

الخصائص السيكومترية لمقياس الخجل الأكاديمي للتلاميذ ضعاف السمع بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي

أ.د. / إسماعيل محمد الفقي	أ.د.م. / زينب شعبان رزق	د. / نيفين صباح بيومي احمد	أ. السيدة أحمد مصطفى أحمد الشيخ
أستاذ علم النفس التربوي	أستاذ علم النفس التربوي المساعد	مدرس علم النفس التربوي	باحثة ماجستير في فلسفة التربية
كلية التربية - جامعة عين شمس	كلية التربية - جامعة عين شمس	كلية التربية - جامعة عين شمس	(تخصص علم النفس التربوي)
			كلية التربية - جامعة عين شمس

مستخلص البحث:

هدف البحث الى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الخجل الأكاديمي للتلاميذ ضعاف السمع، حيث تكون المقياس في صورته النهائية من (31) مفردة موزعة على أربعة مكونات هي (الخجل المعرفي، والخجل السلوكي، والخجل الانفعالي - الاجتماعي، والخجل الفسيولوجي)، وتألفت العينة من (49) تلميذ وتلميذة من التلاميذ ضعاف السمع بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدرسة الأمل للصم بالعباسية محافظة القاهرة، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بحساب معاملات ثبات بعدة طرق وهي، أوميجا لمكدوجال McDonald's والتجزئة النصفية مع التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون، وبمعادلة جتمان وقد بلغت قيم معاملات الثبات للدرجة الكلية للمقياس بهذه الطرق (0.944، 0.954، 0.946) على التوالي، كما تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحتوى بعرضة على عدد من المحكمين، وصدق البناء - صدق المحتوى، وصدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس والتي تراوحت بين (0.377- 0.823)، وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه هذه المفردة، فقد تراوحت لمكون الخجل المعرفي بين (0.427- 0.835)، ولمكون الخجل السلوكي (0.353- 0.766)، ولمكون الخجل الانفعالي - الاجتماعي (0.470- 0.822)، ولمكون الخجل الفسيولوجي (0.533- 0.741)، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مكون من المكونات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت بين (0.888- 0.940)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وتم التحقق من الصدق التلازمي (المحك) وقد بلغت معاملات الارتباط (0.829) بين درجات عينة البحث على مقياس الخجل الأكاديمي، ودرجاتهم على مقياس سمات الخجل لرنا صالح (2014) كمحك،

أ. السيدة أحمد مصطفى أحمد الشيخ

وتم التحقق من صدق المقارنة الطرفية بحساب القدرة التمييزية للمقياس حيث وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الافراد مرتفعي الخجل الأكاديمي ومتوسطات رتب درجات الافراد منخفضي التصحيح في درجات المعدل الأكاديمي عند مستوى دلالة (0.01) لصالح افراد المجموعة الدنيا في الخجل الأكاديمي؛ مما يعنى أن المقياس يتمتع بدرجات مقبولة من الصدق والثبات.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية، الخجل الأكاديمي، التلاميذ ضعاف السمع.

الخصائص السيكومترية لقياس الخجل الأكاديمي للتلاميذ ضعاف السمع بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي

أ.د. إسماعيل محمد الفقي	أ.د.م/ زينب شعبان رزق	د/ نيفين صباح بيومي احمد	أ. السيدة أحمد مصطفى أحمد الشيخ
أستاذ علم النفس التربوي	أستاذ علم النفس التربوي المساعد	مدرس علم النفس التربوي	باحثة ماجستير في فلسفة التربية
كلية التربية - جامعة عين شمس	كلية التربية - جامعة عين شمس	كلية التربية - جامعة عين شمس	(تخصص علم النفس التربوي)
			كلية التربية - جامعة عين شمس

مقدمة:

تظهر أهمية حاسة السمع بوصفها من أهم الحواس التي تستخدم في التعليم، حيث يعتمد الأفراد على حاسة السمع في التفاعل والمشاركة واكتساب المهارات الحياتية، وقد يترتب على فقدان حاسة السمع العديد من المشكلات منها صعوبة القدرة على التواصل مع الآخرين واكتساب اللغة التي من شأنها أن ينتج عنها مشكلات في التحصيل الدراسي والفهم القرائي والتعبير الكتابي والخجل الأكاديمي ومن ثم تدنى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتواصل غير اللفظي والتوافق النفسي لدى هذه الفئة بالإضافة الى العديد من المشكلات التربوية والنفسية الأخرى.

يعتبر الشخص ضعيف السمع إذا كان فقدان السمع بين (26: 89) ديسيبل (WHO, 2021). يعتمد التشخيص الإجرائي لقصور السمع على الفحوصات السمعية والقياسات السمعية الهيكلية (Fortnum et al., 2002). وتقدر منظمة الصحة العالمية نسبة انتشارهم بحوالي (5%) من سكان العالم مما يعانون من قصور السمع، مع تفاوت كبير بين البلدان والمناطق (WHO, 2021). ويتأثر النمو النفسي والسلوكي للأفراد المصابين بقصور السمع بشكل مباشر وغير مباشر (Stika et al., 2015).

وتظهر أهمية دراسة فئة المعاقين بصفة عامة وضعاف السمع بصفة خاصة في زيادة نسبة انتشارهم في المجتمعات سوء دوليا أو اقليميا أو محليا، فقد اشارت العديد من الإحصائيات أن نسبة انتشار المعاقين سمعياً حوالي (466) مليون شخص في العالم (Bell & Swart, 2018). كما ذكرت إحصائية أصدرتها الأمم المتحدة أن عدد المعاقين سمعياً في مصر بلغ نحو (7.5) ملايين نسمة. وأن نسبة المتعلمين بينهم لا تتجاوز (2%). ولفتت جمعية الصحة

العالمية الانتباه إلى الانتشار العالمي المتزايد لفقدان السمع، وتكشف أنه بحلول عام (2050) سيعيش ما يقرب من (2.5) مليار شخص بدرجة معينة من فقدان السمع، ومن بين هؤلاء سيتطلب (700) مليون شخص إلى خدمات إعادة التأهيل (Chadha,& Kamenov, 2021).

ويُظهر لدى الأطفال عامة الذين يعانون من الخجل الحذر في المواقف الاجتماعية غير المألوفة ويعانون غالباً من مشاعر القلق الاجتماعي في الطفولة ثم تتناقص هذه المشاعر تدريجياً مع مرحلة المراهقة وربما لا تنتهي في مرحلة الرشد (Weeks, et al., 2016)، فلا يزال حوالي (40%) من البالغين في أمريكا يصفون أنفسهم بأنهم خجولين، وهناك بعض الأدلة الحديثة على أن هذا العدد في تزايد (Butler, 1999). وتشير الإحصائيات أن (50%) إلى (60%) من طلاب الجامعة خجولين (Henderson,& Zimbardo, 2009). ويعاني الأطفال ضعاف السمع من مشكلات متعددة في التعلم والتواصل، مما قد يؤدي إلى انخفاض دافعيتهم للإنجاز وزيادة الخجل الأكاديمي بمكوناته الأربعة (المعرفي والسلوكي والانفعالي والسيولوجي). وبإطلاع الباحثين على المقاييس المستخدمة لقياس الخجل الأكاديمي بصفة عامة وبالنسبة للأطفال ضعاف السمع بصفة خاصة، توصلت إلى مجموعة من المقاييس منها مقياس سمات الخجل للمراهقين سمعياً وضعاف السمع ضعاف السمع بالمرحلتين الإعدادية والثانوية (إعداد: رنا صالح، 2014) ومكوناته (التفاعل مع الآخرين والمشاركة في المواقف الاجتماعية، الحديث والتعبير عن الذات، التردد وعدم الثقة)، ومقياس الخجل (Zimbardo, 1977؛ Cheek, 1983؛ Cheek& Buss, 1990؛ Crozier, 1995؛ إقبال عطار، 2007؛ عبد ربه شعبان، 2010؛ عبدالله عريف، 2013؛ محمد محمد، 2014؛ ريهام حنفي وآخرون، 2016؛ نيللي العمروسي، 2017؛ كمال حسن، 2017؛ عفاف الجاسر، 2018؛ نهى الحميد، 2018؛ التهامي صوان، 2021؛ Mahmood, 2022؛ رمضان حسن وآخرون، 2023)، ويؤخذ على هذه المقاييس العديد

١- تعتمد الدراسة على أسلوب التوثيق (APA,7) في المراجع العربية والانجليزية، مع الالتزام في الدراسات العربية بكتابة الاسم الأول والاسم الأخير للمؤلف كالتالي (إقبال عطار، 2007) وعدم كتابته بنظام family Name كالتالي (عطار، إقبال بنت احمد، 2016) أو (عطار، إقبال، 2007).

من نقاط الضعف، وفي ضوء ذلك دعت الحاجة الى اعداد مقياس للخجل الأكاديمي لفئة ضعاف السمع والتحقق من خصائصه السيكمترية.

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة الدراسة من عدة مؤشرات، وتتمثل في: إحساس الباحثة (الرئيسه) وخبراتها التدريسية في الواقع الميداني والتعامل مع فئة ضعاف السمع خلال (15) عام من التدريس بمدارس الأمل للصم وضعاف السمع، وباستقراء نتائج الدراسات السابقة (رحاب عليوة، وآخرون، 2011؛ Nakai & Gurung, 2021)، والاطر النظرية وجدت أن هناك حاجة الى بناء مقياس للخجل الأكاديمي للتلاميذ ضعاف السمع بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وذلك بسبب ندرة المقاييس المعدة سابقاً والتي لا تتناسب مع التلاميذ ضعاف السمع، ولم تتوصلوا الى مقاييس تتناول جميع المكونات التي يتضمنها المقياس الحالي وتتناسب مع خصائص العينة، بالإضافة إلى بعض المبررات العلمية الآتية:

١-أوضحت نتائج العديد من الدراسات للخجل الأكاديمي أهمية بالغة في المخرجات التعليمية المرغوبة، وأن الخجل من العوامل النفسية التي لها تأثير سلبي على قدرة الفرد على التكيف الجيد مع الآخرين لأنه يحد من قدرته على التفاعل (Mahmood, 2022) .

٢-توصلت دراسة Andrews & Wilder., (2013) إلى أن الطلاب المصابين بصعوبات سمعية يعانون من الخجل الأكاديمي بشكل أكبر من الطلاب الآخرين، وأن هذا الخجل يؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي لهؤلاء الطلاب. كما أنها تشير إلى أن العديد من العوامل يمكن أن تؤثر على الخجل الأكاديمي لدى ضعاف السمع، بما في ذلك طريقة التواصل والتعليم ومدى الدعم الاجتماعي والتقبل في المجتمع.

٣-أظهرت العديد من الدراسات والبحوث السابقة أن الطلاب الصم وضعاف السمع لديهم خجل الأكاديمي وهذا ما أشارت إليه دراسات (Andrews, Zaidman-Zait, & Most, 2010) (& Wilder, 2013).

٤-أوصت بعض الدراسات بإجراء دراسات لخفض الخجل الأكاديمي لدى ضعاف السمع، وهو ما يحتاج إلى أدوات لقياس هذا المفهوم، ومن بين هذه الدراسات: دراسة (رحاب عليوة، وآخرون، 2011).

٥- يتم إعداد هذه الدراسة في ضوء ما أوصت به العديد من الدراسات السابقة بضرورة إعداد مقياس الخجل الأكاديمي للتلاميذ ضعاف السمع ومنها دراسة (Nakai & Gurung, 2021).

٦- عدم اتفاق العديد من الدراسات التي قامت بإعداد مقاييس على أبعاد ومكونات الخجل الأكاديمي، ومنها دراسة (Zimbardo, 1977) والتي تناولت مكونات (التواصل الاجتماعي، والاضطرابات النفسية والجسدية المرتبطة بالخجل) للخجل، ودراسة (Cheek & Buss, 1990) والتي تناولت مكونات (التجنب الاجتماعي، القلق الاجتماعي، الوعي الذاتي السلبي) للخجل، ودراسة (Crozier, 1995) والتي تناولت ثلاث مظاهر لخجل الأطفال (السلوكية والانفعالية والفسولوجية)، ودراسة (إقبال عطار، 2007) والتي تناولت مكونات (الشعور بعدم الراحة، والهروب من التفاعل الاجتماعي، وصعوبة التعبير عن النفس) للخجل، ودراسة (عبد ربه شعبان، 2010) والتي تناولت ثلاثة أبعاد: (البعد الفسيولوجي، البعد الانفعالي، البعد الاجتماعي) للخجل المعاقين بصرياً، ودراسة (رنا صالح، 2014) والتي تناولت مكونات التفاعل مع الآخرين والمشاركة في المواقف الاجتماعية، الحديث والتعبير عن الذات، التردد وعدم الثقة) سمات الخجل، ودراسة (ريهام حنفي وآخرون، 2016) والتي تناولت أربعة جوانب: (الجانب الفسيولوجي، الجانب الانفعالي، الجانب المعرفي، الجانب السلوكي) للخجل الاجتماعي للمراهقات. ودراسة (نبيل العمروسي، 2017) والتي تناولت أربعة أبعاد (انعدام الثقة بالنفس، والحساسية الزائدة، عدم القدرة على الاتصال، عدم القدرة على إقامة العلاقات الاجتماعية) للخجل، ودراسة (كمال حسن، 2017) والتي تناولت ثلاثة مواقف أكاديمية هي (الخجل المرتبط بالمحاضرات، والخجل المرتبط بالاستذكار والتعلم، الخجل المرتبط بالامتحانات) للخجل الأكاديمي عند Pekrun et al., 2005، ودراسة (نهي عبد الحميد، 2018) والتي تناولت أربعة أبعاد (الخجل الشديد، وتوتر الخجل ومظاهره، والشخصية الصامتة والخجولة، والعزلة الاجتماعية) للخجل الاجتماعي. ودراسة (Mahmood, 2022) والتي تناولت ثلاث مكونات: (اختلال الذات، والتناقض في الإدراك، والطلاقة اللفظية الضعيفة) للخجل المعرفي، ودراسة (رمضان حسن وآخرون، 2023) والتي تناولت الخجل الأكاديمي باعتباره بعد من ثلاث أبعاد للانفعالات الأكاديمية السلبية (القلق الأكاديمي، الخجل الأكاديمي، الملل الأكاديمي).

وهناك بعض الدراسات التي تبنت الخجل كدرجة كلية مثل دراسة (عبدالله عريف، 2013) والتي تناولت سمة الخجل، ودراسة (محمد محمد، 2014) والتي تناولت الخجل المعرفي، ودراسة (عفاف الجاسر، 2018) والتي تناولت الخجل، ودراسة (التهامي صوان، 2021) والتي تناولت الخجل الاجتماعي.

٧- اختلاف طبيعة المرحلة العمرية للعينة التي تم إعداد مقاييس لها لقياس الخجل الأكاديمي فمعظمها لطلاب من الاصحاء بالجامعة أو أعضاء هيئة تدريس ومنها دراسة (إقبال عطار، 2007؛ عبدالله عريف، 2013؛ محمد محمد، 2014؛ كمال حسن، 2017؛ نهى الحميد، 2018؛ التهامي صوان، 2021؛ Mahmood, 2022).

٨- عدم ملائمة الصياغة اللفظية لمفردات المقاييس المعدة سابقاً مع طبيعة عينة البحث من ضعاف السمع، قد تصلح لأعمار مختلفة عن أعمار عينة البحث كدراسات (Zimbardo, 1977؛ Cheek, 1983؛ Cheek & Buss, 1990؛ Crozier, 1995؛ إقبال عطار، 2007؛ عبد ربه شعبان، 2010؛ عبدالله عريف، 2013؛ محمد محمد، 2014؛ ريهام حنفي وآخرون، 2016؛ نيللي العمروسي، 2017؛ كمال حسن، 2017؛ عفاف الجاسر، 2018؛ نهى الحميد، 2018؛ التهامي صوان، 2021؛ Mahmood, 2022؛ رمضان حسن وآخرون، 2023).

ومن العرض السابق يظهر أن فئة ضعاف السمع لديهم العديد من المشكلات التي من أبرزها زيادة الخجل الأكاديمي، وهذا ما أكدت عليه نتائج الدراسات السابقة، كما يظهر من العرض السابق محدودية الدراسات التي تناولت متغير البحث الخجل الأكاديمي بمكوناته مع فئة الصم وضعاف السمع (في حدود إطلاع الباحثين)؛ ومن ثم تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الخجل الأكاديمي، وما إذا كان مؤهل للتطبيق في البيئات العربية وملائم للفئة العمرية لعينة البحث من التلاميذ ضعاف السمع.

وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

س: ما الخصائص السيكومترية لمقياس الخجل الأكاديمي ومكوناته لدى التلاميذ ضعاف السمع بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟ وتتفرع منه الأسئلة الآتية:

١) السؤال الأول: ما دلالة مؤشرات الاتساق الداخلي للدرجة الكلية لمقياس الخجل الأكاديمي ومكوناته لدى عينة البحث من التلاميذ ضعاف السمع بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟

- (٢) السؤال الثاني: ما دلالة معاملات الثبات للدرجة الكلية لمقياس الخجل الأكاديمي ومكوناته لدى عينة البحث من التلاميذ ضعاف السمع بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟
- (٣) السؤال الثالث: ما دلالة مؤشرات معامل الصدق للدرجة الكلية لمقياس الخجل الأكاديمي ومكوناته لدى عينة البحث من التلاميذ ضعاف السمع بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الي:

- (١) إعداد وبناء مقياس للخجل الأكاديمي ومكوناته التلاميذ ضعاف السمع بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
- (٢) التحقق من الخصائص السيكومترية من ثبات وصدق لمقياس الخجل الأكاديمي ومكوناته التلاميذ ضعاف السمع بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

أهمية البحث: تظهر أهمية البحث الحالي في الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية:

أولاً: الأهمية النظرية: تكمن الأهمية النظرية للبحث الحالي في المساهمة كإضافة للأدبيات الموجودة حول الخجل الأكاديمي بين الطلاب ضعاف السمع في مدارس الأمل للصم، والتي قد يستفاد منها الباحثين في إجراء المزيد من البحوث التجريبية المستقبلية. كما يمكن أن يساعد نتائج هذا البحث أيضاً في تحسين الأطر النظرية للخجل الأكاديمي لدى التلاميذ ضعاف السمع؛ لاسيما مع محدودية البحوث والدراسات التي تناولت تلك المتغير في البيئة العربية، كما يمكن إثراء المكتبة السيكومترية العربية والمصرية بهذا المقياس.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: تظهر الأهمية التطبيقية في:

١- تزويد المكتبة العربية بمقياس للخجل الأكاديمي ومكوناته (المعرفية والسلوكية والانفعالية، والفسولوجية) للتلاميذ ضعاف السمع بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي وصياغته باللغة الإشارة.

٢- قد يُمهد البحث الحالي إجراء مزيد من الدراسات التجريبية في هذا المجال على هذا المتغير بوصفه متغير حديث نسبياً بالنسبة لمستجدات الوضع الراهن من إدماج التلاميذ ضعاف السمع بالجامعات المصرية، ويتيح الفرصة لبناء برامج لخفض القلق الأكاديمي.

مصطلحات البحث:

- الخجل الأكاديمي Academic Shyness** لدى التلميذ ضعاف السمع يُعرف إجرائيًا بأنه: "حالة زائدة من الفردية تتسم بالانشغال الزائد بالذات والقلق وزيادة الاهتمام بالتقويم الاجتماعي من قبل الآخرين، ويؤدي ذلك بالفرد الخجول إلى الامتناع، والانسحاب، والتجنب، والهرب من الآخرين في المواقف الاجتماعية، كما قد ينتج عن المراقبة الذاتية الزائدة وتشتت عمليات الانتباه والتركيز بعيدًا عن المجال المعرفي ويظهر في المكونات المعرفية والسلوكية والانفعالية والسيكولوجية"، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في مقياس الخجل الأكاديمي والمعد في هذا البحث". ويمكن تعريف مكونات الخجل الأكاديمي إجرائيًا كالتالي:
- أ- **مكون الخجل المعرفي**: يقصد به "الخجل من التعبير عن أفكار معينة أو الخوف من السخرية من المعلومات التافهة أو الخاطئة، ويتمثل في زيادة الانتباه للذات وزيادة الوعي بها".
- ب- **مكون الخجل السلوكي**: يُعرف بأنه "حالة تتميز بالشعور بالخجل والتوتر الاجتماعي في المواقف الاجتماعية المختلفة، والتي تتضمن التفاعل مع الآخرين في المجتمع. ويتميز بعدم الرغبة في الانفتاح والتواصل مع الآخرين، والتردد في التحدث والتفاعل الاجتماعي، والشعور بالتوتر والقلق في المواقف الاجتماعية".
- ج- **مكون الخجل الانفعالي-الاجتماعي**: يُعرف بأنه "الميل إلى تجنب المواقف الاجتماعية والفشل في المشاركة بشكل مناسب في اللقاءات الاجتماعية والشعور بالقلق والاضطراب والضيق خلال التفاعلات الاجتماعية". ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب ضعاف السمع في مقياس الخجل الأكاديمي المعد في هذه الدراسة.
- د- **مكون الخجل الفسيولوجي**: يُعرف بأنه "أعراض فسيولوجية تتضح في الرعشة وإفراز العرق وجفاف الفم والحلق واحمرار الوجه، والارتجاف، وشحوب الوجه، والدموع، واضطرابات الجهاز التنفسي والهضمي، وسرعة النبض وضربات القلب، والقوضى في نشاط العضلات الإرادية والارتباك الزائد والنسيان والشعور بالخواء وعدم القدرة على النظر للآخرين مباشرة".
- التلاميذ ضعاف السمع**: يُعرف عبد الرحمن سليمان، إيهاب الببلاوي (2005: 52) التلاميذ ضعاف السمع بأنهم "الذين لديهم سمع ضعيف، لدرجة أنهم يحتاجون في تعلمهم إلى ترتيبات خاصة، أو تسهيلات ليست ضرورية في كل المواقف التعليمية التي تستخدم للأطفال الصم، كما أن لديهم رصيدًا من اللغة والكلام الطبيعي".

إطار نظري ودراسات سابقة:

المحور الأول: الخجل الأكاديمي:

الخجل الأكاديمي هو مصطلح يستخدم لوصف تردد المشاركة في الأنشطة الأكاديمية بسبب الخوف والقلق أو عدم الثقة بالنفس. يمكن أن يكون الخجل الأكاديمي حاجزًا كبيرًا أمام التعلم، لا سيما بالنسبة للأطفال الصم الذين قد يواجهون صعوبات في التواصل والتفاعل الاجتماعي. ومن المحتمل أن تكون المحفزات التعليمية أداة فعالة للحد من الخجل الأكاديمي لدى الطلاب. - مفهوم الخجل: لقد حظي مفهوم الخجل بتعريفات متعددة، يُعرف الخجل على أنه "حالة متزايدة من التردد تتميز بالفرط في الانشغال الذاتي ويميل الفرد إلى الاهتمام بالتقييم الاجتماعي من قبل الآخرين، مما يؤدي الشخص الخجول إلى الامتناع، والانسحاب، والتجنب، والهرب" (Zimbardo, 1982). من الآخرين في المواقف الاجتماعية، وقد يرجع ذلك لان الشخص الخجول شخص عاطفي. كما عرف Henderson (1992) الخجل المزمن على أنه "الخوف من التقييم السلبي بوصفه كافيًا لمنع الشخص من المشاركة في الأنشطة المرغوبة والتي تعارضت بشكل كبير مع السعي وراء تحقيق الأهداف الشخصية أو المهنية". أو أنه "حالة زائدة في الفردية تتسم بالانشغال الزائد بالذات وزيادة الاهتمام بالتقويم الاجتماعي (Cameron, 2009).

كما يقصد بالخجل المعرفي بالتعبير عن أفكار معينة أو الخوف من السخرية من المعلومات التافهة أو الخاطئة"، وأن المكون المعرفي للخجل يتمثل في زيادة الانتباه للذات وزيادة الوعي بها (محمد محمد، 2014).

وقد ورد في الدراسات أن الآثار الرئيسية للخجل مماثلة للآثار الرئيسية للقلق الاجتماعي ومنها (الإدراك الذاتي Self-consciousness والوعي الذاتي self-awareness، أفكار حول أن يتم تقييمك بشكل سلبي، وأن يتم الحكم عليك أو انتقادك، والمعتقدات حول كونك غير لائق أو غير محبوب أو غير جذاب، والتجنب والانسحاب، وشعور بالتقلص الداخلي، وعدم الانخراط. وصعوبة في أخذ زمام المبادرة أو أن تكون حازمًا. والشعور بالقلق أو الخوف أو الإحباط أو التعاسة. وأعراض جسدية مثل احمرار الوجه وغيرها من علامات العصبية). ومن الملاحظ أن الأشخاص الخجولون ليسوا أقل جاذبية، أو أقل ذكاء أو أقل كفاءة من الآخرين، لكنهم قد يعتقدون أنهم كذلك. (Butler, 1999).

يكاد يكون الخجل عالمياً، رغم أن حوالي نصف الأشخاص الذين يعانون منه في مرحلة الطفولة يتغلبون على المشكلة كبالغين. تتشابه أعراض الخجل مع أعراض القلق الاجتماعي. ويختلف الخجل عن الانطواء. يتمتع الأشخاص الانطوائيون بأسلوب أقل اجتماعياً من المنفتحين، وقد يكون الأشخاص الخجولون إما انطوائيين أو منفتحين. كما إن آثار الخجل واسعة النطاق، تشبه آثار القلق الاجتماعي، وتمتد إلى جميع جوانب الحياة المهنية وكذلك الشخصية. وللخجل مزايا وعيوب، ويمكن أن يكون خاصية جذابة. ومن المحتمل أن تستفيد حياتنا الاجتماعية من وجود مجموعة كاملة من الأشخاص فيها: خجولون أو مثبطون وكذلك جريؤون أو محرومون. غالباً ما يخشى الأشخاص الخجولون من الوقاحة أو الإساءة، لذا يجب الحرص على عدم القيام بذلك عن طريق الخطأ. (Butler, 1999).

ويعرف الباحثين الخجل المعرفي إجرائياً: على أنه يقصد به "الخجل من التعبير عن أفكار معينة أو الخوف من السخرية من المعلومات التافهة أو الخاطئة، ويتمثل في زيادة الانتباه للذات وزيادة الوعي بها".

الخجل السلوكي هو حالة اجتماعية تتميز بالتردد والتردد في الانخراط في التواصل الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين، وغالباً ما ينتج عن تخوف الفرد من الحرج أو الامتناع عن التواصل الاجتماعي بسبب الخجل أو القلق. ويمكن أن يؤثر الخجل السلوكي على الصحة النفسية والعاطفية للفرد ويؤثر سلباً على العلاقات الاجتماعية والأداء الأكاديمي والمهني. يتم تشخيص الخجل السلوكي بناءً على السلوكيات الواضحة للفرد في المواقف الاجتماعية، ويشمل ذلك الانخراط المحدود في التواصل الاجتماعي، والإحساس بالتوتر والقلق في المواقف الاجتماعية، والتراجع عن الانخراط في المواقف الاجتماعية المحفزة. ويمكن علاج الخجل السلوكي بواسطة العلاج السلوكي المعرفي والتدريب على المهارات الاجتماعية والتعرض للمواقف الاجتماعية المحفزة، ويمكن أن تساعد الدعم النفسي والاجتماعي والتشجيع على التغيير في التفكير والسلوك والمعتقدات في الحد من الخجل السلوكي (Hofmann, 2007).

ويمكن أن يتسبب الخجل السلوكي في الشعور بالعزلة والانفصال عن الآخرين، وقد يؤثر سلباً على العلاقات الاجتماعية والمهنية. ويمكن للخجل السلوكي أن يتفاقم في بعض الحالات ويتحول إلى اضطراب اجتماعي، والذي يتسم بشدة الخجل والتوتر الاجتماعي، مما يؤثر سلباً على الحياة اليومية للشخص المتأثر به. ويمكن علاج اضطراب الخجل الاجتماعي من خلال

العلاج النفسي السلوكي والعلاج الدوائي في بعض الحالات الصعبة. (Hofmann& Otto, 2017).

ويُعرف الباحثين الخجل السلوكي إجرائيًا: بأنه "حالة تتميز بالشعور بالخجل والتوتر الاجتماعي في المواقف الاجتماعية المختلفة، والتي تتضمن التفاعل مع الآخرين في المجتمع. ويتميز بعدم الرغبة في الانفتاح والتواصل مع الآخرين، والتردد في التحدث والتفاعل الاجتماعي، والشعور بالتوتر والقلق في المواقف الاجتماعية".

وتعرف سحر عابدين وآخرون، (300: 2017) الخجل الاجتماعي بأنه: "اضطراب انفعالي يتسم بالشعور بالقلق وعدم الارتياح خلال التفاعل مع الآخرين، ونقص تقدير الذات، والتردد وانعدام الثقة بالنفس مصحوباً بحساسية زائدة أثناء التفاعلات الاجتماعية، وصعوبة التعبير عن الذات مع عدم القدرة على الاتصال، والميل إلى تجنب المشاركة في المواقف الاجتماعية، ويعبر هذا الاضطراب عن نفسه بمظاهر فسيولوجية يمكن ملاحظتها".

ويُعرف الباحثين الخجل الانفعالي-الاجتماعي إجرائيًا: بأنه "الميل إلى تجنب المواقف الاجتماعية والفشل في المشاركة بشكل مناسب في اللقاءات الاجتماعية والشعور بالقلق والاضطراب والضيق خلال التفاعلات الاجتماعية". ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب ضعاف السمع في مقياس الخجل الأكاديمي المعد في هذه الدراسة.

الخجل الفسيولوجي هو نوع من الخجل يتمثل في استجابات جسدية أو فزيولوجية تحدث تلقائيًا عند تعرض الفرد لمواقف محرجة أو مثيرة للقلق الاجتماعي، هذه الاستجابات ناتجة عن التوتر النفسي، وتشمل أعراضًا جسمانية كما حددتها مايسة النبال، ومدحت أبو زيد، (1999) مثل (زيادة ضربات القلب، التعرق المفرط، شحوب لون الوجه واحمرار الوجه والأذن، الارتعاش أو الاهتزاز، جفاف الفم، تسارع التنفس أو صعوبة في التنفس، زيادة إفراز اللعاب، الرغبة في بلع الريق مراراً، اضطرابات بسيطة في المعدة، زيادة ضغط الدم، دم العينين.

ويُعرف الباحثين الخجل الفسيولوجي إجرائيًا: بأنه "أعراض فسيولوجية تتضح في الرعدة وإفراز العرق وجفاف الفم والحلق واحمرار الوجه، والارتجاف، وشحوب الوجه، والدموع، واضطرابات الجهاز التنفسي والهضمي، وسرعة النبض وضربات القلب، والفوضى في نشاط العضلات الإرادية والارتباك الزائد والنسيان والشعور بالخواء وعدم القدرة على النظر للآخرين مباشرة.

وفي النهاية، يجب على الأفراد المتأثرين بالخجل السلوكي أن يعيشوا حياتهم بشكل إيجابي وفعال، وأن يبحثوا عن الدعم والمساعدة اللازمة للتغلب على هذه الحالة. ويمكن للتغيير الإيجابي في السلوك والتفكير والتواصل الاجتماعي أن يحسن من حالة الخجل السلوكي ويساعد على تحسين الحياة الاجتماعية والعاطفية للأفراد المتأثرين بها.

علاقة الخجل ببعض المفاهيم الأخرى: هناك بعض الأسباب للتمييز بين نوعين مختلفين قليلاً من الخجل، أولها الشعور بالخطر الذي يبدأ الأطفال في إظهاره مع الغرباء في سن مبكرة جداً. من المنطقي، من الناحية التطورية، أن تكون حذراً من الغرباء، وقد يكون هذا أحد الأسباب المساهمة في أن الخجل شائع جداً وعالمي جداً في الطفولة. ويحدث في جميع الثقافات، ويبدو أنه لا توجد طريقة لمنع حدوثه، ولا توجد في الواقع أي حاجة لمنع حدوثه. يتغلب معظم الأطفال على هذا النوع من الخجل، على الأقل إلى حد كبير، ومن الممكن أن الأشخاص الذين ليس لديهم فرصة كافية خلال الطفولة لمعرفة كيفية التفاعل مع الغرباء، وتعلم كيفية معرفة ما إذا كانوا "آمنين" أو يشعرون "بالخطر"، يستغرق القيام بذلك وقتاً أطول من غيره. يبدو أن الشكل الثاني من الخجل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالقلق الاجتماعي، حيث توصف سماته الرئيسية بالتثبيط والقلق بشأن تقييم الآخرين أو الحكم عليهم. ومن الممكن أن يتطور هذا الشكل، نظراً لأنه متجذر في الحساسية تجاه الآراء المتصورة للآخرين، ومن المرجح أن يحدث في الأشخاص الذين يتراجع شكل "الخطر" من الخجل لديهم ببطء. ومع ذلك، فإننا لا نعرف حتى الآن ما إذا كان معظم الخجولين يعانون من كلا النوعين من الخجل، ولا نعرف ما يكفي عن المسار الطبيعي لهذه الأشكال من الخجل، خاصة عند الأشخاص الذين يعانون لاحقاً من القلق الاجتماعي أو الرهاب الاجتماعي، حتى نتمكن من التمكن من ذلك، للحكم على ما إذا كان هذا التمييز مفيداً، من الناحية العملية، فإنه يساعد في معرفة كيفية التغلب على أشكال الخجل الذي يستمر في اظهار المشاكل لاحقاً في الحياة. (Butler, 1999).

النظريات المفسرة للخجل الأكاديمي: تعددت النظريات المفسرة للخجل الأكاديمي والتي تناولت المكونات الثلاثة (المعرفي والسلوكي والانفعالي)، ومن أهم هذه النظريات نظرية Zimbardo (1982) ونظرية Cheek, et al., (1986) للخجل في العمليات المعرفية وفوق المعرفية، ونظرية البني الشخصية Kelly (1955)، ولا يتسع المقام للعرض لجميع هذه النظريات في

الدراسة؛ لذا، سوف نكتفي بعرض النظرية التي تتبناها الدراسة الحالية وهي نظرية Zimbardo (1982).

- نظرية Zimbardo (1982): يتضمن الخجل حسب رأي Zimbardo من مكونات سلوكية وفسولوجية وانفعالية ومعرفية والتي عدها ردود أفعال أكثر شيوعاً بين طلبة الجامعة وأن الخجل هو في الواقع أعلى في الحضارات الموجهة والمركزة نحو الذات أو الأنا (Ego) أكثر من الحضارات الموجهة نحو الجماعة أو الحضارات التي تركز على المجتمع، لذا قدم Zimbardo سببين رئيسيين للخجل هما القيم الحضارية وعزو الخجل لأنفسهم أو للعوامل الخارجية.

