط درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على هذا البعد بـ (2.4987) بانحراف معياري قدر بـ (0.26837) ويمكن رد ذلك أن الجانب الاجتماعي للطفل مهم جدا في تنمية وصقل مهارات التلميذ وخاصة منذ الصغر، حيث أنه كلما كان الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، سواء المدرسة أو البيت أو المجتمع إيجابيا ومتقبل لهذا

التلميذ كلما كانت هناك انعكاسات إيجابية على شخصية التلميذ والعكس، لدى فلابد من تهيئة الظروف المناسبة لحياة الطفل وخاصة إذا كانت لديه اضطرابات لغوية أو إعاقات بسيطة معينة.

ثالثا: عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة:

1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

يشير مضمون الفرضية الجزئية الأولى إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين اضطراب التأتأة والثقة بالنفس لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين عند مستوى الدلالة ببعض ابتدائيات ولاية جيجل ومن أجل اختبار هذه الفرضية اعتمدنا على معامل الارتباط "بيرسون" والجدول الآتي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم (19): يوضح العلاقة بين اضطراب التأتأة والثقة بالنفس

الفرضية الجزئية الأولى	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
توجد علاقة ارتباطية عكسية بين اضطراب التأتأة والثقة بالنفس لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين عند هذه الدلالة	-0.491	0.01	دالة

دال عند مستوى الدلالة (0.01) (0.05).

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط "بيرسون" يقدر ب (0.491-) دالة عند مستوى الدلالة وعليه يمكن القول أن الفرضية قد تحققت، إذ توجد علاقة ارتباطية عكسية متوسطة الدرجة بين اضطراب التأتأة والثقة بالنفس لدى تلاميذ مرحلة الابتدائية.

2. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

يشير مضمون الفرضية الجزئية الثانية إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين اضطراب التأتأة والكفاءة الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين عند مستوى الدلالة ببعض ابتدائيات ولاية جيجل، ومن أجل اختبار هذه الفرضية اعتمدنا على معامل الارتباط "بيرسون" والجدول الآتي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم (20): يوضح العلاقة بين اضطراب التأتأة والكفاءة الشخصية.

الفرضية الجزئية الثانية	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
توجد علاقة ارتباطية عكسية بين اضطراب التأتأة والكفاءة الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين عند هذه الدلالة	0.407	0.01	دالة

دال عند مستوى الدلالة (0.01) (0.05).

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون يقدر ب (0.407) وهو ارتباط موجب ودال عند مستوى الدلالة 0.05 ∝، وعليه يمكن القول أن الفرضية لم تتحقق، إذ توجد علاقة ارتباطية موجبة بين اضطراب التأتأة والكفاءة الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

3. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

يشير مضمون الفرضية الجزئية الثالثة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين اضطراب التأتأة والقبول الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين عند مستوى الدلالة ببعض ابتدائيات ولاية جيجل، ومن أجل اختبار هذه الفرضية اعتمدنا على معامل الارتباط "بيرسون" والجدول الآتي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم (21): يوضح العلاقة بين اضطراب التأتأة والقبول الاجتماعي.

الفرضية الجزئية الثالثة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
توجد علاقة ارتباطية عكسية بين اضطراب التأتأة والقبول الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين عند هذه الدلالة.	- 0.350	0.01	دالة

دالة عند مستوى الدلالة (0.01) (0.05).

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط "بيرسون" يقدر ب (0.350-) وهي دالة عند مستوى الدلالة 0.05 ∝، وعليه يمكن القول أن الفرضية قد تحققت، إذ توجد علاقة ارتباطية عكسية متوسطة الدرجة بين اضطراب التأتأة والقبول الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

4.عرض نتائج الفرضية العامة:

يشير مضمون الفرضية العامة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين اضطراب التأتأة وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين ببعض ابتدائيات ولاية جيجل، ومن أجل اختبار هذه الفرضية اعتمدنا على معامل الارتباط "بيرسون" والجدول الآتي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم (22): يوضح العلاقة بين اضطراب التأتأة وتقدير الذات

الفرضية العامة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
توجد علاقة ارتباطية عكسية بين اضطراب التأتأة وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين	-0.221	0.05	دالة

دال عند مستوى الدلالة (0.01) (0.05).

يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط "**بيرسون**" تقدر ب(0.221 -) دالة على مستوى الدلالة 0.05 ∝ وهذا يدل على تحقق الفرضية، إذ يوجد ارتباط عكسي ضعيف جدا بين التأتأة وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

رابعا: مناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة:

1. مناقشة وتفسير الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على وجود علاقة ارتباطية عكسية بين اضطراب التأتأة والثقة بالنفس لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين عند مستوى الدلالة وقد دلت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطية عكسية متوسطة الدرجة بين اضطراب التأتأة والثقة بالنفس لدى التلاميذ المتأتئين حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.491-) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.05 =∝، أي أنه كلما زادت شدة التأتأة لدى التلاميذ قلت الثقة بالنفس لديهم، وهذا ما يشير إلى تحقق الفرضية الجزئية

الأولى، ويرجع ذلك إلى أسباب عدة منها أن عادة ما يؤدي اضطراب التأتأة إلى الخوف وعدم الثقة بالنفس مما يسبب لهم فشل في الدراسة، كما أن للبيئة دور كبير في ظهور علامات التأتأة على الطفل في سن مبكر، وكذلك ترجع إلى طبيعة التربية التي تلقاه التلميذ منذ الصغر تؤثر على مستوى ثقته بنفسه، تشكل أفكار خاطئة في أذهانهم حول ردة فعل الآخرين اتجاهه، الخجل والارتباك من الكلام أمام الآخرين تؤثر على شخصيته مما يجعله شخص قليل الكلام غير واثق من نفسه.

لقد اختلفت نتائج دراستنا الحالية مع مختلف الدراسات السابقة كدراسة محمد حسن المطوع (1996) حول التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية وعلاقتها بالدافع للإنجاز، والتي توصلت إلى وجود ارتباطا موجب دال ما بين الذات والاتجاه نحو الاختبارات لعينة الدراسة الإحصائية.

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسيين في كل متغير التوازن النفسي والدوافع إلى الإنجاز.

كما اتفقت مع دراسة جمال أبومرق (2015) حول تقدير الذات وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتفاعلات الاجتماعية خارج المنزل.

2. مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على وجود علاقة ارتباطية عكسية بين اضطراب التأتأة والكفاءة الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط "بيريسون" بـ (0.407) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدالة أي كلما زادت شدة التأتأة لدى التلاميذ زادت الكفاءة الشخصية وهذا يشير إلى عدم تحقق الفرضية الجزئية الثانية، ويمكن تفسير ذلك بوجود تواصل كبير بين التلميذ وزملائه داخل حجرة الدراسة ومحاولة التلميذ التغلب على الخجل الذي تسببه التأتأة داخل حجرة الصف، الاعتماد على نفسه في اتخاذ القرارات المهمة، تلقي الاهتمام من طرف الزملاء في الدراسة وأيضا تدعمه على العمل الجماعي، الثناء على المجهودات التي يقوم بها، وعليه يمكننا القول أنه كلما كان التلميذ يعاني من التأتأة في الكلام، كلما زاد التلميذ في بذل مجهوداته من أجل رفع الكفاءة الشخصية ومحاولة التغلب على المشكلة التي يعاني منها في اللغة والتواصل مع الآخرين بفضل استعادة الثقة بالنفس والمساعدة التي يتلقاها من الزملاء والمعلمين.

وقد اختلفت نتائج دراستنا مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة يوفيتش وآخرون (2000) حول تقييم تقدير الذات لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية المضطربين والعاديين في تقدير الذات، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتأتئين والعاديين.

3. مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التأتأة والقبول الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين عند مستوى الدلالة.

