

نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية

أ.م.د/ محمود ربيع إسماعيل الشهاوي

أستاذ الإعاقة البصرية المساعد

كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة – جامعة بني سويف

Mahmoud.Rabea@ssn.bsu.edu.eg

مستخلص البحث

تُعد الخبرات الانفعالية والاجتماعية لطلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية عاملاً مؤثراً في تكيفهم الأكاديمي، مما يستدعي فهم العلاقات السببية بين التنظيم الانفعالي والوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات، وقد هدف البحث إلى التحقق من النموذج البنائي المقترح لهذه العلاقات، والكشف عن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين المتغيرات، وذلك باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي القائم على نمذجة المعادلات البنائية، وتكونت عينة البحث من (٢٧٠) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية بجامعة عين شمس، بني سويف، أسيوط، وسوهاج، وتراوحت أعمارهم بين (١٨-٢٢) عاماً بمتوسط (٢٠,٩٣) وانحراف معياري (١,٩١)، واعتمد البحث على ثلاثة مقاييس من إعداد الباحث: هي مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي، ومقياس الوصمة الاجتماعية، ومقياس الإفصاح عن الذات، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والوصمة الاجتماعية، وعلاقة موجبة دالة بين التنظيم الانفعالي والإفصاح عن الذات، ووجود علاقة سالبة دالة بين الوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات، كما أظهرت النتائج وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للتنظيم الانفعالي الأكاديمي في الإفصاح عن الذات عبر الوصمة الاجتماعية، مع مطابقة النموذج البنائي المقترح للبيانات الفعلية، وفي ضوء هذه النتائج قدّم الباحث عدداً من التوصيات التربوية والمقترحات البحثية المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي، الوصمة الاجتماعية، الإفصاح عن الذات، ذوو الإعاقة البصرية.

نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية

أ.م.د/ محمود ربيع إسماعيل الشهاوي

أستاذ الإعاقة البصرية المساعد

كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة – جامعة بني سويف

Mahmoud.Rabea@ssn.bsu.edu.eg

مقدمة

تُعد مرحلة التعليم الجامعي مرحلة انتقالية تتطلب تكيّفًا أكاديميًا ونفسيًا واجتماعيًا، وتزداد حدة تحدياتها لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية نتيجة قلة توفر المواد التعليمية بصيغ ملائمة، وضعف تهيئة البيئة الجامعية، ما يُعرّضهم لمشاعر القلق والوصمة الاجتماعية، ويُقيّد قدرتهم على الإفصاح عن الذات، مما يُبرز الحاجة إلى تبني استراتيجيات فعالة في التنظيم الانفعالي لدعم تكيفهم مع متطلبات هذه المرحلة.

وتُعتبر الجامعة بيئة محفّزة للتجارب الانفعالية التي تتطلب تنظيمًا نفسيًا متوازنًا لتحقيق التفاعل الأكاديمي الإيجابي؛ فحضور المحاضرات، وأداء الامتحانات، ومتطلبات الدراسة تثير لدى الطلاب مشاعر سلبية كالقلق أو الإحباط، أو مشاعر إيجابية كالمتعة والفخر عند تحقيق الإنجاز، مما ينعكس على تفاعلهم مع المواقف التعليمية، ودوافعهم للتعلم، ومستوى تحصيلهم الأكاديمي (Buric et al., 2016).

كما أشار Gross (2014) إلى أن طلاب الجامعات ذوي الإعاقة البصرية يواجهون تحديات متعددة في البيئة الجامعية، تشمل نقص المواد التعليمية بالصيغ الميسّرة، ومعوقات الحركة، والحاجة إلى دعم تقني ومساندة شخصية أثناء الامتحانات، مما يستلزم تبني استراتيجيات مؤسسية شاملة تراعي الفروق الفردية، وتُحسّن من جودة تجربتهم الأكاديمية. وتزداد أهمية تناول قضايا الإعاقة البصرية في ضوء ما تكشفه الإحصاءات المحلية والدولية عن حجم انتشارها في المجتمع المصري؛ إذ تشير بيانات الجهاز المركزي للتعبئة العامة

والإحصاء (٢٠٢٢) إلى أن عدد الأفراد ذوي الإعاقة في مصر بلغ حوالي (١١) مليوناً و(٢٨١) ألف فرد، وتمثل الإعاقة البصرية منهم نسبة (١,٣٦%)، مما يعكس اتساع هذه الفئة وضرورة توجيه اهتمام بحثي ومؤسسي متزايد نحوها.

وعلى الصعيد الدولي، تشير بيانات برنامج طريق النور (Road to Light)، الذي تتفذه منظمة Visio International بالتعاون مع مؤسسة بصيرة (Baseera)، إلى أن عدد الأشخاص ذوي الإعاقة البصرية في مصر بلغ نحو (٧) ملايين فرد عام ٢٠٢٢، منهم حوالي (٧٥٠) ألفاً من المكفوفين كلياً، و(٤,٧) ملايين من ضعاف البصر جزئياً، وتُعزى هذه الأرقام المرتفعة إلى انتشار زواج الأقارب وما يترتب عليه من اضطرابات وراثية (Visio International, 2025).

وتُعد استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي (Academic Emotion Regulation Strategies) من المكونات النفسية الجوهرية التي تمكّن الطالب الجامعي، ولا سيّما ذوي الإعاقة البصرية، من إدارة الضغوط الانفعالية والتحديات الأكاديمية المصاحبة للحياة الجامعية، وتعزز تفهمهم الإيجابي مع المواقف التعليمية والاجتماعية المختلفة. وقد أوضح عبد الحميد (٢٠١٨) أن امتلاك الطلاب لاستراتيجيات فعّالة في إعادة البناء المعرفي والضبط الانفعالي يُمكنهم من إدارة مشاعر القلق والتوتر، وتحسين التحصيل الأكاديمي، وتعزيز الاستقرار النفسي والتفاعل الاجتماعي الإيجابي داخل الجامعة، وفي السياق ذاته، أوضح (Onuigbo et al. 2019) أن التنظيم الانفعالي الذاتي يُعد عاملاً مؤثراً في تشكيل الجوانب النفسية والأكاديمية لذوي الإعاقة البصرية، وأن تنمية هذه المهارات تمثل مدخلاً فعالاً لتعزيز الصحة النفسية، ودعم الاندماج الإيجابي في البيئة الجامعية.

كما أظهرت نتائج دراسة (Roig and Macia 2022) أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي تسهم في دعم مهارات التنظيم الذاتي، وتعزيز التواصل الاجتماعي، وتحفيز الدافعية نحو التعلم، بما ينعكس على تحسين الأداء الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في ظل التحديات المتزايدة للمواقف التعليمية.

ورغم ما للتنظيم الانفعالي من أهمية في دعم التكيف النفسي والأكاديمي، فإن فاعليته قد تتأثر بعوامل اجتماعية كالوصمة الاجتماعية (Social Stigma) التي تُضعف قدرة الطلاب

ذوي الإعاقة البصرية على توظيف هذه الاستراتيجيات في السياقات الأكاديمية، وتحّد من استعدادهم للإفصاح عن ذواتهم خوفاً من التعرض لسوء الفهم أو الأحكام السلبية من الآخرين. وفي هذا الصدد، أوضح (Amin et al. (2021 أن إدراك الطلاب للوصمة الاجتماعية يؤدي إلى ضعف اندماجهم الجامعي، وانخفاض مشاركتهم في الأنشطة الأكاديمية، وزيادة مشاعر العزلة والانسحاب، لاسيما في ظل صعوبات إضافية كضعف تهيئة المرافق التعليمية ومحدودية المواد الدراسية الملائمة.

كما أشار (Tekkar and Tripathi (2022 إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية يعانون من مستويات مرتفعة من الوصمة الاجتماعية، مما ينعكس سلبيًا على مفهوم الذات لديهم، ويُضعف من اندماجهم الأكاديمي والاجتماعي، ويقلل من استعدادهم للإفصاح عن احتياجاتهم، وبالتالي يحدّ من فرص حصولهم على الدعم المناسب، وتوصلت دراسة (Kumar et al. (2024 إلى أن الوصمة المرتبطة بالإعاقة تسهم في انخفاض تقدير الذات، وضعف الأداء الأكاديمي، مما يُبرز أهمية كل من الإفصاح عن الذات والتنظيم الانفعالي كعوامل وقائية تخفف من آثار هذه الوصمة لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

ويُعد الإفصاح عن الذات (Self-disclosure) لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية قرارًا نفسيًا واجتماعيًا معقدًا، يتأثر بعوامل ذاتية وبيئية متعددة، مثل إدراك الوصمة الاجتماعية، وصورة الذات، ومستوى الدعم المؤسسي، وقدرتهم على تنظيم انفعالاتهم.

وقد بيّنت دراسة (Okonji and Aryal (2016 أن الإفصاح عن الذات يمثل مدخلًا جوهريًا يُمكن الطالب من التعبير الواضح عن احتياجاته الأكاديمية والشخصية، وطلب التيسيرات المناسبة التي تكفل له تكافؤ الفرص، وتسهم في تعزيز مشاركته الأكاديمية والاجتماعية داخل مؤسسات التعليم العالي.

