

المجلة المصرية للدراسات المتخصصة



دورية فصلية علمية محكمة – تصدرها كلية التربية النوعية – جامعة عين شمس

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د/ إبراهيم فتحي نصار (مصر)

استاذ الكيمياء العضوية التخليقية
كلية التربية النوعية - جامعة عين شمس

أ.د/ أسامة السيد مصطفى (مصر)

استاذ التغذية وعميد كلية التربية النوعية - جامعة عين شمس

أ.د/ اعتدال عبد اللطيف حمدان (الكويت)

استاذ الموسيقى ورئيس قسم الموسيقى
بالمعهد العالي للفنون الموسيقية دولة الكويت

أ.د/ السيد بهنسي حسن (مصر)

استاذ الإعلام - كلية الآداب - جامعة عين شمس

أ.د/ بدر عبدالله الصالح (السعودية)

استاذ تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الملك سعود

أ.د/ رامى نجيب حداد (الأردن)

استاذ التربية الموسيقية وعميد كلية الفنون والتصميم الجامعة الأردنية

أ.د/ رشيد فايز البغلي (الكويت)

استاذ الموسيقى وعميد المعهد العالي للفنون الموسيقية دولة الكويت

أ.د/ سامى عبد الرؤوف طايح (مصر)

استاذ الإعلام - كلية الإعلام - جامعة القاهرة
ورئيس المنظمة الدولية للتربية الإعلامية وعضو مجموعة خبراء
الإعلام بمنظمة اليونسكو

أ.د/ سوزان القليني (مصر)

استاذ الإعلام - كلية الآداب - جامعة عين شمس
عضو المجلس القومي للمرأة ورئيس الهيئة الاستشارية العليا للإتحاد
الأفريقي الآسيوي للمرأة

أ.د/ عبد الرحمن إبراهيم الشاعر (السعودية)

استاذ تكنولوجيا التعليم والاتصال - جامعة نايف

أ.د/ عبد الرحمن غالب المخلافي (الإمارات)

استاذ مناهج وطرق تدريس - تقنيات تعليم
- جامعة الإمارات العربية المتحدة

أ.د/ عمر علوان عقيل (السعودية)

استاذ التربية الخاصة وعميد خدمة المجتمع
كلية التربية - جامعة الملك خالد

أ.د/ ناصر نافع البراق (السعودية)

استاذ الاعلام ورئيس قسم الاعلام بجامعة الملك سعود

أ.د/ ناصر هاشم بدن (العراق)

استاذ تقنيات الموسيقى المسرحية قسم الفنون الموسيقية
كلية الفنون الجميلة - جامعة البصرة

Prof. Carolin Wilson (Canada)

Instructor at the Ontario institute for studies in
education (OISE) at the university of Toronto
and consultant to UNESCO

Prof. Nicos Souleles (Greece)

Multimedia and graphic arts, faculty member,
Cyprus, university technology



المجلة
المصرية
للداسات
المختصة

رئيس مجلس الإدارة

أ.د/ أسامة السيد مصطفى

نائب رئيس مجلس الإدارة

أ.د/ داليا حسين فهمي

رئيس التحرير

أ.د/ إيمان سيد علي

هيئة التحرير

أ.د/ محمود حسن اسماعيل (مصر)

أ.د/ عجاج سليم (سوريا)

أ.د/ محمد فرج (مصر)

أ.د/ محمد عبد الوهاب العلال (المغرب)

أ.د/ محمد بن حسين الضويحي (السعودية)

المحرر الفني

د/ أحمد محمد نجيب

سكرتارية التحرير

أ/ ليلى أشرف

أ/ زينب وائل

أ/ محمد عبد السلام

المراسلات :

ترسل المراسلات باسم الأستاذ الدكتور/ رئيس

التحرير، على العنوان التالي

٣٦٥ ش رمسيس - كلية التربية النوعية -

جامعة عين شمس ت/ ٥٩٤٤٤٦٨٤/ ٠٢

الموقع الرسمي:

<https://ejos.journals.ekb.eg>

البريد الإلكتروني:

egyjournal@sedu.asu.edu.eg

الترقيم الدولي الموحد للطباعة : 6164 - 1687

الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني : 2682 - 4353

تقديم المجلة (يونيو ٢٠٢٤) : (7) نقاط

معامل ارسيف Arcif (أكتوبر ٢٠٢٤) : (0.4167)

المجلد (١٣)، العدد (٤٧)، الجزء الثاني

يوليو ٢٠٢٥

(*) الأسماء مرتبة ترتيباً أبجدياً.



الصفحة الرئيسية

م	القطاع	اسم المجلة	اسم الجهة / الجامعة	ISSN-P	ISSN-O	السنة	نقاط المجلة
1	Multidisciplinary عام	المجلة المصرية للدراسات المتخصصة	جامعة عين شمس، كلية التربية النوعية	1687-6164	2682-4353	2024	7



التاريخ: 2024/10/20
الرقم: L24/0228 ARCIF

سعادة أ. د. رئيس تحرير المجلة المصرية للدراسات المتخصصة المحترم
جامعة عين شمس، كلية التربية النوعية، القاهرة، مصر
تحية طيبة وبعد،،،

يسر معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية (ارسييف - ARCIF)، أحد مبادرات قاعدة بيانات "معرفة" للإنتاج والمحتوى العلمي، إعلامكم بأنه قد أطلق التقرير السنوي التاسع للمجلات للعام 2024.

ويسرنا تهنئكم وإعلامكم بأن المجلة المصرية للدراسات المتخصصة الصادرة عن جامعة عين شمس، كلية التربية النوعية، القاهرة، مصر، قد نجحت في تحقيق معايير اعتماد معامل "Arcif" المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً، وللاطلاع على هذه المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي: <http://e-marefa.net/arcif/criteria>

وكان معامل "ارسييف Arcif" العام لمجلتكم لسنة 2024 (0.4167).

كما صنفت مجلتكم في تخصص العلوم التربوية من إجمالي عدد المجلات (127) على المستوى العربي ضمن الفئة (Q3) وهي الفئة الوسطى، مع العلم أن متوسط معامل "ارسييف" لهذا التخصص كان (0.649).

وبإمكانكم الإعلان عن هذه النتيجة سواء على موقعكم الإلكتروني، أو على مواقع التواصل الاجتماعي، وكذلك الإشارة في النسخة الورقية لمجلتكم إلى معامل "ارسييف Arcif" الخاص بمجلتكم.

ختاماً، نرجو في حال رغبتكم الحصول على شهادة رسمية إلكترونية خاصة بنجاحكم في معامل "ارسييف"، التواصل معنا مشكورين.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

أ.د. سامي الخزندار
رئيس مبادرة معامل التأثير
"ارسييف Arcif"



+962 6 5548228 -9
+962 6 55 19 10 7

info@e-marefa.net
www.e-marefa.net

Amman - Jordan
2351 Amman, 11953 Jordan

محتويات العدد

أولاً : بحوث علمية محكمة باللغة العربية :

- تدريس دائرة الألوان لطلبة الهندسة المعمارية وتوظيفها في بناء
تيمة لونية وفق استراتيجيّة التعلم
٣١٥ ا.م.د/ أحمد زكريا زكي على
- المنظور الهندسي والفوتوغرافي ودوره التخيلي لإظهار جماليات
بناء التشكيل الخشبي المجسم
٣٨٧ ا.م.د/ أشرف محمود محمد الأعصر
- ابتكار مشغولات فنية معاصرة من الثمار المختلفة لمواكبة فن ما
بعد الحداثة
٤٤٧ د/ عائشة سعد وثير العازمي
- رؤية تشكيلية فنية معاصرة من سعف النخيل والخشب المنحوت
بالمجتمع الكويتي
٤٨١ د/ عائشة سعد وثير العازمي
- النظم البنائية للتصوير الطبيعي كمدخل لاستلهاام مشغولات فنية
معاصرة ذات التشكيل المجسم والافادة منها في تعليم التربية الفنية
٥١٥ ا.م.د/ ليلى عيسى علي محمد البلوشي
- الهوية الثقافية للفن التشكيلي السعودي كمدخل لإثراء التصوير
المعاصر
٥٣٧ ا.م.د/ مسفر محمد احمد المروعي
- أسواق المتاجر المتنقلة ودورها في الترويج لمنتجات الأسر المنتجة
في المملكة العربية السعودية (تصور مقترح)
٥٧٥ ا.م.د/ هناء بنت مفوز سليم الفواز
- الاستفادة من المعالجات المستحدثة للخامات البيئية كمدخل لإثراء
المشغولات الفنية المعاصرة
٦١٣ ا.م.د/ أميرة احمد حسين
- الخصائص السيكمترية لمقياس الخجل لدى تلاميذ المرحلة
الابتدائية ذوي صعوبات التعلم
٦٤٧ ا.م.د/ منى حسين الدهان
- د/ ميادة محمد فاروق
ا/ روزالين جمال جمعه الرفاعي

تابع محتويات العدد

- الخصائص السيكومترية لمقياس المفاهيم الاجتماعية والخلقية للأطفال ذوي صعوبات التعلم

٦٧٧ د.أ/ نادية السيد الحسيني
د/ أيمن حصافي عبد الصمد
أ/ فردوس زينهم عبد المقصود سيد

الخصائص السيكومترية لمقياس الخجل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم

١.د / منى حسين الدهان ^(١)

د / ميادة محمد فاروق ^(٢)

١ / روزالين جمال جمعه الرفاعي ^(٣)

^(١) أستاذ الصحة النفسية المتفرغ ، قسم العلوم التربوية والنفسية والتربية الخاصة ، كلية التربية النوعية ، جامعة عين شمس.