وتتظر هذه النظرية لمفهوم الخجل بوصفه حالة زائدة من الفردية تتسم بالانشغال الزائد بالذات والقلق وزيادة الاهتمام بالتقويم الاجتماعي، وينتج الخجل عن المراقبة الذاتية الزائدة التي تشتت عمليات الانتباه والتركيز بعيداً عن مدخلات أو (معطيات- المثير الخارجي) نحو ما يعرف بمحتويات العقل أو المجال المعرفي (وهذا ما يعرف بالخجل المعرفي)، ويؤدي الانشغال الذاتي بالذات إلى تغذية راجعة اجتماعية Social Feedback لإداء الفرد، وهذه التغذية تكون على مستوى التقويم في الاتجاه المتحيز سلبياً، وكذلك في عقل الشخص الخجول، ويكون هناك قلق وخوف حول الرفض من قبل الآخرين وعدم الأمن وفقد الهوية وهذا ما يعمل كسبب أو نتيجة في الوقت نفسه لعدم مقدرة الفرد على تقبل نفسه كشخص له قيمه ومحسوب وذي مهارة ومنظم وله توجه استقلالي وينتج عن هذا القلق المتمركز ثلاث أنواع من المخاوف وهي: (الخوف من قلة الملائمة الاجتماعية، الخوف من الفشل، الخوف من المودة أو الألفة Intimacy والاندماج).

وتتعدد أعراض الخجل المعرفي والتي يمكن أن تشمل (التشتت أثناء الحديث، والبطء في المناقشة، والانشغال بأفكار نوعية تتعلق بالموقف، وقلة التركيز، وغياب الذهن الموقفي، والادراك الخاطئ للأمور، واضطراب التفكير، وضعف القدرة على أداء أي عمل ذهني، واضطراب التعبير عن الرأي نسبياً.. الخ)، إذ لا يمكن تصور أن تحدث كل هذه الأعراض في جملة دفعة واحدة، وإنما من الشائع حدوث بعضها وفقاً لشدة الموقف، وسفور حالة الخجل، وطبيعة الشخص نفسه (السيد السمدوني، 1994).

ويفسر Zimbardo الخجل وفقاً لذلك على أنه "حاجز أو سبب يقف وراء الذات الظاهرية والذات الحقيقية والشعور بالقلق" وأشار إلى عدد من المثيرات النوعية التي تسبب الخجل وهي:

١-يراجع الافراد الخجل إلى الخصائص الشخصية والنفسية التي لها دور في استثارته، كنقص الثقة بالنفس والانشغال الزائد بها والشعور بالقلق ونقص المهارات الاجتماعية.

٢-تتضمن المواقف المثيرة للخجل في (المثيرات الجديدة أو الغريبة والإحراج والخزي).

وبهذا جعل Zimbardo ظاهرة الخجل هي السبب الذي يقف وراء التصورات المعرفية والصور الذهنية للقلق التي تترتب عليها مشكلات خطيرة تنتج عن قصور في شبكة التفاعل الاجتماعي والفشل والبوح بالمشكلات الشخصية الحساسة فضلاً عن كسب قليل من المال لوجود الأشخاص الخجولين في وظائف غير مناسبة لأنهم يتجنبون الوظائف التي تتطلب لباقة في الحديث ومهارات قيادية وإذا ما أصبح الخجل مزماً استمر مع تقديم السن فإنه يؤدي إلى العزلة الاجتماعية (ناهد عبد الواحد، 2002).

لذا عد Zimbardo الخجل مفهوماً متعدد الأبعاد فكما هو شائع يتضمن أنواع مختلفة من القلق الذي قد يكون حقيقي وهو قلق من مواقف ومثيرات واقعية وقلق وهمي مبني على تصورات خاطئة من صاحبه وقلق معرفي متعلق بمعلومات تافهة أو خاطئة كما يحدث في حالات الخجل وأكثر أنواع القلق شيوعاً هو القلق الاجتماعي كالقلق في أثناء التكلم والقلق بخصوص السياقات الاجتماعية مع أعضاء من نفس الجنس أو من الجنس الآخر، وفقاً لذلك عرف Zimbardo الخجل بأنه " الميل إلى تجنب المواقف الاجتماعية والفشل في المشاركة بشكل مناسب في اللقاءات الاجتماعية والشعور بالقلق والاضطراب والضيق خلال التفاعلات الاجتماعية"، (وهذا ما يعرف بالخجل الانفعالي).

كما قدم Zimbardo عدد من التأثيرات السلبية للخجل التي اقراها المشتركون في دراساته المسحية وهي:

- ١-يخلق الخجل بعض المشاكل الاجتماعية مثل صعوبة الالتقاء بأناس جدد وإقامة علاقات جديدة والتمتع بالارتباط بتجارب جيدة.
- ٢-يؤدي إلى تقييمات سلبية من قبل الآخرين.
- ٣-يجعل من الصعوبة تأكيد هوية الشخص والتعبير عن رأيه وأخذ الفرص المناسبة.

٤- يخلق صعوبات معرفية وتعبيرية ويكبت قابليات التفكير بوضوح ويخلق تصورات غير واقعية وخاطئة تسبب قلقاً وتوتر.

٥- يزيد من تركيز الفرد على ذاته واستغراقه وانشغاله بشكل مفرط بمواضيع لا علاقة لها بالمشكلات الحقيقية التي تسبب أو تقف وراء شعوره بالخزي والخجل. (Zimbardo, 1980).

مبررات اختيار الباحثين لهذه النظرية نوجزها فيما يلي:

١- تعد نظرية Zimbardo (1982) من أفضل النظريات التي لها ظهير نظري قوي جداً في مجال علم النفس والصحة النفسية، والتي تم الاعتماد عليها في العديد من الدراسات التجريبية.

٢- كما تعد من أكثر النظريات تطوراً، فقد عمل Zimbardo وزملائه من الباحثين أمثال Henderson وغيره على تطويرها في أعوام (1980، 1982، 1992، 1993، 2009).

٣- كما تعتبر من أكثر النظريات وضوحاً في عرض متغيراتها ومكوناتها (المعرفية، والسلوكية، والانفعالية)، والتي تتماشى مع عينة الدراسة الحالية، حيث يعاني المعاقين سمعياً وضعاف السمع من العديد من المشكلات المعرفية والسلوكية والانفعالية.

٤- كما تعد من أكثر النظريات التي حظيت باهتمام العديد من الباحثين فيمن خلال الاعتماد عليها في دراستهم، ومن أكثر النظريات شيوعاً وانتشاراً في هذا المجال.

- أشكال وأنواع ومكونات الخجل الأكاديمي:

تتعدد أشكال الخجل ومنها: خجل مخالطة الآخرين، خجل الحديث، خجل الاجتماعات، خجل المظهر، وخجل التفاعل مع الكبار، وخجل حضور الاحتفالات والمناسبات (زكريا الشربيني 2001).

ويميز أيزنك بين نوعين من الخجل: الخجل الاجتماعي الانطوائي: ويتميز هذا النوع من الخجل بالعزلة، ولكن مع قدرة الطفل على العمل بكفاءة مع المجموعة إذا اضطر إلى ذلك. الخجل الاجتماعي العصابي: ويتميز صاحب هذا النوع من الخجل بالقلق الناتج عن الشعور بالحساسية المفرطة نحو الذات، وإحساس بالوحدة النفسية، وهذا النوع من الخجل يدفع صاحبه إلى الوقوع في صراعات نفسية بين رغبته في تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين وخوفه منهم. (ناهد رقيق، بوسنة عبد الوافي، 2015).

كما أشار "belcons& zimbardo" إلى نوعين آخرين للخجل هما: الخجل العام: ويتميز صاحبه بعيوب في أداء المهارات: كالحرص والفشل في بعض الأحيان أثناء الاستجابة في

المواقف الاجتماعي، وقد يظهر الخجل العام بوضوح في الجلسات الاجتماعية، والأماكن العامة. الخجل الخاص: ينصب اهتمام صاحب هذا النوع من الخجل على الأحداث الذاتية، وغالباً ما يتعلق بالعلاقات الشخصية الحميمة، وتذكر النبال 1999 نوعين آخرين للخجل هما: الخجل كحالة: وهو نوع من الخجل يزول بزوال الموقف الذي أدى إلى الخجل عند صاحبه، الخجل كسمة: وهذا النوع من الخجل متأصل في بناء الشخصية، حيث يقلق مزاج صاحبه، ويخفض مهاراته الاجتماعية، ويزيد من انطوائه، وقد يؤدي إلى مخاوف اجتماعية كثيرة (عبد ربه شعبان، 2010). بالإضافة إلي (الخجل المعرفي، والخجل السلوكي، والخجل الانفعالي-الاجتماعي، الخجل الفسيولوجي)، والتي سبق تناولهم.

المحور الثاني: قياس وتشخيص الخجل الأكاديمي: يوجد عدة مقاييس لقياس الخجل الأكاديمي (المعرفي والسلوكي والانفعالي)، ولكن من بين أحدثها:

١- **مقياس الخجل لـ Zimbardo Shyness Scale (Zimbardo, 1977):** وهو مقياس يستخدم لتقييم مستوى الخجل لدى الأفراد بصفة عامة أي المجتمع العام وليس فقط في المدارس والجامعات، ويتكون من (20) مفردة تقييمية يتضمن ثلاث مجالات رئيسية هي (التواصل الاجتماعي، والاضطرابات النفسية والجسدية المرتبطة بالخجل)، تقرير ذاتي self-report وفقاً لطريقة ليكرت الخماسية بين "لا ينطبق" و"ينطبق بشدة".

٢- **مقياس الخجل لـ The Revised (RCBS) (Cheek & Buss, 1983; 1990):** ويتضمن ثلاث مكونات هي (التجنب الاجتماعي، القلق الاجتماعي، الوعي الذاتي السلبي)، يتألف من (13) مفردة، ويصلح للفئات العمرية المختلفة المراهقون، والشباب والبالغون، وهو مقياس تقرير ذاتي وفقاً لطريقة ليكرت الخماسية بين "لا ينطبق بشدة=1" و"ينطبق بشدة=5".

٣- **استبيان خجل الطفل Crozier, (1995) The child shyness questionnaire (CSQ):** يشمل ثلاث مظاهر الخجل (السلوكية والانفعالية والفسيولوجية) للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (9 إلى 12) سنة، مؤلف من (26) مفردة تقرير ذاتي وفقاً لطريقة ليكرت الثلاثة (نعم، أحياناً، لا).

٤- **مقياس سمات الخجل للمراهقين سمعياً وضعاف السمع ضعاف السمع بالمرحلتين الإعدادية والثانوية (إعداد: رنا صالح، 2014):** يتكون المقياس من (40) لقياس المكونات (التفاعل

- مع الآخرين والمشاركة في الموافق الاجتماعية، الحديث والتعبير عن الذات، التردد وعدم الثقة)، وهو تقرير ذاتي وفقاً لطريقة ليكرت الثلاثة (نعم، أحياناً، لا).
- ٥- مقياس الخجل لإقبال عطار (2007): يتألف من (36) مفردة لقياس ثلاث مكونات هي (الشعور بعدم الراحة، والهروب من التفاعل الاجتماعي، وصعوبة التعبير عن النفس)، للمراحل الدراسية المختلفة (متوسطة- ثانوية- جامعية)، وهو تقرير ذاتي وفقاً لطريقة ليكرت الثلاثة (نعم، بين بين، لا).
- ٦- مقياس الخجل للمعاقين بصرياً لعبد ربه شعبان، (2010): يتألف من ثلاثة أبعاد: " (البعد الفسيولوجي، البعد الانفعالي، البعد الاجتماعي)، يتكون من (30) مفردة، مصمم للطلبة المعاقين بصرياً في المرحلة الإعدادية، والثانوية، تقرير ذاتي وفقاً لطريقة ليكرت الثلاثة (نعم، أحياناً، لا).
- ٧- مقياس سمة الخجل لعبد الله عريف (2013): يتألف من (50) مفردة، مصمم لطلاب الجامعة، تقرير ذاتي وفقاً لطريقة ليكرت الخماسية بين "ينطبق دائماً=5" و "لا ينطبق مطلقاً=1".
- ٨- مقياس الخجل المعرفي لمحمد محمد (2014): يتألف من (24) مفردة، لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، تقرير ذاتي وفقاً لطريقة ليكرت الخماسية دائماً=5، كثيراً، متوسط، قليلاً، لا مطلقاً=1.
- ٩- مقياس للخجل الاجتماعي للمراهقات ريهام حنفي وآخرون (2016)، يتألف من أربعة أبعاد: " (الجانب الفسيولوجي، الجانب الانفعالي، الجانب المعرفي، الجانب السلوكي)، من خلال (52) مفردة تقرير ذاتي وفقاً لطريقة ليكرت الثلاثة (غالباً، أحياناً، نادراً).
- ١٠- مقياس الخجل نيللي العمروسي (2017): مؤلف من (40) مفردة تقيس أربعة أبعاد (انعدام الثقة بالنفس، والحساسية الزائدة، عدم القدرة على الاتصال، عدم القدرة على إقامة العلاقات الاجتماعية)، للطالبات الموهوبات المراهقات بالصف الثالث المتوسط تقرير ذاتي وفقاً لطريقة ليكرت الرباعية تنطبق تماماً، تنطبق أحياناً، نادراً ما تنطبق، لا تنطبق.
- ١١- استبيان الخجل الأكاديمي Pekrun et al., 2005: يحتوي على (32) مفردة تقيس ثلاثة مواقف أكاديمية هي (الخجل المرتبط بالمحاضرات، والخجل المرتبط بالاستدكار والتعلم، الخجل المرتبط بالامتحانات)، لطلاب الجامعة تقرير ذاتي وفقاً لطريقة ليكرت الخماسية لا اوافق تماماً=1، الي موافق تماماً=5 (في كمال حسن، 2017).

- ١٢- مقياس الخجل لعفاف الجاسر (2018): مكون من (29) مفردة لطالبات الصف الرابع الابتدائي تقرير ذاتي وفقاً لطريقة ليكرت الخماسية موافق بشدة، موافق، غير موافق.
- ١٣- مقياس للخجل الاجتماعي لنهى الحميد (2018): يتألف من (47) مفردة اربعة ابعاد (الخجل الشديد، وتوتر الخجل ومظاهره، والشخصية الصامتة والخجولة، والعزلة الاجتماعية)، لطلاب الجامعة وهو تقرير ذاتي وفقاً لطريقة ليكرت الخماسية بدرجة كبيرة جداً=5، بدرجة قليلة جداً=1.
- ١٤- مقياس الخجل الاجتماعي للتهامي صوان (2021): مؤلف من (26) مفردة لطلاب الجامعة تقرير ذاتي وفقاً لطريقة ليكرت الثلاثة (نعم، أحياناً، لا).
- ١٥- مقياس الخجل المعرفي لـ Mahmood, (2022): والمؤلف من (46) مفردة موزعة على ثلاث مكونات: (اختلال الذات، والتناقض في الإدراك، والطلاقة اللفظية الضعيفة)، لطلاب المرحلة الإعدادية تقرير ذاتي وفقاً لطريقة ليكرت الخماسية، تنطبق بشدة، تنطبق، تنطبق أحياناً، نادراً ما تنطبق، لا تنطبق أبداً.
- ١٦- مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية لرمضان حسن وآخرون (2023): والمكون من (28) مفردة منهم (9) مفردات للخجل الأكاديمي بالمرحلة الإعدادية لقياس ثلاث أبعاد (القلق الأكاديمي، الخجل الأكاديمي، الملل الأكاديمي)، وهو تقرير ذاتي وفقاً لطريقة ليكرت الرباعية. تعد هذه المقاييس من أحدث المقاييس لقياس الخجل الأكاديمي، وتتميز بدقتها وموثوقيتها في التقييم وقدرتها على تحديد مستوى الخجل الأكاديمي عند طلاب الجامعة وليس فئة الطلاب الصم وضعاف السمع، وذلك للأسباب سابقة الذكر، بالإضافة إلى أن مكوناته لا تتفق مع مكونات الخجل في هذا البحث ومع خصائص العينة ومشكلاتها.
- وقد قامت بعض الدراسات بإعداد مقاييس للخجل الأكاديمي لدى التلاميذ الأصحاء وضعاف السمع والتحقق من خصائصها السيكومترية:
- وفي هذا الصدد هدفت دراسة Cheek & Buss (1990) إلى مراجعة الأبحاث حول الخجل ضمن إطار منظم من حيث المفهوم الذاتي للشخص الخجول، والنظر في التعريف ثلاثي المكونات للخجل (التجنب الاجتماعي، القلق الاجتماعي، الوعي الذاتي السلبي)، والكشف عن نموذج متعدد الأبعاد للبنية والديناميكيات وتنمية احترام الذات، حيث قام Cheek and Buss (1981) بتطوير مقياس الخجل الذي كان يحتوي على (9) مفردات وتمت مراجعته لتحسين الخصائص السيكومترية للنسخة الأصلية، وفي النسخة المنقحة لمقياس الخجل لـ Cheek

The Revised Cheek and Buss Shyness (RCBS) (1990) and Buss Scale، والمكونة من (13) مفردة، حيث تم حساب الاتساق الداخلي، كما بلغت معاملات الثبات للمقياس بطريقة ألفا لكرونباخ وإعادة التطبيق بعد مدة (45) يوماً (0.88، 0.90) على التوالي، وكان معامل ارتباط النسخة RCBS مع النسخة الأصلية المكونة من (9) مفردات (0.96).