وأوضحت دراسة (Niraula (2024 أن تجربة الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في التعليم الجامعي تتأثر بدرجة الدعم المؤسسي ومدى تفهم أعضاء هيئة التدريس لاحتياجاتهم، مما يجعل قرار الإفصاح عن الذات محاطًا بالتردد والخوف من الوصمة، وانطلاقًا من ذلك، تظهر أهمية بناء نموذج سببي يوضح العلاقات المتبادلة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي، وإدراك الوصمة الاجتماعية، والاستعداد للإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة

ذوي الإعاقة البصرية، بما يسهم في تصميم برامج إرشادية قائمة على فهم العوامل المؤثرة في جودة تجربتهم الجامعية وتعزيز تكيفهم النفسي والتعليمي والاجتماعي .

مشكلة البحث

انبثقت مشكلة البحث من المعاشية الميدانية المباشرة والتفاعل المستمر للباحث مع طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة البصرية، من خلال التدريس بكلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، فضلاً عن الزيارات المنتظمة لمركز خدمة الطلاب ذوي الإعاقة بجامعة بني سويف، حيث أظهرت هذه الخبرات الميدانية مجموعة من التحديات المتداخلة التي تواجه هذه الفئة، خاصة في الجوانب الأكاديمية، مثل: كثافة المحاضرات النظرية والعملية، وصعوبة متابعة المحتوى البصري للمقررات الدراسية، ومحدودية الوصول إلى مصادر المعرفة الرقمية، إلى جانب مشكلات التعامل مع الاختبارات، والمشاركة في التدريب الميداني داخل المؤسسات التعليمية، واستيفاء متطلبات إعداد المشروعات البحثية.

كما لاحظ الباحث - من خلال مشاركته في أنشطة الدعم الأكاديمي والطلابي - وجود تفاوت ملحوظ بين الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في قدرتهم على تنظيم انفعالاتهم والتعبير عن احتياجاتهم الأكاديمية والاجتماعية، وقد أبدى عدد منهم تردداً في الإفصاح عن إعاقته أو طلب الدعم، نتيجة الخوف من النظرة السلبية من قبل الزملاء أو أعضاء هيئة التدريس، وهو ما يعكس تأثرهم بالوصمة الاجتماعية، سواء كانت ضمنية أو صريحة.

وفي هذا السياق، أجرى الباحث دراسة استطلاعية أولية على عينة قوامها (٣٠) طالباً من ذوي الإعاقة البصرية بجامعة بني سويف، باستخدام المقابلات الشخصية، بهدف التعرف على أبرز التحديات النفسية والأكاديمية المرتبطة بالإفصاح عن الذات، وأظهرت النتائج أن (٨٠%) من أفراد العينة يعانون من صعوبة في الوصول إلى المحتوى الدراسي، مما يعكس قصوراً في توفير الوسائط التعليمية المناسبة، كما أشار (٧٣,٣%) منهم إلى شعورهم بالقلق نتيجة نظرة الآخرين السلبية للإعاقة، وهو ما يبرز الأثر النفسي المباشر للوصمة الاجتماعية، وفيما يتعلق بالإفصاح عن الذات، أبدى (٦٦,٧%) من الطلاب تردداً في التعبير عن إعاقته أو احتياجاتهم التعليمية خوفاً من التعرض للوصمة أو التقليل من كفاءتهم.

وقد دعمت نتائج الدراسات السابقة هذا الاتجاه؛ إذ كشفت دراسة (Riaz et al. 2015) أن المكفوفين يعانون من مشكلات سلوكية أكثر حدة من أقرانهم المبصرين، وترتبط ارتباطاً وثيقاً

بضعف مهارات التنظيم الانفعالي، مما يؤدي إلى انخفاض كفاءة التفاعل الاجتماعي، وتزداد هذه الصعوبات وضوحًا في السياق الجامعي، حيث تأخذ شكل شعور بالوصمة الاجتماعية وضعف في الإفصاح عن الذات، وهو ما ينعكس سلبيًا على اندماجهم الأكاديمي وتكيفهم النفسي.

وبينت دراسة (Onuigbo et al. (2019)، ودراسة (Roig and Macia (2022) أن التنظيم الانفعالي يسهم في تعزيز الصحة النفسية، ورفع الكفاءة الذاتية لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، كما أوضحت دراسة (Amin et al. (2021)، ودراسة (Tekkar and Tripathi (2022)، أن الوصمة الاجتماعية تُعد من أبرز العوائق النفسية التي تؤثر في المشاركة الأكاديمية والتفاعل الاجتماعي، وتُضعف من استعداد الطالب للإفصاح عن احتياجاته، وقد دعمت دراسة (Kumar et al. (2024) هذا الاتجاه، حيث أشارت إلى أن الوصمة الاجتماعية تُسهم في انخفاض تقدير الذات، وزيادة مشاعر العزلة والانسحاب لدى الطلاب.

ومن ناحية أخرى، أظهرت دراسة (Devi and Huwae (2023) أن كلاً من الإفصاح عن الذات والتنظيم الانفعالي يمثلان آليتين أساسيتين في مواجهة الضغوط النفسية الناجمة عن الوصمة الاجتماعية، وذلك لدورهما البارز في دعم التكيف النفسي وتعزيز الاندماج الأكاديمي داخل البيئة الجامعية.

وفي ضوء ما سبق، وعلى الرغم من وجود دراسات سابقة أشارت إلى وجود علاقات بين بعض متغيرات البحث، إلا أنه - في حدود اطلاع الباحث - لا تتوافر دراسات تناولت العلاقات السببية بين المتغيرات الثلاثة مجتمعة بشكل تكاملي في بيئة الجامعة في السياق العربي، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى بناء نموذج مقترح يوضح العلاقات السببية بين هذه المتغيرات لسد هذه الفجوة في الأدبيات النفسية، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والوصمة الاجتماعية

لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية ؟

٢. ما طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والإفصاح عن الذات

لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية ؟

٣. ما طبيعة العلاقة بين الوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية؟
٤. ما التأثيرات المباشرة لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي في الوصمة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية ؟
٥. ما التأثيرات المباشرة لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي في الإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية؟
٦. ما النموذج البنائي المقترح لتفسير العلاقات السببية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية؟

أهداف البحث:

١. الكشف عن العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والوصمة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.
٢. التعرف على العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية .
٣. التعرف على العلاقة بين الوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.
٤. تحليل التأثيرات المباشرة لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي في الوصمة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.
٥. الكشف عن التأثيرات المباشرة لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي في الإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.
٦. التحقق من ملاءمة النموذج البنائي المقترح لتفسير العلاقات السببية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي، والوصمة الاجتماعية، والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث الحالي على المستويين النظري والتطبيقي على النحو التالي:

أ- الأهمية النظرية:

١. التأصيل المفاهيمي لبعض المتغيرات النفسية الحديثة نسبياً في ميدان التربية الخاصة، وهي: استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي، والوصمة الاجتماعية، والإفصاح عن الذات؛ إذ لم تحظ هذه المتغيرات - في حدود اطلاع الباحث - باهتمام بحثي كافٍ، خصوصاً عند تناولها في سياق تكاملي لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، بما يُسهم في تعميق الفهم المتكامل للتفاعلات النفسية المؤثرة في خبراتهم الجامعية.

٢. سد فجوة معرفية في الأدبيات النفسية والتربوية العربية من خلال دراسة هذه المتغيرات مجتمعة، بما يُمثل مساهمة نوعية تُعزز الجهود البحثية المهمة بجودة الحياة الأكاديمية للطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

٣. بناء نموذج سببي مفسّر للعلاقات بين المتغيرات المدروسة يُمثل إضافة نظرية مهمة، إذ يسهم في توضيح الآليات النفسية والاجتماعية التي تحكم عملية التكيف الأكاديمي والانفعالي لهذه الفئة.

ب- الأهمية التطبيقية:

١. إثراء المكتبة النفسية العربية من خلال تصميم أدوات مقننة لقياس متغيرات البحث لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، بما يسهم في التشخيص الدقيق، ووضع تدخلات تربوية وإرشادية أكثر فاعلية تستند إلى بيانات علمية موثوقة.

٢. تُسهم نتائج البحث في تقديم توصيات عملية قابلة للتطبيق، تدعم تطوير بيئات جامعية أكثر تفهماً وملاءمة لاحتياجات طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، بما ينعكس إيجاباً على جودة خبرتهم التعليمية، ويعزز تكيفهم النفسي والأكاديمي، ويمكنهم من استثمار إمكاناتهم على نحو أمثل في مسيرتهم الجامعية.

٣. يُمكن أن تُسهم نتائج البحث في توجيه صنّاع القرار في مؤسسات التعليم العالي نحو تطوير السياسات والخدمات الداعمة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية، عبر تفعيل برامج تدريبية وإرشادية تستهدف تعزيز صحتهم النفسية، ودعم اندماجهم الأكاديمي والاجتماعي داخل البيئة الجامعية.

مفاهيم البحث الإجرائية

استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي Academic Emotion Regulation Strategies

يُعرفها الباحث بأنها: مجموعة من الأساليب المعرفية والانفعالية والسلوكية التي يستخدمها طالب الجامعة ذو الإعاقة البصرية، بهدف تنظيم انفعالاته السلبية المرتبطة بالمواقف التعليمية، وفهمها، والاستجابة لها بأساليب تكيفية فعّالة، بما يسهم في تحقيق التوازن النفسي، وتعزيز الأداء الأكاديمي داخل الجامعة.