^(٢) مدرس الصحة النفسية والتربية الخاصة ، قسم العلوم التربوية والنفسية والتربية الخاصة ، كلية التربية النوعية ، جامعة عين شمس.

^(٣) باحثة بقسم العلوم التربوية والنفسية والتربية الخاصة ، كلية التربية النوعية ، جامعة عين شمس.

الخصائص السيكومترية لمقياس الخجل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم

د.د/ مني حسين الدهان

د/ مياده محمد فاروق

د/ روزالين جمال جمعه الرفاعي

ملخص:

هدف البحث إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الخجل لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، تكون مقياس الخجل في صورته النهائية من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: (البعد الفسيولوجي، البعد النفسي، البعد التعليمي). تم تطبيق المقياس على عينة قدرها (٥٠) تلميذ وتلميذه بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في محافظه القاهرة تراوحت أعمارهم ما بين (٩-١٢) عاماً بمتوسط حسابي (١٠,٥٠) عاماً وانحراف معياري قدره (٢,٧)، وقد تحقق للمقياس الخصائص السيكومترية على النحو التالي: التحقق من صدق المقياس تم استخدام صدق المحكمين، كما تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس مما يجعله أداة صالحة للاستخدام لتحقيق الأهداف التي وضع من أجلها. ومن ثم توصي الباحثة بإجراء مزيد من الدراسات التي تستهدف الحد من أوجه القصور، وتخفف الشعور بالخجل لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم باستخدام المقياس الحالي.

الكلمات الدالة: التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، الخصائص السيكومترية، مقياس الخجل

Abstract:

Title: Psychometric properties of the shyness scale for students with learning Disabilities.

Authors: Mona Hussein El Dahan, Mayada Mohamed Farouk, Rozalyn gamal goma

The aim of the research was to verify the psychometric properties of the shyness scale for primary school students with learning difficulties. The shyness scale in its final form consisted of (30) statements distributed over three dimensions: (physiological dimension, psychological dimension, educational dimension). The scale was applied to a sample of (30) male and female students in the fourth, fifth and sixth grades of primary school with learning difficulties in Cairo Governorate, their ages ranged between (9-12) years with an average age of (10.50) years and a standard deviation of (2.7). The scale achieved the psychometric properties as follows: Verifying the validity of the scale The validity of the arbiters was used, and the internal consistency of the scale was verified, which makes it a valid tool for use to achieve the objectives for which it was developed.

Keywords: Students with learning disabilities, psychometric properties, shyness scale

المقدمة :

تُعد مرحلة التعليم الأساسي إحدى المراحل المهمة في حياة الإنسان، حيث يكتسب الفرد خلالها العديد من المهارات والمعارف، إلى جانب مرورها بتغيرات نمائية، معرفية، انفعالية، اجتماعية، وثقافية. وبسبب تلك العوامل، يكون من المتوقع أن يواجه الطفل في هذه المرحلة العديد من المشكلات. ما يزيد من أهمية هذه المرحلة هو رأي العديد من العلماء والمتخصصين في المجال النفسي بأن الكثير من مشكلات البالغين ترتبط بجذورها بفترة الطفولة، فهي تنبع من تجاربهم السابقة، سواء كانت إيجابية أو سلبية، والخبرات التي أحاطت بهم أثناء تلك المرحلة العمرية.

تعتبر صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة وأكثرها انتشارًا. أظهرت الدراسات أن أكثر من ٥٪ من التلاميذ في سن المدرسة يعانون من صعوبات التعلم. ولذا، نجد أن كل صف دراسي يتراوح عدد طلابه بين ٢٥ إلى ٣٠ طالبًا يحتوي على الأقل على طالب واحد أو أكثر ممن يواجهون مشكلات في التعلم. (Wang et al., 2019)

تعتبر صعوبات التعلم إحدى المشكلات المتعددة التي تواجه التلاميذ في هذه المرحلة الحاسمة من حياتهم، حيث تؤثر على جميع جوانب حياتهم الشخصية، النفسية، الاجتماعية، والتربوية. تعكس هذه الصعوبات مجموعة من الاضطرابات التي تزداد انتشارًا خلال مرحلة الطفولة وقبل المراهقة. وتظهر على هيئة مشكلات واضطرابات انفعالية واجتماعية بالإضافة إلى أنماط سلوكية غير سوية لا تتماشى مع العادي، مثل الخجل والخوف والعناد. من بين هذه المشكلات السلوكية والانفعالية يبرز ما يُعرف بالخجل لدى التلاميذ. يُصنّف هذا السلوك ضمن صعوبات التعلم الاجتماعي والانفعالي، حيث يعكس طبيعة العلاقة الاجتماعية المحدودة للتلميذ، ما يعيق تفاعله الاجتماعي وقدرته على التواصل مع أفراد بيئته، وخصوصًا في المدرسة. يتشابه الخجل في أعراضه وأبعاده مع بعض المشكلات الأخرى مثل العزلة

الاجتماعية والاعترااب الاجتماعي؁ ما يجعل من الصعب أحيانًا التفريق بينها بسبب التشابك والتداخل الكبير في مظاهرها. (بن عامر ؁ ٢٠١١).

لذلك؁ تعتبر فئة ذوي صعوبات التعلم من أكثر الفئات في مجال التربية الخاصة حاجة إلى الدعم النفسي والمساندة لتطوير ثقتهم بأنفسهم؁ خاصة أنهم يملكون قدرات عقلية مشابهة لأقرانهم ولكنهم يعانون في مواكبة الجوانب الأكاديمية. (دعاء خطاب ؁ ٢٠٢٠)

يُعد الخجل عائقًا كبيرًا أمام التلاميذ؁ حيث ينعكس سلبيًا على أدائهم الأكاديمي وقد يؤدي إلى عزوفهم عن التعلم والمشاركة في الأنشطة الصفية. هذا الضعف يجعل التلاميذ يتبنون مواقف سلبية تجاه عملية التعلم؁ إذ يقلل من قدرتهم على تنفيذ المهام بنجاح؁ مما يُضعف انخراطهم في الدروس ويؤثر بشكل سلبي على تحصيلهم الدراسي. كما أن شعورهم المستمر بالخوف من الفشل أو التعرض للانتقاد يدفعهم إلى الامتناع عن المشاركة في الأنشطة الصفية والاجتماعية.

بالإضافة إلى ذلك؁ يؤدي الخجل إلى الحد من اعتماد التلاميذ على أنفسهم؁ حيث يترسخ لديهم توقع الفشل قبل المحاولة؁ مما يُثبط عزيمتهم ويقلل من ثقتهم بقدراتهم. وعلى الصعيد الاجتماعي؁ يساهم ذلك في عزل التلاميذ وتقليل تفاعلهم مع أقرانهم؁ الأمر الذي يؤثر سلبيًا على علاقاتهم الاجتماعية ومشاركتهم في الأنشطة المختلفة. (Akbari & Sahibzada 2020)

ثانيًا: مشكله البحث

تشير العديد من الدراسات إلى أن الشعور بالخجل لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم يمثل قضية مهمة ينبغي معالجتها لكي لا يتمكن هذا الشعور من التأثير سلبيًا على كفاءتهم طوال حياتهم. على الرغم من أهمية تقليل هذا الشعور؁ إلا أن الجهود المبذولة لتحسين هذه الحالة ليست على أجندة واضعي السياسات التعليمية في مصر. لقد أصبح واضحًا أن هناك حاجة ماسة لاتخاذ خطوات جديدة تمكن

المدارس من مغادرة الأساليب التقليدية التي تركز فقط على القدرات الأكاديمية. يجب أن يهدف النظام التعليمي إلى مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على تقليل شعورهم بالخجل ليتمكنوا من عيش حياة مثمرة ونهائية محققة للذات. الواقع الحالي في المدارس المصرية يظهر أن عددًا كبيرًا من التلاميذ يواجهون مشكلات تتعلق بالشعور بالخجل.

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

ما الخصائص السيكومترية المقياس الشعور بالخجل لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

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

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

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

ثالثاً: أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

الكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس الخجل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم.