وقد دلت نتائج الدراسة المتوصل إليها إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة نسبيا بين التأتأة والقبول الاجتماعي لدى التلاميذ المتأتئين في الطور الابتدائي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط "بيريسون" بـ (0.350−)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة $\propto = 0.05$ أي كلما زادت شدة التأتأة بنسبة معينة لدى التلاميذ المتأتئين انخفض القبول الاجتماعي لديهم، وهذا ما يشير إلى تحقق الفرضية الثالثة، ويرجع ذلك لعدة أسباب مثل قلة التواصل مع زملائه داخل حجرة الصف، الشعور بالاكتئاب والإحباط الشديد وهذا راجع إلى عدم الشعور بالراحة والأمان داخل حجرة الصف، عدم الاهتمام به من قبل زملائه ومنحه فرص التفاعل والتواصل داخل وخارج حجرة الصف، الاعتزال وعدم الاختلاط بالزملاء في المدرسة، الخجل وعدم التحدث أمام الآخرين خوفا من السخرية والاستهزاء منه، مما يقلل نسبة المشاركة لديهم.

وقد اختلفت نتائج دراستنا الحالية مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة جبريل (1993) حول تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا والتي حاولت معرفة الفروق بين تقدير الذات بين الطلبة المتفوقين والغير متفوقين، وتوصلت إلى وجود فروق في تقدم ذات الطلبة المتفوقين، كما اختلفت أيضا مع دراسة صالح (2000)، حول تقدير الذات لدى الطلبة كلية التربية والتي حاولت معرفة الفرق تبين الطلبة الذكور والطلبة الإناث والتي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات.

4. مناقشة الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة على وجود علاقة ارتباطية عكسية بين اضطراب التأتأة وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين.

وقد دلت نتائج الدراسة المتوصل إليها إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة بين اضطراب التأتأة وتقدير الذات لدى التلاميذ المتأتئين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بـ (0.221−)، وهي قيمة دالة

إحصائيا عند مستوى الدلالة $\propto = 0.05$ أي كلما زادت التأتأة ولو بدرجات ضعيفة نسبيا لدى التلاميذ المصابين بالتأتأة انخفض تقدير الذات لديهم، وهذا يشير إلى تحقق الفرضية العامة ويمكن تفسير ذلك من خلال أن الأطفال المتأتئين لا يشعرون بقدير ذات كاف بسبب مشكلتهم في الكلام وما ينجم عنها من مشكلات في التواصل مع الغير وما يبديه هؤلاء من سلوكيات السخرية والاستهزاء اتجاههم، سيطرة التصورات والأفكار السلبية عن الزملاء واعتقادهم أنهم غير محبوبين من قبل زملائهم وأنهم محط سخرية واستهزاء، سيطرة مشاعر تحقيق الذات إذ يرون أنفسهم أقل شئنا من الآخرين ويشعرون بالنقص وضعف الثقة بالنفس، وجود صعوبة في التعبير عن النفس وخاصة طريقة الكلام للتعبير عن مشاعرهم، عدم الثقة بالنفس وما ينجم عنها من نفور مدرسي واجتماعي، الخجل والخوف من التحدث أمام زملائهم داخل حجرة الصف تجنبا من السخرية والاستهزاء منهم.

وقد اتفقت نتائج دراستنا الحالية مع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة جرانير (1986) حول السلوك الحركي للمصابين وغير المصابين بالتأتأة في سن المدرسة، حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن الأشخاص المتأتئين لديهم انعصاب شخصي أعلى من غير المتأتئين وكذلك لديهم تقدير الذات وثقة أقل حساسية أعلى نحو الجماهير واهتمام أقل بالتفاعل الاجتماعي من غير المتأتئين.

كما اتفقت نتائج دراستنا الحالية مع نتائج دراسة سهاد المللي وخليل (2010) حول العلاقة بين التأتأة وتقدير الذات في مدارس التعليم الأساسي، إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين شدة التأتاة وتقدير الذات وهي علاقة سلبية.

نتائج الدراسة:

من خلال الدراسة الحالية والمعنونة ب "اضطراب التأتأة وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين" تم التوصل إلى:

- أن أعلى نسبة للمعلمين في الطور الابتدائي تعود لفئة الإناث التي بلغت نسبتهم 95% على حساب نسبة الذكور التي مثلت أقل نسبة ب 5% وهذه النسبة ضئيلة مقارنة مع الإناث.
- تعود أكبر فئة للمعلمين من حيث الخبرة إلى الذين تتراوح خبرتهم ما بين 5 إلى 10 سنوات والتي بلغت نسبتهم 51.3% ثم تليها فئة المعلمين الذين تتراوح خبرتهم من 10 سنوات فأكثر بنسبة 40% في حين تعود أقل نسبة إلى فئة المعلمين الذين تقل خبرتهم عن 5 سنوات بنسبة 8.8%.
- مستوى اضطراب التأتأة لدى التلاميذ المتأتئين في المرحلة الابتدائية بدرجة متوسطة حيث بلغ (2.1750).
- مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المتأتئين في المرحلة الابتدائية جاء بدرجة متوسطة حيث بلغ (2.2260).
- توجد علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة بين اضطراب التأتأة والثقة بالنفس لدى التلاميذ المتأتئين حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون بـ (0.491−) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.05 =∝.
- توجد علاقة ارتباطية متوسطة الدرجة بين التأتأة والكفاءة الشخصية لدى التلاميذ المتأتئين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0.407، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 =∝.
- توجد علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة بين التأتأة والقبول الاجتماعي لدى التلاميذ المتأتئين، حيث بلغ معامل الارتباط بـ 0.350−، وهي قيمة دالة إحصائيا عند 0.05 =∝.
- توجد علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة بين اضطراب التأتأة وتقدير الذات لدى التلاميذ المتأتئين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بـ 0.221 − وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 =∝.

خاتمة

خاتمة:

تعتبر التأتأة أحد أنواع الاضطرابات الكلامية، يعاني منها الأطفال والمراهقين والراشدين على حد سواء، حيث يظهر الاضطراب في فترة الطفولة، وقد يستمر مع الفرد طيلة حياته، وهذا المشكل ذو حدين فهم سهل العلاج عند كثير من الحالات وصعبة التعامل معه في حالات أخرى، وبالتالي قد يؤثر في شخصية الطفل ويؤثر على ذاته، ويلعب تقدير الذات دورا هاما في تكوين شخصية التلاميذ وخصوصا المتأتئين منهم الذين يمتازون بتقدير ذات متدني نحو ذاتهم، ويجدون أنفسهم عاجزين على إتقان مهارات الكلام والنطق السليم ويشعرون بالخجل وعدم الكفاءة، مما يجعلهم أكثر انسحابا وانطواء مع أقرانهم العاديين.

وقد توصلت دراستنا الحالية حول اضطراب التأتأة وعلاقته بتقدير الذات لدى التلاميذ المتأتئين إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة نسيبا بين اضطراب التأتاة وتقدير الذات لدى التلاميذ المتأتئين.

وانطلاقا من النتائج المتوصل إليها والتي أكدت على وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التأتأة وتقدير الذات، نقترح بعض الحلول للتكفل بهم قصد الرفع من تقدير الذات لديهم وهي كالتالي:

- ضرورة الاهتمام بالجانب اللغوي للطفل وتنمية قدراته اللغوية في مراحل مبكرة مع استشارة ومراجعة الأخصائي الأرطفوني في حال وجود اضطراب وعدم الاستهانة به.
- ضرورة مراقبة الأطفال في سنوات حياتهم الأولى، خصوصا في بداية دخولهم المدرسة.
- العمل على القيام ببرامج علاجية لتطوير وتنمية تقدير الذات الإيجابي لدى التلاميذ في المدارس الابتدائية.
- تدريب المعلمين للتعامل مع الأطفال المتأتئين داخل المدارس.
- الاهتمام برفع مستوى الثقة بالنفس وتقدير الذات لدى المصابين بالتأتأة.
- توعية الآباء بدورهم في التكفل بأولادهم دون نسيان الاضطراب الذين يعانون منه.
- حصر التلاميذ المتأتئين في المرحلة الابتدائية لرعايتهم وتقديم الخدمات الإرشادية والعلاجية لهم.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المراجع باللغة العربية:

1. الكتب:

1. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف وعربيات، أحمد عبد الحليم (2015). ***نظريات الإرشاد النفسي والتربوي***. ط3. عمان: دار المسيرة.