وتُقاس إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي (إعداد/ الباحث)، والمكون من أربعة أبعاد هي:

١. إعادة البناء المعرفي (Cognitive Reappraisal): يُقصد به قدرة الطالب الجامعي من ذوي الإعاقة البصرية على إعادة تفسير المواقف التعليمية الضاغطة بطريقة إيجابية أو عقلانية، من أجل تخفيف حدة الانفعالات السلبية، وتعزيز التكيف الأكاديمي، والاندماج الإيجابي في البيئة الجامعية.

٢. إدارة المواقف والانفعالات (Managing Situations and Emotions): يُشير إلى استخدام الطالب لاستراتيجيات سلوكية مثل التجنب، التنفيس، الاسترخاء، أو إعادة تركيز الانتباه، بهدف التخفيف من الأثر الانفعالي للمواقف الدراسية، واستعادة توازنه النفسي أثناء التعامل مع متطلبات التعليم الجامعي.

٣. طلب المساندة الاجتماعية (Seeking Social Support): يُقصد به ميل الطالب إلى اللجوء إلى مصادر الدعم من الآخرين، مثل الزملاء، أعضاء هيئة التدريس، أو أفراد الأسرة، للحصول على المساندة الانفعالية أو الإرشادية أو المعلوماتية في مواجهة التحديات الأكاديمية.

٤. الضبط الداخلي للانفعال (Internal Emotional Regulation): يُشير إلى قدرة الطالب على تنظيم مشاعره الداخلية المرتبطة بالمواقف التعليمية، وضبط استجاباته الانفعالية، والتحكم في التعبير عنها بطريقة ملائمة، بما يسهم في الحفاظ على استقراره النفسي، ويعزز من كفاءته الأكاديمية.

الوصمة الاجتماعية (Social Stigma)

يُعرفها الباحث بأنها: شعور داخلي مركب يتكون لدى الطالب الجامعي من ذوي الإعاقة البصرية نتيجة إدراكه وتفسيره للمواقف السلبية والتفاعلات التمييزية التي يتعرض لها داخل البيئة الجامعية، ويعكس حالة نفسية معقدة يتأثر فيها الطالب بالأفكار النمطية الشائعة حول الإعاقة، مما قد يُفضي إلى شعوره بالدونية والعار، ويؤثر سلبيًا على تفاعلاته الاجتماعية، ومشاركته الأكاديمية، وتقديره لذاته.

ويُقاس هذا الشعور إجرائيًا من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الوصمة الاجتماعية (إعداد: الباحث)، والمكون من ثلاثة أبعاد هي:

١. التهميش الاجتماعي (Social Marginalization): يُشير إلى شعور الطالب الجامعي من ذوي الإعاقة البصرية بالاستبعاد من المشاركة الكاملة في الأنشطة الاجتماعية، أو الأكاديمية، أو الثقافية داخل البيئة الجامعية، نتيجة لتجاهل الزملاء أو بعض أعضاء هيئة التدريس، مما يؤدي إلى شعوره بالعزلة وضعف الانتماء للمجتمع الجامعي.

٢. المواقف السلبية (Negative Attitudes): يُشير إلى مجموعة من الأحكام المسبقة، والصور النمطية، والسلوكيات التمييزية التي قد يتعرض لها الطالب الجامعي ذو الإعاقة البصرية داخل البيئة الجامعية، وتشمل مظاهر متعددة، مثل: الشفقة المفرطة، والتشكيك في كفاءته، والمعاملة التمييزية سواء كانت صريحة أو ضمنية، وتؤدي هذه المواقف إلى إضعاف ثقة الطالب بنفسه، وتقليل مشاركته الأكاديمية والاجتماعية.

٣. الوصمة الذاتية (Self-Stigma): تشير إلى عملية نفسية داخلية يتبنى فيها الطالب ذو الإعاقة البصرية الصور النمطية والأحكام المجتمعية السلبية المرتبطة بإعاقته، كاعتباره عاجزًا أو غير كفء أكاديميًا، وينتج عن ذلك مشاعر الخزي والإحراج، وتدني تقدير الذات، مما يدفعه إلى تجنب الإفصاح عن إعاقته أو طلب الدعم خشية التعرض للوصم، وهو ما ينعكس سلبيًا على اندماجه الاجتماعي، وأدائه الأكاديمي، وطموحاته المهنية.

الإفصاح عن الذات Self-disclosure

يُعرفه الباحث بأنه عملية تواصلية واعية يقوم من خلالها الطالب ذو الإعاقة البصرية بالإفصاح عن معلومات تتصل بذاته، سواء كانت شخصية (كالمشاعر والاهتمامات)، أو أكاديمية (كالاحتياجات الدراسية والتحديات)، أو مرتبطة بالإعاقة (كطبيعتها أو آثارها)، شفهيًا

أو كتابيًا عبر البريد الإلكتروني أو باستخدام الوسائل المعينة أثناء تفاعله مع الزملاء أو أعضاء هيئة التدريس أو غيرهم داخل البيئة الجامعية، بهدف تعزيز وعيه الذاتي، وبناء علاقات إيجابية، والحصول على الدعم والتسهيلات الملائمة.

ويُقاس إجرائيًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس الإفصاح عن الذات (إعداد/ الباحث)، والمكون من ثلاثة أبعاد هي:

١. الإفصاح الشخصي (Personal Disclosure): يُشير إلى استعداد الطالب الجامعي من ذوي الإعاقة البصرية للتعبير عن مشاعره واهتماماته وتجاربته الحياتية والاجتماعية بدرجات متفاوتة من العمق، أثناء تفاعله مع الزملاء أو أفراد البيئة الجامعية، بما يُسهم في بناء علاقات إنسانية إيجابية قائمة على الدعم المتبادل.

٢. الإفصاح الأكاديمي (Academic Disclosure): يُشير إلى استعداد الطالب الجامعي من ذوي الإعاقة البصرية للتعبير الصريح عن احتياجاته التعليمية والتحديات الدراسية التي يواجهها، من خلال وسائل متعددة (كالتواصل الشفهي أو الكتابي، أو باستخدام تقنيات مساعدة)، وذلك أثناء تفاعله مع أعضاء هيئة التدريس أو الزملاء أو مقدمي الدعم الأكاديمي، بما يُسهم في تحسين تجربته التعليمية وتعزيز تكيفه الأكاديمي داخل البيئة الجامعية.

٣. الإفصاح عن الإعاقة (Disability-Related Disclosure): يُشير إلى استعداد الطالب ذي الإعاقة البصرية للإفصاح الواضح عن طبيعته وإعاقته ودرجتها، واحتياجاتها الوظيفية، وتأثيراتها النفسية والأكاديمية والاجتماعية، أثناء تفاعله مع الزملاء أو أعضاء هيئة التدريس أو مقدمي الخدمات الجامعية، باستخدام وسائط متاحة له (كالحديث المباشر، الرسائل الإلكترونية، النماذج الميسرة)، بهدف الحصول على الدعم المناسب، وتصحيح المفاهيم الخاطئة، والاندماج الفعال داخل البيئة الجامعية.

طلاب الجامعة ذوو الإعاقة البصرية (University Students with Visual Impairments):

يُقصد بهم "الطلاب المقيدون رسميًا بمؤسسات التعليم العالي، وتتراوح أعمارهم بين (١٨ - ٢٢) عامًا، ممن يعانون من فقدان كلي أو جزئي في القدرة البصرية يحدّ من اعتمادهم على البصر كقناة رئيسية للتعلّم، حتى مع استخدام الوسائل التصحيحية، ويعتمدون في أدائهم الأكاديمي على وسائل مساعدة تعويضية مثل طريقة برايل، والبرامج الناطقة، والمكبرات

البصرية أو الإلكترونية، مما يجعلهم بحاجة إلى توفير دعم تربوي وتقني يتناسب مع طبيعة احتياجاتهم الفردية.

محددات البحث

يتحدد البحث موضوعيًا في الكشف عن نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، وبشريًا بعينة قوامها (٢٧٠) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية بالجامعات المصرية، تم أخذ موافقتهم على المشاركة في البحث، وتراوحت أعمارهم بين (١٨-٢٢) عامًا بمتوسط عمري قدره (٢٠,٩٣) وانحراف معياري قدره (١,٩١)، وزمانيًا بإجراء البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م، ومكانيًا حيث تم تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة بجامعات (عين شمس، بني سويف، وأسيوط، وسوهاج)، ومنهجياً باستخدام المنهج الوصفي، وتطبيق أدوات البحث ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

إطار نظري ودراسات مرتبطة

تناول الباحث المفاهيم النظرية المتعلقة بمتغيرات البحث الثلاثة، وهي: استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي، والوصمة الاجتماعية، والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، مدعمًا ذلك بما توصلت إليه الدراسات السابقة ذات الصلة، والتي ترتبط ارتباطًا مباشرًا بموضوع البحث.