وهدف دراسة Crozier, (1995) إلى تقييم العلاقة بين الخجل وتقدير الذات لدى عينتين من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (9 إلى 12) سنة، تم قياس الخجل من خلال إعداد استبيان خجل الطفل (The child shyness questionnaire (CSQ)، مكون من (26) مفردة تقرير ذاتي لتقييم المظاهر السلوكية والانفعالية والفسولوجية لخجل الأطفال، من خلال استجابة الأطفال بـ (لا أو أحياناً أو نعم)، تتضمن بعض المفردات مثل، "أجد صعوبة في التحدث إلى شخص لا أعرفه"، "أشعر بالخجل عندما أكون في أركز الانتباه"، و"أنا أستمتع بالغناء بصوت عالٍ عندما يسمعي الآخرون"، وتشير القيم المرتفعة إلى مستويات عالٍ من الخجل، وتوصلت النتائج إلى أن الخجل مرتبطاً بدرجة دالة إحصائية بمقاييس احترام الذات، وبمركز التحكم الخارجي والكفاءة الملموسة، وكانت العلاقة بين المتغيرات مماثلة للمراهقين والبالغين، وكانت الإناث أكثر خجلاً من الذكور، وكان الأطفال في سن (11) عاماً أكثر خجلاً في المرحلة الثانوية مقارنة بالمدرسة الابتدائية.

وفي هذا الصدد هدفت دراسة إقبال عطار (2007) إلى التعرف على العلاقة بين المهارات الاجتماعية والخجل والتحصيل الدراسي لدى الطالبات من مراحل دراسية مختلفة (متوسطة - ثانوية - جامعية)، والتعرف على الفروق بين الطالبات في المهارات الاجتماعية والخجل، وتحديد مدى إسهام كلا من متغيري المهارات الاجتماعية والخجل في التحصيل الدراسي في المراحل التعليمية المختلفة، وقد تكونت العينة من ثلاث مجموعات من الإناث في ثلاث مراحل دراسية، المجموعة الأولى: تألفت من (96) طالبة بالمرحلة المتوسطة، والمجموعة الثانية: تكونت من (87) طالبة بالمرحلة الثانوية، والمجموعة الثالثة: شملت (106) طالبة بالمرحلة الجامعية، وكان من ضمن أهدافها إعداد مقياس الخجل عليهم، حيث تألف من ثلاث مكونات هي (الشعور بعدم الراحة، والهروب من التفاعل الاجتماعي، وصعوبة التعبير عن النفس)، وقد تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة

الكلية، وقد تراوحت بين (0.77- 0.82) وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (0.01)، كما تم حساب معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ وقد تراوحت بين (0.79_ 0.88) للدرجة الكلية والمكونات، بينما تراوحت بين (0.79_ 0.82) بطريقة التجزئة النصفية للدرجة الكلية والمكونات.

وهدف دراسة عبدالله عريف (2013) إلي تصميم مقياس لسمة الخجل يتمتع بخصائص جيدة، وتم إعداد مقياس للخجل، وتكونت العينة من ثلاث عينات (ذكور وإناث) من طلبة جامعة بنغازي، العينة الأولى (ن=154) لانتقاء مفردات المقياس الأفضل والتي شملت (56) مفردة، بهدف تقدير صدق المفردات، ومعامل ثبات ألفا لكرونباخ والذي بلغ (0.91) للدرجة الكلية للمقياس، والعينة الثانية (ن=59) لاستكشاف ثبات إعادة التطبيق والذي بلغ (0.914)، والعينة الثالثة (ن=129) للتحقق من أنواع الصدق، بحساب الصدق التلازمي بإيجاد معاملات الارتباط بيرسون بين مقياس الخجل ومقياس القلق للدريني (ب. ت) وقد بلغت معاملات الارتباط (0.80)، وبلغ معامل ارتباط الخجل بقلق السمة للعينة (ن=129) (0.634) كما بلغ معامل ارتباط الخجل بالوحدة النفسية (0.63)، وكان جميعها دال احصائياً عند مستوى (0.01)، وتم التحقق من صدق المفهوم والمقارنات الطرفية باختبار دلالة الفروق في القلق بين مرتفعي الخجل والمنخفضين فيه، وتم تقدير قوة تمييز المقياس ككل بحساب معامل دلّتا للدرجات الكلية والذي وصل إلي الواحد الصحيح (1.00) وهي قيمة مرتفعة جداً، وتوصلت نتائج تحليل المقياس عن ملاءمة (50) مفردة لقياس الخجل.

وهدف بحث محمد محمد (2014) إلي التعرف على مستوى الخجل المعرفي ومستوى قلق التصور المعرفي لدى تدريسي الجامعة، والكشف عن العلاقة الارتباطية بينهم، وتم بناء مقياس الخجل المعرفي والذي بلغ (24) فقرة، والتأكد من خصائصهما السيكومترية على عينة (150) معلم ومعلمة، وتوصلت نتائج الصدق التمييزي إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات الافراد ذوي الدرجات المنخفضة ومتوسطات الافراد ذوي الدرجات المرتفعة على الدرجة الكلية لمقياس الخجل الاجتماعي. كما تم التحقق من الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بيرسون بين المفردات والدرجة الكلية لمقياس الخجل المعرفي، وقد تراوحت بين (0.168- 0.379) وكانت معظمها دالة عند

مستوى (0.05)، وبلغت معاملات الثبات إعادة التطبيق ألفا-كرونباخ (0.79، 0.80) للدرجة الكلية للمقياس على التوالي.

هدفت دراسة ريهام حنفي وآخرون (2016) إلى إعداد مقياس للخجل الاجتماعي للمراهقات، يتألف من (52) مفردة موزعة على أربعة أبعاد وهما: "الجانب الفسيولوجي، الجانب الانفعالي، الجانب المعرفي، الجانب السلوكي". وتألفت العينة من (300) طالبة، تم التحقق من التحليل العاملي للمقياس، وتوصلت نتائج الصدق التمييزي إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الافراد ذوي الدرجات المنخفضة ومتوسطات درجات الافراد ذوي الدرجات المرتفعة على الدرجة الكلية لمقياس الخجل الاجتماعي ومكوناته. وبلغت معاملات الثبات بطريقة ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية حيث (0.775، 0.786) للدرجة الكلية للمقياس.

وكان من ضمن أهداف دراسة نيللي العمروسي (2017) إعداد مقياس الخجل مؤلفة من أربعة ابعاد هي (انعدام الثقة بالنفس، والحساسية الزائدة، عدم القدرة على الاتصال، عدم القدرة على إقام العلاقات الاجتماعية)، والتحقق من خصائصه السيكمترية، بتطبيقه على عينة مكونه من (16) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، والتحقق من الصدق الظاهري بعرضه على عدد من المحكمين المتخصصين، وصدق الاتساق الداخلي، بإيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين الابعاد بعضها البعض والدرجة الكلية وقد تراوحت بين (0.68 - 0.88) وكانت جميعها دالة عند مستوى (0.01)، كما تم حساب معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ وقد تراوحت بين (0.74 - 0.88) للدرجة الكلية والمكونات.

واستخدمت دراسة كمال حسن (2017) استبيان الخجل الأكاديمي (إعداد/ Pekrun et al., 2005) والذي يحتوي على (32) مفردة موزعة على ثلاثة مواقف أكاديمية هي (الخجل المرتبط بالمحاضرات، والخجل المرتبط بالاستذكار والتعلم، الخجل المرتبط بالامتحانات)، وتم تطبيقه على عينة (135) طالبًا وطالبة، وتم التحقق من الاتساق الداخلي، بإيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليها هذه المفردة، وقد تراوحت بين (0.45 - 0.66) لبعد الخجل المرتبط بالمحاضرات، وتراوحت بين (0.34 - 0.68) لبعد الخجل المرتبط بالاستذكار والتعلم، وتراوحت بين (0.44 - 0.76) لبعد الخجل المرتبط بالامتحانات، وكانت جميعها دالة عند مستوى (0.01)، وبلغت معاملات ألفا لكرونباخ للأبعاد الثلاثة على التوالي (0.777، 0.749، 0.702)، كما بلغت معاملات الثبات بطريقة

ألفا لكرونباخ (0.772، 0.749، 0.732، 0.869) للأبعاد والدرجة الكلية على التوالي. وتم التحقق من الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis، باختبار نموذج العامل الكامن الواحد، وقد حظي على مؤشرات حسن مطابقة جيدة.

وطبقت عفاف الجاسر (2018) مقياس الخجل والمؤلف من (29) مفردة علي عينة مكونه من (28) طالبة، وتم حساب معاملات صدق الاتساق الداخلي بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين المفردات والدرجة الكلية لمقياس الخجل، وقد تراوحت بين (0.380 - 0.673) وكانت جميعها دالة عند مستوى (0.05: 0.01)، كما تم حساب معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ وقد بلغت (0.854) للدرجة الكلية.

وقامت نهى الحميد (2018) بإعداد مقياس للخجل الاجتماعي يتألف من أربعة ابعاد هي (الخجل الشديد، وتوتر الخجل ومظاهره، والشخصية الصامتة والخجولة، والعزلة الاجتماعية)، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية له من خلال عينة مؤلفة من (20) طالبة من طالبات الفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية بنات، بالاعتماد على صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي، بحساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية وقد تراوحت بين (0.566 - 0.600) وكانت جميعها دالة عند مستوى (0.05)، كما تم حساب معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للدرجة الكلية والمكونات وقد تراوحت بين (0.517 - 0.601) للدرجة الكلية والمكونات.

وطبقت ريم الدولية (2019) مقياس "بيك" للاكتئاب، ومقياس الخجل إعداد " Cheek and Buss"، ترجمه الأنصاري (1996)، والذي يتكون من (9) عبارات تقيس الجانب الوجداني والسلوكي لسمة الخجل، على عينة مؤلفة من (100) من طلبة وطالبات الجامعة، والتحقق من ثبات الاتساق الداخلي وقد تراوحت معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية بين (0.521 - 0.792) وكانت جميعها دالة عند مستوى (0.01)، وبلغت معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ (0.714) للدرجة الكلية للمقياس.

وفي هذا الصدد هدفت دراسة Nakai & Gurung, (2021) إلي اختبار البنية العاملية لمقياس الخجل المقنن من قبل Cheek and Buss والمكون من (20) مفردة (RCBS;

(Cheek & Melichor, 1985) على عينة أمريكية وتم استخدام تحليل التباين في القياس للكشف عن صدقة عبر الثقافات المختلفة في عينة يابانية جُمعت سابقًا بواسطة (Sato et al., 2018)، وتكونت العينة من (N = 525) مشارك من طلاب الجامعة في الولايات المتحدة، و (N = 508) مشارك من اليابان، وكشفت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي (N = 261) وجود بنية أحادي البعد للخلج وهي أنسب بنية. ولم يثبت البنية التكوينية في تحليل التباين عند قياس عينة الولايات المتحدة (n = 256) لمقياس الخلج RCBS، وهو أضعف مستوى في التباين بالنسبة للقياس، مما يشير إلى أنه قد لا يكون أداة صالحة وثابته لتقييم الخلج عبر الثقافات.

وهدف دراسة التهامي صوان (2021) إلى التحقق من مستوى الخلج الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية جنزور لقسمي (معلم فصل- رياض اطفال)، من خلال مقياس مؤلف من (26) مفردة، والتحقق من الصدق والثبات للمقياس على عينة قوامها (30) طالبة من طلبة كلية التربية جنزور، بعرضه على أعضاء هيئة التدريس ممن يعملون في جامعة طرابلس للتحقق من الصدق الظاهري، وتم استخدام صدق المقارنة الطرفية بحساب قيمة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الدنيا ومتوسطي درجات المجموعة العليا وكانت الفروق دالة عند مستوى (0.05) مما يدل على صدق المقياس، وبلغت معاملات الثبات بطريقتي ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية (0.784، 0.804) للدرجة الكلية على التوالي.

وهدف دراسة (Mahmood, 2022) إلى التعرف على الخلج المعرفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. وبإعداد مقياس للخلج المعرفي والمكون من (46) مفردة وثلاثة مكونات هي: (اختلال الذات self-occupation، والتناقض في الإدراك contradiction in perception، والطلاقة اللفظية الضعيفة poor verbal fluency)، وتألفت العينة من (384) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس الثانوية والإعدادية في مدينة بغداد ومن أقسامها الستة. وبالتحقق من صدق المحكمين بعرض المقياس على (15) متخصصا في علم النفس، وبحساب الاتساق الداخلي بتقدير معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وقد كانت جميعها دالة عند مستوى (0.05).

وهدف بحث رمضان حسن وآخرون (2023) إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية المقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية المعد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والمكون من (28)

مفردة، موزعه على ثلاث أبعاد (القلق الأكاديمي، الخجل الأكاديمي، الملل الأكاديمي)، وتم تطبيقه على عينة مكونه من (ن=61) تلاميذ وتلميذة من الصف الأول الإعدادي بالمدارس الإعدادية التابعة لإدارة بنى سويف التعليمية بمحافظة بنى سويف، وأسفرت النتائج عن خصائص سيكومترية مقبولة، حيث يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والاتساق الداخلي، فتم التحقق من الصدق العاملي، وحساب الاتساق الداخلي، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي اليه بين (0.434 - 0.677) لبعد الخجل الأكاديمي، كما بلغت معاملات الارتباط بين درجات بعد الخجل الأكاديمي والدرجة الكلية للمقياس بين (0.825) وكانت جميعها دالة عند مستوى (0.01)، والصدق التمييزي، وبلغت معاملات ثبات ألفا كرونباخ وإعادة تطبيق (0.704، 0.796) لبعد الخجل الأكاديمي، بينما بلغت معاملات ثبات طريقة التجزئة النصفية لبعد الخجل الأكاديمي بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان- براون (0.830)، وبمعادلة جتمان (0.678).

وطبق (Wilson, et al., (2024 استبيان التقرير الذاتي لخجل الطفل (CSQ)، إعداد (Crozier, 1995) مكون من (26) مفردة لتقييم الجوانب السلوكية والانفعالية والفسولوجية لمظاهر الخجل عند الأطفال، وتألفت العينة من (56) مشارك طفلاً تتراوح أعمارهم بين (9 إلى 11) عاماً تفاعلوا مع أقران غير العاديين بطريقة غير منظمة، وقد كان الاتساق الداخلي للاستبيان مرتفعاً حيث بلغ (0.88).

يمكن القول بشكل عام أن هذه الدراسات توصلت جميعها إلى أن هناك حاجة لأعداد مقياس للخجل، فيعاني الطلاب ضعاف السمع من الخجل الأكاديمي بشكل أكبر من الطلاب الآخرين، وأن هذا الخجل يؤثر سلباً على الأداء الأكاديمي لهؤلاء الطلاب. كما أنها تشير إلى أن العديد من العوامل يمكن أن تؤثر على الخجل الأكاديمي لدى المعاقين سمعياً وضعاف السمع، بما في ذلك طريقة التواصل والتعليم ومدى الدعم الاجتماعي والتقبل في المجتمع.

المحور الثالث: فئة الأطفال ضعاف السمع:

- تعريف ضعاف السمع:

الصم وضعاف السمع هو مصطلح يستخدم لوصف الأفراد الذين يعانون من قصور في السمع يتراوح بين الخفيف والشديد. (WHO, 2021) في علم النفس، يهتم الباحثون بفهم تأثير قصور السمع على التطور النفسي والاجتماعي والتعليمي للفرد.

ضعف السمع هو حالة تصف درجة فشل الأذن في القدرة على الكشف عن الأصوات بشكل طبيعي. التعريف الإجرائي لضعف السمع يعتمد على درجة فقدان السمع ويتم تحديدها باستخدام اختبارات السمع التي تقيس حدة الصوت الذي يمكن للفرد سماعه. تصنف درجات فقدان السمع إلى خمسة أنواع رئيسية، تبدأ من فقدان طفيف وتصل إلى فقدان كلي. يمكن تشخيص ضعف السمع في سن مبكرة ومعالجته بأجهزة السمع والعلاج السلوكي والعلاج النفسي وغيرها من الخيارات التي تساعد على تحسين القدرة على السمع والتواصل مع الآخرين. (Bellis, 2012؛ Geffner & Ross-Swain, 2007؛ American Academy of Audiology, 2010؛ Boyd & Geffner et al., 2014؛ Rakoczy, 2015؛ Damico, et al., 2019). ويعرفها عبد الرحمن التوبجري (2014: 8) هم "الأشخاص الذين يعانون من درجة عوق سمعي تمكنهم من التواصل مع الآخرين، وكسب ثروة لغوية بدرجة أقل من العاديين".

ويتم تصنيف قصور السمع حسب الشدة (خفيف، متوسط، شديد، وعميق) وحسب النوع (قصور سمعي موصول، قصور سمعي حسي، قصور سمعي عصبي) (WHO, 2021). ويتم تشخيص الصم وضعاف السمع عن طريق الفحوصات السمعية والتقييمات النفسية والتربوية لتحديد التأثيرات المحتملة على الأداء النفسي والسلوكي للفرد (Yoshinaga-Itano, 2006).

وتشمل سمات الصم وضعاف السمع مجموعة متنوعة من الصفات النفسية والسلوكية، مثل قدرات تنظيم المعرفة المختلفة (Marschark et al., 2007). ومهارات التواصل الاجتماعي (Most, 2013). وقد يعاني الأفراد الذين يعانون من قصور السمع أيضاً من صعوبات في التكيف العاطفي والتحصيل الدراسي (Calderon & Greenberg, 2011).