2. بطرس، حافظ بطرس (2010). ***المشكلات النفسية وعلاجها***. ط2. عمان: دار المسيرة.

3. بظاظو، أنسام مصطفى السيد (2013). ***برنامج علاجي لتخفيف اكتئاب – ما بعد صدمتي الوفاة والطلاق لدى الأطفال (النظريات والتطبيقات العلاجية والاكلينيكية)***. مصر: دار الكتب والوثائق القومية.

4. الجرواني، هالة إبراهيم وصديق، رحاب محمود (2013). ***اضطراب التأتأة "رؤية تشخيص علاجية"***. مصر: دار المعرفة الجامعية.

5. حولة، محمد (2009). ***الأرطوفونيا علم الاضطرابات اللغة والكلام والصوت***. ط2. الجزائر: دار هومة.

6. خليفة، وليد السيد ووهدان، سربناس ربيع (2014). ***التعلم النشط لدى المعاقين سمعيا في ضوء علم النفس المعرفي (المفاهيم- النظريات- البرامج)***. الإسكندرية: دار الوفاء.

7. خيري، أسامة (2014). ***تطوير الذات (إداريا-أكاديميا-مجتمعيا)***. عمان: دار الراية.

8. الداهري، صالح حسن (2015). ***فنيات الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم***. عمان: دار الاعصار العلمي.

9. الدوري، سعاد معروف (2014). **دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي**. الإسكندرية: دار الوفاء.

10. الرزيقات، إبراهيم عبد الله (2014). ***اضطراب الكلام واللغة التشخيص والعلاج***. ط2. عمان: دار الفكر.

11. طه، فرج عبد القادر وآخرون (دون سنة). ***معجم علم النفس والتحليل النفسي***. بيروت: دار النهضة .

12. الظاهر، قحطاني أحمد (2010). ***اضطرابات اللغة والكلام***. عمان: دار وائل.

13. الغرير، أحمد نايل وأبو أسعد، أحمد عبد اللطيف والنوايسه، أديب عبد الله (2009). ***النمو اللغوي (اضطرابات النطق والكلام)***. عمان: جدار الكتاب العالمي .

14. فرج، عبد اللطيف حسين (2007). ***تحفيز التعلم***. عمان: دار الحامد.

15. قادري، حليمة (2015). ***مدخل إلى الأرطوفونيا (تقويم اضطرابات الصوت والنطق واللغة)***. عمان: دار الصفاء.

16. كيحل، بثينة (2010). ***كيف تتعامل مع التأتأة***. بيروت: دار السياقي .

17. مصطفى، أسامة فاروق (2015). ***مدخل إلى الاضطرابات السلوكية والانفعالية –الأسباب– التشخيص–*** العلاج. ط3. عمان: دار المسيرة.

18. الناطو، فايز عبد الكريم (2011). ***تحفيز ومهارات تطوير الذات***. عمان: دار أسامة.

19. همشري، عمر أحمد (2013). ***التنشئة الاجتماعية للطفل***. ط2. عمان: دار الصفاء.

20. الهوارنة، معمر نواف (2016). ***اضطرابات اللغة والتواصل***. عمان: دار الاعمار العلمي.

2. الأطروحات والرسائل العلمية:

1. أمزيان، زبيدة (2007). ***علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية. دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس***. رسالة ماجستير في علم النفس. جامعة الحاج لخضر باتنة.

2. برجي، مليكة (2018). ***علاقة مستوى الطموح بتقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي دراسة ميدانية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو***. أطروحة دكتوراه الطور الثالث ل.م.د في علوم التربية. جامعة مولود معمري. تيزي وزو.

3. بن كريمة، مريم (2015). ***علاقة تقدير الذات بمستوى الطموح والتحميل الدراسي لدى الطلبة المعيدين في شهادة البكالوريا. –دراسة ميدانية بمنطقة ورقلة الكبرى–***. رسالة ماجستير في علم النفس التربوي. جامعة قاصدي مرباح. بورقلة.

4. بوبطة، لطفي (2012). ***تقدير الذات وعلاقته بالمشكلات الانفعالية عند المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي***. رسالة ماجستير في علم النفس. جامعة باجي مختار عنابة.

5. بوتعني، فريد (2013). ***الاغتراب كمتغير وسط بين تقدير الذات والنسق القيمي لدى طلبة المركز الجامعي بتامنراست***. أطروحة دكتوراه في علم النفس. جامعة الحاج لخضر باتنة.

6. الحجري، سالمة بنت راشد بن سالم (2011). ***فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريا في سلطة عمان***. رسالة ماجستير في التربية. جامعة نزوى.

7. حسانين، أميمة احمد محمد (2019). ***شدة التأتأة لدى أطفال مرحلة الروضة "دراسة حالة"***. رسالة ماجستير منشورة. جامعة أسيوط.

قائمة المصادر والمراجع

8. حمري، صارة (2012). ***علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثانوية***. رسالة ماجستير في علم النفس وعلوم التربية. جامعة وهران.

9. حمزاوي، زهية (2017). ***صورة الجسد وعلاقتها بتقدير الذات عند المراهق – دراسة ميدانية لتلاميذ الثانوية بولاية مستغانم***. أطروحة دكتوراه في علم النفس الجماعات والمؤسسات. جامعة وهران 2.

10. سلامة، فداء عليان (2016). ***مفهوم الذات وعلاقته بالقلق والاكتئاب لدى متعاطي الترمادول في محافظات قطاع غزة***. رسالة ماجستير في الصحة النفسية والمجتمعية. الجامعة الإسلامية بغزة.

11. سمور، أماني خليل محمود (2015). ***تقدير الذات وعلاقته بالضغوط النفسية والمساندة الاجتماعية لدى الفتيات المتأخرات في الزواج في محافظات غزة***. رسالة ماجستير في علم النفس. جامعة الإسلامية. غزة.

12. شعبان، عبد ربه علي (2010). ***الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا***. رسالة ماجستير في علم النفس. جامعة الإسلامية بغزة.

13. شموس، عبد الله عكسر سليمان (2013). ***مفهوم الذات وعلاقته بالجدية بالعمل لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية شمال الضفة الغربية***. رسالة ماجستير. جامعة القدس.

14. عبد العلي، مهند عبد سليم (2003). ***مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديموغرافية وعلاقته بظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية الحكومية في محافظتي جنين ونابلس***. رسالة ماجستير في الإدارة التربوية. جامعة النجاح الوطنية.

15. عبد الله، نبوية لطفي محمد (2000). ***مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الأم "دراسة مقارنة"***. رسالة ماجستير في دراسات الطفولة. جامعة عين شمس.

16. عز الدين، البارود (2010). ***مقاربة معرفية للتأتأة من خلال دراسة علاقتها باضطراب البنية الزمانية لعينة يتراوح سنها بين 11 و13 سنة***. رسالة ماجستير. جامعة الجزائر.

17. العطا، عايدة محمد (2014). ***تقدير الذات وعلاقاته بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي والتحميل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس محلية جبل أولياء***. بحث مقدم لنيل درجة الماجستير. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيات.

18. عقل، وفاء علي سليمان (2000). ***الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريا***. رسالة ماجستير في علم النفس. الجامعة الإسلامية بغزة.

19. العمري، سلطان بن أحمد بن سلطان (2010). ***الفروق بين وغير المدخنين في سمة القلق ومفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة التماص (مع تصور لبرنامج إرشادي مقترح)***. رسالة ماجستير في التربية. جامعة الملك خالد. المملكة العربية السعودية.

