كلية التربية
قسم علم النفس

الخصائص السيكومترية لمقياس الشعور بالخجل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المدمجين

بحث مشتق من رسالة مقدمه استكمالاً للحصول على درجة الماجستير في التربية "تخصص صحة نفسية"

إعداد الباحثة

أم هاشم محمد عبد الرحمن محمد

إشـــــــــــراف

أ.د/ عادل عبد الله محمد
أستاذ التربية الخاصة
عميد كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل سابقا
جامعة الزقازيق

د/ رحاب سمير طاحون
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية
جامعة مدينة السادات

١٤٤٤هـ – ٢٠٢٣م

مستخلص البحث باللغة العربية:

استهدف البحث الحالي التعرّف على طبيعة الخصائص السيكومترية لمقياس الشعور بالخجل لدى تلاميذ الدمج ذوي صعوبات التعلم، ويتكون المقياس من ثلاثة أبعاد، وهي: أولًا: البعد الفسيولوجي، ثانيًا: البعد الانفعالي، ثالثًا: البعد الاجتماعي، ويتكون من (٤٥) فقرة، وقد تكونت عينة البحث السيكومترية من (٥٠) تلميذا من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٩ – ١٢) عامًا بمتوسط حسابي (١٠.١٢) وانحراف معياري (٠.٥١)، وتم ذلك عن طريق استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، وتوصلت نتائج البحث إلى أنه يتوفر مؤشرات الاتساق الداخلي والصدق والثبات لمقياس الشعور بالخجل لدى تلاميذ الدمج ذوي صعوبات التعلم، بما يجعله أداة صالحة للاستخدام لتحقيق الأهداف التي وُضع من أجلها، ومن ثم تُوصي الباحثة بإجراء مزيد من الدراسات التي تستهدف الحد من أوجه القصور، وخفض الشعور بالخجل لدى تلاميذ الدمج ذوي صعوبات التعلم باستخدام المقياس الحالي.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكوماترية – الشعور بالخجل – ذوي صعوبات التعلم.

مستخلص البحث باللغة الانجليزية:

Abstract: The current research aimed to identify the nature of the psychometric characteristics of the measure of shyness among mainstream students with learning difficulties. The psychometric research sample consisted of (50) students with learning disabilities, their ages ranged between (9-12) years, with an arithmetic mean (10.12) and a standard deviation (0.51), and this was done through the use of appropriate statistical treatments. Indicators of internal consistency, validity, and stability of the measure of shame among mainstream students with learning difficulties, making it a usable tool to achieve the goals for which it was set, and then the researcher recommends conducting more studies aimed at reducing deficiencies and reducing the sense of shame among mainstream students with difficulties. Learning using the current scale.

Key words: Psychometric characteristics - Feeling of shyness - People with learning disabilities.

مقدمة البحث

تعد فئات وصعوبات التعلم احدى فئات التربية الخاصة وهي من أكثر هذه الفئات عددا، فقد دلت الدراسات على ان هناك اكثر من (٥٪) من التلاميذ في سن المدرسة يعانون من صعوبات التعلم حيث نجد أن كل صف من الصفوف التي يتراوح فيها عدد التلاميذ بين (٢٥ – ٣٠ تلميذا) يضم على الأقل تلميذا او أكثر من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم (Wang et al., 2019).

ويتفق معظم العلماء النفس على أن مجال صعوبات التعلم من أهم المجالات التي كان إيقاع التطور فيها مطرد و متعاظم، حيث أنه منذ نهاية الثمانينات وبداية التسعينات، كان الاتجاه في مجال صعوبات التعلم يميل إلى التركيز على تلاميذ المرحلة الابتدائية أو من في أعمارهم إلا أنه قد حدث تحول بالسنوات الأخيرة اتجه فيه المتخصصون إلى الاهتمام بالتلميذ منذ ميلاده، وخلال سنوات ما قبل المدرسة حتى مرحله البلوغ، ويؤكد هذا التوجه على أمكانية حدوث صعوبات التعلم على المدى العمري لحياة الفرد، أي في كل الأعمار وفي كل مراحل التعليمية، (Zhao et al., 2019, 3) . ومن هنا تبرز أهمية و ضرورة الاهتمام بالكشف عن صعوبات التعلم والتعرف على أنواعها ومظاهرها و أسبابها وخصائصها حتى يمكننا مساعدة هذه الفئة لتتجاوز ما تواجهه من صعوبات.

والدمج في سياق التعليم هو مصطلح يشير إلى الممارسة المتمثلة في تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصول العادية خلال فترات زمنية محددة استناداً إلى مهاراتهم. وهذا يعني دمج فصول التعليم العادية مع فصول التربية الخاصة. وتؤمن المدارس الممارسة لعملية الدمج بأن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة الذين لا يستطيعون العمل إلى حد معين في فصل عادي «ينتمون» إلى البيئة التعليمية الخاصة.

وأن الافراد ذوي صعوبات التعلم قد يفتقرون إلى اللباقة الاجتماعية في تعاملهم مع الآخرين، أو في تقديم التعليقات الاجتماعية التقييمية، أو في تقديم أو تقبل النقد أو المديح والثناء.

و فضلا عن ذلك فإنهم قد لا توجد لديهم المقدرة على مقاومة الضغوط السلبية من جانب الأقران، وقد يختارون نماذج الأقران الخاطئة كي يقوموا بمحاكاتها، كما قد يبدون سلوكيات يراها الآخرون على أنها تثيرهم وتقلقهم بدرجة كبيرة، أو على أنها غير مقبولة كما ترى ليرنر (Sharabi, & Margalit, 2011) أن ضعف المهارات الاجتماعية ربما تكون هي المشكلة الأكبر التي يعاني منها التلاميذ ذو صعوبات التعلم، ويستمر تأثير ضعف هذه المهارات على التلميذ في جميع جوانب الحياة؛ في المدرسة والبيت و اللعب.

وهذا ما يؤكده (Schmidt et al., 2014) حيث رأى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون عجزا في المهارات الاجتماعية، قد يعيقهم هذا الضعف عن القدرة على تكوين علاقات مع الأقران

والحفاظ عليها، ويؤكد أن خروج التلميذ ذي الصعوبة التعليمية لتلقي خدمات برامج صعوبات التعلم خارج الفصل يجعل نظرة التلاميذ له نظرة مختلفة تؤثر على تفاعلهم معه.

وكما أنَّ الخجل يؤثر علي الإنسان بشكل سلبي عندما يتفاعل مع الآخرين فيشعره بعدم الراحة، ويعد الخجل صفة يتصف بها ذوي تقدير الذات المنخفض لذلك يُفضل الشخص الخجول الابتعاد عن الاحتكاك بالآخرين خوفاً من التعرض لمواقف محرجة، فالشخص الخجول دائماً لديه شعور بعدم الرضا عن نفسه ويشعره ذلك بالدونيه وعدم تقبل الآخرين له (Henderson et al., 2014).

بالإضافة إلي أنَّ الخجل يؤثر علي علاقة الفرد بأسرته وأصدقائه وعلي توافقه النفسي والإجتماعي فيؤدي إلي تراكم المشاعر السلبية والشعور بالضيق بل لا يستطيع الفرد التواجد في أي تفاعل يكون فيه محل أنظار الآخرين ويجعل الفرد غير قادر علي التعبير عن نفسه أمام الآخرين ويميل إلي قلة الكلام ويفضل الانعزال عن الآخرين.

مشكلة البحث

تؤكد كثير من الدراسات أن ارتفاع الشعور بالخجل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم قضية مهمة وضرورية حتى لا تقل فعالية هذه العادات وتستمر قليلة الكفاءة طيلة فترة حياتهم. وبالرغم من أن خفض الشعور بالخجل مهم، إلا أن الإسراع بتنميتها وتحسينه لا يهتم به صانعي القرار التربوي في مصر. كما أصبح من الواضح أن هناك حاجة لشيء جديد إذا ما أريد للمدارس أن تنطلق من العقلية التقليدية التي تتركز على القدرات فقط، بحيث تمكن التلاميذ من خفض الشعور بالخجل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ليعيشوا حياة منتجة ومحققة للذات، يشير واقع المدارس المصرية اليوم إلى وجود عدد ليس بقليل من التلاميذ يعانون من مواقف الخجل، وقد أشارت بعض الدراسات والتي دراسة Nelson & Harwood (2011)، دراسة Sharabi & Margalit (2011)، دراسة Everatt et al. (2011)، دراسة Gallegos et al. (2012)، دراسة Al-Yagon (2012)، دراسة Custodero (2013)، دراسة Klassen et al. (2013) وكذلك الأطر النظرية في هذا المجال إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم خجل.

ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما **الخصائص السيكوماترية لمقياس الشعور بالخجل لدى تلاميذ الدمج ذوي صعوبات التعلم؟**

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

(١)ما الاتساق الداخلي لمقياس الشعور بالخجل لدى تلاميذ الدمج ذوي صعوبات التعلم؟

(٢)ما صدق مقياس الشعور بالخجل لدى تلاميذ الدمج ذوي صعوبات التعلم؟

(٣)ما ثبات مقياس الشعور بالخجل لدى تلاميذ الدمج ذوي صعوبات التعلم؟

أهداف البحث

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

(١) التحقق من دلالة الاتساق الداخلي لمقياس الشعور بالخجل لدى تلاميذ الدمج ذوي صعوبات التعلم.

(٢) التحقق من دلالة صدق مقياس الشعور بالخجل لدى تلاميذ الدمج ذوي صعوبات التعلم.

(٣) التحقق من دلالة ثبات مقياس الشعور بالخجل لدى تلاميذ الدمج ذوي صعوبات التعلم.

أهمية البحث

ترجع أهمية البحث إلى التعرف على الخصائص السيكوماترية لمقياس الشعور بالخجل لدى تلاميذ الدمج ذوي صعوبات التعلم في التغلب على بعض المشكلات الحياتية، الاستفادة من المقياس في تشخيص الخجل لدى هؤلاء التلاميذ.

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الجانب الذي تتصدى لدراسته، والذي يتمثل في الجوانب النظرية والتطبيقية، ويتضح ذلك فيما يلي:

١. أهمية الدور الذي يقوم به المعلم باعتباره نموذجاً وقدوة يحتذي به طلابه ذوي صعوبات التعلم.
٢. الدعوة إلى أهمية إكساب ذوي صعوبات التعلم مهارات معينة تساعده على أداء الدور المنوط به أداؤه لتخفيف الخجل لديه.
٣. إعداد مقياس مقنن لتحسين لخفض الخجل لدى ذوي صعوبات التعلم.
٤. إفساح الطريق أمام دراسات أخرى لمساعدة ذوي صعوبات التعلم على تحسين أدائهم وإكسابهم المهارات اللازمة لأداء دورهم بشكل أفضل، حتى ينخفض الخجل لديهم.

المفاهيم الإجرائية للبحث

الخصائص السيكومترية Properties Psychometric:

تُعرّف الخصائص السيكومترية بأنها المؤشرات الإحصائية المستخرجة والمشتقة من إخضاع مقياس معين لسلسلة من الإجراءات التجريبية والإحصائية وفق واقع معين للكشف عن نواحي القوة والضعف في كل من المقياس، والواقع هدف المقياس، وتتمثل في الثبات والصدق (Ball, 2012).

صعوبات التعلم

تعريفه الباحثة بأنها "مفهوم يصف مجموعة من التلاميذ يتمتعون بدرجات عالية أو متوسطة من الذكاء، وينخفض تحصيلهم الدراسى عن المتوقع، ويعانون من مشكلات نوعية فى التعلم، ولا يستطيعون الافادة من خبرات وانشطة التعلم المتاحة داخل الفصل الدراسى، ولاتشمل المعاقيين عقليا أو جسديا أو حسيا، وتختلف اثار هذه الصعوبات على مفهوم الفرد لذاته باختلاف درجة شدة تلك الصعوبات.

الشعور بالخجل

رد فعل شخصي ينشأ ويتأكد من خلال القيم الاجتماعية السائدة والمبرمجة للحضارة ويكون أعلى في الحضارات الموجهة نحو الذات، من الحضارات الموجهة نحو الجماعة، وهو الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس الشعور بالخجل المعد في الدراسة الحالية.

الإطار النظري للبحث

يعتبر الخجل سمة حاضرة دائمة في تاريخ الإنسانية منذ بداية ظهور الحياة الإجتماعية علي الأرض. أصبح الخجل في الآونة الأخيرة مثار اهتمام البحوث في مجال علم النفس. يرجع سبب الاهتمام بدراسة الخجل إلي ارتباطه الوثيق بفهم الطبيعة البشرية. ترجع بداية دراسة الخجل منذ سنة ٤٠٠ قبل الميلاد علي يد هيبوقراط الذي بدأ في دراسة ظاهرة الخوف المفرط من الناس، وتطرق هيبوقراط إلي عرض ظاهرة الإنسان الذي يحب الحياة المعتمة البعيدة عن الطبيعة الإجتماعية والذي يخشي من صحبة الآخرين خوفا من التعرض للإساءة أو الإزدراء والخوف من مراقبة الآخرين وتقييماتهم. ربما تعد هذه هي الحالة الأولي لدراسة ظاهرة الخجل في التاريخ. بعد ذلك بسنوات، أخذ أرسطو في دراسة الخجل فيما عُرف آنذاك باسم "الجُبن" حيث قام بدراسة الشخص الخجول الذي يخشي التصرف والتحدث للآخرين. وخلال القرن التاسع عشر، تناول داروين ظاهرة الخجل حيث وصفها بأنها رد فعل عاطفي يظهر عادة خلال التفاعلات الإجتماعية واهتم بدراسة تعبيرات الوجه المرتبطة بالخجل. وقد ربط داروين بين الخجل والخوف لكنه أشار إلي وجود فروق بينهما (Jarek et al, 2012, 79).

يمكن وصف الخجل في أبسط معانية ك حالة الخوف من الآخرين، ويمكن أن تكون له العديد من التأثيرات التي تتراوح ما بين الشعور بالإحراج البسيط مرورا بالخوف غير المبرر من الأشخاص وحتي حالات العصابية الشديدة. ويعتبر الخجل من المفاهيم المبهمة متعددة السمات، حيث لا يمكن القطع إذا كان الخجل سمة ترتبط بالشخصية أم مجرد استجابة تأثيرية لموقف معين. علي الرغم من ذلك فإن جميع التعريفات للخجل تشترك في ارتباطها بالوعي الذاتي وحدوثها في مواقف إجتماعية (Gillen, 2014, 19).

فالخجل هو الآفة والمعاناة النفسية التي تعرقل الإنسان وتشل إمكانياته وطاقته بل وتؤثر علي إنتاجه وسلوكه مع الآخرين. ولا شك أنَّ للتنشئة الإجتماعية اتصال مباشر بهذا السلوك، فرفض الآباء للأبناء، وعدم مساندتهم لهم، والحماية الزائدة، والسيطرة في تربية الأبناء، والتضارب وعدم الاتساق في أساليب تربية الوالدين يؤدي إلي نقص المبادأة والأنطواء والخجل ونقص الثقة بالنفس فيعيق ذلك وظيفة الفرد الإجتماعية خارج الأسرة وينقص من مهاراته الإجتماعية ويجعله غير قادر علي إقامة علاقات

وصداقات مع الآخرين وبالتالي عدم القدرة علي مواجهة تحديات الحياة. فالخجل يصبح مشكلة عندما يؤثر علي ثقة الإنسان في نفسه ويجعله غير قادر علي التعامل ويمنعه من الاندماج.

وكما أنَّ الخجل يؤثر علي الإنسان بشكل سلبي عندما يتفاعل مع الآخرين فيشعره بعدم الراحة، ويعد الخجل صفة يتصف بها ذوي تقدير الذات المنخفض لذلك يُفضل الشخص الخجول الابتعاد عن الاحتكاك بالآخرين خوفاً من التعرض لمواقف محرجة، فالشخص الخجول دائماً لديه شعور بعدم الرضا عن نفسه ويشعره ذلك بالدونيه وعدم تقبل الآخرين له (Henderson et al., 2014).