رابعاً: أهمية البحث:

- تسليط الضوء على مفهوم الخجل لدى التلاميذ بالصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي بأبعاده المختلفة.
- إعداد أداة دقيقة لقياس الخجل لدى تلاميذ صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية

- توجيه نظر التربويين والأخصائيين النفسيين إلى الاستفادة من مقياس الخجل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تتحد أهمية هذه الدراسة في اطار اهتمام المجتمع بالأطفال ذوي صعوبات التعلم نظراً لزيادة اعدادهم في المجتمع مما يؤثر علي نموهم النفسي والأكاديمي.

مصطلحات البحث

١- الخصائص السيكومترية Properties Psychometric :

تعرف الخصائص السيكومترية بأنها المؤشرات الإحصائية التي يتم الحصول عليها من خلال تطبيق مقياس معين على مجموعة من الإجراءات التجريبية والإحصائية في سياق محدد. تهدف هذه الإجراءات إلى تقييم نقاط القوة والضعف المتعلقة بالمقياس نفسه وبالواقع الذي يسعى المقياس إلى قياسه. تتمثل هذه الخصائص بشكل أساسي في الثبات والصدق. (Ball, 2012).

٢- الخجل وتعرفه الباحثة:

أحد المشكلات التي يعاني منها الطفل في مرحله مبكره لا يميل فيها للمشاركة في المواقف الاجتماعية ويشعر بالخوف وعدم الثقة بالنفس ويتسم بأنخفاض الصوت دائماً عند الحديث مع الغرباء ،يحمر وجهه ويتصبب عرق ويتلجلج في الكلام ويبتعد حتي يخفي نفسه عن الغرباء ، ويقاس من خلال استجابات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس الخجل الذي أعدته الباحثة.

٣- صعوبات التعلم:

تعنى اضطراباً في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المشتملة في فهم أو استخدام اللغة المقروءة أو المكتوبة، والتي ربما تظهر نفسها في القدرة غير التامة لمهارات الاستماع، والتفكير، والتحدث، والقراءة والكتابة، والهجاء، أو القيام بإجراء العمليات الحسابية، وتشمل أيضاً معوقات مثل المعوقات الإدراكية، وتلف

المخ، أو الخلل الوظيفي البسيط للمخ، والدسلكسيا، والحبسة الكلامية النمائية، ولا يشتمل المصطلح على الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم والتي تعتبر نتيجة أساسية لإعاقات بصرية، أو سمعية، أو حركية أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو عدم ملائمة بيئة ثقافية أو اقتصادية (جلجل، ٢٠٠٣، ٢٩).

الإطار النظري ودراسات سابقة :

١- الخجل:

طبيعة الخجل كانت دائماً محوراً للبحث والنقاش في الأدبيات العلمية، حيث تنقسم الآراء حول مفهومها بين الباحثين والمتخصصين. يرى بعضهم أن الخجل يمثل نوعاً من القلق الاجتماعي، بينما يعتقد آخرون أنه يعبر عن نمط من سلوك التجنب والكبت. وهناك فريق آخر يرجح أن الخجل يجمع بين الجانبين معاً، إذ يُنظر إليه كظاهرة تعبر عن القلق مصحوبة بسلوك مقيد أو متجنب. علاوة على ذلك، يرتبط الخجل بأشكال أخرى من القلق الاجتماعي، مثل الخوف من التواصل، ورهاب الحديث أمام الجمهور، وشعور الإحراج. وفي محاولات التمييز بين الخجل والأنواع الأخرى من القلق الاجتماعي، يظهر الإحراج في سياق الخجل عندما يعجز الفرد عن التصرف بشكل مناسب، بينما يكون الخجل متزامناً مع القلق في مواقف الخوف من الحكم أو التقييم الاجتماعي من الآخرين. (Valentiner et al., 2019)

بالنسبة للأشخاص الذين يعانون من خجل شديد، فإن هذه الحالة تضع قيوداً ملحوظة على علاقاتهم الاجتماعية وتحد من شعورهم بالرضا عن حياتهم الاجتماعية. بالإضافة إلى ذلك، يميل هؤلاء الأفراد إلى قضاء وقت أطول قبل بدء الحديث مع الغرباء، كما يتميزون بمعدلات كلام أبطأ، وزيادة في لحظات الصمت أثناء المحادثات، وقصر الجمل وفترات الحديث. في السياق نفسه، يظهر الأشخاص الذين يعانون من خجل شديد مستوى أقل من الإفصاح عن الذات مقارنة بأقرانهم الذين لا يعانون من الخجل، ويبدون أيضاً قدرة أقل على التعبير عن الدفء والتعاطف مع الآخرين. غالباً ما ينظرون إلى أنفسهم على أنهم أقل مهارة من الناحية

الاجتماعية، ويعتقدون أنهم أقل قبولاً وتفضيلاً لدى الآخرين (Jones et al., 2014).

الطفل الخجول يعاني من صعوبة في تكوين صداقات نتيجة لافتقاره إلى المهارات الاجتماعية الضرورية. فغالباً ما يشعر الأطفال الخجولون بالخوف من بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين، مما يجعلهم يتجنبون المواقف التي تتطلب التفاعل مع زملائهم. بسبب هذا العجز في التواصل الاجتماعي، كثيراً ما يعانون من الشعور بالوحدة والضيق. بالإضافة إلى ذلك، قد يواجه الطفل الخجول تحديات في التحصيل الأكاديمي، إذ إن خجله قد يمنعه حتى من طلب المساعدة عند الحاجة. (Andrews, 2016, 4-5).

من أبرز العلامات الدالة على الخجل هو السعي المفرط للحصول على القبول الاجتماعي، إلى جانب الخوف من التعرض للنقد أو الاستهجان من الآخرين. ويتصل كل من الخجل والقلق الاجتماعي ارتباطاً وثيقاً بالرغبة في الحصول على القبول والخوف من التقييمات السلبية. علاوة على ذلك، يُظهر الأشخاص الذين يعانون من الخجل عادةً رغبة متزايدة في نيل القبول والخوف من احتمالية الرفض (Colonnese et al. 2010).

الخجل هو حالة نفسية تجعل الشخص يشعر بعدم الارتياح في المواقف الاجتماعية، مما قد يتعارض مع شعوره بالسعادة أو يدفعه إلى تجنب التواصل الاجتماعي. يختلف مدى الخجل بين إحساس طفيف بعدم الراحة وصولاً إلى مستويات أكثر شدة قد تتسبب في القلق، مما يؤدي إلى مجموعة من المشكلات الاجتماعية، مثل العزلة والوحدة. يُعد الخجل سمة شخصية تؤثر على الحالة النفسية والمزاجية للأفراد.

وعرفه (Li et al., ٢٠١٦) إنها حالة مزاجية تتميز بالحدس الشديد والشعور بعدم الارتياح عند مواجهة المواقف الاجتماعية الجديدة أو التقييم الاجتماعي المتوقع، وترتبط بعدد من الصعوبات في التكيف الاجتماعي، العاطفي، والدراسي.

يعرف (Valentiner & Mounts, 2020) الخجل هو حالة ميل إلى الشعور بعدم الارتياح أو التوتر أثناء المواقف الاجتماعية، خاصةً عند التعامل مع أشخاص غير مألوفين. يترافق ذلك عادةً مع نظرة سلبية للذات وقلق بشأن تقييم الآخرين. يؤدي هذا الشعور إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية وقد يترتب عليه ظهور أعراض نفسية وجسدية مثل التعرق أو اضطرابات المعدة.

أيضاً عرف (Hassan el al, ٢٠٢١) الخجل هو مفهوم متعدد الجوانب يُستخدم للتعبير عن:

- (١) الشعور الذاتي بعدم الراحة والصعوبة التي تنشأ بسبب المواقف الاجتماعية غير المألوفة أو نتيجة الخوف من التعرض للحكم والتقييم.
- (٢) تصرفات تتسم بالكبح والتحفز في المواقف الجديدة أو تلك التي يتوجه فيها الانتباه نحو الشخص الخجول .