20. الغامدي، صالح بن يحي الجار الله (2009). ***اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة***. أطروحة دكتوراه في علم النفس. جامعة أم القرى.

21. غصن، سمرحسن (2016). ***فاعلية برنامج تدريبي في خفض شدة التأتأة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة دمشق***. رسالة ماجستير منشورة. جامعة دمشق.

22. القطناني، علاء سمير موسى (2011). ***الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات***. رسالة ماجستير. جامعة الأزهر. غزة فلسطين.

23. قمر، مجذوب أحمد محمد أحمد (2015). ***تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدوانية وقلق المستقبل وبعض المتغيرات الديمغرافية دراسة ميدانية على طلاب جامعة دنقلا***. بحث مقدم لنيل درجة دكتوراه فلسفة في علم النفس التربوي. جامعة دنقل.

24. كريمان، محمد إبراهيم زهير (2018). ***المهارات الاجتماعية كمعدل لعلاقة تقدير الذات بالتنمر لدى الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط***. رسالة ماجستير. جامعة المنوفية.

25. لقوقي، دليلة (2016). ***مستوى تقدير الذات لدى المراهق مجهول النسب المكفول في أسرة بديلة دراسة حالى المراهقين المكفولين***. رسالة ماجستير في علم النفس. جامعة محمد خيضر بسكرة.

26. مناصرة، محمد عاطف أمين (2010). ***العلاقة بين تقدير الذات والاكتئاب لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء الناصرة***. رسالة ماجستير في علم النفس. جامعة عمان العربية.

27. ولدمادي، ليدية (2009). ***دراسة توقفات القرارية عند الراشد المتأتئ مع اقتراح سلم درجات حدة التأتأة من خلال تقنية التوزيع المقطعي***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر.

28. يني يونس، أسماء عبد المطب (2007). ***تنمية مفهوم الذات وتوكيدها وتأثير الأسرة المسلمة فيهما***. رسالة دكتوراه منشورة. جامعة ليرموك إربد. الأردن.

3. المجلات العلمية

قائمة المصادر والمراجع

1. أبو زيد، هيثم والمومني، محمد والعبد العزيز، أمجد (2020). ***المظاهر المتعلقة باضطراب التأتأة من اضطرابات التواصل لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم اللغوية***. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). المجلد 34. العدد (10). ص1-30.

2. أبو مرق، جمال (2015). ***تقدير الذات وعلاقته بالتفاعلات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية خارج المنزل بمدينة الخليل***. العدد (14). ص1-15.

3. بدر، أحمد أحمد محمد محمد شمس، ريم أمل عبد الفتاح وإبراهيم، وريم أحمد (2018). ***مفهوم الذات وصورة الأخرى لدى عينة من الأحداث المودعين بمؤسسات الأحداث بالقاهرة***. المجلد (44). الجزء الثاني. ص143-179.

4. حمايدية، علي (دون سنة). **اضطرابات اللغة والوظائف الرمزية**. مطبوعة في علم النفس العيادي. جامعة سطيف2.

5. زوم التربية (2019). ***اضطرابات اللغوية في سلوك التأتأة***. الجامعة الإسلامية. أندونيسيا.

6. العلي، رشا عبد الله (2020). ***دراسة مسببات التأتأة عند الأطفال وتأثيرتها المستقبلية. المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات***. المجلد الأول. العدد (الثاني عشر). ص20-31.

7. قويعش، مغنية وحمة، فاطمة (2022). ***تقدير الذات والسلوك العدواني لدى تلاميذ ذوي اضطراب التأتأة دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي لولاية مستغانم***. مجلة آفاق فكرية. المجلد 10. العدد (02). ص190-210.

8. مجلي، شايع عبد الله (2013). ***تقدير الذات وعلاقته والسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صعدة***. مجلة جامعة دمشق. المجلد 29. العدد (الأول). ص59-104.

9. المللي، سهاد وخليل، عفراء (2010). ***العلاقة بين التأتأة وتقدير الذات دراسة ميدانية في مدارس التعليم الأساسي في محافظة دمشق***. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية سلسلة والآداب والعلوم الإنسانية. المجلد 32. العدد (3). ص147-168.

ثانيا: المراجع الأجنبية

1- Birstan, A (2015). ***childhood onefold fluency disorder (sort stuttering)*** an informational handout.

2- fact shect, N (2016). ***Voice, speech, and languages stuttering, national institute on deafness and ot her communication disorders***.

قائمة المصادر والمراجع

الملاحق

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى –جيجل– قطب تاسوست

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

تخصص: إرشاد وتوجيه

استمارة حول:

اضطراب التأتأة وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين

-دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية جيجل-

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماستر في الإرشاد والتوجيه

نضع بين يديك هذا الاستبيان لمعرفة وجهة نظرك الموضوعية راجين منك قراءة كل عبارة من عبارات هذه الأداة ووضع علامة (X) في الخانة التي تراها مناسبة وتأكد أنك لم تترك أي سؤال دون إجابة عند انتهائك.

كم نحيطك علما بأن المعلومات التي سيتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامة وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

السنة الجامعية 2023/2022.

الملاحق

- **البيانات الشخصية:**

- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

- سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

استبيان اضطراب التأتأة: ما يميز التلميذ الذي يعاني من اضطراب التأتأة أنه:

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
01	يكرر المتأتأ كلمة واحدة أثناء الكلام			
02	يكرر المتأتأ حرفا معينا من الكلمة			
03	يتوقف المتأتأ أكثر من مرة أثناء الكلام			
04	يتوقف المتأتأ بشكل مفاجئ عند حروف معينة دون اكمال الكلمة			
05	يتوقف المتأتأ عند حرف معين ثم يكمل بعد فترة طويلة			
06	يتوقف المتأتأ عند حرف معين ثم يكمل بعد فترة قصيرة			
07	يحاول المتأتأ تفادي الحديث			
08	يتأتأ في بداية الكلام			
09	يتوقف في وسط الكلام			
10	يتأتأ في نهاية الكلام			
11	يخطئ المتأتأ في نطق حرف الراء			
12	يخطئ المتأتأ في نطق حرف السين			
13	كلامه سريع فيه حروف وكلمات زائدة			
14	يحذف بعض الكلمات والألفاظ اثناء الحديث			
15	كلامه سريع لا تستطيع تتبعه أو فهمه			
16	يتميز كلامه بانخفاض شديد في شدة الصوت			
17	عملية الشهيق والزفير يأخذ وقتا أطول من اللازم			
18	يحمر وجهه أثناء الكلام			
19	يتعرق أثناء الكلام			
20	يرمش بعيونه بشكل متتابع وسريع وكأنه يحاول دفع الكلمة للخارج			
21	يظهر عليه تنفس غير منتظم			

22	تظهر لديه بعض التوترات الوجهية عندما يتكلم مثل (رفع الحاجبين، واتساع فتحتي الأنف، الضغط على الشفتين، ارتجاف الشفاه والفك).			
23	انسياب الهواء من أنفه أثناء الحديث			
24	يتجنب النظر إلى زملائه أثناء الكلام			
25	تظهر عليه علامات مقاومة مرتبطة باختلال الطلاقة مثل (اهتزاز الرأس، تحريك وتوتر اليدين والقدمين ولمس الأنف)			