بالإضافة إلي أنَّ الخجل يؤثر علي علاقة الفرد بأسرته وأصدقائه وعلي توافقه النفسي والإجتماعي فيؤدي إلي تراكم المشاعر السلبية والشعور بالضيق بل لا يستطيع الفرد التواجد في أي تفاعل يكون فيه محل أنظار الآخرين ويجعل الفرد غير قادر علي التعبير عن نفسه أمام الآخرين ويميل إلي قلة الكلام ويفضل الانعزال عن الآخرين.

مفهوم الخجل:

تعددت تعريفات الخجل واختلفت نظراً لطبيعة الخجل المركبة وتدور هذه التعريفات حول الخوف الشديد الذي ينتاب الفرد أثناء تفاعله الإجتماعي مع الآخرين ومن هذه التعريفات ما يلي:

حيث يمكن تعريف الخجل علي أنه حالة انفعالية تحدث بشكل لا إرادي نتيجة عجز الفرد عن التكيف والانخراط في الحياة الإجتماعية، وهو إفراط في الحياء يصل إلي درجة الاضطراب ويؤدي إلي شعور الفرد بالتهديد وعدم الراحة أثناء التفاعل الإجتماعي مع الآخرين (حنان خوج، ٢٠٠٢، ١١-١٢).

وقد عرف (Colonnesi et al., 2014) الخجل بأنه حالة أو سمة للشخصية تتسم بفروق فردية في الخوف والقلق عند مواجهة مواقف إجتماعية جديدة وتقييمات إجتماعية مدركة بالإضافة إلي التحفظ في المواقف الإجتماعية والشعور بالإحراج في المواقف التي يري فيها الشخص الخجول نفسه تحت منظار التقييم الإجتماعي.

أيضا، عرف (Valentiner & Mounts, 2020) الخجل بأنه ميل إلي الشعور بعدم الملائمة أو التوتر خلال مواقف التفاعلات الإجتماعية وبخاصة مع الأشخاص غير المألوفين بالإضافة إلي مشاعر سلبية حول الذات وقلق حول تقييمات الآخرين والإنسحاب من المواقف الإجتماعية وينتج عنها العديد من الأعراض النفسية والجسمية مثل العرق أو اضطرابات المعدة.

أيضا عرف (Hassan el al, 2021) الخجل بأنه مفهوم متعدد الأبعاد يستخدم لوصف ما يلي:

١) خبرة ذاتية بعدم الارتياح والصعوبة ترتبط بعدم اعتيادية المواقف الإجتماعية أو الخوف من التعرض للتقييم.

٢) سلوكيات كبح وتحفظ في المواقف غير المألوفة أو المواقف التي تتضمن انتباه موجه للشخص الخجول.

٣) سمة شخصية تتضمن ميل نحو مواجهة شعور الخجل بصورة متكررة عبر العديد من المواقف.

ومن خلال العرض السابق لتعريفات الخجل يتضح:

١) أهمية المواقف الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين التي توضح استجابة الفرد وردود أفعاله التي تتصف بالخجل.

٢) تتفق جميع التعريفات علي أنَّ الخجل هو خبرة غير سارة تتصف بالخوف الشديد والقلق والتوتر والرغبة الشديدة في الانسحاب من المواقف الإجتماعية وعدم الرغبة في التفاعل مع الآخرين والميل إلي العزلة وعدم القدرة علي مواجهة الضغوط.

٣) تؤكد التعريفات علي أنَّ الخجل يتسم بانشغال الفرد بذاته والتركيز علي آراء الآخرين حول ردود أفعاله واستجاباته في المواقف الإجتماعية.

٤) تري بعض التعريفات أنَّ الخجل يحدث نتيجة تواصل الشخص مع أشخاص غير مألوفين أثناء تفاعله في المواقف أو نتيجة لشعور الفرد بأنه محط الأنظار مما يزيد لديه الرغبة في الانسحاب.

٥) تري بعض التعريفات أنَّ الخجل هو مجموعة من الاستجابات المعرفية والسلوكية والانفعالية التي تصاحب الفرد أثناء التفاعل الإجتماعي مع الآخرين.

طبيعة الخجل:

حظيت طبيعة الخجل بالكثير من البحث والنقاش في الأدبيات البحثية، حيث تتعارض آراء الباحثين والخبراء بخصوص تلك الطبيعة. هناك البعض يعتبرون الخجل صورة من القلق الإجتماعي بينما يفترض آخرون أنها نمط من سلوك التجنب والكبح، في حين يري آخرون أن الخجل هو مزيج من كلاهما حيث يعتبر من مظاهر القلق المصاحب بسلوك الكبح أو التجنب. بالإضافة لذلك، يرتبط الخجل بأنواع أخري من القلق الإجتماعي مثل التخوف من التواصل ورهاب التحدث أمام الناس ومشاعر الإحراج. في محاولة لتمييز الخجل عن الأنواع الأخري من القلق الإجتماعي، يحدث الإحراج مع الخجل عندما يفشل الفرد في التصرف بشكل ملائم، بينما يحدث الخجل مصاحباً للقلق في حالات الخوف من الخضوع للتقييم الإجتماعي من جانب الآخرين (Valentiner et al., 2019).

بالنسبة لذوي الخجل الشديد، فإن حالة الخجل لديهم تفرض قيوداً علي علاقاتهم الإجتماعية وتجعلهم يشعرون بمستويات محدودة من الرضا بحياتهم الإجتماعية. بالإضافة لذلك، فإن حالات الخجل الشديد تجعل الأفراد يستغرقون وقتاً أطول في بدء الكلام في المحادثات مع الغرباء فضلاً عن بطء معدل

الكلام وزيادة حالات الصمت في المحادثات وقصر الجمل وفترات الكلام. في نفس الإطار، فإن ذوي الخجل الشديد يقومون بالإفصاح عن الذات بصورة أضعف من أقرانهم غير الخجولين، كما أنهم أقل تعبيرا عن الدفء والتعاطف مع الآخرين ويعتبرون أنفسهم أفقر في المهارات الإجتماعية، ويعتقدون أنهم أقل تفضيلاً وقبولاً من الآخرين (Jones et al., 2014).

من بين المؤشرات القوية علي الخجل الرغبة المرتفعة في القبول الإجتماعي والخوف من التعرض لاستهجان الآخرين، كما يرتبط الخجل والقلق الإجتماعي بالدافعية للقبول والخوف من التقييمات السلبية. بالإضافة لذلك، يرتبط الخجل إيجابياً بدرجة رغبة ذوي الخجل في القبول الإجتماعي والخوف من التعرض للرفض (Colonnesi et al., 2010).

الخجل هو حالة نفسية تجعل الشخص يشعر بعدم الارتياح في المواقف الإجتماعية بطريقة تتعارض مع شعورهم بالسعادة أو تسبب تجنب التواصل الإجتماعي. يمكن أن يتباين الخجل في طبيعته ما بين مشاعر بسيطة إلي عدم ارتياح شديد في المواقف الإجتماعية تصل إلي حد القلق ويسبب العديد من المشكلات الإجتماعية من بينها العزلة والوحدة. يعتبر الخجل سمة شخصية تؤثر علي الحالة النفسية والمزاجية للأشخاص. علي الرغم من التشابه بين الخجل وسمات الشخصية مثل الإنطوائية، إلا أنه يوجد العديد من الفروق بينهما حيث أن الأشخاص الإنطوائيين يفضلون العزلة في الأنشطة الإجتماعية لكنهم لا يخافون من التفاعلات الإجتماعية كما يحدث في حالة الخجل. تؤدي المراحل المتقدمة من الخجل إلي العديد من المشكلات مثل الإنسحاب الإجتماعي ومشاعر عدم السعادة وعدم القدرة علي بناء الصداقة وفقدان الدافعية للمشاركة في الأنشطة الإجتماعية بخلاف النتائج الفسيولوجية والنفسية (American Psychological Association, 2022).

الخجل وفقا للتفسيرات النفسية هو سبب السلوكيات والمشاعر السلبية للفرد مما يجعله معبر عن الحالة النفسية للفرد ليس ذلك فحسب بل له تأثير كبير علي سلوك الفرد فيمكن أن يتشكل الخجل في الصمت أو تجنب النظر للآخرين، فالشخص الخجول يفضل دائماً الابتعاد عن الآخرين وتجنب المواقف الإجتماعية، ويمكن أن تتشابه طبيعة الخجل مع طبيعة الرهاب الإجتماعي بالنسبه للبعض إلا أنَّ الخجل تختلف طبيعته عن الرهاب الإجتماعي من حيث:

١) أنَّ الشخص الخجول لديه صعوبات أكبر في حياته المهنية عن حياته الروتينية العادية.
٢) أنَّ الشخص الذي يعاني من الرهاب الاجتماعمي لديه تدهور في حياته الروتينية اليومية بشكل كبير.
٣) أنَّ الرهاب الاجتماعي يؤثر علي الحياة اليومية للفرد بشكل أكبر من الخجل.