ورغم وجود تشابه بين الخجل وسمات أخرى كشخصية الانطوائيين، إلا أن هناك تبايناً واضحاً؛ فالانطوائيون غالباً يفضلون الأنشطة الفردية والابتعاد عن التجمعات الاجتماعية، لكنهم لا يظهرون خوفاً من التفاعل الاجتماعي كما هو الحال عند الخجولين .المراحل المتقدمة من الخجل يمكن أن تؤدي إلى نتائج مزعجة، مثل الانسحاب من المجتمع، فقدان الشعور بالسعادة، صعوبة بناء الصداقات، ونقص الحافز للمشاركة في الأنشطة الاجتماعية .بالإضافة إلى الآثار الفسيولوجية والنفسية التي قد تظهر مع استمرار الحالة (Psychological Association, 2022) .
American

الخجل، وفقاً للتفسيرات النفسية، يُعد مصدراً للسلوكيات والمشاعر السلبية التي تعكس الحالة النفسية للشخص .لا يقتصر تأثير الخجل على هذا الجانب فحسب، بل يمتد ليؤثر بشكل ملموس على سلوك الفرد وتفاعله مع محيطه. يمكن أن يظهر الخجل في صور مختلفة مثل الصمت أو تجنب التواصل البصري مع

الآخرين، حيث يميل الشخص الخجول إلى الانعزال وتجنب المواقف الاجتماعية . وعلى الرغم من وجود أوجه تشابه بين الخجل والرهاب الاجتماعي بالنسبة لبعض الأشخاص، إلا أنهما يختلفان في الجوانب التالية:

(١) يعاني الفرد الخجول من صعوبات أكبر في حياته المهنية مقارنة بحياته اليومية العادية.

(٢) الشخص المصاب بالرهاب الاجتماعي يعاني من تدهور كبير ومستمر في حياته الروتينية اليومية.

(٣) تأثير الرهاب الاجتماعي على الحياة اليومية للفرد يكون أكثر حدة وتأثيراً مقارنة بالخجل.

(٤) يظهر الخجل في مراحل عمرية مبكرة مثل الطفولة المبكرة، بينما يبدأ الرهاب الاجتماعي عادةً في الظهور خلال الطفولة المتأخرة أو فترة المراهقة. (راي كروزير، ٢٠٠٩، ٣١٧-٣٣٤).

خصائص الخجل:

خصائص الخجل تتغير وتختلف باختلاف المرحلة النمائية التي يمر بها الفرد. في المراحل الأولى من الطفولة، وتحديدًا في النصف الثاني من العام الأول، يكون الخجل عادة مرتبطاً باستجابات خوف وتوتر عام. أما في أواخر الطفولة وبداية المراهقة، يصبح الخجل مؤقتاً ويتأثر بشكل أساسي بظهور الإدراك الذاتي ومشاعر الوعي بالنفس، وهي مشاعر تبدأ بالظهور منذ سن الثانية أو الثالثة وما يليها. خلال هذه الفترة، يتأثر الخجل بعوامل بيولوجية تشمل زيادة النشاط العصبي التلقائي، والتي تؤدي إلى ارتفاع في الاستجابات العاطفية وفرط اليقظة تجاه المحفزات الاجتماعية.

مع نضوج الطفل وتطوره الإدراكي، يبدأ الخجل بالارتباط بشكل أكبر بالمواقف الاجتماعية المحيطة به. في مرحلة ما قبل المدرسة، تتطور خصائص الخجل لتشمل مشاعر مثل الإحراج، الحياء، الشك الذاتي، وارتفاع الحساسية للنقد.

تتصل هذه التغيرات بما يشعر به الطفل من كونه مكشوفاً اجتماعياً أو موضع اهتمام الآخرين ومراقبتهم. غالباً ما تصاحب هذه المشاعر نشاط في الجهاز العصبي الباراسمبثاوي.

عندما يصل الطفل إلى سن المدرسة، تخضع مظاهر ومستويات الخجل لمزيد من التغير نتيجة تعرضه لأقران جدد ومواقف اجتماعية مختلفة ومتطلبات حياتية جديدة. في هذه المرحلة، يطور الأطفال شخصياتهم واستجاباتهم للمواقف الاجتماعية بأساليب أكثر ثباتاً واتساقاً، مما يسهم في تشكيل نموهم الاجتماعي بشكل أكثر استقراراً (Spooner et al., 2005).

أشكال الخجل:

الخجل قد يظهر لدى الأطفال بأشكال متعددة تؤثر على تفاعلهم الاجتماعي وسلوكياتهم اليومية، ومنها:

١. خجل من الاختلاط بالآخرين: والذي يتمثل في النفور من التعامل مع الزملاء أو الأقارب، بالإضافة إلى التجنب والامتناع عن الحديث مع الآخرين.
٢. خجل من الحديث: حيث يميل الطفل إلى الصمت ويتحدث بشكل محدود للغاية مع من حوله.
٣. خجل من المشاركة في الاجتماعات: إذ يفضل الطفل عدم الانخراط في الاجتماعات أو الرحلات أو الأنشطة الرياضية، ويقتصر على التواصل مع الأسرة وبعض الأصدقاء المقربين فقط.
٤. خجل من المظهر: كأن يشعر الطفل بالحرج عند ارتداء ملابس جديدة أو رسمية أو حتى ملابس البحر.
٥. خجل من التفاعل مع الكبار: إذ يعاني الطفل من اضطراب أو حرج عندما يتحدث إلى المدرسين أو البائعين أو أي شخص أكبر منه سناً.

٦. خجل من حضور الاحتفالات والمناسبات: حيث يميل الطفل الخجول إلى تجنب تلك الأجواء ويفضل العزلة والابتعاد عن أماكن التجمعات. (الشربيني، ٢٠١٢، ١٤٩-١٥٠).

مظاهر الخجل:

(١) المظاهر السلوكية: تتجسد في تجنب المواقف الاجتماعية التي تثير القلق الاجتماعي، إضافة إلى الشعور بالخوف من الانخراط في التفاعل الاجتماعي.

(٢) المظاهر الفسيولوجية: تتجلى في أعراض جسدية ناتجة عن تحفيز الجهاز العصبي، وتشمل زيادة معدل ضربات القلب، الارتعاش اللاإرادي للأطراف، اضطرابات التنفس، ارتجاف الصوت، اللزمات العصبية، شحوب الوجه، وزيادة التعرق.

(٣) الجوانب الانفعالية: تتجسد في مشاعر القلق، والارتباك، والخوف أثناء التفاعل في المواقف الاجتماعية .

(٤) الجوانب المعرفية: تظهر من خلال النظرة السلبية التي يكونها التلميذ عن نفسه في المواقف الاجتماعية المرحجة.

Learning disability: صعوبات التعلم

شهد مفهوم صعوبات التعلم تنوعاً في التعريفات، وذلك وفقاً لاختلاف خلفيات واتجاهات الباحثين والدارسين. ستتناول الباحثة بعضاً من هذه التعريفات، التي يمكن تقسيمها إلى قسمين: الأول يركز على التعريفات المستندة إلى الجهود الفردية، والثاني يشمل التعريفات الناتجة عن جهود المؤسسات والهيئات كما يلي:

يعرّف كيرك صعوبات التعلم على أنها تأخر أو اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات المتعلقة بالكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب، أو أي مواد دراسية أخرى. ويعزوها إلى إمكانية وجود خلل دماغي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا

يعتبر أن هذا التأخر ناتج عن التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل الثقافية أو التعليمية. (النوبي، ٢٠١١: ٢٧).

صعوبات التعلم هي مصطلح شامل يرمز إلى مجموعة متنوعة من الاضطرابات التي تبرز في شكل مشكلات ملحوظة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، التفكير، أو الحساب. تُعتبر هذه الاضطرابات جزءاً أساسياً من طبيعة الفرد، وتعود في الأساس إلى اختلال الوظائف في الجهاز العصبي المركزي. رغم أن صعوبات التعلم قد تتعايش مع إعاقات أخرى مثل الإعاقة الحسية أو التخلف العقلي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، أو قد تتأثر بعوامل بيئية مثل الفروق الثقافية أو التعليم غير الكافي، فإنها لا تنتج بشكل مباشر عن أي من هذه الظروف أو العوامل. (سهيل، ٢٠١٢، ١٢)

العوامل المسببة لصعوبات التعلم

يقسّم الباحثون أسباب صعوبات التعلم إلى عوامل عدة، يمكن تصنيفها ضمن مجموعات مختلفة، أبرزها :

١-العوامل الجينية أو الوراثية:

أشار (عبد الله ٢٠١٣: ١٠) إلى أن احتمالية ظهور صعوبات التعلم بين التلاميذ قد تزيد في بعض الأسر التي لها تاريخ مرضي سابق لوجود هذه الصعوبات . هذا الأمر يعزز فرضية وجود دور للعوامل الوراثية في هذه الحالات .وقد تم إجراء دراسات على بعض العائلات التي تضم عدداً كبيراً من الأفراد الذين يعانون من مشكلات في القراءة أو اللغة .أظهرت النتائج أن صعوبات التعلم، وخاصة المتعلقة بالقراءة، الكتابة، والتهجئة، تنتشر بشكل ملحوظ بين أفراد الأسرة. ويُعتبر ذلك دليلاً على تأثير الجينات، حيث ترتبط هذه الحالات بقواعد الوراثة (حسين، ٢٠١٩: ١٠٦)

٢-العوامل البيئية:

يفترض هذا التوجه أن العوامل البيئية المحيطة بالفرد تؤثر بشكل إيجابي أو

سلبى على عملية تعلمه. فكلما كانت البيئة المحيطة أكثر ملاءمة وداعمة للفرد، زادت قدرته على التعلم، بينما تُسبب البيئات السلبية أو غير الملائمة صعوبات في التعلم. يؤثر المحيط العام بشكل غير مباشر على سلوك الفرد من خلال إحداث تغييرات على نمو دماغه. لذلك، فإن تحسين بيئة التلميذ يساهم في تعزيز النمو العقلي بشكل كبير، حتى وإن لم تتوفر دراسات قاطعة حول هذا الجانب حتى الآن. ومع ذلك، تشير البيانات الحالية إلى أن البيئات الفقيرة وغير المثيرة للتلميذ تؤدي مباشرة إلى صعوبات في التعلم. تتطلب عملية التعلم من التلاميذ تنشيط حواسهم ليكتسبوا المعرفة من بيئتهم ومن أنفسهم. فهم بحاجة إلى تجارب حسية لفهم طرق التعلم المناسبة لهم، حيث تساهم استجاباتهم للبيئة المحيطة في تطويرهم العصبي والنفسي، مما يُمكنهم من اكتساب مهارات تعليمية أكثر فعالية ورمزية. لذا، من الضروري أن تكون البيئة المبكرة للأطفال غنية بالثيرات الحسية ومزودة بفرص تدعم مشاركتهم في أنشطة حركية حسية. بالإضافة إلى ذلك، يلعب اللعب الفردي والجماعي دوراً أساسياً كوسيلة تعليمية فعالة تُحفّز نمو التلاميذ وتعزز مهاراتهم.

تلعب العوامل البيئية دوراً جوهرياً في ظهور صعوبات التعلم، ويبرز من بين هذه العوامل تلك المتعلقة بالبيئة المدرسية والأسرية. يتمثل ذلك في أساليب التنشئة غير الصحيحة، والطرق التعليمية غير الفعّالة، بالإضافة إلى بيئة تعليمية غير ملائمة. إلى جانب ذلك، تسهم الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المتردية في تفاقم المشكلة، بما في ذلك نقص الرعاية الصحية للأم الحامل والجنين، وسوء التغذية، وتعاطي الأم للعقاقير أو الكحوليات، أو إصابتها بأمراض مثل الزهري والحصبة الألمانية، أو تعرضها للإشعاعات الضارة. أيضاً، هناك عوامل أخرى قد تزيد من مخاطر صعوبات التعلم لدى الأطفال، مثل تعرضهم لإصابات عدوى معينة، نقص الأكسجين أثناء الولادة أو بعدها، أو التعرض لحوادث مثل السقوط. كل هذه العوامل يمكن أن تؤدي إلى خلل في الوظائف العصبية لديهم، مما يترتب عليه ظهور صعوبات مختلفة في التعلم. (العدل، ٢٠١٧، ٤٦).

٣- العوامل العضوية والبيولوجية:

تلعب العوامل الكيميائية دوراً بارزاً في حياة الأفراد، حيث أظهرت العديد من الأدلة ارتباط الأساس الكيميائي ببعض صعوبات التعلم التي يعاني منها بعض الأشخاص. وقد لفت انتباه الباحثين وجود اضطرابات في مستويات بعض الأحماض العضوية مثل السيروتونين، الدوبامين، والنورأدرينالين، حيث يُعتقد أن لهذه العناصر دوراً محورياً في عملية النقل العصبي. استناداً إلى ذلك، افترض الباحثون أن متلازمة القصور الوظيفي الدماغي البسيط قد تكون ناتجة عن خلل في استقلاب النورأدرينالين أو ربما السيروتونين أو الدوبامين، بما أن هذه العناصر تُعد بمثابة وسطاء رئيسيين في النشاط العصبي. (العدل، ٢٠١٧: ٢١٠).

٤- العوامل التربوية:

يعد النجاح المدرسي في العمليات التربوية داخل الصف نتاجاً لتعاون وتفاعل كافة عناصر العملية التعليمية، بما يشمل التلاميذ، البيئة الصحية، المعلمين، طرق التدريس المستخدمة، والوسائل التعليمية المتوفرة. يعتمد تحقيق هذا النجاح بشكل عام، وخصوصاً بالنسبة للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات تعلم، على مستوى الانسجام والتفاعل بين هذه العناصر. فكلما تعزز تفاعل الطالب مع مكونات البيئة التعليمية بشكل إيجابي، ارتفع مستواه التعليمي. وعلى النقيض، فإن قلة هذا التفاعل أو سلبيته تؤدي إلى تراجع في مستوى التعلم.

يتطلب تحقيق النجاح الدراسي داخل الغرفة الصفية تفاعلاً إيجابياً بين جميع عناصر العملية التربوية، والتي تشمل التلاميذ، البيئة الصحية، المعلمين، طرق التدريس، والوسائل التعليمية المتوفرة. يعتمد تقدم الطلاب عموماً، وخصوصاً الطلاب ذوي صعوبات التعلم، على مستوى الانسجام والتفاعل بين هذه العناصر. فكلما ازداد تفاعل التلميذ بشكل إيجابي مع بيئته التعليمية وأطراف العملية التربوية، ارتفع وعلى النقيض، يؤدي ضعف التفاعل أو التأثير السلبي للبيئة التعليمية إلى انخفاض أدائه

مستوى تعلمه لذلك، لا يمكن اعتبار الطلاب الذين يواجهون صعوبات في استيعاب ما يُقدّم إليهم من معارف نتيجة صعوبات تعلمهم كمعوقين تمامًا أو غير قادرين على التعلم قد يكون هناك عوامل متعددة تؤثر على صعوبات التعلم لديهم، مثل الفروق الفردية والبيئة غير المهيأة لتلبية احتياجاتهم ومع ذلك، يمكن القول إن ضعف التعليم أو نقص الأساليب الفعّالة يُعد أحد الأسباب المساهمة في ظهور هذه الصعوبات. لذا، من الضروري توفير بيئة تعليمية مناسبة ومتكاملة تضمن دعم هؤلاء التلاميذ بشكل أفضل. (على الصمادي، صباح الشمالي، ٢٠١٧، ٢٥)

٥ - العوامل النفسية :

تتنوع وتتعدد التفسيرات النفسية لأسباب صعوبات التعلم، ومن بينها دور اللغة واستخدامها كأداة فعّالة في التفكير .حيث يُلاحظ أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم يواجهون تحديات في القراءة نتيجة لمشكلات تتعلق باسترجاع الكلمات أو تسميتها، مما يؤثر سلبيًا على قدرتهم على التركيز الكامل على معنى المادة المقروءة .إضافةً إلى ذلك، هناك تفسير نفسي آخر يشير إلى أن أطفال صعوبات التعلم قد يتم وصفهم بالكلل أو بعدم استخدام استراتيجيات مناسبة، وهو الأمر الذي يؤدي بشكل كبير إلى ضعف الأداء .

٦ - العوامل الفسيولوجية:

يبرز دورها في صعوبات التعلم من خلال أثر عدة عوامل مجتمعة أو منفردة تساهم في إبراز صعوبات التعلم والتي تبرز على صورة عوامل جينية أو عوامل الولادة أو سلامة وظائف الدماغ وغيرها .

تتمثل في العيوب الخلقية مثل التهته ، وكثرة الثثرة بين التلاميذ داخل حجرة الدراسة والميل السلبي للتعلم والتوتر والقلق ، وعدم الثقة ، والانطواء والتسرع والإعتماد علي الآخرين . (Krishnarathi,2016:70)

دراسات سابقة تناولت الخصائص السيكومترية لمقياس الخجل :

دراسة حاولت التحقق من المشكلات التي يعانيها صعوبات التعلم وأجريت الدراسة Hassan (2015) دراسة 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، الخجل ، السلوك الانسحابي، قلة التفاعل، اللامبالاة، تدني مستوى الثقة بالنفس تدني قيمة الذات الحزن، التشوش الانفعالي التشتت الانفعالي، التملل، العدوان فرط الحركة الخواف المرضي، مشكلات النوم.

هدفت دراسة **Al Sabi, et al (2022)** إلى خفض الخجل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في محافظة إربد في المملكة الأردنية الهاشمية. شملت العينة (٢٥٠) طالبًا وطالبة من الصفين الثاني والرابع في المدارس الحكومية بمحافظة إربد. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وتم تطوير مقياس للخجل والتحقق من صلاحيته وموثوقيته. أظهرت النتائج أن مستوى الخجل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم كان متوسطًا، وكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الخجل تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تعزى للصف الدراسي. أوصى الباحث بزيادة مستوى تقدير الذات لدى الطلاب من خلال التعاون بين إدارات المدارس والمعلمين وأولياء الأمور، وإجراء دراسات تنموية أخرى لمقارنة مستويات الخجل بين الطلاب في مجموعات عمرية وبيئات مختلفة.