الملاحق

استبيان تقدير الذات

البعد	الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
الثقة بالنفس	01	يشعر بأهميته بين الآخرين			
	02	يحب التنافس مع الآخرين			
	03	يشعر بأن الآخرين أفضل منه			
	04	يعتمد على الآخرين في حل واجباته المنزلية			
	05	يخشى الفشل في الدراسة			
	06	يحب التعرف على أصدقاء جدد			
	07	يحب المشاركة في الرحلات المدرسية			
	08	يحب الاختلاط بالآخرين			
	09	يجد صعوبة في التعبير عما بداخله			
	10	يتصبب عرقا أثناء الحديث أمام زملائه			
	11	يتقبل نقد الآخرين دون غضب			
الكفاءة الشخصية	12	يشعر بالإحباط عندما تصر عليه ظروف صحية مضطربة			
	13	ينهي واجباته المدرسية في وقتها المحدد			
	14	يعتمد على نفسه في اتخاذ القرارات المهمة			
	15	يشعر بالخوف من زملائه			
	16	يتجنب المهام الصعبة			
	17	يلجأ إلى الكذب والتحايل على معلميه عندما لا ينجز واجباته المنزلية			
	18	يجيد التعامل مع زملائه			
	19	يشعر بالسخرية من زملائه أثناء التعامل معهم			
	20	يشارك أصدقائه والأطفال الآخرين في نشاطهم وألعابهم			
	21	لا ينتبه زملائه لغيابه في القسم			
	22	سريع البكاء في المواقف الاجتماعية			
	23	يشعر بالاكتئاب بسبب حصوله على درجات ضعيفة في المدرسة			
القبول الاجتما	24	قليل التواصل مع زملائه			
	25	علاقته بوالديه جيدة			

	26	يتفاعل مع زملائه في القسم			
	27	يشارك في الأنشطة التربوية والاجتماعية			
	28	يجد صعوبات في مواجهة المواقف التي يمر بها			
	29	يتقبله زملائه مهما كان شكله			
	30	يشجعه والديه على اللعب مع الأطفال			
	31	يعامله أستاذه بكل لطف			
	32	يتلقى المساعدات من قبل الأساتذة وكل الطاقم التربوي			
	33	لا يتعرض لأي عقوبة مهما كان خطأه			

Corrélations

		الاستبيان
q1	Corrélation de Pearson	,187
	Sig. (bilatérale)	,097
	N	80
q2	Corrélation de Pearson	,210
	Sig. (bilatérale)	,062
	N	80
q3	Corrélation de Pearson	,232
	Sig. (bilatérale)	,039
	N	80
q4	Corrélation de Pearson	,497
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
q5	Corrélation de Pearson	,306
	Sig. (bilatérale)	,006
	N	80
q6	Corrélation de Pearson	,101
	Sig. (bilatérale)	,371
	N	80
q7	Corrélation de Pearson	,313
	Sig. (bilatérale)	,005
	N	80
q8	Corrélation de Pearson	,304
	Sig. (bilatérale)	,006
	N	80
q9	Corrélation de Pearson	,249
	Sig. (bilatérale)	,026
	N	80
q10	Corrélation de Pearson	,195
	Sig. (bilatérale)	,084
	N	80
q11	Corrélation de Pearson	,190
	Sig. (bilatérale)	,091
	N	80
q12	Corrélation de Pearson	,182
	Sig. (bilatérale)	,105
	N	80
q13	Corrélation de Pearson	,285
	Sig. (bilatérale)	,011
	N	80
q14	Corrélation de Pearson	,340
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	80
q15	Corrélation de Pearson	,214
	Sig. (bilatérale)	,056
	N	80
q16	Corrélation de Pearson	,444
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
q17	Corrélation de Pearson	,285
	Sig. (bilatérale)	,010
	N	80
q18	Corrélation de Pearson	,358
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	80
q19	Corrélation de Pearson	,403
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
q20	Corrélation de Pearson	,295
	Sig. (bilatérale)	,008
	N	80
q21	Corrélation de Pearson	,384
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
q22	Corrélation de Pearson	,334
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	80
q23	Corrélation de Pearson	,256
	Sig. (bilatérale)	,022
	N	80
q24	Corrélation de Pearson	,263
	Sig. (bilatérale)	,018
	N	80
q25	Corrélation de Pearson	,243
	Sig. (bilatérale)	,030
	N	80
q1c2	Corrélation de Pearson	-,151
	Sig. (bilatérale)	,182
	N	80
q2c2	Corrélation de Pearson	,013
	Sig. (bilatérale)	,911
	N	80
q3c2	Corrélation de Pearson	-,029
	Sig. (bilatérale)	,795
	N	80
q4c2	Corrélation de Pearson	,200
	Sig. (bilatérale)	,076
	N	80
q5c2	Corrélation de Pearson	,138
	Sig. (bilatérale)	,223
	N	80

q6c2	Corrélation de Pearson	,006
	Sig. (bilatérale)	,957
	N	80
q7c2	Corrélation de Pearson	,096
	Sig. (bilatérale)	,399
	N	80
q8c2	Corrélation de Pearson	-,150
	Sig. (bilatérale)	,185
	N	80
q9c2	Corrélation de Pearson	,022
	Sig. (bilatérale)	,849
	N	80
q10c2	Corrélation de Pearson	,168
	Sig. (bilatérale)	,136
	N	80
q11c2	Corrélation de Pearson	-,131
	Sig. (bilatérale)	,248
	N	80
q12c2	Corrélation de Pearson	,414
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
q13c2	Corrélation de Pearson	,484
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
q14c2	Corrélation de Pearson	,260
	Sig. (bilatérale)	,020
	N	80
q15c2	Corrélation de Pearson	,294
	Sig. (bilatérale)	,008
	N	80
q16c2	Corrélation de Pearson	,486
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
q17c2	Corrélation de Pearson	,332
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	80
q18c2	Corrélation de Pearson	-,082
	Sig. (bilatérale)	,468
	N	80
q19c2	Corrélation de Pearson	,330
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	80
q20c2	Corrélation de Pearson	,100
	Sig. (bilatérale)	,378
	N	80

q21c2	Corrélation de Pearson	,269
	Sig. (bilatérale)	,016
	N	80
q22c2	Corrélation de Pearson	,458
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
q23c2	Corrélation de Pearson	,439
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
q24c2	Corrélation de Pearson	,207
	Sig. (bilatérale)	,066
	N	80
q25c2	Corrélation de Pearson	,293
	Sig. (bilatérale)	,008
	N	80
q26c2	Corrélation de Pearson	-,228
	Sig. (bilatérale)	,042
	N	80
q27c2	Corrélation de Pearson	-,092
	Sig. (bilatérale)	,415
	N	80
q28c2	Corrélation de Pearson	,025
	Sig. (bilatérale)	,823
	N	80
q29c2	Corrélation de Pearson	,077
	Sig. (bilatérale)	,498
	N	80
q30c2	Corrélation de Pearson	,160
	Sig. (bilatérale)	,157
	N	80
q31c2	Corrélation de Pearson	,163
	Sig. (bilatérale)	,148
	N	80
q32c2	Corrélation de Pearson	,065
	Sig. (bilatérale)	,569
	N	80
q33c2	Corrélation de Pearson	,003
	Sig. (bilatérale)	,978
	N	80
التاتاة	Corrélation de Pearson	,705
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
الثقة	Corrélation de Pearson	,028
	Sig. (bilatérale)	,804
	N	80

الكفاءة	Corrélation de Pearson	,668
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
القبول	Corrélation de Pearson	,107
	Sig. (bilatérale)	,345
	N	80
تقدير الذات	Corrélation de Pearson	,534
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
الاستبيان	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	80