أولاً: استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي Academic Emotion Regulation Strategies

يُعد التنظيم الانفعالي الأكاديمي من المفاهيم النفسية الحديثة التي حظيت باهتمام متزايد لدوره في تمكين الطلاب من إدارة انفعالاتهم والتكيف مع ضغوط الحياة الجامعية، وتزداد أهميته بوجه خاص لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية لما يواجهونه من تحديات متعددة، مما يجعل امتلاكهم لاستراتيجيات فعالة للتنظيم الانفعالي عاملاً أساسياً في دعم أدائهم واستقرارهم النفسي، وانطلاقاً من ذلك، تناول البحث هذا المتغير بوصفه محوراً رئيساً، مع استعراض أبرز تعريفاته وأساسه النظرية وصلته بالمتغيرات الأخرى.

مفهوم التنظيم الانفعالي الأكاديمي

عرّفه Camacho-Morles et al. (2021, p.1051) بأنه مجموعة من التجارب الانفعالية المرتبطة بأنشطة الإنجاز الأكاديمي، مثل التحصيل أو حضور المحاضرات، أو بنتائج الإنجاز كالنجاح أو الفشل، وهذه الانفعالات قد تكون إيجابية (كالمتعة والفخر) أو سلبية (كالقلق والإحباط)، ولها أثر مباشر في دافعية الطلاب وأدائهم. وقدّم عبد الحميد ودنقل (٢٠٢١، ص ٤٥٧) تعريفاً أكثر شمولاً، باعتباره بناء متعدد الأبعاد يشمل الوعي بالانفعالات وتقبلها، والتحكم في السلوكيات غير التكيفية الناتجة عن الانفعالات السلبية، واستبدالها بانفعالات إيجابية عبر استراتيجيات مثل إعادة التقييم، وإعادة توجيه الانتباه، وطلب المساندة الاجتماعية، والتنفيس، وتجنب المواقف الضاغطة، والكبت. بينما أوضح Heydarnejad et al. (2022, p.4) أن التنظيم الانفعالي الأكاديمي يمثل مجموعة من الاستراتيجيات يستخدمها الطلاب لإدارة وتعديل انفعالاتهم داخل السياق الأكاديمي، بما يساعدهم على التكيف الأكاديمي الفعّال. وأشار كرسون (٢٠٢٥، ص ٧٣) إلى أنه يتمثل في امتلاك الطالب لاستراتيجيات تمكّنه من فهم الانفعالات وتقبلها، وتشمل المساندة الاجتماعية، والضبط الانفعالي، وتطوير الذات، وإعادة التقييم المعرفي، والكبت، وتفريغ الطاقة. ويظهر تحليل التعريفات أن التنظيم الانفعالي الأكاديمي بناءً نفسي مركب يشمل الوعي بالانفعالات وضبطها واستخدام استراتيجيات تكيفية تعزز الأداء والدافعية وتخفف الضغوط الدراسية، ويستلزم ذلك امتلاك الطالب لاستراتيجيات تطبيقية تساعده على التعامل بفاعلية مع المواقف التعليمية الضاغطة، مما يجعله مدخلاً أساسياً لفهم المفهوم وتطبيقاته التربوية والنفسية.

أنماط استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي:

صنّف Buric et al. (2016) ثمانية أنماط رئيسية لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى الطلاب، تمثل أساليب معرفية وسلوكية واجتماعية وفسولوجية لإدارة المشاعر في السياقات التعليمية، خاصة عند مواجهة المواقف الضاغطة، وهذه الأنماط كالتالي:

١. إعادة التقييم (Reappraisal): إعادة تفسير الموقف الأكاديمي بشكل يقلل من تأثيره الانفعالي السلبي، مثل اعتبار الامتحان فرصة للتعلم بدلاً من اعتباره تهديداً.

٢. القمع (Suppression) : محاولة واعية لمنع التعبير عن الانفعالات غير السارة، مثل إخفاء مشاعر القلق أثناء التفاعل داخل الصف.
٣. الدعم الاجتماعي (Social Support) : طلب المساعدة من الأصدقاء أو العائلة أو الزملاء للحصول على المساندة في مواجهة الضغوط الأكاديمية.
٤. تنمية الكفاءات (Developing Competencies) : تحسين مهارات الفرد وقدراته من خلال التعلم والنمو الشخصي لتعزيز الثقة بالنفس وتنظيم الانفعالات.
٥. التنفّس (Respiration) : التحكم الواعي في التنفس العميق لتقليل التوتر وتهدئة الاستثارة الجسدية المصاحبة للانفعالات السلبية.
٦. التنفيس (Venting) : التعبير الصريح عن المشاعر السلبية المرتبطة بالمواقف الأكاديمية، مثل الإحباط أو الغضب، بهدف تخفيف التوتر أو الحصول على دعم.
٧. اختيار الموقف (Situation Selection) : تفضيل البيئات التعليمية الأكثر انسجامًا مع الحالة النفسية لتجنب إثارة الانفعالات السلبية.
٨. إعادة توجيه الانتباه (Redirection Attention) : تحويل التركيز بعيدًا عن مصادر الإثارة الانفعالية السلبية نحو مثيرات إيجابية أو محايدة لتقليل القلق وتحسين الحالة الانفعالية.

وقد أظهرت دراسة Rottweiler et al. (2023) أن استخدام هذه الاستراتيجيات يتأثر بالسياق الأكاديمي والانفعالي المحيط ، مما ينعكس على جودة التفاعل التعليمي وتطور المهارات التكيفية لدى الطلاب، وبناءً على ما سبق، يُعد التنظيم الانفعالي الأكاديمي بناءً نفسيًا متعدد الأبعاد يدمج الجوانب المعرفية والسلوكية والاجتماعية، وتزداد أهميته لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بسبب التحديات الأكاديمية والانفعالية التي يواجهونها، ويُعد فهم أنماط تنظيمهم الانفعالي مدخلًا أساسيًا لتصميم تدخلات إرشادية قائمة على الأدلة تعزز تكيفهم الأكاديمي والاجتماعي.

أهمية التنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية

يُعد التنظيم الانفعالي الأكاديمي عاملاً جوهريًا في نجاح الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، إذ يمكنهم من ضبط مشاعرهم والتكيف مع ضغوط الجامعة وتحويل التحديات إلى فرص للنمو، مما يعزز دافعيتهم ومرونتهم وبناء علاقات إيجابية داخل المجتمع الجامعي.

ويركّز البحث على أربعة أبعاد رئيسية للتنظيم الانفعالي الأكاديمي هي: إعادة البناء المعرفي، وإدارة المواقف، وطلب المساندة الاجتماعية، والضبط الداخلي للانفعال، وهي أبعاد مدعومة بالأدلة البحثية لقدرتها على تعزيز التحصيل وتنمية مهارات التكيف الإيجابي لدى هذه الفئة من الطلاب، وهي كما يلي:

١. إعادة البناء المعرفي: تعني إعادة تفسير المواقف الأكاديمية الضاغطة بصورة إيجابية لتقليل الانفعالات السلبية وتعزيز التكيف الفعال، وتُعد من أهم استراتيجيات التنظيم المعرفي التي تسهم في ضبط الانفعال، وزيادة المرونة الأكاديمية، وتعزيز الاندماج في البيئة الجامعية. وقد دعمت عديد من البحوث؛ مثل (Salimi et al., 2016; Martínez-López et al., 2021) حيث أظهرت ميل ذوي الإعاقة البصرية إلى توظيف إعادة البناء المعرفي لمواجهة الضغوط الأكاديمية والاجتماعية، وأشارت دراسات (Hassard et al., 2020 ; Benita et al., 2024) إلى ارتباط هذه الاستراتيجية بارتفاع المرونة الأكاديمية وإشباع الحاجات النفسية الأساسية وتوقعات النجاح الأكاديمي.

٢. إدارة المواقف: تتضمن هذه الاستراتيجية استخدام أساليب وقائية وسلوكية مثل التجنب، إعادة تنظيم بيئة التعلم، التنفيس، الاسترخاء، وإعادة تركيز الانتباه، بهدف تقليل الأثر الانفعالي للمواقف الدراسية واستعادة التوازن النفسي أثناء التعامل مع متطلبات التعليم الجامعي. وقد أظهرت دراسات سابقة أن إدارة المواقف تُعد من الأساليب الاستباقية التي تمكن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية من تقليل مثيرات التوتر، وتهيئة بيئة تعليمية أكثر دعمًا، حيث بيّنت نتائج دراسة (Salimi et al., 2016) أن توظيف هذه الاستراتيجية لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية يرتبط بانخفاض القلق الأكاديمي وزيادة الاندماج في المحاضرات.

وأظهرت دراسات (Nannemann, 2021; Bostic, 2022; Capkova, 2023) العلاقة الإيجابية بين إدارة المواقف والتكيف الأكاديمي، وجودة التواصل الاجتماعي الإيجابي، بما يعزز المرونة النفسية والنجاح الأكاديمي لدى هذه الفئة.

٣. طلب المساندة الاجتماعية: يشير إلى لجوء الطالب الجامعي المعاق بصريًا إلى مصادر الدعم المختلفة كالزملاء، وأعضاء هيئة التدريس، وأفراد الأسرة، للحصول على المساندة الانفعالية، أو الإرشادية، أو المعلوماتية، لمواجهة التحديات الأكاديمية والانفعالية بشكل أكثر فاعلية.