هدفت دراسة محمد (٢٠٢٣) إلى تحديد طبيعة الخصائص السيكومترية لمقياس الخجل بين الطلاب العاديين الذين يعانون من صعوبات التعلم. شملت عينة الدراسة من (٥٠) طالبًا يعانون من صعوبات التعلم، تتراوح أعمارهم بين ٩-١٢ عامًا، بمتوسط عمري ١٠.١٢ وانحراف معياري ٠.٥١، وتم ذلك باستخدام

المعالجات الإحصائية المناسبة. أظهرت المؤشرات توافر الاتساق الداخلي، والصدق، والثبات لمقياس الخجل بين الطلاب العاديين الذين يعانون من صعوبات التعلم، مما يجعله أداة قابلة للاستخدام لتحقيق الأهداف المرجوة. أوصى الباحث بإجراء المزيد من الدراسات التي تهدف إلى تقليل العيوب وتقليل الشعور بالخجل بين الطلاب العاديين الذين يعانون من صعوبات التعلم باستخدام المقياس الحالي.

وأجريت **عبدالمعطي (٢٠٢٤)** دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين درجات الخجل والتحصيل الدراسي، وتأثير الجنس والصف الدراسي على درجة الخجل لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى الكشف عن دينامية شخصية الطفل باختلاف درجة الخجل. شملت العينة (٦٩) تلميذًا وتلميذة من المدارس الابتدائية بإدارة أبوصوير التعليمية، تتراوح أعمارهم بين ٨-١١ عامًا ، استخدمت الأدوات مقياس ستانفورد بينيه - الصورة الخامسة، واختبار المسح النيورولوجي لصعوبات التعلم، ومقياس الخجل، واستمارة المقابلة الشخصية، ودراسة الحالة، واختبار رسم الشخص. أظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائيًا بين التحصيل الدراسي والخجل، وتأثير الجنس والصف الدراسي على درجة الخجل لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

تعقيب علي الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من المقاييس التي ذكرت بالدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الخجل حيث راعت البساطة في الفقرات وشمولية الأهداف لتتناسب مع طبيعته تلاميذ المرحلة الابتدائية، وراعت أعداد المقياس بما يحقق الهدف المرجو من البحث وأهتمت بتطبيق التعريف الاجرائي لمفهوم الخجل التي وضعته من أجل تحقيقه بالدراسة الحالية.

الاجراءات المنهجية للدراسه :

إجراءات البحث

تتمثل إجراءات البحث فيما يلي:

منهج البحث

انطلاقاً من طبيعة البحث، والأهداف التي سعى إليها، والبيانات المراد الحصول عليها للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الشعور بالخلل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وبناء على الأسئلة التي سعى البحث للإجابة عنها، فقد تم استخدام المنهج الوصفي.

عينة البحث

تكونت من (٥٠) تلميذ وتلميذة ذوي صعوبات التعلم الذين تراوحت أعمارهم بين (٩-١٢) عاماً بمتوسط حسابي (١٠.٥٠) وانحراف معياري قدرة (٢.٧) ويهدف هذا المقياس الي قياس الشعور بالخلل لدي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهو يتكون من ثلاثة أبعاد وهي :

الاول:البعد الفسيولوجي:

هو الحاله الانفعاليه التي تظهر اعراضها علي حواس الطفل ذوي صعوبات التعلم، وحركاتهم اثناء تعرضهم للمواقف والمشكلات الاجتماعيه مثل التعرق واحمرار الوجه والتلعثم وجفاف الحلق والدوار وتشتتج مؤقت في عضلات الوجه واليدين وتقل بانتهاء الموقف التي تعرض له.

الثاني:البعد النفسي:

هي حاله انفعاليه تحمل داخلها مشاعر سلبيه والتي تشمل قلّه الثقه بالنفس وانخفاض تقدير الذات والتوتر والخوف والبكاء والشعور بالحساسيه الزائده تجاه

الأصدقاء وأفراد المجتمع وتجنبه للأشياء التي تعرضه للخجل مما يدفع الفرد إلى العزلة النفسية عن من حوله.

الثالث البعد التعليمي:

وهي الحالة التي يكون عليها الطالب داخل حجره الدراسه والتي تظهر مدى تفاعله مع زملائه والمعلمين داخل حجره الدراسه من ردود افعاله اثناء الشرح والمسابقات بين الزملاء ومشاركته لهم والانتهاه من المهام الدراسيه والتي من خلالها يظهر درجه الخجل التي يكون عليها.

بعد الانتهاء من الصورة الأوليه للمقياس قامت الباحثة بعرضها علي (١٠) من المحكمين لإبداء الملاحظات علي عبارات المقياس ومكوناته من حيث وضوحها ومناسبتها لموضوع المقياس . وبناء على ذلك لم تقل مفردة واحدة عن (٨٠ %) مما يكون له أثر إيجابي علي تمتع المقياس بصدق عال من المحكمين.

الأدوات الخاصة بتشخيص العينة من ذوي صعوبات التعلم:

١-أختبار المسح النيورولوجي السريع:

يهدف هذا الأختبار إلي التعرف على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، قام بأعداد الأختبار مارجريت موتي وآخرون (١٩٧٨) وترجمة عبد الوهاب كامل (١٩٩٨).

وصف الاختبار

يتضمن الاختبار سلسلة من المهام المشتقة من الفحص النيورولوجي للأطفال، يصل عددها إلى (١٥) مهمة مختصرة قابلة للملاحظة الموضوعية التي تساعد في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويعد وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم، كما أن المهارات المتضمنة في الاختبارات الفرعية تعطي المتخصصين عينة من السلوكيات المنظمة التي تشير

إلى النمو الحركي الإحساس بالمعدل والإيقاع، التنظيم الفراغي، المهارات الإدراكية السمعية والبصرية.

تطبيق الاختبار وتصحيحه:

يستغرق الاختبار (٢٠) دقيقة في تطبيقه، يتم حساب الدرجة الكلية للاختبار عن طريق جمع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في ١٥ مهمة توضح الدرجة المرتفعة للاختبار والتي تزيد عن (٥٠) إلى ارتفاع الاضطراب في الخصائص النيورولوجية، في حين تشير الدرجة الممتدة من ٢٦-٥٠ إلى وجود احتمال لتعرض الطفل الاضطرابات نيورولوجية، أما الدرجة (٢٥) فأقل فتشير إلى السواء النيورولوجي

اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافين ٢-

هدف الاختبار:

تحديد مستوى القدرة العقلية العامة، ويعد من المقاييس غير اللفظية وعبر الحضارية، حيث يصلح للتطبيق في مختلف البيئات، وترجم هذا المقياس فواد أبو حطب ١٩٧٩

وصف الاختبار:

يحتوي الاختبار على (٣٦) مصفوفة موزعة على ثلاث مجموعات وهي:

١- المجموعة (A) : ويعتمد النجاح فيها على قدرة الطفل على إكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.

٢- المجموعة (AB) ويعتمد فيها النجاح على قدرة الطفل على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.

٣- المجموعة (B) ويعتمد النجاح فيها على فهم الطفل للقاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وتتطلب قدرة الطفل على التفكير المجرد.

تتكون كل مجموعة من المجموعات السابقة من (١٢) مصفوفة، تحتوي كل مصفوفة على (٦) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكمل للمصفوفات التي بالأعلى.

تصحيح الاختبار:

يتم وضع درجة واحدة لكل سؤال أجاب عنه الطفل، ثم تجمع الدرجات التي حصل عليها الطفل لمعرفة الدرجة الكلية للاختبار، لحساب نسبة الذكاء نذهب لقائمة المعايير المئينية الموجودة في نهاية الاختبار المعرفة ما يقابل الدرجة الخام من درجة متينيه ثم ما يقابل الدرجة المئينية من توصيف لمستوى الذكاء العقلي ونسبته، مع مراعاة أن ينظر لدرجة المفحوص تحت السن التي يندرج تحته.

قامت الباحثة بتصميم المقياس للوصول إلى صورته النهائية بمجموعه من الإجراءات تعرضها الباحثة علي النحو التالي:

وصف المقياس:

تكون المقياس من (٣٠ عبارة) مقسمة علي ثلاثة أبعاد كالآتي (البعد الفسيولوجي، البعد النفسي، البعد التعليمي) لكل منهم (١٠) عبارات توضح شعور التلاميذ في المواقف المختلفة، وتتم الاستجابة علي عبارات المقياس باختيار أستجابة واحدة من من بين ثلاثة استجابات (دائماً- أحياناً-نادراً) ودرجاتها بالترتيب (٣-٢-١).