Corrélations

		التاتاة
q1	Corrélation de Pearson	,158
	Sig. (bilatérale)	,162
	N	80
q2	Corrélation de Pearson	,168
	Sig. (bilatérale)	,136
	N	80
q3	Corrélation de Pearson	,322**
	Sig. (bilatérale)	,004
	N	80
q4	Corrélation de Pearson	,553**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
q5	Corrélation de Pearson	,493**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
q6	Corrélation de Pearson	-,136
	Sig. (bilatérale)	,230
	N	80
q7	Corrélation de Pearson	,627**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
q8	Corrélation de Pearson	,329**
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	80
q9	Corrélation de Pearson	,232*
	Sig. (bilatérale)	,038
	N	80
q10	Corrélation de Pearson	,091
	Sig. (bilatérale)	,422
	N	80
q11	Corrélation de Pearson	,444**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
q12	Corrélation de Pearson	,354**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	80
q13	Corrélation de Pearson	,386**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
q14	Corrélation de Pearson	,579**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
q15	Corrélation de Pearson	,374**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	80
q16	Corrélation de Pearson	,528**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
q17	Corrélation de Pearson	,427**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
q18	Corrélation de Pearson	,575**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
q19	Corrélation de Pearson	,558**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
q20	Corrélation de Pearson	,430**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
q21	Corrélation de Pearson	,520**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
q22	Corrélation de Pearson	,505**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
q23	Corrélation de Pearson	,332**
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	80
q24	Corrélation de Pearson	,548**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
q25	Corrélation de Pearson	,496**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	80
التاتاة	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	80

البعد الأول

Corrélations

		q1c2	q2c2	q3c2	q4c2	q5c2	q6c2	q7c2	q8c2	q9c2	q10c2	q11c2	الثقة
q1c2	Corrélation de Pearson	1	,422	,690	,035	-,122	,318	,323	,312	-,034	-,064	,162	,591
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,758	,280	,004	,003	,005	,767	,574	,152	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q2c2	Corrélation de Pearson	,422	1	,261	,269	-,156	,314	,388	,364	-,028	,079	,141	,605
	Sig. (bilatérale)	,000		,020	,016	,167	,005	,000	,001	,805	,487	,212	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q3c2	Corrélation de Pearson	,690	,261	1	,067	-,169	,330	,255	,295	-,111	-,063	,281	,545
	Sig. (bilatérale)	,000	,020		,555	,134	,003	,022	,008	,326	,580	,012	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q4c2	Corrélation de Pearson	,035	,269	,067	1	,045	,132	,085	,167	-,186	-,116	,067	,291
	Sig. (bilatérale)	,758	,016	,555		,690	,244	,454	,139	,099	,306	,556	,009
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q5c2	Corrélation de Pearson	-,122	-,156	-,169	,045	1	-,025	-,031	-,212	,333	,206	,119	,180
	Sig. (bilatérale)	,280	,167	,134	,690		,825	,786	,059	,003	,066	,292	,110
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q6c2	Corrélation de Pearson	,318	,314	,330	,132	-,025	1	,441	,567	-,016	-,107	,269	,639
	Sig. (bilatérale)	,004	,005	,003	,244	,825		,000	,000	,888	,346	,016	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q7c2	Corrélation de Pearson	,323	,388	,255	,085	-,031	,441	1	,594	,201	,124	,215	,698
	Sig. (bilatérale)	,003	,000	,022	,454	,786	,000		,000	,073	,275	,055	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q8c2	Corrélation de Pearson	,312	,364	,295	,167	-,212	,567	,594	1	-,073	-,138	,374	,645
	Sig. (bilatérale)	,005	,001	,008	,139	,059	,000	,000		,521	,224	,001	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q9c2	Corrélation de Pearson	-,034	-,028	-,111	-,186	,333	-,016	,201	-,073	1	,116	,001	,218
	Sig. (bilatérale)	,767	,805	,326	,099	,003	,888	,073	,521		,305	,994	,052
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q10c2	Corrélation de Pearson	-,064	,079	-,063	-,116	,206	-,107	,124	-,138	,116	1	,140	,219
	Sig. (bilatérale)	,574	,487	,580	,306	,066	,346	,275	,224	,305		,215	,051
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q11c2	Corrélation de Pearson	,162	,141	,281	,067	,119	,269	,215	,374	,001	,140	1	,532
	Sig. (bilatérale)	,152	,212	,012	,556	,292	,016	,055	,001	,994	,215		,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
الثقة	Corrélation de Pearson	,591	,605	,545	,291	,180	,639	,698	,645	,218	,219	,532	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,009	,110	,000	,000	,000	,052	,051	,000	
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

البعد 2

Corrélations

		q12c2	q13c2	q14c2	q15c2	q16c2	q17c2	q18c2	q19c2	q20c2	q21c2	q22c2	q23c2	الكفاءة
q12c2	Corrélation de Pearson	1	,395	,169	,247	,324	,127	-,279	,413	-,189	-,012	,429	,561	,567
	Sig. (bilatérale)		,000	,134	,027	,003	,261	,012	,000	,092	,918	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q13c2	Corrélation de Pearson	,395	1	,266	,448	,777	,234	-,130	,129	,033	,269	,338	,392	,743
	Sig. (bilatérale)	,000		,017	,000	,000	,037	,251	,255	,770	,016	,002	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q14c2	Corrélation de Pearson	,169	,266	1	,270	,543	,099	-,111	,298	-,060	,116	,208	,152	,523
	Sig. (bilatérale)	,134	,017		,016	,000	,382	,327	,007	,598	,305	,064	,179	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q15c2	Corrélation de Pearson	,247	,448	,270	1	,501	,101	-,334	,182	-,380	,195	,390	,263	,526
	Sig. (bilatérale)	,027	,000	,016		,000	,371	,002	,106	,001	,083	,000	,018	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q16c2	Corrélation de Pearson	,324	,777	,543	,501	1	,340	-,153	,264	-,186	,330	,302	,325	,787
	Sig. (bilatérale)	,003	,000	,000	,000		,002	,174	,018	,099	,003	,006	,003	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q17c2	Corrélation de Pearson	,127	,234	,099	,101	,340	1	-,212	,326	,191	,229	,125	,070	,471
	Sig. (bilatérale)	,261	,037	,382	,371	,002		,059	,003	,089	,041	,270	,535	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q18c2	Corrélation de Pearson	-,279	-,130	-,111	-,334	-,153	-,212	1	-,233	,344	-,090	-,217	-,191	-,138
	Sig. (bilatérale)	,012	,251	,327	,002	,174	,059		,038	,002	,429	,053	,090	,224
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q19c2	Corrélation de Pearson	,413	,129	,298	,182	,264	,326	-,233	1	-,196	,123	,334	,240	,514
	Sig. (bilatérale)	,000	,255	,007	,106	,018	,003	,038		,081	,278	,002	,032	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q20c2	Corrélation de Pearson	-,189	,033	-,060	-,380	-,186	,191	,344	-,196	1	-,012	-,035	-,076	,050
	Sig. (bilatérale)	,092	,770	,598	,001	,099	,089	,002	,081		,913	,760	,503	,661
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q21c2	Corrélation de Pearson	-,012	,269	,116	,195	,330	,229	-,090	,123	-,012	1	,125	,186	,430
	Sig. (bilatérale)	,918	,016	,305	,083	,003	,041	,429	,278	,913		,270	,098	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q22c2	Corrélation de Pearson	,429	,338	,208	,390	,302	,125	-,217	,334	-,035	,125	1	,358	,596
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,064	,000	,006	,270	,053	,002	,760	,270		,001	,000

	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q23c2	Corrélation de Pearson	,561	,392	,152	,263	,325	,070	-,191	,240	-,076	,186	,358	1	,580
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,179	,018	,003	,535	,090	,032	,503	,098	,001		,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
الكفاءة	Corrélation de Pearson	,567	,743	,523	,526	,787	,471	-,138	,514	,050	,430	,596	,580	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,224	,000	,661	,000	,000	,000	
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