٤) أنَّ الخجل يحدث في مراحل عمرية مبكرة كالطفولة المبكرة علي عكس الرهاب الإجتماعي الذي لا يظهر إلا في الطفولة المتأخرة أو المراهقة (راي كروزير، ٢٠٠٩، ٣١٧-٣٣٤، ترجمة: معتز عبدالله).

خصائص الخجل

أشار (Rubin et al., 2014) إلي أن خصائص الخجل تتفاوت تبعا لإختلاف المرحلة النمائية. علي سبيل المثال، فإن الخجل الذي يظهر خلال مرحلة الطفولة المبكرة جدا (النصف الثاني من العام الأول من العمر) يتسم عادة بإستجابات الخوف والتوتر العام. أما بالنسبة للخجل الذي يظهر خلال أواخر مراحل الطفولة وبداية المراهقة فإنه يكون مؤقتا ويتأثر بظهور الإدراك الذاتي ومشاعر الوعي بالذات والتي تبدأ في النمو منذ سن ٢-٣ سنوات وما يليها. ويتأثر الخجل خلال تلك الفترات من العمر بالعوامل البيولوجية التي تتضمن زيادة الاستجابات العصبية التلقائية والتي تؤدي إلي انخفاض في الإثارة العاطفية بالإضافة إلي فرط في اليقظة للمثيرات الإجتماعية.

ومع نضوج الطفل وزياة التقدم في الحس المعرفي للذات، يصبح الخجل أكثر تأثراً بالمواقف الإجتماعية. فخلال سنوات ما قبل المدرسة، تتغير خصائص الخجل لتشمل مشاعر الوعي الذاتي مثل الإحراج والحياء والشك الذاتي وارتفاع مستويات الحساسية للنقد. ترتبط هذه الخصائص التأثيرية والمعرفية والسلوكية للخجل بشعور الطفل بالإنكشاف الإجتماعي وأنه بؤرة الإهتمام وتحت الفحص والتركيز ويصاحبها عادةً نشاط في إستجابات الجهاز العصبي الباراسمبثاوي. ومع دخول الطفل سن المدرسة، يمكن أن تتغير مظاهر ومستويات الخجل نتيجة التعرض لأقران، ومواقف، ومتطلبات إجتماعية جديدة تقتضي تطوير شخصيتهم واستجابتهم للمواقف الإجتماعية الجديدة بأنماط إجتماعية سلوكية أكثر استقراراً (Spooner et al., 2005).

دراسات سابقة

هدفت دراسة Nelson & Harwood (2011) إلى إجراء تحليل بعدي من أجل استقصاء مستوى الأعراض الاكتئابية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم طبقـًا لتقارير المعلمين وأولياء الأمور. وتناول التحليل (٣١) من الدراسات التي استهدفت الأعراض الاكتئابية لدى المراهقين (تلاميذ الفرقة الثانية عشر) ذوي صعوبات التعلم. وأوضحت النتائج إلى ارتفاع مستويات الأعراض الاكتئابية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين طبقـًا لتقديرات المعلمين وأولياء الأمور.

وسعت دراسة Sharabi & Margalit (2011) نحو التحقق من الوحدة النفسية وعلاقتها بمجموعة من عوامل الوقاية والخطورة لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٧١٦) من المراهقين بالفرق الدراسية من العاشرة إلى الثانية عشر، ممن يمثلون مجموعتين إحداهما من

ذوي صعوبات التعلم (ن= ٣٣٤) والأخرى من العاديين (ن= ٣٨٢). وتم القياس بواسطة خمسة من المقاييس الخاصة بالخصائص الانفعالية الاجتماعية، الوحدة، استخدام مواقع التواصل عبر الانترنت، الحالة المزاجية، والدافعية نحو الإنجاز الأكاديمي. وأشارت النتائج إلى أن استخدام الانترنت كوسيلة لتحسين التواصل الاجتماعي مع الأصدقاء الفعليين ينبئ بالمستويات المنخفضة من مشاعر الوحدة، أما التواصل مع الأصدقاء الافتراضيين فكان منبئًا بالمستويات المرتفعة من الوحدة. كما أمكن التنبؤ بالوحدة من خلال الحالة المزاجية الموجبة والسالبة، والدافعية، وشدة صعوبات التعلم.

وحاولت دراسة Everatt et al. (2011) إجراء تحليل بعدي من أجل التحقق من العلاقة بين المشكلات السلوكية ومشكلات الأداء الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وأجري التحليل البعدي على مجموعة من الدراسات التي أجريت على عينة الأطفال متحدثي العربية. وأشارت نتائج الدراسة الأولى التي أجريت على عينة الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام إلى وجود ارتباط دال إحصائيـًا بين مشكلات التعلم القرائية والحسابية ومشكلات الانتباه وفرط الحركة والاندفاعية. وركزت الدراسة الثانية إلى فعالية البرامج التدخلية في خفض المشكلات السلوكية من خلال تحسين القدرات الهجائية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الخاصة. وبشكل عام، انتهت الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين مشكلات التعلم والمشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم.

وكان الهدف من دراسة Gallegos et al. (2012) هو المقارنة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين في القلق والاكتئاب. وكان عينة الدراسة مكونة من (١٣٠) من ذوي صعوبات التعلم و(١٣٠) من أقرانهم العاديين. وبلغ المتوسط العمري لأفراد العينة (٩.٩) عامـًا. وتم القياس باستخدام مقياس سبنسر للقلق، ومقياس الاكتئاب للأطفال، ومقياس Cuestionario de Afrontamiento لمهارات المواجهة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيـًا بين مجموعتي الدراسة في القلق والاكتئاب في اتجاه مجموعة ذوي صعوبات التعلم.

وسعت دراسة Al-Yagon (2012) نحو المقارنة بين المراهقين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في المشكلات الانفعالية والسلوكية والتحقق من دور التعلق مع الكبار (الآباء – الأمهات – المعلمين) في هذا الشأن. وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٩) من المراهقين ذوي صعوبات التعلم (ن= ١٨١) والعاديين (ن= ١٨٨) من كلا الجنسين (٥٣٪ إناث) في الفئة العمرية من (١٥ – ١٧) عامـًا، وأولياء أمورهم ومعلميهم. وتناول القياس التوافق النفس اجتماعي للمراهقين كما اتضح من خلال المشكلات الانفعالية والمشكلات السلوكية لهم. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيـًا في المشكلات الانفعالية والسلوكية بين مجموعتي الدراسة في اتجاه المراهقين ذوي صعوبات التعلم. وكان

للتعلق الأمومي أثر دال في التوافق لدى المراهقين بكلتا المجموعتين، بينما وجدت فروق دالة إحصائيـًا في التأثر الخاص بالتعلق بالآباء والمعلمين بين مجموعتي الدراسة.

وهدفت دراسة Custodero (2013) إلى المقارنة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في القلق (السمة – الحالة) وقلق الاختبار. وتمثلت عينة الدراسة في (١٤٥) من طلاب الجامعة الذين يمثلون مجموعتين: إحداهما من الطلاب ذوي صعوبات التعلم والأخرى من أقرانهم العاديين. ولجمع البيانات، تم تطبيق مقياسي القلق (السمة – الحالة) (Spielberger et al., 1983) ومقياس قلق الاختبار (Spielberger et al., 1980). وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستويات القلق السمة وقلق الاختبار لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين. وكانت هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في هذا الصدد تمثلت في السن، النوع، الأداء الأكاديمي المدرك، الشعور بالقدرة على الضبط، والخبرات الخاصة بمراكز الإعاقة.