حيث أوضحت دراسة (Mamboleo et al., 2020) ، ودراسة Melian and Meneses (2022) أن المساندة الاجتماعية تسهم في تعزيز تقدير الذات، ومواجهة الضغوط الأكاديمية والبيئية، وزيادة الكفاءة الأكاديمية لدى الطلاب المكفوفين، مما يعزز شعورهم بالأمان والانتماء، ويحسن استجاباتهم الانفعالية.

٤. الضبط الداخلي للانفعال : يُقصد به قدرة الطالب الجامعي المعاق بصريًا على تنظيم مشاعره الداخلية المرتبطة بالمواقف التعليمية، وضبط استجاباته الانفعالية، بما يحافظ على استقراره النفسي ويعزز كفاءته الأكاديمية.

وأوضحت دراسات Al-Badareen,2016; Evers,2023 ; Hassard et al., (2024) أن الضبط الداخلي للانفعالات يعد عاملاً رئيسياً في رفع التحصيل الأكاديمي، وتحسين التكيف النفسي والاجتماعي، وتنمية المهارات الذاتية لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

وتشكل هذه الأبعاد منظومة متكاملة لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي، التي تمكن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية من التكيف الفعال مع متطلبات الجامعة، وتحقيق التفوق الدراسي، وتعزيز اندماجهم الاجتماعي والنفسي داخل البيئة الأكاديمية. وتُظهر الأدبيات ذات الصلة أن التنظيم الانفعالي الأكاديمي يُعد متغيراً محورياً يحظى باهتمام متزايد، نظراً لدوره في مساعدة الطلاب على إدارة مشاعرهم ومواجهة الضغوط خلال المواقف التعليمية.

وفي هذا السياق، تناولت عدد من الدراسات هذا المتغير على عينات طلابية متنوعة من الطلاب المبصرين، حيث أجرى عبد الحميد (٢٠١٨) دراسة حول اليقظة العقلية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وتناولت دراسة إسماعيل (٢٠٢٠) استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي المنبئة بالاحترق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، فضلاً عن النمذجة البنائية للعلاقات بين استراتيجيات تنظيم الانفعالات الأكاديمية في ضوء الانفتاح على الخبرة والتجول العقلي لدى طلاب كلية التربية مثل دراسة سليمان (٢٠٢٤)، ودراسة كرسون (٢٠٢٥) التي تناولت النمذجة البنائية للعلاقات بين التنظيم الانفعالي الأكاديمي والشفقة بالذات والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة، كما أظهرت دراسة

عبد الحميد ودنقل (٢٠٢١) فعالية برنامج العلاج السلوكي الجدلي في تحسين التنظيم الانفعالي الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة.

وعلى الرغم من أهمية هذه النتائج، فإن معظم الدراسات لم تُركز تحديداً على ذوي الإعاقة البصرية، بينما اقتصر عدد قليل منها على مراحل عمرية مبكرة ، فقد تناولت دراسة (Onuigbo et al. 2019) التحقق من قدرة التنظيم الذاتي الانفعالي العام على التنبؤ بمستوى تقدير الذات والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ المكفوفين، وتكونت العينة من (١٨٦) تلميذاً من ذوي الإعاقة البصرية في المدارس الحكومية في جنوب شرق نيجيريا تراوحت أعمارهم بين (٩ - ١٥) عاماً، واعتمدت على مقاييس لقياس المتغيرات الثلاثة، وأظهرت النتائج أن التنظيم الذاتي الانفعالي يُعد متغيراً تنبؤياً قوياً لكل من تقدير الذات والكفاءة الذاتية الأكاديمية، مما يشير إلى أهمية تدريب التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية على مهارات التنظيم الانفعالي، لارتباطها الوثيق بالجوانب النفسية والأكاديمية.

وسعت دراسة صفحي (٢٠١٩) إلى الكشف عن العلاقة بين التعاطف الأكاديمي مع الذات واستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلاب برنامج الإعاقة البصرية من منخفضي التحصيل الأكاديمي بجامعة الملك خالد، وتكونت العينة من (٢٩) طالبا من منخفضي الإنجاز الأكاديمي، وكشفت النتائج عن وجود مستوى مرتفع من التعاطف مع الذات لدى أفراد العينة، واعتمادهم على مجموعة متنوعة من استراتيجيات التنظيم الانفعالي، مع وجود علاقة ارتباطية دالة بين المتغيرين، بما يشير إلى الدور المحتمل للتعاطف مع الذات كآلية نفسية داخلية داعمة للتنظيم الانفعالي الأكاديمي، وكمُتغير يمكن من خلاله التنبؤ بكفاءة التنظيم في مواجهة الضغوط التعليمية.

وأجرى (Valente et al. 2022) دراسة هدفت إلى تقييم استراتيجيات التنظيم الانفعالي العام لدى الأطفال المكفوفين وضعاف البصر الذين تتراوح أعمارهم بين (٣ - ١٢) عاماً، وذلك من خلال استبيان يُوجّه إلى أولياء الأمور، وأظهرت النتائج أن الأطفال ذوي الإعاقة البصرية يواجهون تحديات في استخدام بعض استراتيجيات التنظيم الانفعالي مقارنة بأقرانهم المبصرين، خاصة في المواقف التي تتطلب تعبيراً غير لفظي، كما أظهرت النتائج أن تدخل الوالدين المبكر يساهم بفاعلية في تنمية المهارات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال المكفوفين، مما يعزز من قدرتهم على التكيف الاجتماعي والانفعالي في المواقف اليومية.

وهدفت دراسة (Riaz et al. (2022 إلى التحقق من فاعلية العلاج بالقبول والالتزام في تحسين صعوبات التنظيم الانفعالي العام وتعزيز الصحة النفسية لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، وتكونت العينة من (٧) مراهقين مكفوفين تتراوح أعمارهم بين (١٨-٢٣) عامًا، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في صعوبات التنظيم الانفعالي ومستوى الصحة النفسية، مما يشير إلى فعالية البرنامج العلاجي، وأهميته في التدخلات النفسية الموجهة لهذه الفئة.

ويُعدّ ما قدمه الروبي وآخرون (٢٠٢٢) من الدراسات القليلة التي اهتمت بفعالية التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم الانفعالي العام في تحسين كفاءة المواجهة لدى المراهقين المكفوفين، إلا أنها لم تُجر في السياق الجامعي، بل في مرحلة عمرية أصغر، وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج التدريبي مع المكفوفين.

وكشفت دراسة محمود وآخرين (٢٠٢٣) عن طبيعة العلاقة بين التنظيم الانفعالي والاندماج الأكاديمي لدى المراهقين العاديين وذوي الإعاقة البصرية، وتكونت العينة (٨٣) طالبًا وطالبة من المبصرين، و(٧٠) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية، تراوحت أعمارهم (١٨ - ٢١) عامًا، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التنظيم الانفعالي والاندماج الأكاديمي لدى كلّ من المراهقين العاديين وذوي الكف البصري، كما بينت أن التنظيم الانفعالي يُعد متغيرًا مُنبئًا بالاندماج الأكاديمي لدى المجموعتين، مما يؤكد أهمية المهارات التنظيمية الانفعالية في تعزيز التكيف والتحصيل داخل البيئة الجامعية.

وبناءً على ما سبق، تتضح أهمية البحث الحالي في سد الفجوة البحثية من خلال دراسة التنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، واستكشاف تأثير متغيرات نفسية واجتماعية مثل الإفصاح عن الذات والشعور بالوصمة، ويسهم استخدام النمذجة البنائية في تحديد المسارات الانفعالية المؤثرة في تكيف هذه الفئة ونجاحها الأكاديمي بدقة أكبر.

العوامل المؤثرة في التنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى ذوي الإعاقة البصرية
يتأثر التنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بمجموعة من العوامل المتداخلة ذات الطابع الشخصي، والبيئي، والتصميمي، والتي تتفاعل معًا لتشكّل خبراتهم الانفعالية داخل البيئة الجامعية. ويمكن تصنيف أبرز هذه العوامل كما يلي:

أ- العوامل الشخصية: وتشمل مجموعة من السمات والمتغيرات الفردية مثل: العمر، والجنس، ونمط الشخصية، والكفاءة الذاتية الأكاديمية، والتقدير الذاتي، وقد أشار Onuigbo et al. (2019) إلى أن التفاعل بين هذه المتغيرات واستراتيجيات التنظيم الانفعالي، يسهم في تفسير الفروق الفردية في التكيف النفسي والأداء الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

ب- العوامل البيئية: وتتضمن الدعم الاجتماعي، وتهيئة البيئة التعليمية، وطبيعة العلاقة مع أعضاء هيئة التدريس، وتقبل الأقران، وقد أظهرت دراسة Amin et al. (2021) أن طلاب الإعاقة البصرية يواجهون تحديات ناتجة عن ضعف البنية التحتية، وصعوبات الوصول إلى المعلومات، والتمييز المؤسسي، إضافة إلى التحديات المالية، مما يحد من قدرتهم على التنظيم الانفعالي ويبرز الحاجة إلى دعم متعدد المستويات.

ج- العوامل المرتبطة بتصميم البيئة التعليمية: أوضحت دراسة Aziz et al. (2024) أهمية مراعاة الجوانب الحسية والانفعالية في تصميم البيئات الجامعية لذوي الإعاقة البصرية عبر استخدام المؤثرات الصوتية، والواجهات التفاعلية، ومسارات التنقل الواضحة، مما يخلق بيئة تعليمية داعمة تقلل التوتر وتعزز الكفاءة والانتماء، وتسهم في تنمية التنظيم الانفعالي الأكاديمي.