البعد الثالث

Corrélations

		q24c2	q25c2	q26c2	q27c2	q28c2	q29c2	q30c2	q31c2	q32c2	q33c2	القبول
q24c2	Corrélation de Pearson	1	,084	,044	,036	,059	-,016	,079	,058	,099	,050	,317
	Sig. (bilatérale)		,461	,701	,753	,605	,888	,485	,606	,381	,659	,004
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q25c2	Corrélation de Pearson	,084	1	,279	,212	,117	,307	,338	,166	,082	-,041	,501
	Sig. (bilatérale)	,461		,012	,059	,302	,006	,002	,140	,468	,720	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q26c2	Corrélation de Pearson	,044	,279	1	,567	,018	,416	-,016	,137	,126	,102	,590
	Sig. (bilatérale)	,701	,012		,000	,873	,000	,888	,225	,265	,366	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q27c2	Corrélation de Pearson	,036	,212	,567	1	,116	,467	,061	,101	,016	-,032	,588
	Sig. (bilatérale)	,753	,059	,000		,306	,000	,589	,374	,891	,779	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q28c2	Corrélation de Pearson	,059	,117	,018	,116	1	,004	,243	,012	,186	-,057	,405
	Sig. (bilatérale)	,605	,302	,873	,306		,972	,030	,918	,099	,616	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q29c2	Corrélation de Pearson	-,016	,307	,416	,467	,004	1	,262	,374	,231	-,012	,607
	Sig. (bilatérale)	,888	,006	,000	,000	,972		,019	,001	,039	,918	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q30c2	Corrélation de Pearson	,079	,338	-,016	,061	,243	,262	1	,506	,516	,016	,530
	Sig. (bilatérale)	,485	,002	,888	,589	,030	,019		,000	,000	,885	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q31c2	Corrélation de Pearson	,058	,166	,137	,101	,012	,374	,506	1	,617	,170	,548
	Sig. (bilatérale)	,606	,140	,225	,374	,918	,001	,000		,000	,131	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q32c2	Corrélation de Pearson	,099	,082	,126	,016	,186	,231	,516	,617	1	,052	,531
	Sig. (bilatérale)	,381	,468	,265	,891	,099	,039	,000	,000		,645	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q33c2	Corrélation de Pearson	,050	-,041	,102	-,032	-,057	-,012	,016	,170	,052	1	,260
	Sig. (bilatérale)	,659	,720	,366	,779	,616	,918	,885	,131	,645		,020
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

القبول	Corrélation de Pearson	,317	,501	,590	,588	,405	,607	,530	,548	,531	,260	1
	Sig. (bilatérale)	,004	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,020	
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

علاقة الابعاد بالمحور الخاص بها صدق الاتساق الداخلي لابعاد المحور الثاني تقدير الدات

Corrélations

		الثقة	الكفاءة	القبول	تقدير الذات
الثقة	Corrélation de Pearson	1	-.274*	.370**	.640**
	Sig. (bilatérale)		.014	.001	.000
	N	80	80	80	80
الكفاءة	Corrélation de Pearson	-.274*	1	-.243*	.380**
	Sig. (bilatérale)	.014		.030	.001
	N	80	80	80	80
القبول	Corrélation de Pearson	.370**	-.243*	1	.616**
	Sig. (bilatérale)	.001	.030		.000
	N	80	80	80	80
تقدير الذات	Corrélation de Pearson	.640**	.380**	.616**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.001	.000	
	N	80	80	80	80

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

علاقة المحاور بالاستبيان الاتساق الداخلي لمحاور الدراسة

Corrélations

		التاتاة	تقدير الذات	الاستبيان
التاتاة	Corrélation de Pearson	1	-.221*	.705**
	Sig. (bilatérale)		.039	.000
	N	80	80	80
تقدير الذات	Corrélation de Pearson	-.221*	1	.534**
	Sig. (bilatérale)	.039		.000
	N	80	80	80
الاستبيان	Corrélation de Pearson	.705**	.534**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	
	N	80	80	80

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

محور التأتأة

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.786	25

الابعاد

البعد الأول الثقة بالنفس

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.656	11

البعد الثاني الكفاءة

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.703	12

البعد الثالث القبول

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.612	10

المحور الثاني تقدير الذات

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.625	33

الاستبيان الكلي

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.654	58

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
q1	80	1	3	2.14	.545
q2	80	1	3	2.40	.587
q3	80	2	3	2.56	.499
q4	80	1	3	2.33	.612
q5	80	1	3	2.09	.578
q6	80	1	3	2.30	.560
q7	80	1	3	2.27	.711
q8	80	1	3	2.43	.546
q9	80	1	3	2.26	.470
q10	80	1	3	1.73	.503
q11	80	1	3	2.10	.565
q12	80	1	3	2.08	.569
q13	80	1	3	1.90	.773
q14	80	1	3	2.10	.628
q15	80	1	3	1.92	.612
q16	80	1	3	2.26	.631
q17	80	1	3	2.08	.708
q18	80	1	3	2.29	.620
q19	80	1	3	1.71	.640
q20	80	1	3	2.33	.652
q21	80	1	3	2.08	.569
q22	80	1	3	2.42	.632
q23	80	1	3	1.96	.645
q24	80	1	3	2.39	.665
q25	80	1	3	2.26	.631
q1c2	80	1	3	2.00	.636
q2c2	80	1	3	2.17	.708
q3c2	80	1	3	2.01	.606
q4c2	80	1	3	2.17	.569
q5c2	80	1	3	2.26	.651
q6c2	80	1	3	2.14	.689
q7c2	80	1	3	2.47	.616
q8c2	80	1	3	2.13	.700
q9c2	80	1	3	2.14	.590
q10c2	80	1	3	1.88	.624
q11c2	80	1	3	1.73	.616
q12c2	80	1	3	2.20	.664
q13c2	80	1	3	2.24	.733
q14c2	80	1	3	2.19	.677
q15c2	80	1	3	2.00	.694

q16c2	80	1	3	2.19	.765
q17c2	80	1	3	2.01	.720
q18c2	80	1	3	2.24	.601
q19c2	80	1	3	1.99	.703
q20c2	80	1	3	2.20	.624
q21c2	80	1	3	1.46	.655
q22c2	80	1	3	2.01	.703
q23c2	80	1	3	2.22	.693
q24c2	80	1	3	2.40	.587
q25c2	80	1	3	2.75	.516
q26c2	80	1	3	2.34	.594
q27c2	80	1	3	2.21	.724
q28c2	80	1	3	2.13	.736
q29c2	80	1	3	2.39	.539
q30c2	80	1	3	2.86	.381
q31c2	80	1	3	2.87	.369
q32c2	80	1	3	2.74	.522
q33c2	80	1	3	2.30	.604
التاتاة	80	1.56	2.72	2.1750	.24611
الثقة	80	1.27	2.82	2.1000	.30293
الكفاءة	80	1.42	2.67	2.0792	.33278
القبول	80	1.50	3.00	2.4987	.26837
تقدير الذات	80	1.69	2.55	2.2260	.16193
الاستبيان	80	1.90	2.45	2.1968	.12731
N valide (listwise)	80				

الجنس

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	4	5.0	5.0	5.0
	أنثى	76	95.0	95.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

الخبرة

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أقل من 5 سنوات	7	8.8	8.8	8.8
	من 5 الى 10 سنوات	41	51.3	51.3	60.0
	أكثر من 10 سنوات	32	40.0	40.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q1

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	7	8.8	8.8	8.8
	أحيانا	55	68.8	68.8	77.5
	دائما	18	22.5	22.5	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	4	5.0	5.0	5.0
	أحيانا	40	50.0	50.0	55.0
	دائما	36	45.0	45.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q3

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أحيانا	35	43.8	43.8	43.8
	دائما	45	56.3	56.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q4

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	6	7.5	7.5	7.5
	أحيانا	42	52.5	52.5	60.0
	دائما	32	40.0	40.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q5

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	10	12.5	12.5	12.5
	أحيانا	53	66.3	66.3	78.8
	دائما	17	21.3	21.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q6

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	4	5.0	5.0	5.0
	أحيانا	48	60.0	60.0	65.0
	دائما	28	35.0	35.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q7

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	12	15.0	15.0	15.0
	أحيانا	34	42.5	42.5	57.5
	دائما	34	42.5	42.5	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q8

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	2	2.5	2.5	2.5
	أحيانا	42	52.5	52.5	55.0
	دائما	36	45.0	45.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q9

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	1	1.3	1.3	1.3
	أحيانا	57	71.3	71.3	72.5
	دائما	22	27.5	27.5	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q10