وسعت دراسة Klassen et al. (2013) نحو إجراء تحليل بعدي للتحقق من استمرارية (افتراضية التوقف) معاناة ذوي صعوبات التعلم من المشكلات الانفعالية (القلق – الاكتئاب) إلى الرشد أم لا (افتراضية الاستمرارية). وأجري التحليل على (١٥) من الدراسات التي انطبقت عليها محكات التضمين بالتحليل منها ثمانية أبحاث وسبع رسائل أجريت على (١٦.٢٣٩) فردًا. وأكدت النتائج افتراضية استمرارية معاناة الراشدين من المشكلات الانفعالية؛ حيث وجد تشابه بين المشكلات الانفعالية التي يظهرها الراشدون ذوو صعوبات التعلم وتلك المشكلات التي يعانيها الأطفال والمراهقون.

وهدفت دراسة Dahle & Knivsberg (2014) إلى التحقق من افتراضية ارتكاب التلاميذ ذوي العسر القرائي لمستويات مرتفعة من المشكلات الانفعالية والسلوكية عن أقرانهم العاديين. وكانت عينة الدراسة ممثلة في (٢٦) من ذوي العسر القرائي و(٢٦) من أقرانهم العاديين. وبلغ متوسط أعمار مجموعة ذوي العسر القرائي (٩.٨) عامـًا، بينما بلغ المتوسط العمري للمجموعة الأخرى (٩.١٠) عامـًا. وبلغ معامل الذكاء لمجموعة العسر القرائي (٩٤)، بينما بلغ معامل الذكاء لمجموعة العاديين (١٠٠). وتم جمع البيانات من خلال تقديرات الآباء والمعلمين على قائمة السلوك الطفلي واستمارة تقارير المعلمين. وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى ذوي العسر القرائي مقارنة بالعاديين. وأشارت تقديرات الآباء إلى ارتفاع مستوى المشكلات الانفعالية لأبناءهم ذوي العسر القرائي، بينما كانت تقديرات المعلمين تشير إلى ارتفاع مستوى المشكلات السلوكية لهم.

واستهدفت دراسة Lee (2014) الكلينيكية الكشف عن التحديات التي يعانيها الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وأجريت الدراسة على (١٥) من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم، والذين بلغ المتوسط العمري لهم (١٩) عامـًا. وتم جمع البيانات من خلال المناقشات الجماعية العميقة بواقع ساعة

في كل مقابلة لفترة استغرقت (١٢) أسبوعـاً، هذا بالإضافة إلى المقابلات الشخصية التي استغرقت أيضـاً (١٢) أسبوعـاً بواقع ساعة في كل مقابلة. وأسفر تحليل المقابلات عن الموضوعات التالية: الشعور بالمسئولية (القدرة على التعامل مع المشكلات)، غياب الشعور بالمسئولية (تعمد إحداث الفوضى بمختلف البيئات التعليمية والاجتماعية)، التصنيف (لدي مشكلات! أنا عاجز! أنا لست طبيعيـاً!). وأسفر تحليل حوارات أفراد العينة عن الموضوعات التالية والتي يمكن تصنيفها في الإطار التواصلي والسلوكي وهي الاستجابة المقيدة، تقييد الأدوار، الصراع الداخلي، الانسحاب.

وسعت دراسة Emam & Kazem (2015) نحو الكشف عن مدركات المعلمين حول انتشار المشكلات الانفعالية والسلوكية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وكان عينة الدراسة مكونة من (٤٣٩) من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بعمان. وقام المعلمون بالاستجابة على المقياس التشخيصي لصعوبات التعلم ومقياس مواطن القوى والصعوبات من إعداد Goodman (1997). وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط دال بين تقديرات المعلمين على المقياسين السالف ذكرهما، والذي يعكس التزامن بين أعراض صعوبات التعلم والمشكلات الانفعالية والسلوكية. ولم توجد فروق دالة إحصائيـاً في أعراض صعوبات التعلم، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائيـاً في تقديرات المعلمين على بعدي فرط الحركة ومشكلات المسلك.

وهدفت دراسة Al-Yagon (2015) إلى استقصاء معدلات انتشار المشكلات السلوكية ذات التوجه الداخلي والخارجي لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم، هذا بالإضافة إلى التحقق من نموذج مكون من ثلاثة من عوامل الوقاية والخطورة وهي الوجدان السالب، والتعلق الأمومي والنوع كمنبئات بالمشكلات السلوكية ذات التوجه الداخلي والخارجي. وتكنت عينة الدراسة من (٣٦٩) من المراهقين بالفرقتين الدراسيتين العاشرة والحادية عشرة، وممن تراوحت أعمارهم من (١٥ – ١٧) عامـاً، والذين يمثلون مجموعتين إحداهما من ذوي صعوبات التعلم والأخرى من العاديين. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس التعلق الآمن (Kerns et al., 1996)، وبعد الوجدان السالب الفرعي من مقياس الوجدانية (Moos et al., 1987)، وبعدي المشكلات ذات التوجه الخارجي والداخلي من مقياس التقرير الذاتي – نسخة الفئة العمرية من (١١ – ١٨) عامـاً (Achenbach, 1991). وأوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيـاً بين مجموعتي الدراسة على جميع المقاييس المستخدمة. كما أوضحت النتائج أن الوجدان السالب، والتعلق الأمومي والنوع منبئات دالة إحصائيـاً بسوء التوافق الانفعالي والسلوكي لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم.

واستهدفت دراسة Rose et al. (2015) استقصاء بعض المتغيرات الديموجرافية، والشعور بالانتماء، والمساندة الاجتماعية كمنبئات بسلوكيات التنمر لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم. وتمثلت

عينة الدراسة في مجموعة من طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم (ن= ٨٣) وأقرانهم العاديين (ن= ٣٦٠) بالفرقتين السابعة والثامنة. وقد بلغ المتوسط العمري لأفراد العينة (١٢.٩) عامـًا. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس جامعة إلينوي للتنمر (Espelage & Holt, 2001). وأشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالتنمر من خلال النوع، العرق، الأداء الأكاديمي، والمشاركة في الأنشطة اللاصفية. وكانت المستويات المرتفعة من الدعم الاجتماعي من الأقران أبرز المنبئات بالمستويات المنخفضة من التنمر، والشجار والغضب.

واستهدفت دراسة Nelson et al. (2015) التحقق من القدرات غير اللفظية والذاكرة العاملة كمنبئات بقلق الاختبار لدى طلاب الجامعة ذوي العسر القرائي. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) من طلاب الجامعة ذوي العسر القرائي (ن= ٥٠) وأقرانهم العاديين (ن= ٥٠)، والذين بلغ المتوسط العمري لهم (١٨.٢٦) عامـًا بانحراف معياري قدره (١.٦٩). وتم القياس بواسطة مقياس قلق الاختبار (Spielberger, 1980)، واختبارات وودكوك – جونسون التحصيلية – الإصدار الثالث (Woodcock et al., 2007)، واختبار الكفاءة القرائية والكتابية – الإصدار الثاني (Torgesen et al., 1999)، واختبار وكسلر لذكاء الراشدين – الإصدار الرابع (Wechsler, 2008). وأوضحت النتائج ارتفاع مستويات قلق الاختبار لدى الطلاب ذوي العسر القرائي. وكان قلق الاختبار لهؤلاء معرفيـًا أكثر منه بدنيـًا. ولم توجد علاقة ذات دلالة بين المهارات القرائية، القدرات اللفظية، وسرعة المعالجة بقلق الاختبار. وعلى النقيض، ارتبط الذكاء العام، والقدرات غير اللفظية، والذاكرة العاملة على نحو سالب بقلق الاختبار. وكانت الذاكرة العاملة والقدرات غير اللفظية منبئات دالة إحصائيـًا بقلق الاختبار.

وحاولت دراسة Hassan (2015) التحقق من المشكلات التي يعانيها ذوو صعوبات التعلم. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٥٠) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمنطقة جازان بالمملكة العربية السعودية. وقام الباحث ببناء مقياس المشكلات الانفعالية والسلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم والتحقق من خصائصه السيكومترية. وأوضحت النتائج معاناة الأطفال ذوي صعوبات التعلم من المشكلات الانفعالية والسلوكية التالية: مشكلات التفكير، قصور التركيز، قصور الانتباه، تدني النشاط، قلة التفاعل، اللامبالاة، تدني مستوى الثقة بالنفس، تدني قيمة الذات، الحزن، التشوش الانفعالي، التشتت الانفعالي، التململ، العدوان، فرط الحركة، الخواف المرضي، مشكلات النوم.