وفي السياق ذاته، كشفت نتائج دراسة Dabi and Golga (2024) أن غياب الشمول الرقمي والمواقف السلبية والتمييز الضمني داخل الجامعة يزيد شعور الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بالعزلة والضغط النفسي، مما يعزز تحدياتهم الانفعالية ويجعل التنظيم الانفعالي ضرورة لسلامتهم النفسية واستمرارهم الأكاديمي.

وبناءً على ما سبق، يتأثر التنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى هذه الفئة بعوامل شخصية مثل الكفاءة الذاتية، وعوامل بيئية كالدعم الاجتماعي وتقبل الأقران، إضافة إلى تصميم البيئة التعليمية، وأي ضعف في أحد هذه الأبعاد قد يقلل قدرة الطالب على مواجهة الضغوط، مما يستدعي نهجاً تكاملياً يجمع بين الدعم الفردي والمؤسسي وتهيئة بيئة تعليمية شاملة وداعمة.

النماذج المفسرة للتنظيم الانفعالي الأكاديمي

١. نموذج التنظيم الانفعالي في السياق الأكاديمي Academic Emotion Regulation Model

يُعد هذا النموذج أحد الأطر النظرية التي طُوِّرت لفهم كيفية إدارة الطلاب لانفعالاتهم أثناء المواقف التعليمية الضاغطة مثل الامتحانات، والمناقشات الصفية، والعروض التقديمية، والمهام الدراسية المعقدة. وصنف Schmidt et al.(2010) استراتيجيات التنظيم الانفعالي إلى نوعين: استراتيجيات تكيفية: مثل: إعادة التقييم التي تهدف إلى تفسير المواقف الأكاديمية الضاغطة بطريقة تقلل من حدة الانفعالات السلبية. استراتيجيات غير تكيفية: مثل: التجنب ويتمثل في الميل إلى الابتعاد عن المواقف الأكاديمية المثيرة للانفعالات، مما يمنع الطالب التعامل البناء مع تلك التحديات. ويرى الباحث أن هذا النموذج مناسب لتفسير التنظيم الانفعالي لدى هذه الفئة، إذ يساعد على دعمهم لتبني استراتيجيات انفعالية إيجابية تعزز تحصيلهم الأكاديمي وشعورهم بالكفاءة والانتماء الجامعي.

٢. نموذج التنظيم الانفعالي المرتبط بالوظائف التنفيذية Executive Functions and Emotion Regulation Model

قدم (Nezhad and Delroba 2024) نموذجًا تكامليًا يربط بين القدرات المعرفية العليا— وخاصة الوظائف التنفيذية—وبين قدرة الأفراد على تنظيم انفعالاتهم، ويقوم على أن الكفاءة في هذه الوظائف تعزز القدرة على إدارة الاستجابات الانفعالية بفاعلية، خصوصًا في المواقف الأكاديمية التي تتطلب تركيزًا وضبطًا انفعاليًا، وتشمل هذه الوظائف: التحكم المعرفي (Cognitive Control) وهو القدرة على إدارة الأفكار والسلوكيات لتحقيق الأهداف، وقمع الاستجابات غير المرغوبة. الانتباه (Attention) وهو القدرة على توجيه الانتباه إلى مثير محدد وتجاهل المشتتات. ذاكرة العمل (Working Memory) وهي القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها أثناء التعلم وحل المشكلات. المرونة المعرفية (Cognitive Flexibility) وهي القدرة على التكيف مع التغيرات، والانتقال بين المهام والاستراتيجيات بمرونة.

وبناءً على ذلك، يعد هذا النموذج إطارًا يربط بين العمليات المعرفية العليا— مثل التحكم المعرفي وذاكرة العمل— وبين التنظيم الانفعالي، وتبرز أهميته لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية الذين يواجهون صعوبات في معالجة المعلومات غير البصرية والحفاظ على الانتباه داخل الجامعة، ويسهم تدريبهم على مهارات التركيز والمرونة الذهنية وضبط الانفعالات في دعم وظائفهم التنفيذية، مما يعزز الثقة بالنفس، والقدرة على الإفصاح الإيجابي، والتغلب على الوصمة، وتحقيق تكيف أكاديمي فعال.

٣. نموذج التنظيم الانفعالي التكامل Integrative Emotion Regulation Model

يركز هذا النموذج الذي طوّره Benita et al. (2020) على أهمية التقبل الواعي للمشاعر والانفتاح عليها بدلاً من قمعها، إذ يساعد هذا الوعي الطلاب على فهم انفعالاتهم وتنظيمها بفعالية، خاصة في المواقف الأكاديمية الضاغطة مثل قلق الامتحان أو الإحباط من المهام الصعبة.

وفي السياق ذاته، أشار Ben-Eliyahu (2019) إلى أن الكفاءة الأكاديمية ترتبط بقدرة الطالب على تنظيم انفعالاته بوعي واستمرارية، وبناءً على ذلك، يقدم النموذج إطارًا تكامليًا يعزز الوعي الذاتي وقبول المشاعر تلك المرتبطة بالإعاقة أو الوصمة، مما يساعد الطلاب ذوي الإعاقة البصرية على مواجهة الضغوط بمرونة انفعالية تقلل العبء النفسي وتحسن التعلم والتفاعل الاجتماعي .

وتمثل النماذج الثلاثة السابقة إطارًا نظريًا متكاملًا لفهم استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي، إذ تساعد الطلاب ذوي الإعاقة البصرية على تحليل استجاباتهم الانفعالية واستخدام استراتيجيات تكيفية تحدّ من الضغوط النفسية والاجتماعية وتعزز اندماجهم الأكاديمي وجودة تجربتهم الجامعية.

ثانيًا: الوصمة الاجتماعية Social Stigma

تُعد الوصمة الاجتماعية عاملاً مؤثرًا سلبياً في قدرة الطالب الجامعي على تنظيم انفعالاته، إذ يؤدي شعوره بأنه موصوم بسبب إعاقته البصرية إلى القلق وتدني تقدير الذات، مما يضعف استراتيجيات التنظيم الانفعالي ويزيد من احتمالات الانسحاب الاجتماعي أو كبت المشاعر وتجنب الإفصاح عن الذات.

وانطلاقاً من ذلك، فإن فهم طبيعة الوصمة وآلياتها النفسية والاجتماعية يُعد مدخلاً أساسياً لتفسير السلوك الدفاعي لدى هذه الفئة، ويوجه التدخلات النفسية والتربوية نحو بناء بيئة جامعية أكثر شمولاً وتقبلاً.

مفهوم الوصمة الاجتماعية

عرّفها (Gładyszewska-Cylulko (2018, p.179 بأنها عملية نفسية يدمج فيها الفرد الصور النمطية السلبية التي يراها المجتمع عنه—مثل الضعف أو عدم الاستقلالية—في تصوراتهِ عن ذاته، مما يؤدي إلى صورة ذاتية سلبية تحدّ من تفاعلاتهِ وسلوكياته. وذكر (Kong et al. (2021, p. 2 أن الوصمة الاجتماعية هي عملية نفسية تحدث عندما يتبنى الفرد المعتقدات المجتمعية السلبية تجاه إعاقته، فيصدر أحكاماً سلبية على نفسه ويعاني من القلق والخجل والميول إلى الانسحاب والعزلة.

ووصفها (Tekkar and Tripathi (2022, p.335 بأنها مجموعة من المشاعر والمعتقدات التمييزية التي تنشأ نتيجة السمات الاجتماعية أو الجسدية التي يُنظر من خلالها إلى الفرد باعتباره مختلفاً عن المعايير الاجتماعية، وتظهر إما بشكل صريح كالكرهية أو ضمني كسلوكيات الإقصاء.

ويتضح من ذلك أن الوصمة بنية نفسية اجتماعية ناتجة عن تفاعل التصورات المجتمعية مع استجابات الفرد، حيث تتحول الصور النمطية إلى جزء من إدراكه لذاته، مما يضعف تقديره الذاتي، كما تشير الاتجاهات النظرية إلى أن الوصمة تتجاوز بعدها الخارجي لتنفذ تدريجياً إلى البنية الداخلية للفرد، مع دور محوري للثقافة في تحديد مضمونها وشدتها، إذ تختلف الصور النمطية من مجتمع إلى آخر.

لذا، فإن مواجهتها ليست مسؤولية فردية فقط، بل تتطلب تدخلاً مؤسسياً وثقافياً شاملاً يعيد تشكيل التصورات المجتمعية، ويوفر بيئة جامعية دامجة تعزز التقبل وتمكّن الطلاب نفسياً واجتماعياً وأكاديمياً.