طريقة تقدير الدرجة على المقياس

تم الاعتماد على تصنيف ليكرت الثلاثي ويتم استجابة كل تلميذ عن كل عبارة في المقياس عن طريق سؤالة وتفاعلة مع الأنشطة اذا كانت تنطبق عليه أو

لا تتطبق عليه ثم يتم اختيار أحد البدائل بوضع علامه ($\sqrt{}$) أمامه حيث كانت البدائل (دائماً - أحياناً - نادراً) واختيار دائماً (بثلاث درجات) وأحياناً (درجتان) ونادراً (درجة واحدة) وذلك في المفردات السلبية للمقياس ، أما الإيجابية يتم اختيار دائماً (درجة واحدة) و (أحياناً بدرجتان) و (نادراً بثلاثة درجات).

أ- الكفاءة السيكمترية للمقياس

١) الصدق

أ) صدق المحكمين للصورة الأولية للمقياس

عرضت الباحثة المقياس في صورته الأولية علي (١٠) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة عين شمس وحلوان والقاهرة والأزهر كليه التربية قسم علم النفس التربوي والتربية الخاصة ، وذلك لإبداء آرائهم حول البنود ومدى ملائمتها للبعد ومدى وضوحها ومناسبتها ، وكانت نسبة الاتفاق بين (٨٠٪ : ١٠٠٪) ، وقامت الباحثة بعمل تعديلات المحكمين بحيث تناسب عمر العينة وخصائصهم.

ب) صدق المحك الخارجي:

تم التحقق من صدق المقياس بطريقة صدق المحك الخارجي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات الكفاءة السيكمترية ($n=50$) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم علي مقياس الخجل (أعداد الباحثة) ومقياس الخجل (إعداد أم هاشم محمد عبد الرحمن ٢٠٢٣) وهو معامل ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يدل علي أن هذا المقياس يتمتع بمعاملات صدق عالية.

جدول (١) التشبعات الخاصة بالعامل الأول البعد الفسيولوجي

رقم العبارة	العبارة	التشبعات
١	يحمر وجه عند مواجهه الآخرين	0.404
٢	يطرق أصابعه عند النظر اليه مباشرة	0.691
٣	يشعر بالدوار عند تواجده وسط غرباء	0.784
٤	يبكي عند ارتكابه خطأ	0.678
٥	يواجه صعوبة في التحدث بوضوح	0.692
٦	تتسع حدقه العين عند توجيه الكلام اليه	0.665

0.615	يواجه صعوبة ف التنفس بشكل طبيعي	٧
0.410	تزداد ضربات قلبه عند الاختبارات المدرسية	٨
0.823	يتصيب عرقا عند ثناء المعلم عليه	٩
0.519	يرتجف يده عند ملاحظه مراقب الامتحان له	١٠
62.08 %	نسبة التباين	
4.70	الحذر الكامن	

يتضح من جدول (١) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث إن قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفور .

جدول (٢) التشبعات الخاصة بالعامل الثاني البعد النفسي

رقم العبارة	العبارة	التشبعات
١	يتردد كثيراً للإجابة عن الأسئلة	0.524
٢	يطرق أصابعه عند النظر اليه مباشرة	0.537
٣	يشعر بالتوتر عند جلوس زميل بجانبه	0.609
٤	يبكي عند ارتكابه خطأ	0.558
٥	يواجه صعوبة في التحدث بوضوح	0.697
٦	يحزن عند رؤية أصدقائه يلعبون بدونه	0.611
٧	يفكر كثيراً في تصرفاته وكلماته	0.847
٨	تزداد ضربات قلبه عند الاختبارات المدرسية	0.424
٩	يتصيب عرقا عند ثناء المعلم عليه	0.823
١٠	يرتجف يده عند ملاحظه مراقب الامتحان له	0.814
	نسبة التباين	64.43 %
	الحذر الكامن	3.97

يتضح من جدول (٢) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث إن قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفور .

جدول (٣) التشبعات الخاصة بالعامل الثالث البعد التعليمي

رقم العبارة	العبارة	التشبعات
١	يمتتع عن اجابة الأسئلة داخل حجرة الدراسة	0.674
٢	يرتجف عند زيارة والديه له في المدرسة	0.641
٣	ينشئت بسهولة عند بداية شرح المعلم	0.754
٤	يهمل في واجباته المدرسية	0.704
٥	يخجل من القراءة أمام زملائه	0.589
٦	يخفق في بعض الأسئلة نتيجة خجله	0.775
٧	يفضل اللعب مع صديق دون باقي الأصدقاء	0.700
٨	يباعد عن الرحلات المدرسية	0.600
٩	يشرذ ذهنه أثناء نظر المعلمين إليه	0.703
١٠	يخشى المشاركة في المسابقات المدرسية	0.639
	نسبة التباين	67.77 %
	الحذر الكامن	5.71

يتضح من جدول (٣) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث إن قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفور .

٢- الثبات

تم قياس ثبات المقياس على عينة الكفاءة السيكمومترية (ن=٥٠) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بطريقتين: إعادة التطبيق بفاصل زمني أسبوعين بين التطبيقين، وطريقة ألفا كرونباخ ، وجدول (٤) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول (٤) قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس الخجل

البعد	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
البعد الفسيولوجي	٠,٩١٢	٠,٨٩٩
البعد النفسي	٠,٨٩٧	٠,٨٧٣
البعد التعليمي	٠,٨٨٣	٠,٨٤٨
الدرجة الكلية	٠,٨٥١	٠,٨٧٦

٣- الاتساق الداخلي للمقياس

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط الداخلية بين درجات العبارات والمجموع الكلي للبعد الذي تنتمي إليه ،والأبعاد الفرعية للمقياس والدرجة الكلية باستخدام معامل الارتباط لبيرسون وذلك علي عينة (ن=٥٠) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وجدول (٥،٦) يوضح النتائج التي توصل لها .

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي الذي تنتمي إليه لمقياس الخجل .

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١- يحمر وجه عند مواجهه الآخرين	٠.633**	١- يتردد كثيرا للاجابة علي الاسئلة	٠.911**	١- يمتنع عن اجابه الاسئلة داخل حجره الدراسة	٠.897**
٢- يطرق أصابعه عند النظر اليه مباشرة	٠.850**	٢- يمتنع عن تقديم مهامه للمعلم مباشرة	٠.887**	٢- يرتبك عند زياره والديه له في المدرسة	٠.868**
٣- يشعر بالدوار عند تواجده وسط غرباء	٠.831**	٣- يشعر بالتوتر عند جلوس زميل بجانبه	٠.883**	٣- يتشتت بسهولة عند بدايه شرح المعلم	٠.488**
٤- يبكي عند ارتكابه خطأ	٠.795**	٤- ينخفض لديه تقدير الذات والثقه بالنفس	٠.822**	٤- يهمل في واجباته المدرسيه	٠.797**
٥- يواجه صعوبة في التحدث بوضوح	٠.893**	٥- يتوتر عند تقييم المعلمين له	٠.761**	٥- يخجل من القراءه امام زملائه	٠.821**
٦- تتسع حدقه العين عند توجيه الكلام اليه	٠.887**	٦- يحزن عند رؤيه اصدقائه يلعبون بدونهم	٠.814**	٦- يخفق في بعض الاسئلة نتيجة خجله	٠.878**

٧. يواجه صعوبة ف التنفس بشكل طبيعي	٧. يفكر كثيراً في تصرفاته وكلماته	٧. يفضل اللعب مع صديق دون باقي الاصدقاء	٧. يتعد عن الرحلات المدرسية	٧. يتسبب عرقاً عند ثناء المعلم عليه	٧. يرتجف يداه عند ملاحظه مراقب الامتحان له
٨. تزداد ضربات قلبه عند الاختبارات المدرسية	٨. يعتقد بأن الجميع ينفر منه	٨. يتعد عن الرحلات المدرسية	٩. يشرد ذهنه أثناء نظر المعلمين اليه	٩. يتسبب عرقاً عند ثناء المعلم عليه	٩. يرتجف يداه عند ملاحظه مراقب الامتحان له
٩. يتسبب عرقاً عند ثناء المعلم عليه	٩. يتردد عدة مرات قبل أن يسأل المعلم	٩. يشرد ذهنه أثناء نظر المعلمين اليه	١٠. يخشى المشاركة في المسابقات المدرسية	١٠. يتسبب عرقاً عند ثناء المعلم عليه	١٠. يرتجف يداه عند ملاحظه مراقب الامتحان له
١٠. يرتجف يداه عند ملاحظه مراقب الامتحان له	١٠. يخجل من سؤال زملائه عن شيء مفقود	١٠. يخشى المشاركة في المسابقات المدرسية			

جدول (٦) قيم معاملات الارتباط الداخلية بين درجات الأبعاد الفرعية والمجموع الكلي لمقياس الخجل .