وهدفت دراسة Thakkar et al. (2016) إلى تحديد مستوى القلق لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين. وكانت عينة الدراسة مكونة من (١٣٨) من التلاميذ الذين تراوحت أعمارهم من (٨ – ١٥) عامـًا، وهم يمثلون مجموعتين: إحداهما من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأحد المراكز المتخصصة في هذا الشأن والمجموعة الأخرى من التلاميذ العاديين الذين تم الحصول عليهم من أربعة

مدارس بمومباي بالهند. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس سبنس للقلق – نسخة الأطفال. وأشارت النتائج إلى احتمالية وصول القلق إلى المستوى الكلينيكي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك مقارنة بأقرانهم العاديين.

وسعت دراسة Pendergraft (2016) نحو التحقق من الفشل الأكاديمي كمنبئ بالأعراض الاكتئابية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين. وشارك بالدراسة (٧٥) من المراهقين ذوي صعوبات التعلم و(٢٥٥) من أقرانهم العاديين. وتم جمع البيانات من خلال المقابلات الفردية التي أجراها الأخصائيون النفسيون بالمدرسة، وتم تحديد درجة الميل الانتحاري والأعراض الاكتئابية (القلق – العزلة/الانسحاب – انخفاض تقدير الذات – عدم الاستقرار المزاجي – نقد الذات – مشكلات في التركيز –الشعور بالعجز أو اليأس – العدوان/الغضب) من خلال أداة تم إعدادها بالدراسة تحت مسمى "مؤشرات خطورة الإحالة". وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيـاً بين الفشل الأكاديمي والاكتئاب لدى مجموعة ذوي صعوبات التعلم؛ حيث كان المراهقون ذوو المستويات المرتفعة من الفشل الأكاديمي أكثر شعورًا باليأس أو العجز مقارنة بمن لم يعايشوا خبرة الفشل الأكاديمي. وكان الفشل الأكاديمي منبئـاً قويـاً بالأعراض المتعددة للاكتئاب حتى لدى مجموعة المراهقين العاديين.

وهدفت دراسة Chen et al. (2017) إلى التحقق من العلاقة بين انفعالات القلق والمشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم بالصين. وتكونت عينة الدراسة من (٧١٤) من ذوي صعوبات التعلم. ولجمع البيانات، تم إعداد قائمة انفعالات القلق للأطفال ومقياس التقييم السلوكي للأطفال. وكشفت النتائج عن ارتفاع معدلات انفعالات القلق والمشكلات السلوكيات لذوي صعوبات التعلم، وتباينت هذه المشكلات تبعـاً للعوامل الديموجرافية ، ووجود أثر للتفاعل ما بين اسلوب المعاملة الوالدية والمناخ الأسري على المشكلات السلوكية، وأمكن التنبؤ بالمشكلات السلوكية من خلال قلق الانفصال، الخواف الاجتماعي، اضطراب القلق العام، المناخ الأسري (الانسجام الأسري)، أسلوب المعاملة الوالدية (الديمقراطي)، التوقعات الوالدية (الكفاءة الذاتية) واضطراب التجسيد/الهلع.

وسعت دراسة Emam (2018) نحو التحقق من الإعزاءات الأكاديمية والاجتماعية كمنبئات بالمشكلات الانفعالية والسلوكية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية ذوات صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهن العاديات. واشتملت عينة الدراسة على مجموعتين إحداهما مكونة من (٨٩) من ذوات صعوبات التعلم والأخرى قوامها (١٣٥) من العاديات بالمرحلة الإعدادية. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس العزو الأكاديمي، ومقياس العزو الاجتماعي، والنسخة العربية لاستبيان القوى والصعوبات. وأوضحت النتائج إمكانية التنبؤ بالمشكلات الانفعالية والسلوكية من خلال الإعزاءات الأكاديمية والاجتماعية بشكل قوي

لدى مجموعة ذات صعوبات التعلم عن المجموعة الأخرى. وكان البروفيل الخاص بالعزو لمجموعة ذوات صعوبة التعلم أكثر سلبية وهو ما ساهم في المعاناة من العديد من المشكلات الانفعالية والسلوكية.

فروض البحث

صيغت الفروض التالية كإجابات محتملة للأسئلة التي أثيرت في مشكلة الدراسة:

١- توجد دلالة للاتساق الداخلي لمقياس الشعور بالخجل لدى تلاميذ الدمج ذوي صعوبات التعلم.

٢- توجد دلالة لصدق مقياس الشعور بالخجل لدى تلاميذ الدمج ذوي صعوبات التعلم.

٣- توجد دلالة لثبات مقياس الشعور بالخجل لدى تلاميذ الدمج ذوي صعوبات التعلم.

إجراءات البحث:

تتمثل إجراءات البحث فيما يلي:

منهج البحث

انطلاقًا من طبيعة البحث، والأهداف التي سعى إليها، والبيانات المُراد الحصول عليها للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الشعور بالخجل لدى تلاميذ الدمج ذوي صعوبات التعلم، وبناءً على الأسئلة التي سعى البحث للإجابة عنها، فقد تم استخدام المنهج الوصفي.

عينة البحث

أُجريت الدراسة على عينة مكونة من (٥٠) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم الذين تراوحت أعمارهم بين (٩ – ١٢) عامًا بمتوسط حسابي قدره (١٠.١٢) عامًا، وانحراف معياري قدره (٠.٥١).

ويهدف هذا المقياس إلى قياس الشعور بالخجل لدى تلاميذ الدمج ذوي صعوبات التعلم، وهو يتكون من ثلاثة أبعاد، وهي:

البعد الأول: البعد الفسيولوجي.

البعد الثاني: البعد الانفعالي.

البعد الثالث: البعد الاجتماعي.

بعد الانتهاء من الصورة الأولية للمقياس قامت الباحثة بعرضها على (١٠) من المحكمين لإبداء الرأى والملاحظات على عبارات ومكونات المقياس من حيث وضوحها ومناسبتها للظاهرة موضوع القياس وكذلك تقدير صلاحية المقياس، وبناء على ذلك لم تقل مفردة واحدة عن (٨٠٪) مما يكون له أثر إيجابي على تمتع المقياس بصدق عال من السادة المحكمين.

نتائج البحث:

تم تطبيق مقياس الشعور بالخجل على عينة مكونة من (٥٠) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم ممن تراوحت أعمارهم الزمانية بين (٩-١٢) عامًا، بمتوسط حسابي قدره (١٠.١٢) وانحراف معياري (٠.٥١)

وذلك بهدف حساب بعض الخصائص السيكومترية للمقياس. وبعد تقدير الدرجات ورصدها ثم إدخالها لبرنامج SPSS الإحصائي.

النتائج المتعلقة بالفرض الأول: توجد دلالة للاتساق الداخلي لمقياس الشعور بالخجل لدى تلاميذ الدمج ذوي صعوبات التعلم.

وللتعرّف على دلالة الاتساق الداخلي لمقياس الشعور بالخجل لدى تلاميذ الدمج ذوي صعوبات التعلم تم الآتي:

١- الاتساق الداخلي للمفردة مع الدرجة الكلية للبعد التابعة له:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للأبعاد على مقياس الشعور بالخجل

البعد الفسيولوجي		البعد الانفعالي				البعد الاجتماعي			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٦٢٥**	١	٠.٥٨٤**	١١	٠.٥٩٤**	١	٠.٦٢١**	١	٠.٥٦٢**
٢	٠.٢٢٠*	٢	٠.٤٧٤**	١٢	٠.٦٢٥**	٢	٠.٥٧٨**	٢	٠.٤٣٩**
٣	٠.٥٦٤**	٣	٠.٥٦٦**	١٣	٠.٥٧٩**	٣	٠.٥٣٣**	٣	٠.٥٦٣**
٤	٠.٣٩٥**	٤	٠.٦٢٥**	١٤	٠.٥٠٠**	٤	٠.٥٩٨**	٤	٠.٦١٧**
٥	٠.٥١٤**	٥	٠.٥٧٩**	١٥	٠.٥٤٦**	٥	٠.٦١٧**	٥	٠.٥٩٣**
٦	٠.٥٥٨**	٦	٠.٥١٩**	١٦	٠.٥٠٧**	٦	٠.٥٢٩**	٦	٠.٦١٧**
٧	٠.٦٢٥**	٧	٠.٦٦٢**	١٧	٠.٥٣٢**	٧	٠.٦٦٩**	٧	٠.٥٥٣**
٨	٠.٦١٤**	٨	٠.٥٧٥**	١٨	٠.٤٧٨**	٨	٠.٦٢١**	٨	٠.٥١٧**
		٩	٠.٢٢٤*			٩	٠.٦٠٧**	٩	٠.٦٦٣**
		١٠	٠.٥٨٦**			١٠	٠.٤٥١**		

**** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١) * دال عند مستوى دلالة (٠.٠٥)**

يتضح من جدول (١) أنَّ كل مفردات مقياس الشعور بالخجل معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستويين (٠.٠١ – ٠.٠٥)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- طريقة الاتساق الداخلي للأبعاد:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس الشعور بالخجل لدي التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) مصفوفة ارتباطات مقياس الشعور بالخجل لدي التلاميذ ذوى صعوبات التعلم

م	أبعاد المقياس	١	٢	٣	الكلية
١	البعد الفسيولوجي	–			
٢	البعد الانفعالي	٠.٦٦٢**	–		
٣	البعد الاجتماعي	٠.٧٢١**	٠.٦١٩**	–	
	الدرجة الكلية	٠.٦٥١**	٠.٥٨٩**	٠.٤٩٣**	–

**** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)**

يتضح من جدول (٢) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على تمتع المقياس بالاتساق الداخلي.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني: توجد دلالة لصدق مقياس الشعور بالخجل لدى تلاميذ الدمج ذوي صعوبات التعلم.

وللتعرّف على دلالة صدق مقياس الشعور بالخجل لدى تلاميذ الدمج ذوي صعوبات التعلم تم الآتي:

- صدق المحك التلازمى:

تم اختبار صدق هذه الأداة بصدق المحك، حيث استخدم الباحث مقياس المهارات الاجتماعية إعداد: أحمد عواد و أشرف شريت (٢٠٠٤)، وكان معامل الارتباط بين المقياسين (٠.٦٢١) وهو دال احصائيا عند (٠.٠١)، وهذا مبرر على قيام الباحثة ببناء مقياس الشعور بالخجل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث: توجد دلالة لثبات مقياس الشعور بالخجل لدى تلاميذ الدمج ذوي صعوبات التعلم.

وللتعرّف على دلالة ثبات مقياس الشعور بالخجل لدى تلاميذ الدمج ذوي صعوبات التعلم تم الآتي:

١- طريقة إعادة التطبيق:

وتمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس الشعور بالخجل لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين وذلك على عينة الخصائص السيكومترية، وتم استخراج

معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وكانت جميع معاملات الارتباط لأبعاد المقياس دالة عند (٠.٠١) مما يشير إلى أنَّ المقياس يعطى نفس النتائج تقريباً إذا ما استخدم أكثر من مرَّة تحت ظروف مماثلة وبيان ذلك فى الجدول (٣):

جدول (٣) إعادة التطبيق في الشعور بالخجل

الأبعاد	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى	مستوى الدلالة
البعد الفسيولوجي	٠.٨٤٧	٠.٠١
البعد الانفعالي	٠.٧٩٣	٠.٠١
البعد الاجتماعي	٠.٨٩٣	٠.٠١
الدرجة الكلية	٠.٧٥٢	٠.٠١

يتضح من خلال جدول (٣) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى لأبعاد مقياس الشعور بالخجل لدي التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، والدرجة الكلية، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس الشعور بالخجل لقياس السمة التى وُضع من أجلها.

٢- طريقة معامل ألفا كرونباخ:

تمَّ حساب معامل الثبات لمقياس الشعور بالخجل لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم باستخدام معامل ألفا – كرونباخ لدراسة الاتساق الداخلى لأبعاد المقياس لعينة التلاميذ وكانت كل القيم مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول (٤):

جدول (٤) معاملات ثبات مقياس الشعور بالخجل باستخدام معامل ألفا – كرونباخ

م	أبعاد المقياس	معامل ألفا – كرونباخ
١	البعد الفسيولوجي	٠.٧٨٥
٢	البعد الانفعالي	٠.٧٧٦
٣	البعد الاجتماعي	٠.٧٥٩
	الدرجة الكلية	٠.٨٠٤

يتضح من خلال جدول (٤) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشرًّا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

قامت الباحثة بتطبيق مقياس الشعور بالخجل لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية التى اشتملت (٥٠) من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وتم تصحيح المقياس، ثم

تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل تلميذ على حدة، ثمَّ تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات المفحوصين فى المفردات الفردية، والمفردات الزوجية، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان – براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنَّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك فى الجدول (٥):

جدول (٥) مُعاملات ثبات مقياس الشعور بالخجل بطريقة التجزئة النصفية

م	أبعاد المقياس	سبيرمان براون	جتمان
١	البعد الفسيولوجي	٠.٨١٤	٠.٧١٥
٢	البعد الانفعالي	٠.٨٣٢	٠.٧٣٢
٣	البعد الاجتماعي	٠.٨٠٩	٠.٧٦٢
	الدرجة الكلية	٠.٨٦٢	٠.٧٧٤

يتضح من جدول (٥) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فى قياسه للشعور بالخجل لدي التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (٤٥) مفردة، كل مفردة تتضمن ثلاث استجابات موزعة على الأبعاد الثلاثة على النحو التالي:

البعد الأول: البعد الفسيولوجي (٨) مفردات.

البعد الثانى: البعد الانفعالي (١٨) مفردة.

البعد الثالث: البعد الاجتماعي (١٩) مفردة.

وقد قامت الباحثة بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية لمقياس الشعور بالخجل لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هي (١٣٥)، وأدنى درجة هي (٤٥)، وتمثل الدرجات المرتفعة أعلى مستوى للشعور بالخجل فى حين تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض للشعور بالخجل.

ويوضح جدول (٦) أبعاد وأرقام المفردات التى تقيسها الصورة النهائية.

جدول (٦) أبعاد مقياس الشعور بالخجل لدي التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والمفردات التى تقيس كل بعد

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
١	البعد الفسيولوجي	١ – ٤ – ٧ – ١٠ – ١٣ – ١٦ – ١٩ – ٢٢	٨
٢	البعد الانفعالي	٢ – ٥ – ٨ – ١١ – ١٤ – ١٧ – ٢٠ – ٢٣ – ٢٥ – ٢٧ – ٢٩ – ٣١ – ٣٣ – ٣٥ – ٣٧ – ٣٩ – ٤١ – ٤٣	١٨
٣	البعد الاجتماعي	٣ – ٦ – ٩ – ١٢ – ١٥ – ١٨ – ٢١ – ٢٤ – ٢٦ – ٢٨ – ٣٠ – ٣٢ – ٣٤ – ٣٦ – ٣٨ – ٤٠ – ٤٢ – ٤٤ – ٤٥	١٩

تعليمات المقياس:

١) يجب عند تطبيق المقياس خلق جو من الألفة مع التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، حتى ينعكس ذلك على صدقه في الإجابة.

٢) يجب على القائم بتطبيق المقياس توضيح أنَّه ليس هناك زمن محدد للإجابة، كما أنَّ الإجابة ستحاط بسرية تامة.

٣) يتم التطبيق بطريقة فردية، وذلك للتأكد من عدم العشوائية فى الإجابة.

٤) يجب الإجابة عن كل العبارات لأنَّه كلما زادت العبارات غير المجاب عنها انخفضت دقة النتائج.

طريقة تصحيح المقياس:

حددت الباحثة طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من خمس استجابات (دائما، أحياناً، نادرا) على أن يكون تقدير الاستجابات (٣، ٢، ١) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (١٣٥)، كما تكون أقل درجة (٤٥)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع الشعور بالخجل، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض الشعور بالخجل.

مناقشة النتائج:

إن الخصائص السيكومترية التي تمتع بها مقياس الشعور بالخجل لدى تلاميذ الدمج ذوي صعوبات التعلم يدل على أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات، ودلالات صدق تدل على الثبات والاستقرار في بناء المقياس، وتسمح باستخدامه في البيئة العربية.