أشكال الوصمة الاجتماعية لذوي الإعاقة البصرية

تُعَدّ الوصمة الاجتماعية تحدياً نفسياً واجتماعياً كبيراً لذوي الإعاقة البصرية، حيث تُوجّه إليهم صور نمطية سلبية مرتبطة بالعجز والاعتماد وضعف الكفاءة، وتؤثر هذه التصورات في إدراك الفرد لذاته وفي جودة تفاعله الاجتماعي والأكاديمي، مما ينعكس سلباً على ثقته بنفسه

- وقدرته على المشاركة والاندماج في البيئة الجامعية، وقد صنّفها-Gładyszewska Cylulko (2018) إلى أربعة أنماط رئيسية على النحو التالي:
١. الوصمة المباشرة (Direct Stigma): وهي السلوكيات العلنية والمواقف الصريحة التي تعبّر عن التمييز أو التحقير، مثل التحدث إلى الكفيف بصوت مرتفع وكأنه يعاني من إعاقة سمعية، أو التعامل معه بوصفه عاجزاً في مختلف جوانب الحياة، وهي سلوكيات تقلل من احترام الذات وتعزز مشاعر العزلة.
 ٢. الوصمة غير المباشرة (Indirect Stigma): وتتمثل في ممارسات أو إجراءات غير مقصودة تؤدي إلى الإقصاء دون نية ظاهرة، مثل التأخر في توفير المواد التعليمية بصيغ ميسّرة، أو نقص تدريب الكوادر الأكاديمية وأظهرت دراسة (Tekkar and Tripathi 2022) أن العوائق المؤسسية التي لا يُقصد بها التمييز غالباً ما تُنتج بيئة نفسية واجتماعية طاردة لذوي الإعاقة البصرية، حيث يعانون من تهمة غير معلن، يُضعف ثقتهم بأنفسهم، ويؤثر في تفاعلهم الاجتماعي والأكاديمي.
 ٣. الوصمة الذاتية (Self-Stigma): وهي عملية داخلية يتبنى فيها الفرد الصور النمطية السلبية التي يحملها المجتمع عنه، ثم يدمجها في إدراكه لذاته، مما يؤدي إلى انخفاض تقدير الذات، وتجنّب الإفصاح عن الإعاقة أو طلب التيسيرات، وأوضحت دراسة Chui and Lai (2025) أن ارتفاع مستويات الوصمة الذاتية يرتبط بانخفاض ملحوظ في مستوى الرضا العام عن الحياة، مما يستدعي دمج برامج الدعم النفسي والاجتماعي في سياسات التعليم الجامعي لتعزيز الشعور بالانتماء والمعنى.
 ٤. الوصمة المؤسسية (Institutional Stigma): وتظهر في السياسات التنظيمية داخل المؤسسات الجامعية التي تُسهم في تهمة المكفوفين، مثل حصرهم في تخصصات تعليمية محدودة، أو غياب تمثيلهم في اللجان الطلابية، أو عدم إدراج احتياجاتهم ضمن التخطيط الجامعي، ما يعزز الشعور بعدم المساواة.
- ويبيّن هذا التصنيف ترابط أشكال الوصمة وتداخلها؛ إذ قد تُنتج البيئة الجامعية، رغم تبنيها لخطاب الدمج، ممارسات غير واعية تعزّز الإقصاء والتمييز الضمني، مما يضعف انتماء الطلاب ذوي الإعاقة البصرية ويهدد استقرارهم النفسي والأكاديمي، وتُعَدّ الوصمة الذاتية أخطر

هذه الأنماط، لأنها تنقل الرسائل السلبية من البيئة الخارجية إلى داخل الفرد، فتشوّه صورته الذاتية وتقلل ثقته بنفسه وتدفعه للانسحاب من التفاعل والمشاركة. العلاقة بين الوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة البصرية

تُعدّ الوصمة الاجتماعية من العوامل الجوهرية التي تُضعف دافعية الأفراد ذوي الإعاقة البصرية للإفصاح عن ظروفهم داخل البيئة الجامعية، لما تسببه من مخاوف تتعلق بنظرة الآخرين، أو التمييز العكسي، أو انخفاض التوقعات الأكاديمية والاجتماعية تجاههم. وفي هذا السياق، أظهرت دراسة (Wong 2014) أن وضوح وشفافية الجامعات في الإعلان عن خدمات الدعم يُعزّز استعداد الطلاب ذوي الإعاقة البصرية للإفصاح عن إعاقاتهم، بينما يؤدي الغموض إلى ضعف الثقة وتجنّب الإفصاح خوفاً من الوصمة، مما يؤكد أهمية الخطاب المؤسسي الداعم.

كما بينت دراسة (Almog 2018) أن الإفصاح عن الإعاقة عملية معقدة يحكمها الخوف من الوصمة؛ إذ يلجأ الطلاب للإفصاح الانتقائي في البيئات الآمنة ويتجنبونه في المواقف التي قد تثير الشفقة أو التحيز، وأثبتت الدراسة أن الوصمة عامل مؤثر يرتبط بتراجع الأداء الأكاديمي وضعف التكيف وانخفاض الانتماء. العوامل المُسهِمة في تعميق أثر الوصمة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة البصرية

أشارت الدراسات السابقة، مثل دراسة (Kong et al. 2021)، ودراسة (Tekkar and Tripathi 2022) إلى أن الوصمة الاجتماعية التي يواجهها طلاب الجامعات من ذوي الإعاقة البصرية لا تتكوّن بمعزل عن المؤثرات المحيطة، بل تُعدّ نتاجاً لتفاعل معقد بين مجموعة من العوامل الثقافية والمؤسسية والنفسية تتداخل في تشكيل خبراتهم الأكاديمية والانفعالية.

١. العوامل الثقافية والاجتماعية: أوضح (Shakespeare 2014) أن الصور النمطية التي تربط الإعاقة البصرية بالعجز والاعتمادية وضعف الكفاءة تسهم في خفض التوقعات المجتمعية والمؤسسية تجاه هؤلاء الطلاب، وتعزز أنماط التهميش الجامعي، كما بيّن Rusu

(2018) أن ضعف الوعي بتنوع درجات الإعاقة البصرية يُرسّخ الصور الخاطئة ويُضعف الاستجابة لاحتياجات الطلاب، مما يزيد القلق والرفض ويُعمّق الوصمة الذاتية. ودعمت دراسات مثل (Hernandez Padilla and Arias ، Hewett et al. (2023) أن التصورات النمطية السائدة تضعف ثقة الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بأنفسهم، وتحد من مشاركتهم الأكاديمية، وتدفعهم إلى تجنّب الإفصاح عن إعاقاتهم خشية التعرض للشفقة أو التحيز.

٢. العوامل المؤسسية داخل الجامعة: أظهرت دراسة (Kija and Mgumba (2025 أن غياب خدمات الدعم الأكاديمي، وضعف البنية التحتية، وقلة المواد التعليمية الميسرة، إضافة إلى نقص تدريب الكوادر على أساليب الدعم الملائمة، وغياب الإرشاد النفسي، كلها عوامل تعمّق الإحساس بالوصمة وتضعف اندماج الطالب في الحياة الجامعية.

٣. العوامل النفسية والشخصية: يرتبط الخوف من الوصمة بانخفاض الثقة بالنفس وارتفاع حساسية الرفض، والتقييم السلبي، بما ينعكس على استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي، ويؤدي إلى الانسحاب وتجنب طلب الدعم، وقد أظهرت دراسات مثل (Zaussinger and Terzieva (2018 ، ودراسة (Ali et al. (2024 عمق الأثر النفسي والاجتماعي للوصمة، وأن تبني العقلية الثابتة يجعل الأفراد أكثر عرضة لتأثيرات الوصمة وما يترتب عليها من ضعف الصمود النفسي، بينما كشفت (Chui and Lai (2025 أن الوصمة تقلل من الأثر الإيجابي للعمل ذي المعنى على الرضا عن الحياة.

ويتضح مما سبق أن الوصمة الاجتماعية لدى طلاب الإعاقة البصرية ناتجة عن تفاعل عوامل ثقافية ومؤسسية ونفسية تؤثر سلبًا في مفهوم الذات والانتماء وجودة الحياة. ورغم تعدد الدراسات حول الوصمة، فإن ارتباطها باستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي لم يُبحث بالقدر الكافي، مما دفع هذا البحث إلى سد هذه الفجوة وتقديم مقترحات عملية لتعزيز تكيف هذه الفئة واندماجها الجامعي.

ونظرًا لما تمثله الوصمة الاجتماعية من أثر عميق في تشكيل الخبرة الجامعية لذوي الإعاقة البصرية، فقد تناولتها دراسات عدة بوصفها متغيرًا نفسيًا واجتماعيًا يؤثر مباشرة في التكيف الأكاديمي والانفعالي على هذه الفئة، فقد أجرى (Kong et al. (2021 دراسة هدفت إلى فحص الدور الوسيط لقبول الذات في العلاقة بين الوصمة الذاتية الشعور بالوحدة لدى طلاب

الجامعة من ذوي الإعاقة البصرية، وتكوّنت العينة من (٧٨) طالبًا جامعيًا في الصين، طُبِّقَ عليهم مقاييس مقننة لقياس الوصمة الذاتية، وقبول الذات، والشعور بالوحدة، وأظهرت النتائج أن الشعور بالوحدة كان مرتفعًا، وأن كلاً من درجة الإعاقة البصرية وطبيعة العلاقة مع الوالدين ارتبطتا بشكل دال بمستوى الشعور بالوحدة، كما كشفت النتائج عن وجود تأثير مباشر دال للوصمة الذاتية على الشعور بالوحدة، بينما كان قبول الذات متغيرًا وسيطًا في تخفيف هذا الأثر، إذ أسهم في تقليل التأثيرات السلبية للوصمة على الانفعالات الاجتماعية، بما يعزّز من التكيف النفسي والاجتماعي للطلاب.