الدرجة الكلية	البعد النفسي	البعد الفسيولوجي	البعد التعليمي
البعد الفسيولوجي	-	-	-
البعد النفسي	٠,٧٩١**	-	-
البعد التعليمي	٠,٨٢٣**	٠,٨٤٧**	-
الدرجة الكلية	٠,٩١٤**	٠,٨٨٣**	٠,٨٦٩**

توصيات البحث

- (١) عمل ندوات إرشادية توضح الخجل وأسبابه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- (٢) مساعدة التلاميذ علي تخطي الخجل وتأثيره علي حياتهم المستقبلية
- (٣) عمل ورش عمل للوقوف علي مشكلة الخجل ووضع برامج تساعد علي تقليلها .

البحوث المقترحة

- (١) فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الخجل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- (٢) العلاقة بين الخجل وصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- (٣) فاعلية برنامج تدريبي لرفع كفاءه معلم المدارس الإبتدائية في التعامل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- بن عامر، وسيلة (٢٠١١) سلوك الانسحاب الاجتماعي لدى التلميذ وبعض مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد المشكلات الانفعالية المشابهة له، خيضر بسكرة، ١١(٢٢)، ١-٢٠.
- جليل، نصرة عبد المجيد (2003)، الدسلكسيا: الإعاقة المختفية. القاهرة: مكتبة نهضة مصر.
- حسين، محمد عبد المؤمن (2019)،، صعوبات التعلم والتدريس العلاجي تناول جديد. الأسكندرية: دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر.
- خطاب، دعاء محمد (٢٠٢٠) فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات تقرير المصير في تحسين الثقة بالنفس لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم مجلة كلية التربية بنها، 3(142)، ١-٥٩.
- سهيل، تامر فرج (٢٠١٢) صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق. رام الله فلسطين: عمادة البحث العلمي والدراسات العليا جامعة القدس المفتوحة.
- الشريبي، زكريا (٢٠١٢) المشكلات النفسية عند الأطفال، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الصمادي، على محمد، الشمالي، صباح ابراهيم (2017)، المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان.
- عبد العاطي، سارة أحمد (2024) النوع وعلاقته بكل من الخجل والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (دراسة سيكومترية-إكلينيكية). مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، ٣(٦٠)، ١-٣١.
- عبدالله، عادل (2013)، التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، (٣٤) 1-35.
- عليوة، سهام علي عبدالغفار، أبو المجد، علياء عادل عبدالرحمن، والعدل، أحمد الشربيني بدير (2022) الخصائص السيكمترية لمقياس الخجل الاجتماعي لدي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. مجلة كلية التربية، ع 106، 83 - 106.
- العدل، عادل محمد (2016) صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. القاهرة: عالم الكتب.
- العدل، عادل محمد (2017)، صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- العدل، عادل محمد (2017)، صعوبات التعلم والتدريس العلاجي. القاهرة: دار الكتاب الحديث. كرويزير، راي (٢٠٠٩). (الخجل، ترجمة: معتز عبد الله الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- محمد، أم هاشم محمد عبد الرحمن (2023). الخصائص السيكمترية لمقياس الشعور بالخجل لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المدمجين. مجلة التربية في القرن 21 للدراسات التربوية والنفسية، (28) 5، 153-178.
- النوبي، محمد (٢٠١١) صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات دار صفاء للنشر عمان.
- نور عابدين، سحر عبده (٢٠١٧). الخجل الاجتماعي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع (٩٢)، ٢٩٦ - ٣٢٧.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Akbari, O., & Sahibzada, J. (2020). Students' self-confidence and its impacts on their learning process. *American International Journal of Social Science Research*, 5(1), 1–15.
- Al Sabi, Y. N., Jaradat, S. A., Ayasrah, M. N., Khasawneh, M. A. S., & Al Taqatqa, F. A. S. (2022). Shyness and its relation with self-esteem in light of some variables. *Information Sciences Letters*, 11(6), 2345–2352.
- American Psychological Association. (2022). APA dictionary of psychology. Retrieved from <https://dictionary.apa.org/>
- Andrews, E. (2016). Shyness and parental emotion socialization: Impacts on the social competence of preschool children attending Head Start. Retrieved from <https://example.com/andrews2016>
- Ball, R. W. (2012). The relationship of academic self-concept and social competence in learning-disabled early adolescents (Doctoral dissertation). Fielding Graduate University.
- Colonnese, C., Engelhard, I. M., & Bögers, 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.
- Colonnese, C., Napoleone, E., & Bögers, S. M. (2014). Positive and negative expressions of shyness in toddlers: Are they related to anxiety in the same way? *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(4), 624–637.
- Hassan, A. (2015). Emotional and behavioral problems of children with learning disabilities. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research*, 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.
- Jones, K. M., Schulkin, J., & Schmidt, L. A. (2014). Shyness: Subtypes, psychosocial correlates, and treatment interventions. *Psychology*, 5(3), 244–254.
- Krishnarathi, A. (2016). Characteristics and assessment of students with learning disability. *International Journal of Research - Granthaalayah*, 4(4), 63–73.
- Kumar, G. Y., & D'Souza, L. (2018). Shyness among children with and without learning disability: A comparative study. *International Journal of Indian Psychology*, 6(2), 60–66.

- Maleki, S., MohammadiNia, Z., MohammadiNia, N., & Fattahi, S. (2020). The effectiveness of cognitive-behavioral play therapy on school anxiety and shyness in students with learning disabilities. *Medical Journal of Mashhad University of Medical Sciences*, 63(5), 2914–2923.
- Rajabion Esgandani, S., & Panahali, A. (2020). The effectiveness of training problem-solving skills on decrease of shyness and increase of motivation of academic achievement in primary school girls with specific learning disorder (dyslexia). *Cultural Psychology*, 3(2), 187–203.
- 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.
- Valentiner, D. P., & Mounts, N. S. (2020). Shyness mindset and peer victimization in college students [Manuscript]. 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.



Egyptian
Journal

For Specialized Studies

Quarterly Published by Faculty of Specific Education, Ain Shams University



المجلة
المصرية
للدراستات
المتخصصة

Board Chairman

Prof. Osama El Sayed

Vice Board Chairman

Prof. Dalia Hussein Fahmy

Editor in Chief

Dr. Eman Sayed Ali

Editorial Board

Prof. Mahmoud Ismail

Prof. Ajaj Selim

Prof. Mohammed Farag

Prof. Mohammed Al-Alali

Prof. Mohammed Al-Duwaihi

Technical Editor

Dr. Ahmed M. Nageib

Editorial Secretary

Laila Ashraf

Usama Edward

Zeinab Wael

Mohammed Abd El-Salam

Correspondence:

Editor in Chief

365 Ramses St- Ain Shams University,

Faculty of Specific Education

Tel: 02/26844594

Web Site :

<https://ejos.journals.ekb.eg>

Email :

egyjournal@sedu.asu.edu.eg

ISBN : 1687 - 6164

ISSN : 4353 - 2682

Evaluation (July 2024) : (7) Point

Arcif Analytics (Oct 2024) : (0.4167)

VOL (13) N (47) P (2)

July 2025

Advisory Committee

Prof. Ibrahim Nassar (Egypt)

Professor of synthetic organic chemistry

Faculty of Specific Education- Ain Shams University

Prof. Osama El Sayed (Egypt)

Professor of Nutrition & Dean of

Faculty of Specific Education- Ain Shams University

Prof. Etidal Hamdan (Kuwait)

Professor of Music & Head of the Music Department

The Higher Institute of Musical Arts – Kuwait

Prof. El-Sayed Bahnasy (Egypt)

Professor of Mass Communication

Faculty of Arts - Ain Shams University

Prof. Badr Al-Saleh (KSA)

Professor of Educational Technology

College of Education- King Saud University

Prof. Ramy Haddad (Jordan)

Professor of Music Education & Dean of the

College of Art and Design – University of Jordan

Prof. Rashid Al-Baghili (Kuwait)

Professor of Music & Dean of

The Higher Institute of Musical Arts – Kuwait

Prof. Sami Taya (Egypt)

Professor of Mass Communication

Faculty of Mass Communication - Cairo University

Prof. Suzan Al Qalini (Egypt)

Professor of Mass Communication

Faculty of Arts - Ain Shams University

Prof. Abdul Rahman Al-Shaer

(KSA)

Professor of Educational and Communication

Technology Naif University

Prof. Abdul Rahman Ghaleb (UAE)

Professor of Curriculum and Instruction – Teaching

Technologies – United Arab Emirates University

Prof. Omar Aqeel (KSA)

Professor of Special Education & Dean of

Community Service – College of Education

King Khalid University

Prof. Nasser Al- Buraq (KSA)

Professor of Media & Head of the Media Department

at King Saud University

Prof. Nasser Baden (Iraq)

Professor of Dramatic Music Techniques – College of

Fine Arts – University of Basra

Prof. Carolin Wilson (Canada)

Instructor at the Ontario institute for studies in

education (OISE) at the university of Toronto and

consultant to UNESCO

Prof. Nicos Souleles (Greece)

Multimedia and graphic arts, faculty member, Cyprus,
university technology