ويمكن أن يؤثر قصور السمع على العديد من جوانب الحياة النفسية للفرد، مثل التواصل، التعلم، التطور اللغوي، التكيف الاجتماعي، والتنمية العاطفية (Marschark & Hauser, 2012). ويمكن أن تكون تلك التأثيرات مختلفة بناءً على شدة قصور السمع ومدى استخدام الأجهزة المساعدة والدعم الأسري والتربوي.

وتتعدد المتغيرات التربوية والنفسية التي تم دراستها مع الصم وضعاف السمع الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي (Marschark & Hauser, 2012)، الإدراك الاجتماعي والتكيف الاجتماعي (Most, 2013)، العلاقات الأسرية (Calderon & Greenberg, 2011)، التنمية اللغوية والتطور العقلي (Mayberry et al., 2011)، والصحة النفسية والعاطفية (Stika et al., 2015).

- خلاصة وتعقيب على الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة: من العرض السابق يمكن استخلاص عدد من النقاط كما يلي:
- ١- هدفت معظم الدراسات إلى إعداد بعض المقاييس للخجل الأكاديمي ولكن مع عينات مختلفة غير فئات ضعاف السمع في البيئة الأجنبية (في حدود إطلاع الباحثين).
 - ٢- وفقاً لزيادة نسب انتشار فئات ضعاف السمع، واهتمام المجتمع متمثلة في القيادات السياسية بذوي الهم من ضمنها فئة ضعاف السمع ودمجهم في الجامعات المختلفة.
 - ٣- أكدت بعض الدراسات أن فئة ضعاف السمع لديهم العديد من المشكلات من أبارزها زيادة الخجل الأكاديمي.
 - ٤- محدودية تناول متغير البحث الحالي مع فئة ضعاف السمع بل تكاد تكون منعدمة في البيئة العربية (في حدود إطلاع الباحثين) (وهذا وجه الاختلاف عن هذه الدراسات، والجديد الذي يقدمه البحث الحالي).
 - ٥- بعض الدراسات استخدمت فئات ومراحل دراسية مختلفة ابتدائي وإعدادي وثانوي وجامعية، ويتناول البحث الحالي فئة ضعاف السمع بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ويرجع ذلك لإحساس الباحثين بمشكلات هذه العينة وخبرتها التدريسية بالإضافة لخصصها بتكنولوجيا التعليم وعلم النفس والتربية الخاصة.
 - ٦- تراوحت أعداد العينات في الدراسات السابقة ما بين (صغيرة إلى عينة كبيرة وصلت إلى 769) من الأطفال أو التلاميذ أو الطلاب ولكن معظمها كانت على (30) فرد، والبحث الحالي تم على عينة مؤلفة من (49) تلميذ وتلميذة من ضعاف السمع.
 - ٧- استخدمت معظم الدراسات مقاييس في الخجل الأكاديمي مع عينات من الأفراد غير ضعاف السمع، بينما البحث الحالي يقوم بعمل مقاييس بلغة الإشارة يمكن استخدامها مع ضعاف السمع.
 - ٨- تحتاج نتائج الدراسات السابقة إلى دراسة أكثر تفصيلاً وإجراء المزيد من الأبحاث لتحديد أي فروق في الخجل الأكاديمي بين الذكور والإناث لدى الطلاب الصم وضعاف السمع وهو ما يحتاج إلى مقاييس لذلك الغرض. وتوصي العديد من الدراسات بضرورة توفير بيئات تعليمية داعمة تساعد في تقليل مستوى الخجل الأكاديمي بين الطلاب الصم وضعاف السمع، سواء كانوا ذكوراً أو إناثاً.
- الأسلوب الإحصائي:** طبقاً لطبيعة البحث الحالي تتحد الأساليب الإحصائية وهي المتوسطات الانحرافات المعيارية، ومعاملات الثبات (أوميغا McDonald's Omega)، والتجزئة النصفية مع التصحيح من أثر التجزئة بمعادلة سيبرمان براون، وبمعادلة جتمان)، والصدق (الاتساق الداخلي بمعاملات الارتباط، والمقارنة الطرفية باختبار Mann-Whitney Test).

عينة البحث: تألفت عينة البحث من (49) تلميذ وتلميذة من التلاميذ ضعاف السمع بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمدرسة الأمل للصم بمحافظة القاهرة بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس وقد تراوحت أعمارهم بين (12:21) عام^٢ بمتوسط عمري قدرة (16.73) سنة وانحراف معياري قدرة (2.539) سنة.

أداة البحث:

مقياس الخجل الأكاديمي للتلاميذ ضعاف السمع بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي (إعداد/ الباحثين):

وصف المقياس: يهدف إلى تشخيص وقياس الخجل الأكاديمي للتلاميذ ضعاف السمع بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ويتألف في صورة الأولية بعد التحكيم من (40) مفردة تدرج تحت أربعة مقاييس فرعية لقياس الخجل الأكاديمي بواقع (10) مفردات لكل مقياس فرعي، حيث يقاس المكون الأول (الخجل المعرفي)، والثاني (الخجل السلوكي)، والثالث (الخجل الانفعالي - الاجتماعي)، والرابع (الخجل الفسيولوجي)، وتتم الاستجابة على للمفردات من خلال تدرج ثلاثي التقديرات وفقاً لطريقة ليكرت الثلاثية هي، دائماً (3)، أحياناً (2)، أبداً (1)، وتعني الدرجة المرتفعة ارتفاع مستوى الخجل الأكاديمي، والعكس صحيح.

إجراءات إعداد أداة البحث: قام الباحثين بإعداد مقياس الخجل الأكاديمي للتلاميذ ضعاف السمع: وقد مرَّ إعداد المقياس بعدة مراحل وخطوات للوصول إلى صورته النهائية من خلال مجموعة من الإجراءات يمكن إجمالها فيما يلي:

المرحلة الأولى: الاطلاع على الدراسات السابقة: تم استقراء ودراسة الأدبيات من أطر نظرية وتحليل النظريات والدراسات والأبحاث السابقة العربية والاجنبية التي تناولت مفهوم الخجل الأكاديمي، بهدف وضع تعريف إجرائي له، بالإضافة إلى تحديد مكوناته وصياغة مفرداته، ومن الدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها (Zimbardo, 1977؛ Cheek, 1983؛ Cheek & Buss, 1990؛ Crozier, 1995؛ إقبال عطار، 2007؛ عبد ربه شعبان، 2010؛ عبدالله عريف، 2013؛ رنا صالح، 2014؛ محمد محمد، 2014؛ ربهام حنفي وآخرون، 2016؛ نيللي العمروسي، 2017؛

^٢ - تعتمد الدراسة على عينة من التلاميذ في عمر بين (12:21) سنة، وذلك لأن المرحلة الابتدائية طبقاً للمداس الأمل للصم تتكون من ثماني صفوف والتي تناظر المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالتعليم العام، كما تم إضافة المرحلة الثانوية للعينة السيكومترية والتي تتمشى خصائصها مع العينة البحث ومع المحك المستخدم لرنا صالح، 2014.

كمال حسن، 2017؛ عفاف الجاسر، 2018؛ نهى الحميد، 2018؛ التهامي صوان، 2021؛ Mahmood, 2022؛ رمضان حسن وآخرون، 2023).

المرحلة الثانية: الاطلاع على بعض المقاييس السابقة: تم الاطلاع على المقاييس السابقة في الخجل الأكاديمي كمقاييس (Zimbardo, 1977؛ Cheek, 1983؛ Cheek & Buss, 1990؛ Crozier, 1995؛ إقبال عطار، 2007؛ عبد ربه شعبان، 2010؛ عبدالله عريف، 2013؛ رنا صالح، 2014؛ محمد محمد، 2014؛ ريهام حنفي وآخرون، 2016؛ نيللي العمروسي، 2017؛ كمال حسن، 2017؛ عفاف الجاسر، 2018؛ نهى الحميد، 2018؛ التهامي صوان، 2021؛ Mahmood, 2022؛ رمضان حسن وآخرون، 2023) وفي ضوء ذلك قام الباحثين بتحديد أربع مكونات للخجل الأكاديمي هم الأكثر مناسبة واستخداماً لطبيعة وخصائص عينة البحث وهما أنواع الخجل (المعرفي، والسلوكي، والانفعالي - الاجتماعي، والفسولوجي)، ثم تم إعداد وصياغة تعليمات ومفردات المقياس في صورة الاولية والمكون من (105) مفردة موزعه على المكونات الأربعة بواقع ما بين (17 : 35) مفردة لكل مكون. ويوضح جدول (1) المقاييس السابقة في الخجل الأكاديمي.

جدول (1) المقاييس السابقة في الخجل الأكاديمي.

الباحث	مكونات مقياس الخجل الأكاديمي الأكثر شيوعاً	عدد المفردات	الفئة العمرية	نوع الأسئلة
Zimbardo, (1977)	-مقياس الخجل لـ (Zimbardo) Zimbardo Shyness Scale: ويتضمن هي (التواصل الاجتماعي، والاضطرابات النفسية والجسدية المرتبطة بالخجل).	20 مفردة	الأفراد بصفة عامة	تقرير ذاتي self-report وفقاً لطريقة ليكرت الخماسية بين "لا ينطبق" و "ينطبق بشدة"
Cheek, (1983) Cheek & Buss (1990)	-مقياس الخجل لـ (Cheek & Buss) The Revised Cheek (RCBS) and Buss Shyness Scale: ويتضمن ثلاث مكونات هي (التجنب الاجتماعي، القلق الاجتماعي، الوعي الذاتي السلبي).	13 مفردة	الفئات العمرية المختلفة المراهقون، والشباب والبالغون	تقرير ذاتي self-report وفقاً لطريقة ليكرت الخماسية بين "لا ينطبق بشدة=1" و "ينطبق بشدة=5"
Crozier, (1995)	- استبيان خجل الطفل The child shyness questionnaire (CSQ) يشمل ثلاث مظاهر لخجل الأطفال (السلوكية والانفعالية والفسولوجية).	26 مفردة	الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (9 إلى 12) سنة	تقرير ذاتي self-report وفقاً لطريقة ليكرت الثلاثة (نعم، أحياناً، لا)
إقبال عطار (2007)	- مقياس الخجل، يتألف من ثلاث مكونات هي (الشعور بعدم الراحة، والهروب من التفاعل الاجتماعي، وصعوبة التعبير عن النفس)	36 مفردة	للمراحل الدراسية المختلفة (متوسطة- ثانوية-جامعية)	تقرير ذاتي self-report وفقاً لطريقة ليكرت الثلاثة (نعم، بين بين، لا)

أ. السيدة أحمد مصطفى أحمد الشيخ

عبد شعبان (2010)	-مقياس الخجل للمعاقين بصريا، يتألف من ثلاثة أبعاد: "البعد الفسيولوجي، البعد الانفعالي، البعد الاجتماعي".	30 مفردة	الطلبة المعاقين بصريا في المرحلة الإعدادية، والثانوية	تقرير ذاتي self-report وفقاً لطريقة ليكرت الثلاثة (نعم، أحيانا، لا)
عبدالله عريف (2013)	- مقياس سمة الخجل	50 مفردة	طلاب الجامعة	تقرير ذاتي self-report وفقاً لطريقة ليكرت الخماسية بين "ينطبق دائما=5" و "لا ينطبق مطلقاً=1"
رنا صالح (2014)	- مقياس سمات الخجل: ويشمل ثلاث مكونات هي (التفاعل مع الآخرين والمشاركة في المواقف الاجتماعية، الحديث والتعبير عن الذات، التردد وعدم الثقة).	40 مفردة	الإعدادية والثانوية المراهقين سمعيا وضعاف السمع	تقرير ذاتي self-report وفقاً لطريقة ليكرت الثلاثة (نعم، أحيانا، لا)
محمد محمد (2014)	- مقياس الخجل المعرفي.	24 مفردة	أعضاء هيئة التدريس بالجامعة	تقرير ذاتي self-report وفقاً لطريقة ليكرت الخماسية دائماً=5، كثيراً، متوسط، قليلاً ، لا مطلقاً=1
ريهام حنفي وآخرون (2016)	-مقياس للخجل الاجتماعي للمراهقات، يتألف من أربعة أبعاد: " (الجانب الفسيولوجي، الجانب الانفعالي، الجانب المعرفي، الجانب السلوكي).	52 مفردة	للمراهقات	تقرير ذاتي self-report وفقاً لطريقة ليكرت الثلاثة (غالباً، أحيانا، نادراً)
نبيلي العمروسي (2017)	- مقياس الخجل مؤلف من أربعة ابعاد (انعدام الثقة بالنفس، والحساسية الزائدة، عدم القدرة على الاتصال، عدم القدرة على إقام العلاقات الاجتماعية).	40 مفردة	الطالبات الموهوبات المراهقات بالصف الثالث المتوسط	تقرير ذاتي self-report وفقاً لطريقة ليكرت الرباعية تتطبق تماماً، تتطبق أحيانا، نادراً ما تتطبق، لا تتطبق
كمال حسن (2017)	- استبيان الخجل الأكاديمي Pekrun et al., 2005 يحتوي على ثلاثة مواقف أكاديمية هي (الخجل المرتبط بالمحاضرات، والخجل المرتبط بالاستنكار والتعلم، الخجل المرتبط بالامتحانات).	32 مفردة	طلاب الجامعة	تقرير ذاتي self-report وفقاً لطريقة ليكرت الخماسية لا اوافق تماماً=1، الي موافق تماماً=5
عفاف الجاسر (2018)	-مقياس الخجل	29 مفردة	طالبات الصف الرابع الابتدائي	تقرير ذاتي self-report وفقاً لطريقة ليكرت الخماسية موافق بشدة، موافق، غير موافق
نهى الحميد (2018)	- مقياس للخجل الاجتماعي يتألف من أربعة ابعاد (الخجل الشديد، وتوتر الخجل	47 مفردة	طلاب الجامعة	تقرير ذاتي self-report وفقاً لطريقة ليكرت الخماسية بدرجة كبيرة جداً=5، بدرجة قليلة جداً= 1

			ومظاهره، والشخصية الصامتة والخجولة، والعزلة الاجتماعية).	
النتاهمي صوان (2021)	- مقياس الخجل الاجتماعي	26 مفردة	طلاب الجامعة	تقرير ذاتي self-report وفقاً لطريقة ليكرت الثلاثة (نعم، أحياناً، لا)
Mahmood , (2022)	- مقياس الخجل المعرفي والمؤلف من ثلاث مكونات: (الخلل الذات، والتناقض في الإدراك، والطلاقة اللفظية الضعيفة).	46 مفردة	طلاب المرحلة الإعدادية	تقرير ذاتي self-report وفقاً لطريقة ليكرت الخماسية تتطبق بشدة، تتطبق، لا تتطبق أبداً
رمضان حسن وأخرون (2023)	- مقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية والمكون ثلاث أبعاد (القلق الأكاديمي، الخجل الأكاديمي، الملل الأكاديمي).	28 مفردة منهم 9 مفردات للخجل الأكاديمي	المرحلة الإعدادية	تقرير ذاتي self-report وفقاً لطريقة ليكرت الرباعية

والمنتبج للتراث النفسي النظري والسيكومتري في مجال الخجل الأكاديمي، يجد أن هناك نقص في الدراسات التي اهتمت بهذا المجال.

المرحلة الثالثة: تحديد مكونات المقياس: في ضوء ما تم الاطلاع عليه من أطر نظرية وأدبيات سيكولوجية معنية بالخجل الأكاديمي، وكذلك الاختبارات والمقاييس التي اهتمت بتشخيصه، فقد أسفرت النتائج عن عدد (4) مكونات هما أكثر أربع مكونات شيوعاً وهي: (الخجل المعرفي، والخجل السلوكي، والخجل الانفعالي - الاجتماعي، الخجل الفسيولوجي).

المرحلة الرابعة: صياغة مفردات وتعليمات المقياس وتحديد بدائل الاستجابة:

أ- **صياغة مفردات المقياس:** وفقاً للتعريف الإجرائي المصاغ والخاص بكل مكون، تم مراعاة الاعتبارات الآتية عند صياغة مفردات الاختبار: أن يتصف المقياس بالواقعية وتجنب المرغوبة الاجتماعية، وأن تتسم بالوضوح والبساطة، مصاغة باللغة العربية سهلة ولا توهي بالاستجابة المناسبة من خلال عدم استخدام ألفاظ مثل (يجب، ينبغي، لا يجب، جميع، كل، من الضروري... الخ)، وتتلاءم مع خصائص العينة، وألا تبدأ بكلمات نفي (لا، لن، لم)، وعدم استخدام كلمات مقابلة لعملية الاستجابة مثل (عادة، غالباً، أحياناً)، وتتوزع صياغة المفردات ما بين العبارات الإيجابية والعكسية، وأن تعطي معني واحد فقط بالقصد، وأن تكون المفردة قصيرة قدر الإمكان.

ب- **تحديد بدائل الاستجابة:** تم بناء المفردات بإتباع طريقة ليكرت "Likert- Type"، لسهولة فهمه وتمييزه من قبل التلاميذ، بالإضافة إلى سهولة التطبيق والتصحيح والمعالجة الإحصائية

لنتائج، وفقاً لصيغة التدرج الثلاثي للاستجابة (دائماً، أحياناً، أبداً)، لذلك فقد أكد المحكمين (المشرفين) للباحثة أن صيغة التدرج الثلاثي للاستجابة هو أنسب الصيغ باعتبارها أكثر ملائمة لطبيعة العينة.