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	24	30.0	30.0	30.0
	أحيانا	54	67.5	67.5	97.5
	دائما	2	2.5	2.5	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q11

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	9	11.3	11.3	11.3
	أحيانا	54	67.5	67.5	78.8
	دائما	17	21.3	21.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q12

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	10	12.5	12.5	12.5
	أحيانا	54	67.5	67.5	80.0
	دائما	16	20.0	20.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q13

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	28	35.0	35.0	35.0
	أحيانا	32	40.0	40.0	75.0
	دائما	20	25.0	25.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q14

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	12	15.0	15.0	15.0
	أحيانا	48	60.0	60.0	75.0
	دائما	20	25.0	25.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q15

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	18	22.5	22.5	22.5
	أحيانا	50	62.5	62.5	85.0
	دائما	12	15.0	15.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q16

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	8	10.0	10.0	10.0
	أحيانا	43	53.8	53.8	63.8
	دائما	29	36.3	36.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q17

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	17	21.3	21.3	21.3
	أحيانا	40	50.0	50.0	71.3
	دائما	23	28.8	28.8	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q18

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	7	8.8	8.8	8.8
	أحيانا	43	53.8	53.8	62.5
	دائما	30	37.5	37.5	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q19

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	31	38.8	38.8	38.8
	أحيانا	41	51.3	51.3	90.0
	دائما	8	10.0	10.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q20

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	8	10.0	10.0	10.0
	أحيانا	38	47.5	47.5	57.5
	دائما	34	42.5	42.5	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q21

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	10	12.5	12.5	12.5
	أحيانا	54	67.5	67.5	80.0
	دائما	16	20.0	20.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q22

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	6	7.5	7.5	7.5
	أحيانا	34	42.5	42.5	50.0
	دائما	40	50.0	50.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q23

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	18	22.5	22.5	22.5
	أحيانا	47	58.8	58.8	81.3
	دائما	15	18.8	18.8	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q24

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	8	10.0	10.0	10.0
	أحيانا	33	41.3	41.3	51.3
	دائما	39	48.8	48.8	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q25

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	8	10.0	10.0	10.0
	أحيانا	43	53.8	53.8	63.8
	دائما	29	36.3	36.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q1c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	16	20.0	20.0	20.0
	أحيانا	48	60.0	60.0	80.0
	دائما	16	20.0	20.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q2c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	14	17.5	17.5	17.5
	أحيانا	38	47.5	47.5	65.0
	دائما	28	35.0	35.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q3c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	14	17.5	17.5	17.5
	أحيانا	51	63.8	63.8	81.3
	دائما	15	18.8	18.8	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q4c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	7	8.8	8.8	8.8
	أحيانا	52	65.0	65.0	73.8
	دائما	21	26.3	26.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q5c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	9	11.3	11.3	11.3
	أحيانا	41	51.3	51.3	62.5
	دائما	30	37.5	37.5	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q6c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	14	17.5	17.5	17.5
	أحيانا	41	51.3	51.3	68.8
	دائما	25	31.3	31.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q7c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	5	6.3	6.3	6.3
	أحيانا	32	40.0	40.0	46.3
	دائما	43	53.8	53.8	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q8c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	15	18.8	18.8	18.8
	أحيانا	40	50.0	50.0	68.8
	دائما	25	31.3	31.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q9c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	9	11.3	11.3	11.3
	أحيانا	51	63.8	63.8	75.0
	دائما	20	25.0	25.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q10c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	21	26.3	26.3	26.3
	أحيانا	48	60.0	60.0	86.3
	دائما	11	13.8	13.8	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q11c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	29	36.3	36.3	36.3
	أحيانا	44	55.0	55.0	91.3
	دائما	7	8.8	8.8	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q12c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	11	13.8	13.8	13.8
	أحيانا	42	52.5	52.5	66.3
	دائما	27	33.8	33.8	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q13c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	14	17.5	17.5	17.5
	أحيانا	33	41.3	41.3	58.8
	دائما	33	41.3	41.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q14c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	12	15.0	15.0	15.0
	أحيانا	41	51.3	51.3	66.3
	دائما	27	33.8	33.8	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q15c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	19	23.8	23.8	23.8
	أحيانا	42	52.5	52.5	76.3
	دائما	19	23.8	23.8	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q16c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	17	21.3	21.3	21.3
	أحيانا	31	38.8	38.8	60.0
	دائما	32	40.0	40.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q17c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	20	25.0	25.0	25.0
	أحيانا	39	48.8	48.8	73.8
	دائما	21	26.3	26.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q18c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	7	8.8	8.8	8.8
	أحيانا	47	58.8	58.8	67.5
	دائما	26	32.5	32.5	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q19c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	20	25.0	25.0	25.0
	أحيانا	41	51.3	51.3	76.3
	دائما	19	23.8	23.8	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q20c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	9	11.3	11.3	11.3
	أحيانا	46	57.5	57.5	68.8
	دائما	25	31.3	31.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q21c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	50	62.5	62.5	62.5
	أحيانا	23	28.8	28.8	91.3
	دائما	7	8.8	8.8	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q22c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	19	23.8	23.8	23.8
	أحيانا	41	51.3	51.3	75.0
	دائما	20	25.0	25.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q23c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	12	15.0	15.0	15.0
	أحيانا	38	47.5	47.5	62.5
	دائما	30	37.5	37.5	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q24c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	4	5.0	5.0	5.0
	أحيانا	40	50.0	50.0	55.0
	دائما	36	45.0	45.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q25c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	3	3.8	3.8	3.8
	أحيانا	14	17.5	17.5	21.3
	دائما	63	78.8	78.8	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q26c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	5	6.3	6.3	6.3
	أحيانا	43	53.8	53.8	60.0
	دائما	32	40.0	40.0	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q27c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	14	17.5	17.5	17.5
	أحيانا	35	43.8	43.8	61.3
	دائما	31	38.8	38.8	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q28c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	17	21.3	21.3	21.3
	أحيانا	36	45.0	45.0	66.3
	دائما	27	33.8	33.8	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q29c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	2	2.5	2.5	2.5
	أحيانا	45	56.3	56.3	58.8
	دائما	33	41.3	41.3	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q30c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	1	1.3	1.3	1.3
	أحيانا	9	11.3	11.3	12.5
	دائما	70	87.5	87.5	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q31c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	1	1.3	1.3	1.3
	أحيانا	8	10.0	10.0	11.3
	دائما	71	88.8	88.8	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q32c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	3	3.8	3.8	3.8
	أحيانا	15	18.8	18.8	22.5
	دائما	62	77.5	77.5	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

q33c2

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أبدا	6	7.5	7.5	7.5
	أحيانا	44	55.0	55.0	62.5
	دائما	30	37.5	37.5	100.0
	Total	80	100.0	100.0	

أولا الفرضيات الفرعية

Corrélations

		الثقة	الكفاءة	القبول	التاتاة
الثقة	Corrélation de Pearson	1	-.274*	.370**	-.491**
	Sig. (bilatérale)		.014	.001	.000
	N	80	80	80	80
الكفاءة	Corrélation de Pearson	-.274*	1	-.243*	.407**
	Sig. (bilatérale)	.014		.030	.000
	N	80	80	80	80
القبول	Corrélation de Pearson	.370**	-.243*	1	-.350**
	Sig. (bilatérale)	.001	.030		.001
	N	80	80	80	80
التاتاة	Corrélation de Pearson	-.491**	.407**	-.350**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.001	
	N	80	80	80	80

1

2

3

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الفرضية الرئيسية علاقة التاتاة بتقدير الدات

Corrélations

		التاتاة	تقدير الذات
التاتاة	Corrélation de Pearson	1	-.221*
	Sig. (bilatérale)		.039
	N	80	80
تقدير الذات	Corrélation de Pearson	-.221*	1
	Sig. (bilatérale)	.039	
	N	80	80

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).