التوصيات:

١. إجراء مزيد من الدراسات عن الخصائص السيكومترية لمقياس الشعور بالخجل لدى تلاميذ الدمج ذوي صعوبات التعلم.

٢. استخدام المقياس في تقييم برامج التدخل الموجهة للحد من أوجه القصور في الشعور بالخجل لدى تلاميذ الدمج ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

أحمد أحمد عواد وأشرف عبدالغني شريت (٢٠٠٤). الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي لدى التلاميذ المتفوقين والعاديين وذوي صعوبات التعلم. *مجلة دراسات الطفولة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ٢٧* (٢٣)، ٥٣-٧٦.

حنان بنت اسعد محمد خوج (٢٠٠٢). الخجل وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة أم القرى.

راي كروزير (٢٠٠٩). *الخجل*. ترجمة: معتز عبدالله، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Al-Yagon, M. (2012). Adolescents with learning disabilities: Socioemotional and behavioral functioning and attachment relationships with fathers, mothers, and teachers. *Journal of youth and adolescence*, *41*(10), 1294-1311.

Al-Yagon, M. (2015). Externalizing and internalizing behaviors among adolescents with learning disabilities: contribution of adolescents' attachment to mothers and negative affect. *Journal of Child and Family Studies*, *24*(5), 1343-1357.

American Psychological Association. (2022). APA Dictionary of Psychology. American Psychological Association. Retrieved from https://dictionary.apa.org/social-self

Ball, R. W. (2012). The relationship of academic self-concept and social competence in learning-disabled early adolescents *(Doctoral dissertation)*. Fielding Graduate University.

Chen, I., Wu, Y., & Wei, B. (2017). Effects of anxious emotions on the behavioral problems of Chinese children with learning difficulties. *Quality & Quantity*, *51*(3), 1147-1165.

Colonnesi, C., Engelhard, I. M., & Bogels, S. M. (2010). Development in children's attribution of embarrassment and the relationship with theory of mind and shyness. *Cognition and Emotion*, *24*(3), 514-521.

Colonnesi, C., Napoleone, E., & Bögels, S. M. (2014). Positive and negative expressionsof shyness in toddlers: Are they related to anxiety in the same way? *Journal of Personality and Social Psychology*, *106*(4), 624–637.

Custodero, J. (2013). *Anxiety and test anxiety: General and test anxiety among college students with learning disabilities* (Doctoral dissertation). University of California.

Dahle, A., & Knivsberg, A. (2014). Internalizing, externalizing and attention problems in dyslexia. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *16*(2), 179-193.

Einav, M., Sharabi, A., Peter, T., & Margalit, M. (2018). Test Accommodations and Positive Affect among Adolescents with Learning Disabilities: The Mediating Role of Attitudes, Academic Self-Efficacy, Loneliness and Hope. *Athens Journal of Education*, *5*(4), 345-360.

Emam, M. (2018). Academic and social attributions as predictors of emotional and behavioral difficulties in students referred for learning disabilities and typically achieving students: the female profile in Oman. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *23*(3), 326-339.

Emam, M., & Kazem, A. (2015). Teachers' perceptions of the concomitance of emotional behavioral difficulties and learning disabilities in children referred for learning disabilities in Oman. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *20*(3), 302-316.

Everatt, J., Al-Sharhan, A. , Al-Azmi, Y., Al-Menaye, N., & Elbeheri, G. (2011). Behavioural/attentional problems and literacy learning difficulties in children from non-English language/cultural backgrounds. *Support for Learning*, *26*(3), 127-133.

Gallegos, J., Langley, A., & Villegas, D. (2012). Anxiety, depression, and coping skills among Mexican school children: A comparison of students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *35*(1), 54-61.

Gillen, M.J. (2014). *Altering Shyness Mindset: enhancing treatment for social performance anxiety* (Publication No. 3681933) [Doctoral dissertation, Northern Illinois University].ProQuest.

Hassan, A. (2015). Emotional and behavioral problems of children with learning disabilities. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research (JEPER)*, *2*(10), 66-74.

Hassan, R., Willoughby, T., & Schmidt, L. A. (2021). Shyness and prosocial tendencies during adolescence: Prospective influence of two types of self-regulation. Emotion, 21(8), 1721–1730.

Henderson, L., Gilbert, P., & Zimbardo, P. (2014). Shyness, social anxiety, and social phobia. In S. G. Hofman & P.M. Dibartolo (Eds.), *Social Anxiety, third edition: Clinical,Developmental, and Social Perspectives* (95-115). Elsevier, Inc.

Jarek, E., & Valentiner, D. P. (2012, May). *A brief intervention for shyness mindset*. Poster session presented at the annual meeting of the Association for Psychological Science,Chicago, IL.

Jones, K.M., Schulkin, J., & Schmidt, L.A. (2014). Shyness: Subtypes, psychosocial correlates, and treatment interventions. *Psychology*, *5*(3),

244-254.

Klassen, R., Tze, V., & Hannok, W. (2013). Internalizing problems of adults with learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, *46*(4), 317-327.

Lee, L. (2014). Analyzing Discourses of Students with Learning Difficulties with Regard to Challenging Behavior. *Journal of Constructivist Psychology*, *27*(4), 263-273.

Nelson, J., & Harwood, H. (2011). A meta-analysis of parent and teacher reports of depression among students with learning disabilities: Evidence for the importance of multi-informant assessment. *Psychology in the Schools*, *48*(4), 371-384.

Nelson, J., Lindstrom, W., & Foels, P. (2015). Test anxiety among college students with specific reading disability (dyslexia) nonverbal ability and working memory as predictors. *Journal of learning disabilities*, *48*(4), 422-432.

Pendergraft, L. (2016). *The Significance of Academic Failure in Predicting Depression among Learning-disabled and Nondisabled Adolescents* (Doctoral dissertation). La Sierra University.

Rose, C., Espelage, D., Monda-Amaya, L., Shogren, K., & Aragon, S. (2015). Bullying and middle school students with and without specific learning disabilities: An examination of social-ecological predictors. *Journal of learning disabilities*, *48*(3), 239-254.

Rubin, K. H., Burgess, K. B., Coplan, R. J., Bowker, J. C., & Menzer, M. (2014). *Social Withdrawal and Shyness.* In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 434-452). Blackwell Publishing Ltd.

Schmidt, M., Prah, A., & Čagran, B. (2014). Social skills of Slovenian primary school students with learning disabilities. *Educational Studies*, *40*(4), 407-422.

Sharabi, A., & Margalit, M. (2011). The mediating role of internet connection, virtual friends, and mood in predicting loneliness among students with and without learning disabilities in different educational environments. *Journal of learning Disabilities*, *44*(3), 215-227.

Spooner, A. L., Evans, M. A., & Santos, R. (2005). Hidden Shyness in Children: Discrepancies Between Self-Perceptions and the Perceptions of Parents and Teachers. Merrill-Palmer Quarterly, 51(4), 437–466.

Thakkar, A., Karande, S., Bala, N., Sant, H., Gogtay, N., & Sholapurwala, R. (2016). Is anxiety more common in school students with newly diagnosed specific learning disabilities? A cross-sectional questionnaire-based study in Mumbai, Maharashtra, India. *Journal of postgraduate medicine*, *62*(1), 12.

Valentiner, D.P., & Mounts, N.S. (2020). *Shyness mindset and peer victimization in college students* [Manuscript 2020]. Northern Illinois University.

Valentiner, D.P., Mounts, N.S., McCraw, K.S., Luckner, A.E., & Allen, C. (2019). Shyness mindset, peer victimization, and adolescent social and psychological functioning [Manuscript submitted for publication]. Northern Illinois University

Wang, L. C., Liu, D., & Xu, Z. (2019). Distinct effects of visual and auditory temporal processing training on reading and reading-related abilities in Chinese children with dyslexia. *Annals of dyslexia*, *69*(2), 166-185.

Zhao, J., Liu, H., Li, J., Sun, H., Liu, Z., Gao, J., ... & Huang, C. (2019). Improving sentence reading performance in Chinese children with developmental dyslexia by training based on visual attention span. *Scientific reports*, *9*(1), 1-19.