ج- صياغة تعليمات المقياس: تم صياغة تعليمات المقياس بحيث تكون واضحة لا تتأول بأكثر من طريقة والتأكيد على حرية المفحوصين وسرية استجاباتهم، وتمكن التلاميذ من الإجابة بطريقة سهلة وبدون الرجوع إلى الفاحص.

المرحلة الخامسة: تحكيم المقياس: تم تحكيم الصورة الأولية للمقياس من خلال العرض على المحكمين (المشرفين)، ويعرض ذلك في صدق المقياس بالتفصيل.

المرحلة السادسة: تصحيح المقياس: تم التصحيح في ضوء المفردات الإيجابية والعكسية لتأخذ كل مفردة ثلاثة بدائل: (دائماً، أحياناً، أبداً)، وأن المفردات الإيجابية تحصل على الدرجات (3، 2، 1) على التوالي والعكس بالنسبة للمفردات العكسية، وبذلك تنحصر الدرجة الكلية على المقياس ما بين (40-120)، حيث تشير الدرجة المرتفعة للمقياس (120) درجة إلى ارتفاع مستوى الخجل الأكاديمي لدى التلميذ والعكس صحيح، وتشير الدرجة المنخفضة (40) درجة إلى انخفاض مستوى الخجل الأكاديمي، وأن الدرجة المتوسطة (الحيادية) (80) درجة تشير إلى حيادية مستوى التلميذ في الخجل الأكاديمي، ولا يوجد زمن محدد للإجابة على مفردات المقياس.

المرحلة السابعة: التجريب الاستطلاعي للمقياس: بهدف الكشف عن مدى فهم ووضوح التعليمات والتحقق من وضوح المفردات ومدى مناسبة طول المقياس، وصدق الصياغة اللفظية تم تطبيق المقياس في صورة الأولية على عينة استطلاعية قوامها (ن=5) تلميذ وتلميذة، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2023\2024، كتجربة استطلاعية. وقد أسفرت نتائج تطبيق التجربة الاستطلاعية عن تعديل صياغة بعض المفردات، كما لم يبدو أي ملاحظة على التعليمات، فضلاً عن مناسبة طول الاختبار.

نتائج البحث:

المرحلة الثامنة: التحقق من الكفاءة السيكمومترية لمقياس الخجل الأكاديمي للتلاميذ ضعاف السمع: تم تطبيق المقياس على عينة أساسية قوامها (49) تلميذ وتلميذة بمتوسط عمر قدرة

(16.73) سنة وانحراف معياري قدرة (2.539) سنة، وقد حسب معامل الصدق والثبات بعدة طرائق، ونوضح فيما يلي الخصائص السيكومترية للمقياس:
أولاً: الاتساق الداخلي: وذلك وفقاً لما يلي:

جدول (2) قيم معامل ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية لمقياس الخجل الأكاديمي للتلاميذ ضعاف السمع بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي							
الدرجة الكلية لمقياس الخجل الأكاديمي							
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	0.762**	11	0.623**	21	0.823**	31	0.658**
2	0.711**	13	0.377**	22	0.470**	32	0.657**
3	0.685**	14	0.642**	24	0.489**	33	0.561**
4	0.617**	15	0.379**	25	0.688**	34	0.473**
5	0.611**	17	0.697**	27	0.601**	35	0.669**
6	0.521**	18	0.615**	28	0.679**	36	0.531**
7	0.430**	19	0.733**	30	0.438**	37	0.485**
8	0.656**	20	0.616**			38	0.590**
9	0.589**					39	0.421**
10	0.579**						

نتائج السؤال الأول: ما دلالة مؤشرات الاتساق الداخلي لمقياس الخجل الأكاديمي لدى عينة البحث من التلاميذ ضعاف السمع؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب الاتساق الداخلي بإيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه هذه المفردة، كما تم إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس ككل، بالإضافة إلى إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مكون والدرجة الكلية للمقياس، وتظهر هذه الخطوات فيما يلي:

أ- الاتساق الداخلي للمقياس ككل (ارتباط المفردة بالدرجة الكلية): تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك بعد حذف العبارات التي لها معامل ارتباط غير الدالة والتي تقل عن (0.30) وفقاً لمحك جيلفورد، وباعتبار الدرجة الكلية محك داخلي، ويوضح جدول (2) ذلك.

ويتضح من جدول (2) أن قيم معاملات الارتباط قد تراوحت بين (0.377 - 0.823)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، عدداً المفردات أرقام (12، 16، 23، 26، 29، 40)، ولذا تم حذفهم من المقياس ليصبح (34) مفردة بدل من (40) مفردة.

ب- ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمكون: كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه هذه المفردة، ويظهر ذلك كما يلي:

١- معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمكون الخجل المعرفي من مقياس الخجل الأكاديمي، ويوضح ذلك جدول (3):

جدول (3) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمكون الخجل المعرفي من مقياس الخجل الأكاديمي

الخجل المعرفي		
رقم المفردة	المفردة	معامل الارتباط
1	أتوتر فلا أستطيع التعبير عن أفكاري.	0.835**
2	أخاف من سخرية الآخرين من معلوماتي الخاطئة.	0.688**
3	أتوتر عند مناقشة الآخرين.	0.704**
4	أخجل قضيض أفكاري من رأسي.	0.624**
5	أحرج عند انتباه الآخرين لي.	0.668**
6	أحراجي بمنعني من أجابه الأسئلة التي أعرفها.	0.645**
7	أتوقف عن التعبير عما بداخلي عندما أخجل.	0.427**
8	أخجل فأنتكر المعلومات بشكل خاطئ.	0.687**
9	أغيب عن المدرسة لشعوري بالخجل.	0.662**
10	أرتبك عندما يوجه لي المعلم سؤال.	0.607**

ويتضح من جدول (3) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت لمكون الخجل المعرفي بين (0.427 - 0.835) وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

٢- معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمكون الخجل السلوكي من مقياس الخجل الأكاديمي، ويوضح ذلك جدول (4):

جدول (4) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمكون الخجل السلوكي من مقياس الخجل الأكاديمي

الخجل السلوكي		
رقم المفردة	المفردة	معامل الارتباط
11	أتردد في الحديث مع الآخرين عن أفكار.	0.719**
13	أقلق عند المشاركة في المواقف الاجتماعية.	0.353*
14	أرتبك من حديث الآخرين بالإشارة معي.	0.728**
15	أنشغل بتقييمي من قبل الآخرين.	0.523**
17	أهرب من مواجهة الآخرين.	0.694**
18	أخجل فيؤثر ذلك على أدائي الدراسي.	0.690**
19	أشعر بالتوتر عندما أقرأ بالإشارة أمام الآخرين.	0.750**
20	أشعر بالقلق عند الكتابة أمام الآخرين.	0.766**

ويتضح من جدول (4) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت لمكون الخجل السلوكي بين (0.353-0.766)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

٣- معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمكون الخجل الانفعالي - الاجتماعي من مقياس الخجل الأكاديمي، ويوضح ذلك جدول (5):

جدول (5) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمكون الخجل الانفعالي - الاجتماعي من مقياس الخجل الأكاديمي

الخجل الانفعالي - الاجتماعي		
رقم المفردة	المفردة	معامل الارتباط
21	أتجنب المواقف الاجتماعية مع الآخرين.	0.822**
22	أقلق من المشاركة في الاحتفالات والمناسبات.	0.613**
24	أفضل في المشاركة في المناسبات الاجتماعية.	0.644**
25	أوصف بأنني غير اجتماعي من قبل الآخرين.	0.741**
27	أتردد في طلب المساعدة من الآخرين.	0.694**
28	أخجل من إعاقتي أثناء التواصل مع الآخرين.	0.677**
30	أخجل في الأماكن العامة.	0.470**

ويتضح من جدول (5) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت لمكون الخجل الانفعالي - الاجتماعي بين (0.470-0.822)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

٤- معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمكون الخجل الفسيولوجي من مقياس الخجل الأكاديمي، ويوضح ذلك جدول (6):

جدول (6) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمكون الخجل الفسيولوجي من مقياس الخجل الأكاديمي

الخجل الفسيولوجي		
رقم المفردة	المفردة	معامل الارتباط
31	أرتعش عند شعوري بالخجل.	0.691**
32	يزداد عرقي أثناء الحصة الدراسية.	0.715**
33	يحمر وجهي في المواقف الاجتماعية.	0.534**
34	أشعر بالمغص عند الحديث بالإشارة مع الآخرين.	0.659**
35	أرتبك عند طلب المساعدة من الآخرين.	0.741**
36	أنسى الإجابة عندما يوجه لي المعلم سؤال.	0.533**
37	أرتجف عندما ينظر لي الآخرين.	0.620**
38	تزداد دقات قلبي أثناء لقاء الآخرين.	0.659**
39	أبلغ ربي بكثرة عند التعامل مع الآخرين.	0.535**

ويتضح من جدول (6) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت لمكون الخجل الفسيولوجي بين (0.533-0.741)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

ب- ارتباط المكون بالدرجة الكلية: كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مكون من المكونات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح ذلك جدول (7).

جدول (7) قيم معامل ارتباط بين درجة كل مكون من المكونات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

المكونات معاملات الارتباط	الخجل المعرفي	الخجل السلوكي	الخجل الاجتماعي	الخجل الانفعالي-	الخجل الفسيولوجي
معاملات الارتباط	0.940**	0.895**	0.906**	0.888**	

كما يتضح من جدول (7) أن معاملات الاتساق الداخلي لمكونات المقياس تراوحت بين (0.888-0.940)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يشير إلى معاملات ارتباط مقبولة بين المكونات والدرجة الكلية للمقياس.

ثانيًا: طرق حساب معاملات الثبات:

نتائج السؤال الثاني: ما دلالة معاملات الثبات لمقياس الخجل الأكاديمي لدى عينة البحث من التلاميذ ضعاف السمع؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب معاملات الثبات لمقياس بعدة طرق كما يلي:

أ- معامل ثبات أوميغا لماكدونالد **McDonald's Omega Reliability**: تم حسب معامل الثبات باستخدام معادلة ثبات أوميغا، ويوضح جدول (8) هذا الإجراء.

جدول (8) معاملات ثبات أوميغا **Omega** للدرجة الكلية لمقياس الخجل الأكاديمي ومكوناته (ن = 49)

م	المكونات	عدد البنود	معاملات ثبات أوميغا Omega
1	الخجل المعرفي	9	0.858
2	الخجل السلوكي	7	0.827
3	الخجل الانفعالي - الاجتماعي	6	0.804
4	الخجل الفسيولوجي	9	0.801
	الدرجة الكلية	31	0.944

ويتضح من جدول (8) أن قيم معاملات ثبات أوميغا قد تراوحت بين (0.801-0.858) للمكونات، وبلغت (0.944) للمقياس ككل، وذلك بعد حذف المفردات أرقام (7، 13، 30)، كما وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معامل ثبات أوميغا لماكدونالد قد أعطى أفضل قيم ثبات بأقل تحيز نسبي؛ ليصبح عدد المفردات (31) مفردة بعدما كان (40) مفردة، وتؤكد القيم على أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات مقبولة.

ب- معامل ثبات التجزئة النصفية: تم حسب معامل الثبات باستخدام معادلة التجزئة النصفية بين نصفي كل مقياس فرعي (المفردات الفردية والزوجية)، وكذلك للدرجة الكلية مع التصحيح من أثر التجزئة بمعادلة سبيرمان براون "Spearman & Brown"، والتصحيح بمعادلة جتمان، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معامل ثبات مقبولة، ويوضح جدول (9) هذا الإجراء.

جدول (9) معاملات ثبات التجزئة النصفية للدرجة الكلية لمقياس الخجل الأكاديمي ومكوناته (ن = 49)

م	المكونات	عدد البنود	معاملات ثبات التجزئة النصفية	
			قبل التصحيح	بعد التصحيح
1	الخجل المعرفي	9	0.750	0.859
2	الخجل السلوكي	7	0.757	0.864
3	الخجل الانفعالي - الاجتماعي	6	0.642	0.782
4	الخجل القسويولوجي	9	0.668	0.802
	الدرجة الكلية	31	0.912	0.954
			0.946	

ويتضح من جدول (9) أن قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية بعد التصحيح قد تراوحت بين (0.782-0.864) وقد بلغت (0.954) للمقياس ككل، كما تراوحت قيم معاملات ثبات التصحيح بمعادلة جتمان بين (0.767-0.848) وقد بلغت (0.946) للدرجة الكلية للمقياس، وتؤكد القيم على أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات مقبولة.

ثالثاً: معاملات صدق المقياس:

نتائج السؤال الثالث: ما دلالة مؤشرات معامل الصدق لمقياس الخجل الأكاديمي لدى عينة البحث من التلاميذ ضعاف السمع؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب معاملات الصدق للمقياس من خلال أكثر من طريقة لان كل منها يعالج أحد الجوانب، ولا تعالج كل الصدق، وذلك من خلال صدق المحكمين، والصدق المنطقي كما يلي:

أ-الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم التحقق من صدق المحكمين بعد وضع تعريف إجرائي لكل مكون معبراً عنه بعدد من المفردات، عن طريق عرض المقياس في صورته الأولية والمكون من (105) مفردة على السادة المشرفين على رسالة الماجستير وعددهم (3) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس ملحق (1) بواقع " (1) أساتذة، (1) أستاذ مساعد، (1) مدرس"، وطلب منهم إبداء الرأي في: مدى قدرة كل مفردة من مفردات المقياس في قياس ما وضعت لقياسه، مدى ملائمة مكونات المقياس مع عينة البحث، مدى فهم ووضوح التعليمات، ومدى سلامة صياغة المفردات، وضع أي تعديل بالحذف أو الإضافة، وقد أشاروا لمجموعة من التعديلات لبعض المفردات بإعادة صياغتها، وحذف بعضها، والابقاء على المفردات التي وصلت نسبة الاتفاق عليها الى نسبة (100%) ليصبح عدد المفردات (40) مفردة بعدما كان (105) مفردة، وبذلك تصبح المقياس صادق من وجهة نظر المحكمين، ونوضح ذلك في الجدول (10).

جدول (10) البنود التي تم تعديلها أو حذفها أو إضافتها وسبب تعديلها في مقياس الخجل الأكاديمي وفق آراء المحكمين.

مفردات تعديلها بإعادة صياغتها				التعديل
نوع التعديل	قبل التعديل	بعد التعديل	سبب التعديل	المكون
إعادة الصياغة	أخجل فأدرك المعلومات بشكل خاطئ.	-أخجل فأتذكر المعلومات بشكل خاطئ.	الصياغة غير مناسبة لغويا	الخجل المعرفي
حذف أحد المفردات	- أتوتر في المناسبات الاجتماعية. - أقلق عند المشاركة في المواقف الاجتماعية.	-أقلق عند المشاركة في المواقف الاجتماعية.	التكرار	الخجل السلوكي
إعادة الصياغة	- يزداد نبض قلبي أثناء لقاء الآخرين.	- تزداد دقات قلبي أثناء لقاء الآخرين.	الصياغة غير مناسبة لغويا	الخجل الفسيولوجي
مفردات تم حذفها				
الخجل المعرفي	- أخجل من الاستجابة على أسئلة المعلم رغم معرفتي الإجابة.	- أفكر في ذاتي فأنسى كل المعلومات.	الحذف لطول المقياس والإبقاء على 10 مفردات فقط في كل مكون	الخجل المعرفي
	- فأنسى كل المعلومات عندما أفكر في نفسي.	- أجد صعوبة في التعبير عن أفكار.		
	- أشعر بالقلق عند مناقشة الآخرين.	- أستطيع التعبير عن أفكار مع الآخرين.		
	- أعبر عن أفكار مع الآخرين.	- أتردد في سؤال المعلمين عندما لا أفهم.		
	- أفكر في أشياء بعيدة عن الدرس.	- احساسي الزائد قبل الآخرين يفقدني أفكار.		
	- أخاف من التقييم السلبي لي فلا أجيب عن أسئلة المعلمين.	- أتواصل مع الآخرين جيدا.		
	- أخاف من انتقاد الآخرين لمعلوماتي.	- أتردد عند أداء التدريبات العملية بالمدرسة.		
	- أتمنى الاختفاء عندما يواجه لي المعلم سؤال.			
	- أعتمد على نفسي في تحقيق أهدافي	- أتوتر في المناسبات الاجتماعية.		
	- أتواصل مع الآخرين بانفتاح.	- أكون صورة سلبية عن نفسي.		
	- أفقد الثقة بالنفس.	- أفقد القدرة على اتخاذ القرار.		
	- أحبط بسرعة من أداء وجباتي.	- ألوم نفسي على سلوكياتي.		
	- أتردد في أفعالي للمواقف السلوكية المختلفة.	- أنسحب من الحديث بالإشارة مع الآخرين.		
	- أمتنع عن الحديث بالإشارة مع الآخرين.	- أتجنب التفاعل مع الآخرين في المجتمع.		
الخجل السلوكي	- أخاف من الحرج عند التواصل مع الآخرين.	- أشعر بالعزلة والانفصال عن الآخرين.	الخجل السلوكي	الخجل السلوكي
	- أرفض قبول الدعوة للمناسبات حتى وقت الفراغ.	- أبعد في المشاركة في الأعمال الجماعية.		
	-أضطرب من حضور الحفلات والمناسبات الاجتماعية.	-أتضايق من حضور الندوات وورش العمل.		
	-أداني أفضل عند العمل بمفردي.	-أحرج من مظهر ملايسي.		
	-أعبر عن مشاعري تجاه زملائي.	-أفضل الأنشطة الجماعية.		
الخجل الانفعالي- الاجتماعي	-أشارك زملائي المناسبات الاجتماعية.	-أرغب في العيش بفردي.	الخجل الانفعالي- الاجتماعي	الخجل الانفعالي- الاجتماعي

أ. السيدة أحمد مصطفى أحمد الشيخ

الخلج الفسولوجي	-أجرؤ بالنظر للآخرين عند التحدث معهم بالإشارة.	
	-أبتعد عن زملائي أثناء أداء الأعمال.	
	-أجد صعوبة في التعبير عن ما بداخلي أثناء الدرس.	
	-أكون صدقات جيدة وإحفاظ عليها.	
	-أعبر عن الرضا بعد أداء المهام المختلفة.	
	-أعضب داخلياً عن الشعور بالخلج.	
	-أكتسب أكبر عدد من الصدقات.	
	-أهمل التحية على زملائي.	
	-أهمل بتقييم الآخرين لي.	
	-أعبر بحرية عن رأيي في الآخرين.	
	-أعجب بزملائي المتفوقين.	
	-أتهرب من حضور اللقاءات الاجتماعية.	
	-أهرب من مواجهة المعلمين.	
	-أتحكم في ضربات قلبي أثناء أسئلة المعلمين.	

يلاحظ من الجدول (10) وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم الإفادة بما يلي:

١. تم تعديل (2) مفردة بإعادة صياغتها لغوياً لعدم وضوح الصياغة اللغوية لها، حذ وضوحاً.

٢. بينما تم حذف (65) مفردة لتكرارها، أو لعدم وصف الموقف المراد قياسه، أ مرتبطة بالمكون الذي تنتمي إليه ليصبح عدد مفردات المقياس (40) مفردة.

ب- **المرغوبة الاجتماعية Social Desirability**: تم تضمين المرغوبة الاجتماعية بصرياً-ضمنية في الاختبار لكونها إحدى الفنيات السيكمترية التي يجب توفرها في الأداة، بهدف تجنب ظهور المفحوص بصورة أفضل من الحقيقة أو مما هو عليه في الواقع أي تجنب الاستجابات المستحسنة أو المرغوبة اجتماعياً، وللتحقق هذه الغاية تم تجنب المفردات المنفية، أو المزدوجة المعنى، أو التي توحى بالإيجابية الصحيحة، أو التي تحتوى على (كل، جميع، عادة، غالباً، أحياناً)، كما تم توزيع وتنوع صيغ المفردات الإيجابية والعكسية على مكونات المقياس بطريقة عشوائية حتى لا توحى باستجابة معينة، وبحيث يختار المفحوص الإجابة

الصحيحة التي تعبر عن وجهة نظره دون الإيحاء بها، لصبح عدد مفردات الاختبار (40) مفردة في صورة الأولية بعد العرض على المحكمين.

ج-صدق التلازمي (المحك): تم إيجاد معاملات الارتباط بين درجات عينة البحث على مقياس الخجل الأكاديمي المعد حالياً، ودرجاتهم على مقياس سمات الخجل لرنأ صالح (2014) كمحك، وقد بلغت معاملات الارتباط (0.829) وكانت دالة عند مستوى دلالة (0.01).

د-القدرة التمييزية للمقياس: تم حساب المقارنات الطرفية لمتوسطي رتب درجات أفراد العينة السيكومترية التي تقع في الارباعي الأعلى، بمتوسطات درجات أفراد العينة السيكومترية التي تقع في الارباعي الأدنى بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الخجل الأكاديمي، وذلك للمقارنة بدرجات نفس العينة في درجات المعدل التراكمي أو الأكاديمية، باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين المستقلتين، ويظهر جدول (11) ذلك:

جدول (11) قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعات الطرفية مقياس الخجل الأكاديمي في المعدل التراكمي (ن = 49)

مكونات المقياس	المجموعات التصنيفية في الخجل	ن	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المعدل	الفئة العليا	13	267.85	78.259	9.27	120.50	-	0.01
التراكمي	الفئة الدنيا	13	374.77	96.507	17.73	230.50	-2.823	دالة

ويتضح من جدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الافراد مرتفعي الدرجات ومتوسطات رتب درجات الافراد منخفضي الدرجات عند مستوى دلالة (0.01) في اتجاه افراد المجموعة الدنيا في الخجل؛ مما يعني أن الاختبار قادر على التمييز بين المجموعات الطرفية، وهذا يعتبر مؤشر على صدق المقياس.

كما يعد ذلك تأكيد على أن الطلاب المرتفعين في درجات الخجل الأكاديمي لديهم معدل تراكمي أو تحصيل منخفض والعكس صحيح، أي أن الطلاب المنخفضين في درجات الخجل الأكاديمي لديهم معدل تراكمي أو تحصيل مرتفع، وهذا يعد مؤشر على تمتع المقياس بمعدل صدق تمييزي جيد.

سادساً: تصحيح مفردات المقياس وتقدير درجات التصحيح النهائية وتفسيرها: يتألف في صورة النهائية من (31) مفردة، يتم تقدير درجاتها وتصحيحها، بإعطاء درجة (3، 2، 1) لكل مفردة للاستجابة على البدائل (دائماً، أحياناً، أبداً) على التوالي للعبارة العكسية بعد حذف جميع العبارات الإيجابية وفقاً لنتائج الاتساق الداخلي، وتعني الدرجة المرتفعة ارتفاع مستوى الخجل الأكاديمي، والعكس صحيح، ويوضح جدول (12) توزيع المفردات على مكونات اختبار الخجل الأكاديمي الصورة النهائية طبقاً لنتائج الاتساق الداخلي والثبات والصدق.

جدول (12) توزيع مفردات مقياس الخجل الأكاديمي للتلاميذ ضعاف السمع بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي

النسبة المئوية	العدد	أرقام المفردات العكسية	أرقام المفردات المكونات
%29.03	9	30-27-23-18-14-10-8-5-1	الخجل المعرفي
%19.36	6	31-28-24-15-11-2	الخجل السلوكي
%22.58	7	25 -21 -19 -16 -12 -6-3	الخجل الانفعالي - الاجتماعي
%29.03	9	29-26-22-20-17-13-9-7-4	الخجل الفسيولوجي
%100		31	المجموع

ويتضح من جدول (12) أن المقياس يتكون في صورة النهائية ملحق (2) من (31) مفردة بدلا من (40) مفردة تقرير ذاتي، لذا تنحصر الدرجة الكلية على المقياس بين (31-93)، وتصبح الدرجة الكلية العظمى (المرتفعة) للمقياس الكلي (93) درجة إلى ارتفاع مستوى الخجل الأكاديمي لدى التلميذ والعكس صحيح، وتشير الدرجة الصغرى (المنخفضة) (31) درجة إلى انخفاض مستوى الخجل الأكاديمي، وأن الدرجة المتوسطة (الحيادية) (62) درجة إلى حيادية مستوى التلميذ في الخجل الأكاديمي، ولا يوجد زمن محدد للإجابة على مفردات المقياس.

الصورة النهائية للمقياس: وصف المقياس: يتكون المقياس في صورة النهائية من أربع مكونات رئيسة والتي تنتظم حولها المقاييس الأربعة، تقاس من خلال أربعة مقاييس فرعية، تشكلت في (31) مفردة تقرير ذاتي Self-Report، منهم (9) مفردة لمقياس الخجل المعرفي، و(6) مفردة لمقياس الخجل السلوكي، و(7) مفردة لمقياس الخجل الانفعالي - الاجتماعي،

وأخيراً، (9) مفردة لمقياس الخجل الفسيولوجي، حيث يُطلب من المشاركين قراءة مفردات الاختبار وتقدير ثلاث استجابات طبقاً لطريقة ليكرت "Likert Type" ("دائماً، أحياناً، أبداً").

توصيات البحث: بناء على نتائج البحث الحالي يوصي الباحثين بالآتي:

- ١- تعميم تطبيق مقاييس الخجل الأكاديمي على التلاميذ الصم وضعاف السمع بمراحل التعليم المختلفة لتشخيص وقياس مستوى الخجل الأكاديمي لديهم.
- ٢- عقد مؤتمرات وإعداد ندوات تثقيفية وورش عمل لتدريب المعلمين بوزارة التربية والتعليم على كيفية تشخيص وقياس مستوى الخجل الأكاديمي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع بمراحل التعليم المختلفة ومن ثم العمل على خفض مستوى الخجل لديهم.
- ٣- تطوير برامج إرشادية لأولياء الأمور وللتلاميذ الصم وضعاف السمع بمراحل التعليم المختلفة لتوعية بمخاطر الخجل الأكاديمي.

البحوث المقترحة:

- ١- إجراء دراسة فعالية برنامج تعليمي إلكتروني لخفض الخجل الأكاديمي لدى التلاميذ ضعاف السمع بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
- ٢- بناء وإعداد مقاييس للخجل الأكاديمي على عينات أكبر حجماً من التلاميذ الصم وضعاف السمع المدمجين بمرحلة التعليم الجامعي والتحقق من البناء العاملي (التحليل العاملي الاستكشافي- التحليل العاملي التوكيدي) والخصائص السيكمترية له.
- ٣- إجراء دراسة لفاعلية برنامج إرشادي للتدريب على خفض الخجل الأكاديمي لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- إقبال عطار. (2007). المهارات الاجتماعية والخجل وعلاقتها بالتحصيل لدى الطالبات من مراحل دراسية مختلفة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس*، 31، 57-84. <http://search.mandumah.com/Record/2612>
- السيد السمادوني. (1994). مفهوم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة في علاقته بالمهارات الاجتماعية للوالدين، *دراسات نفسية*، 3، 451-487. <https://search.mandumah.com/Record/9923>
- التهامي صوان (2021). ما مدى مستوى الخجل الاجتماعي لدى طالبات كلية التربية بجنزور لقسمي معلم فصل ورياض الأطفال. *مجلة أنوار المعرفة، جامعة الزيتونة، كلية التربية، سوق الأحد*، 10، 339-350. <http://search.mandumah.com/Record/1265231>
- رجاب عليوة، سيد خير الله، إسعاد البنا. (2011). فعالية برنامج قائم على تنمية بعض المهارات الاجتماعية لخفض الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع من تلاميذ المرحلة الابتدائية: دراسة تجريبية. *مجلة بحوث التربية النوعية*، (23)، 244-270. <http://search.mandumah.com/Record/14081>
- رمضان حسن، محمد طه، داليا مبروك. (2023). الخصائص السيكمترية لمقياس الانفعالات الأكاديمية السلبية لذوي صعوبات التعلم. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، (5)، 11، 2، 788-811. <http://search.mandumah.com/Record/1460509>
- رنا صالح (2014). السمات الشخصية لدى المراهقين المعوقين سمعياً في ضوء بعض المتغيرات. [رسالة ماجستير]، كلية التربية، جامعة دمشق. [10.21608/mkts.2021.266431](https://search.mandumah.com/Record/10.21608/mkts.2021.266431)
- ريم الدولية. (2019). الأعراض الاكتئابية والخجل الاجتماعي وأثرهما على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة الكويت، *مجلة كلية التربية - جامعة كفر الشيخ، كلية التربية*، 19، 4، 379-410. <http://search.mandumah.com/Record/1041056>

ريهام حنفي، طه طه، وسميرة شند. (2016). البنية العاملية لمقياس الخجل الاجتماعي. مجلة الإرشاد النفسي، 46، 46، 361-383.

<http://search.mandumah.com/Record/776393>

زكريا الشريبي (2001): المشكلات النفسية عند الأطفال. دار الفكر العربي: مصر .

<https://www.jarir.com/arabic-books-42841.html>

سحر عابدين، وسهام شريف، وعزة عبد الحميد. (2017). الخجل الاجتماعي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، 92، 296-327.

<http://search.mandumah.com/Record/862238>

عبد ربه شعبان. (2010). الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصرياً، [رسالة ماجستير]، قسم علم النفس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة.

<http://search.mandumah.com/Record/694962>

عبدالله عريف. (2013). مقياس الخجل: إنشاؤه وخصائصه السيكومترية، مجلة كلية الآداب- جامعة بنغازي، 37، 251-279.

<http://search.mandumah.com/Record/492605>

عفاف الجاسر. (2018). أثر استخدام الإدمودو (Edmodo) على التحصيل الدراسي والاتجاه نحوه وخفض مستوى الخجل لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي، المجلة التربوية، 53، 778-809.

<https://edusohag.2018.17296.10.21608>

كمال حسن. (2017). الإسهام النسبي لانفعالي الإنجاز (الفخر - الخجل) الأكاديمي واليقظة العقلية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، مجلة كلية التربية ببنها، 109، 2، 107-182.

<https://search.emarefa.net/detail/BIM-849029>

مايسة النبال، ومدحت أبو زيد. (1999). الخجل وبعض أبعاد الشخصية، دراسة مقارنة في ضوء عوامل الجنس والعمر والثقافة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

<https://academia-arabia.com/Files/4/61792>

محمد محمد. (2014). الخجل المعرفي وقلق التصور المعرفي والعلاقة بينهما لدى تدريسي الجامعة. *مجلة العلوم النفسية*، 21، 271-290.

https://www.researchgate.net/publication/332106113_alkhjl_almrly_wqlq_altswr_almrly_wallaqt_bynhma_ldy_tdrysy_aljamt

ناهد رقيق، بوسنة عبد الوافي (2015). *البروفيل النفسي لدى الطفل الأصم من خلال اختبار رسم الشجرة لـ كوخ "Koch" دراسة إكلينيكية لثلاث حالات بمدرسة المعاقين سمعياً- بكرة، منكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص- عيادي.*

<http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/6923/1/29.pdf>

ناهد عبد الواحد (2002): *فعالية برنامج إرشادي مقترح لتخفيف الخجل الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. [رسالة ماجستير]، كلية التربية، قسم علم النفس التربوي، جامعة الإسكندرية.*

نهى عبد الحميد. (2018). *الخجل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لبعض المقررات التطبيقية لطالبات الفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية بالزقازيق. مجلة بحوث التربية الشاملة،*

1، 224-245. <http://search.mandumah.com/Record/1020516>

نيللي العمروسي. (2017). *فعالية برنامج إرشادي نفسي (معرفي - سلوكي) لخفض الشعور بالخجل لدى عينة من الموهوبات المراهقات في المجتمع السعودي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، (10) 3، 111-155.*

<https://journals.qou.edu/index.php/nafsia/article/view/119>

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

American Academy of Audiology. (2010). Clinical Practice Guideline: Diagnosis, Treatment, and Management of Children and Adults with Central Auditory Processing Disorder.

<https://www.audiology.org/practice-guideline/clinical-practice-guidelines-diagnosis-treatment-and-management-of-children-and-adults-with-central-auditory-processing-disorder/>

Andrews, J. F., & Leigh, I. W. (2013). Social anxiety and academic achievement among deaf and hard-of-hearing college students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(1), 82-96. doi: 10.1093/deafed/ens047

Bell, D; Swart, E (2018): Learning Experiences of Students Who Are Hard of Hearing in Higher Education: Case Study of a South African University. *Social Inclusion*, (6), 4, 137-148.

<https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1643>

Bellis, T. J. (2012). *Central Auditory Processing Disorder: A Guide for Clinical Practice*, (1). <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/central-auditory-processing-disorder/>

Butler, G. (1999). *Overcoming anger and irritability: a self-help guide using cognitive behavioral techniques*. Robinson. ISBN: 978-1-8490-1175-4. Little, Brown Book Group, Carmelite House, 50 Victoria Embankment, London, EC4Y 0DZ. www.littlebrown.co.uk. www.hachette.co.uk.

Calderon, R., & Greenberg, M. (2011). *Social and emotional development of deaf children: Family, school, and program effects*. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, 1, 188-199. Oxford University Press. <https://psycnet.apa.org/record/2013-01233-013>

Cameron, C. (2009). Association between Shyness, Reluctance to Engage and Academic Performance. *Journal Infant and Child Development*, (18), 299-305.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2967032/>

Chadha, S., Kamenov, K., (2021). *The world report on hearing, Bulletin of the World Health Organisation*, DOI: 10.2471/BLT.21.285643, <https://www.researchgate.net/publication/350562120>.

Cheek, J. M. (1983). *Revised Cheek and Buss Shyness Scale (RCBS)* [Database record]. APA PsycTests.

<https://doi.org/10.1037/t05422-000>

Cheek, J.M. & Buss, A.H. (1981) 'Shyness and sociability' *Journal of Personality and Social Psychology* 41(2):330-339. DOI: [10.1037/0022-3514.41.2.330](https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.2.330)

Cheek, J. M. & Melchior, L. A. (1990). Shyness, self-esteem, and self-consciousness. In H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of social and evaluation anxiety*, 47-82. Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2504-6_3

Crozier, W. R. (1995). Shyness and self-esteem in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 85-95. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01133.x>

Damico, J. S., Ball, M. J., & Müller, N. (Eds.). (2019). *The Handbook of Language and Speech Disorders*.

https://www.researchgate.net/publication/229788903_The_Handbook_of_Language_and_Speech_Disorders

Fortnum, H., Marshall, D. H., & Summerfield, A. Q. (2002). Epidemiology of the UK population of hearing-impaired children, including characteristics of those with and without cochlear implants: audiology, aetiology, comorbidity and affluence. *International Journal of Audiology*, 40(3), 170-179. DOI: [10.3109/14992020209077181](https://doi.org/10.3109/14992020209077181)

Geffner, D., & Ross-Swain, D. (2007). *Central Auditory Processing Disorder: Strategies for Use with Children and Adolescents*. <https://www.amazon.com/Central-Auditory-Processing-Disorder-Adolescents/dp/0761631623>

Geffner, D., Ross-Swain, D., & Hall, J. (Eds.). (2014). *Auditory Processing Disorders: Assessment, Management, and Treatment*. <https://www.pluralpublishing.com/publications/auditory-processing-disorders-assessment-management-and-treatment>

Henderson, L. (1992). *Shyness Groups*. In M. McKay & K. Paleg (Eds.), *Focal Group Psychotherapy*. Oakland, CA: New Harbinger Press.

https://www.researchgate.net/publication/232436205_Shyness_Social_Anxiety_and_Social_Phobia

Henderson, L., & Zimbardo, P. (1993). *Self-blame attributions in shys vs. non-shys in a high-school sample*. Paper presented at the annual conference of the Anxiety Disorders Association of America, Charleston, South Carolina.

Henderson, L., & Zimbardo, P. (2009). Shyness, social anxiety and social phobia. In S. G. Hofmann & P. M. DiBartolo (Eds.), *Social anxiety: Clinical, developmental, and social perspectives, second edition* (2nd ed.). Taramani, Chennai, India: Elsevier.

<http://shyness.com/wp-content/uploads/2010/shyness-social-anxiety%20and%20social-phobia.pdf>

Hofmann, S. G. (2007). Cognitive factors that maintain social anxiety disorder: A comprehensive model and its treatment implications. *Cognitive Behaviour Therapy*, 36 (4), 193-209. [doi: 10.1080/16506070701421313](https://doi.org/10.1080/16506070701421313)

Hofmann, S. G., & Otto, M. W. (2017). *Cognitive behavioral therapy for social anxiety disorder: Evidence-based and disorder-specific treatment techniques*.

Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315617039/cognitive-behavioral-therapy-social-anxiety-disorder-stefan-hofmann-michael-otto>

Mahmood, D. A. (2022). Cognitive Shyness Among Preparatory School Students. *Journal of Positive School Psychology*. <http://journalppw.com>, 6(6), 3181-3194.

<https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/download/7819/5110>

Marschark, M., & Hauser, P. C. (Eds.). (2012). *How deaf children learn: What parents and teachers need to know*. Oxford University Press.

http://www.inf.unibz.it/~gennari/projects/terence/marcmarschark/Lisboa_10-12.pdf

Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., & Seewagen, R. (2007). Access to postsecondary education through sign language interpreting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 385-401.

<https://academic.oup.com/jdsde/article-pdf/10/1/38/1034256/eni002.pdf>

Mayberry, R. I., del Giudice, A. A., & Lieberman, A. M. (2011). Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: A meta-analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2), 164-188. <https://academic.oup.com/jdsde/article-pdf/16/2/164/1041657/enq049.pdf>

Most, T. (2013). Social competence, sense of loneliness, and speech intelligibility of young children with hearing loss in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(3), 362-375. <https://academic.oup.com/jdsde/article-pdf/17/2/259/1570615/enr049.pdf>

Nakai, S. C., & Gurung, R. A. R. (2021). Measurement invariance analysis on the Revised Cheek and Buss Shyness Scale in a U.S. and Japanese college sample. *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 26(4), 383-394. <https://doi.org/10.24839/2325-7342.JN26.4.383>

- Stika, C. J., Eisenberg, L. S., Johnson, K. C., Henning, S. C., Colson, B. G., Ganguly, D. H., & DesJardin, J. L. (2015). Developmental outcomes of early-identified children who are hard of hearing at 12 to 18 months of age. *Early Human Development*, 91(1), 47-55. DOI: [10.1016/j.earlhumdev.2014.11.005](https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2014.11.005)
- Weeks, Murray, Ooi, Laura L., Coplan, Robert J. (2016). Cognitive Biases and the Link Between Shyness and Social Anxiety in Early Adolescence. *JOURNAL OF EARLY ADOLESCENCE*, 36 (8),1095-1117. DOI:[10.1177/0272431615593175](https://doi.org/10.1177/0272431615593175)
- Wilson, M., Powell, A. R., Hernandez, L. S., Green, E., Labahn, C., & Henderson, H. (2024). Shyness, social engagement, and conversational response times in children's dyadic interactions with an unfamiliar peer. *Social Development*, Article e12734. Advance online publication. <https://doi.org/10.1111/sode.12734>
- World Health Organization (WHO). (2021C). *Deafness and hearing loss*. Retrieved September 27, from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>
- Yoshinaga-Itano, C. (2006). Early identification, communication modality, and the development of speech and spoken language skills: Patterns and considerations. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Advances in the Spoken Language Development of Deaf and Hard-of-Hearing Children*. 298-327. Oxford University Press.<https://www.google.com/books?hl=ar&lr=&id=cuMJCAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT461&dq=-%09Yoshinaga>
- Zaidman-Zait, A., & Most, T. (2010). Perceived social support and well-being of deaf and hard-of-hearing adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(1), 90-100. doi: [10.1093/deafed/enp028](https://doi.org/10.1093/deafed/enp028)
- Zimbardo, P. G. (1977). "Shyness: What It Is, What to Do About It." Reading, MA: Addison-Wesley.<https://www.biblio.com/book/shyness-what-what-do-about-zimbardo/d/1395003919?srsId=AfmBOorJCA5Upb0HyhmoGNKIk9S2ryoVvSXHFbNx5ZVHd0NfAOhvbFON>
- Zimbardo, P. G (1980) *Essentials of Psychology and Life*, 10 the Education New York Scott Foreman and Company. <https://www.amazon.com/Essentials-Psychology-Life-Philip-Zimbardo/dp/0673151840>

Zimbardo, P. G. (1982). *Shyness and the stresses of the human connection*. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects*. 466-481. New York: Free Press.
https://catalogo.ispa.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=189866&query_desc=au%3AZimbardo%20Phlip

Psychometric Properties of the Academic Shyness Scale for Hearing-Impaired Students in the Second Stage of Basic Education

Research presented by the researcher
AL sayda Ahmed Mostafa Ahmed AL Shikh
In partial fulfillment of the requirements
for the Master's degree in Philosophy of Education
(Specialization in Educational Psychology)

Supervised by

Prof.Dr/ Ismail Mohamed El-Feky
Prof. of Educational Psychology
Faculty of Education
Ain Shams University

Prof.Dr/ Zeinab Shaban Rezk
Assistant Prof. of Educational Psychology
Faculty of Education
Ain Shams University

Dr. Neven Sabbah Baiome Ahmed
Lecturer of Educational Psychology
Faculty of Education- Ain Shams University

Abstract:

The study aimed to investigate the psychometric properties of the Academic Shyness Scale for hearing-impaired students. The final version of the scale consisted of (31) items distributed across four components: cognitive shyness, behavioral shyness, emotional-social shyness, and physiological shyness. The sample included (49) hearing-impaired students in the second stage of basic education at Al-Amal School for the Deaf in Abbasiya, Cairo Governorate. The psychometric properties of the scale were verified by calculating reliability coefficients using multiple methods, including McDonald's Omega, split-half reliability with Spearman-Brown correction, and Guttman's formula. The total reliability coefficients obtained using these methods were (0.944, 0.954, and 0.946) respectively. The validity of the scale was confirmed through content validity by presenting it to experts, construct validity, and internal consistency by calculating the correlation coefficients between each item's score and the total scale score, which ranged between (0.377 and 0.823). Correlations between each item and the total score of its component ranged from (0.427 to 0.835) for cognitive shyness, (0.353 to 0.766) for behavioral shyness, (0.470 to 0.822) for emotional-social shyness, and (0.533 to 0.741) for physiological shyness. Additionally, correlations between each subcomponent's score and the total scale score ranged from (0.888 to 0.940) all statistically significant at the (0.01) level. Concurrent validity was established with a correlation of (0.829) between the participants' scores on the Academic Shyness Scale and Rana Saleh's Shyness Traits Scale (2014).

Discriminative validity was also confirmed, showing statistically significant differences at the (0.01) level between the mean ranks of individuals with high academic shyness and those with low academic shyness, favoring the group with low academic achievement. These results indicate that the scale possesses acceptable levels of validity and reliability.

Keywords: Psychometric Properties, Academic Shyness, Hearing-Impaired Students

أ. السيدة أحمد مصطفى أحمد الشيخ

ملحق (2)

"مقياس الخجل الأكاديمي للتلاميذ ضعاف السمع
بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي"
(الصورة النهائية)

إعداد

السيدة أحمد مصطفى أحمد الشيخ

إشراف

أ.د.م/ زينب شعبان رزق	أ.د/ إسماعيل محمد الفقي
أستاذ علم النفس التربوي المساعد	أستاذ علم النفس التربوي
كلية التربية- جامعة عين شمس	كلية التربية - جامعة عين شمس
د/ نيفين صباح بيومي احمد	
مدرس علم النفس التربوي	
كلية التربية- جامعة عين شمس	

2024 م

"استطلاع رأي المحكمين حول صلاحية"

"مقياس الخجل الأكاديمي للتلاميذ ضعاف السمع"

بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي"

(الصورة النهائية)

الأستاذ الدكتور /حفظك الله،،،، السلام عليكم

ورحمة الله وبركاته

تحية طيبة وبعد،،،،،

يقوم الباحثين بإجراء دراسة بعنوان: "فعالية برنامج تعليمي إلكتروني لتنمية دافعية الإنجاز وخفض الخجل الأكاديمي لدى التلاميذ ضعاف السمع بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي"، وتحتاج عملية اتمامها بعض الأدوات والمقاييس ولذا تم إعداد مقياس الخجل الأكاديمي لإتمام ذلك.

ويُعرف "الخجل الأكاديمي Academic Shyness لدى التلميذ ضعاف السمع إجرائيًا بأنه: حالة زائدة من الفردية تتسم بالانشغال الزائد بالذات والقلق وزيادة الاهتمام بالتقويم الاجتماعي من قبل الآخرين، ويؤدي ذلك بالفرد الخجول إلى الامتناع، والانسحاب، والتجنب، والهرب من الآخرين في المواقف الاجتماعية، كما قد ينتج عن المراقبة الذاتية الزائدة وتشتت عمليات الانتباه والتركيز بعيدًا عن المجال المعرفي ويظهر في المكونات المعرفية والسلوكية والانفعالية والفسولوجية"، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في مقياس الخجل الأكاديمي والمعد في هذا البحث".

لذلك تم إعداد "مقياس الخجل الأكاديمي Academic Shyness Scale"، تمهيداً لتطبيقه على عينة من التلاميذ ضعاف السمع في الصف الثالث الإعدادي بمدرسة الأمل للصم. ويتكون هذه المقياس من أربعة مقاييس فرعية كل منها يمثل أحد مكونات الخجل الأكاديمي وهي:

المكون الأول: الخجل المعرفي. المكون الثاني: الخجل السلوكي.

المكون الثالث: الخجل الانفعالي - المكون الثاني: الخجل الفسيولوجي.

الاجتماعي.

برجاء التكرم بمعاونة الباحثين بالإطلاع على المقياس وتحكيمه وإبداء الرأي في:

- ١- مدى دقة الصياغة اللغوية لمفردات المقياس.
 - ٢- مدى مناسبة مفردات المقياس مع المصطلح العام والمكونات الفرعية.
 - ٣- مدى مناسبة مفردات المقياس لطلاب المرحلة الثانوية.
 - ٤- إبداء ما ترونه مناسب وملائم وذلك بـ:
 - أ- حذف أي عبارة غير مناسبة من وجهه نظرهم.
 - ب- إضافة أي عبارة ترون أنها مطلوبة.
 - ج- تعديل أي فقرة من فقرات المقياس.
 - ٥- مدى صلاحية المقياس للتطبيق.
 - أ- صالح.
 - ب- غير صالح.
- ملحوظة: مرفق طيه مفردات مقياس الخجل الأكاديمي للتلاميذ ضعاف السمع في الصف الثالث الإعدادي بمدرسة الأمل للصم.
- مع فائق احترامي وتقديري لجهودكم الكريمة...
- ولكم الشكر والتقدير والأعزاز
- لحسن تعاونكم....

تعليمات عامة للمقياس

أخي التلميذ/ أختي التلميذة/.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،، وبعد:

برجاء: قراءة تعليمات المقياس ومكوناته الفرعية جيداً قبل البدء في الإجابة عن أسئلة المقياس.

عزيزي التلميذ/ة أشرف بتقديم هذا المقياس لقياس ما لديك من بعض المعلومات من أجل الحصول على بعض المعلومات الحقيقية، والتي يستفاد منها في مجال البحث العلمي. علماً بأن الأمر يحتاج منك إلى كتابة اسمك ونؤكد على حتمية سرية المعلومات، وأنها لا تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

- ❖ لذا: تحرى الدقة في اختيار الاستجابة التي تعبر عن رأيك بصدق، فلا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، فإجابتك صحيحة طالما تعبر عن وجهة نظرك، فلا تحاول الاستعانة بأي من زملائك، وعبر عن فهمك الشخصي الخاص بك وحدك.
- ❖ برجاء التأكد من فهمك لتعليمات المقياس جيداً قبل البدء بالإجابة عن أسئلة المقياس.
- ❖ اقرأ كل سؤال بكل دقة، ولا تترك أي سؤال من الأسئلة بدون إجابة.
- ❖ تخير إجابة واحدة لكل مفردة، حتى لا يصبح السؤال لاغياً.
- ❖ رجاء عدم وضع أي علامة على ورقة الإجابة.
- ❖ لا تضع وقتاً في سؤال لا تعرفه، وانتقل إلى سؤال آخر، ثم ارجع له مرة أخرى، كما لا تتسرع في الإجابة.
- ❖ لا تبدأ أو تنتقل إلى إجابة أي من المقاييس الفرعية إلا عندما يُسمح لك بذلك.
- ❖ يرحي كتابة البيانات الشخصية بطريقة صحيحة، وذلك لأغراض البحث العلمي.

البيانات الشخصية

الاسم:		النوع :	ذكر: (.....)
			أنثى: (.....)
تاريخ الميلاد:	/...../.....	تاريخ التطبيق:	/...../.....
			2024
المدرسة:		الإدارة التعليمية:	/.....
			

والمطلوب منك عزيزي التلميذ أن تقرأ تعليمات المقياس، وكل عبارة جيداً، فإذا كانت المفردة أو العبارة تتفق مع سلوكك، فقرر درجة انطباقها على سلوكك، باختيار الإجابة المناسبة وذلك بوضع علامة (✓) أمام كل عبارة وأسفل البدائل المناسبة لك من البدائل الثلاثة (دائماً، أحياناً، أبداً)، لا تختار إلا إجابة واحدة فقط من البدائل الثلاثة وإلا أصبح السؤال لاغياً، علماً بأنه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة. حيث يشمل الاختبار عدد (31) عبارة.

أ. السيدة أحمد مصطفى أحمد الشيخ

م	العبارة	رقم المكون	التوافق		
			١	٢	٣
1	أتوتر فلا أستطيع التعبير عن أفكاري.	الأول			
2	أتردد في الحديث مع الآخرين عن أفكاري.	الثاني			
3	أتجنب المواقف الاجتماعية مع الآخرين.	الثالث			
4	أرتعش عند شعوري بالخجل.	الرابع			
5	أخاف من سخرية الآخرين من معلوماتي الخاطئة.	الأول			
6	أقلق من المشاركة في الاحتفالات والمناسبات.	الثالث			
7	يزداد عرقي أثناء الحصة الدراسية.	الرابع			
8	أتوتر عند مناقشة الآخرين.	الأول			
9	يحمر وجهي في المواقف الاجتماعية.	الرابع			
10	أحجل فتضيق أفكاري من رأسي.	الأول			
11	أرتبك من حديث الآخرين بالإشارة معي.	الثاني			
12	أفضل في المشاركة في المناسبات الاجتماعية.	الثالث			
13	أشعر بالمغص عند الحديث بالإشارة مع الآخرين.	الرابع			
14	أحرج عند انتباه الآخرين لي.	الأول			
15	أنشغل بتقييمي من قبل الآخرين.	الثاني			
16	أوصف بانني غير اجتماعي من قبل الآخرين.	الثالث			
17	أرتبك عند طلب المساعدة من الآخرين.	الرابع			
18	أحرجي بمنعني من أجابه الأسئلة التي أعرفها.	الأول			
19	أكون علاقات اجتماعية قوية مع الآخرين.	الثالث			
20	أنسى الإجابة عندما يوجه لي المعلم سؤال.	الرابع			
21	أتردد في طلب المساعدة من الآخرين.	الثالث			
22	أرتجف عندما ينظر لي الآخرين.	الرابع			
23	أحجل فأتذكر المعلومات بشكل خاطئ.	الأول			
24	أحجل فيؤثر ذلك على أدائي الدراسي.	الثاني			
25	أحجل من إعاقتي أثناء التواصل مع الآخرين.	الثالث			
26	تزداد دقات قلبي أثناء لقاء الآخرين.	الرابع			
27	أثغيب عن المدرسة لشعوري بالخجل.	الأول			
28	أشعر بالتوتر عندما أقرأ بالإشارة أمام الآخرين.	الثاني			
29	أبلغ ربي بكثرة عند التعامل مع الآخرين.	الرابع			
30	أرتبك عندما يوجه لي المعلم سؤال.	الأول			
31	أشعر بالقلق عند الكتابة أمام الآخرين.	الثاني			