كما سعت دراسة (Tekkar and Tripathi (2022 إلى الكشف عن طبيعة الوصمة الاجتماعية التي يتعرض لها الأشخاص ذوو الإعاقة البصرية، وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية المرتبطة بالذات، كمفهوم الذات، وتقدير الذات، والكفاءة الذاتية، والتوجه نحو الحياة، والأمل، وذلك من خلال عينة بلغت (٣٠) فردًا من ذوي الإعاقة البصرية في منطقة دلهي الكبرى، وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين الوصمة الاجتماعية وجميع مكونات الذات- باستثناء التوجه نحو الحياة- مما يشير إلى أن الوصمة الاجتماعية تسهم في إضعاف البنية النفسية المرتبطة بالذات، وتؤثر سلبًا في إدراك الفرد لذاته واستحقاقه للمشاركة المجتمعية، رغم الجهود المبذولة لتحسين صورة الإعاقة داخل المجتمع.

وتناولت دراسة (Chui and Lai (2025 العلاقة بين العمل الهادف، والوصمة الذاتية، والرضا عن الحياة لدى الأفراد ذوي الإعاقة البصرية في هونغ كونغ، وتكونت العينة من (٣٠٢) فردًا من ذوي الإعاقة البصرية، وكشفت النتائج عن علاقة إيجابية دالة بين إدراك العمل كعمل ذي معنى وبين الرضا عن الحياة؛ وعلاقة سلبية دالة إحصائيًا بين الوصمة الذاتية وكل من متغيري العمل والرضا عن الحياة؛ كما أظهرت أن الوصمة الذاتية تتوسط العلاقة بين العمل الهادف والرضا عن الحياة، إذ تقلل من الأثر الإيجابي للعمل على جودة الحياة، مما يؤكد أهمية السياق المهني والاجتماعي في تعزيز احترام الذات والصحة النفسية لدى هذه الفئة.

وبوجه عام، تعكس الدراسات السابقة التأثير النفسي والاجتماعي العميق للوصمة الاجتماعية على طلاب الإعاقة البصرية، خاصة فيما يتعلق بالذات والانتماء وجودة الحياة. ورغم ذلك، ما تزال علاقتها باستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي بحاجة إلى مزيد من الدراسة، وهو

ما حاول البحث الحالي معالجته من خلال فحص أثر الوصمة على التكيف الأكاديمي والانفعالي لدى هذه الفئة.

ثالثاً: الإفصاح عن الذات Self-Disclosure

يُعدّ الإفصاح عن الذات مفهوماً نفسياً واجتماعياً أساسياً يقوم على استعداد الفرد لمشاركة أفكاره ومشاعره وتجاربهم مع الآخرين في سياق من الثقة، مما يعزز وعيه بذاته وانفتاحه على الآخرين، وتظهر التعريفات تعدد أبعاد هذا المفهوم النفسية والتفاعلية والمؤسسية، وهو ما يوضح أهميته في حياة الطالب الجامعي.

فقد عرفه (Okonji and Aryal (2016,p.252 بأنه العملية التي يكشف من خلالها الأفراد ذوو الإعاقة البصرية عن معلومات شخصية تتعلق بهويتهم عبر المنصات الإلكترونية، لتعزيز التفاعل الاجتماعي.

ووصفه (Green (2019,p.10 بأنه القرار الشخصي الذي يتخذه الطالب في الكشف عن حالة إعاقته للمؤسسة التعليمية، للوصول إلى التسهيلات والخدمات الداعمة لنجاحه الأكاديمي والاجتماعي.

وعرفه (Dimac (2020, p.17 بأنه عملية تواصلية يشارك فيها الفرد معلومات شخصية مع الآخرين، تتعلق بأفكاره ومشاعره وتجاربهم أو حالته التشخيصية لتمكين الفهم أو الدعم. في حين رآه (Mamboleo et al.(2020, p.79 قراراً شخصياً يتأثر بعوامل فردية ومؤسسية، يُفصح الطالب بموجبه عن إعاقته بناءً على تجاربه السابقة وتوقعاته لمواقف أعضاء هيئة التدريس، سعياً للحصول على تسهيلات أكاديمية.

وتُظهر هذه التعريفات أن الإفصاح عن الذات مفهوم معقد يجمع بين الأبعاد النفسية والاجتماعية، ويتجاوز كونه نقلاً للمعلومات ليصبح عملية واعية تؤكد الهوية وتطلب الدعم وتعزز الكفاءة والثقة بالعلاقات الاجتماعية، كما يؤثر السياق المؤسسي في قرار الإفصاح لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، نظراً لتبعاته النفسية والاجتماعية والأكاديمية، مما يستلزم بيئة تعليمية آمنة تُراعي هذه الأبعاد.

أهمية الإفصاح عن الذات لذوي الإعاقة البصرية

يُعدّ الإفصاح عن الذات عنصراً أساسياً في حياة الأفراد ذوي الإعاقة البصرية لما له من دور في تعزيز الصحة النفسية والاندماج الأكاديمي والاجتماعي، فهو عملية تواصلية معقّدة تُسهم في التكيف وتشكيل الانطباع الاجتماعي وتنظيم التفاعل في البيئات التعليمية والمهنية. وتكشف الدراسات أهميته المتعددة، فقد بيّن (Posteuca-Esi 2019) أن الإفصاح يمثل أداة فعالة لتحقيق التوازن النفسي وتعزيز الروابط، وخفض مشاعر العزلة، وتأكيد الهوية الذاتية، خاصة لدى الفئات المعرضة للتمييز، وأظهرت دراسة (Carter 2021) أنه يسهم في بناء علاقات إيجابية، وتعزيز الاندماج الأكاديمي، وتخفيف الضغوط النفسية، خصوصاً عندما تتوفر بيئة آمنة وداعمة، كما أوضح (Carrillo 2024) أن الإفصاح عن الذات شرط للحصول على التسهيلات الأكاديمية، وأنه يتأثر بعوامل انفعالية واجتماعية مثل الوصمة والاندماج، مما ينعكس مباشرة على جودة التجربة الجامعية.

وأشار (Mimoun et al. 2024) إلى أن توقيت الإفصاح ومحتواه وأسلوبه يؤثر في استجابات الآخرين، التي قد تتراوح بين القبول أو الوصم، مما ينعكس على جودة العلاقات وتجنب التفسيرات السلبية المرتبطة بالإعاقة، وتناولت دراسة (Alhaj et al. 2024) البعد القانوني والأخلاقي للإفصاح، مؤكدة أنه أساس لحق تقرير المصير والوصول إلى التسهيلات الأكاديمية، في حين يؤدي الخوف من الوصمة أو ضعف الوعي المؤسسي إلى الحد من المشاركة المجتمعية.

ومما سبق، يتضح أن الإفصاح عن الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية ضرورة تربوية ومجتمعية، إذ يؤثر مباشرة في الانتماء والتمكين الأكاديمي، وتحدد الاستجابات التي تليه أثره في تعزيز الدافعية والصحة النفسية وتكوين الهوية الجامعية، وعليه، يُعدّ الإفصاح ممارسة تمكينية تعكس وعي الطالب بذاته وحقوقه وقدرته على مواجهة الوصمة وبناء هوية إيجابية قائمة على المشاركة والقبول.

العوامل المؤثرة في الإفصاح عن الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية

يُعدّ قرار الإفصاح عن الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية سلوكاً معقّداً يتأثر بعوامل نفسية مثل الثقة وتقدير الذات، وعوامل اجتماعية ومؤسسية كالدعم والاتجاهات المجتمعية.

وكشفت نتائج دراسة (2015) De Cesarei أن العوامل النفسية تمثل محددات رئيسية لميل الطالب الجامعي إلى الإفصاح عن إعاقته، سواء كانت ظاهرة أو خفية ، وأن الخوف من الوصم والقلق من النظرة السلبية والتجارب الماضية السلبية تدفع كثيرًا من الطلاب لتجنب الإفصاح رغم حاجتهم للتيسيرات الأكاديمية.

وفي السياق ذاته، تناولت دراسة (2020) Mamboleo et al. العوامل التي تؤثر في قرار الإفصاح عن الإعاقة لدى طلاب الجامعات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٩) طالبًا جامعيًا من ذوي الإعاقات المختلفة، وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين يتقنون بالبيئة الجامعية ويدركون فوائد الإفصاح يكونون أكثر استعدادًا للكشف عن إعاقته، وبناءً على ذلك، فالإفصاح ليس قرارًا فرديًا فقط، بل نتاج تفاعل بين دوافع داخلية وبيئة جامعية داعمة، مما يستلزم تنمية الثقة والوعي بالحقوق وتوفير مناخ مؤسسي شامل يضمن الإنصاف والتمكين الشخصي.

وتناولت عدة دراسات قرار الإفصاح عن الذات لدى الأفراد ذوي الإعاقة في السياقات التعليمية، مبرزة طبيعته المعقدة وتشابك العوامل المؤثرة فيه، حيث سعت دراسة Melian and (2022) Meneses إلى تحليل تجارب الإفصاح عن الإعاقة لدى طلاب الجامعات في بيئات التعلم الرقمي، وتأثيرها على السياق الأكاديمي والاجتماعي والدعم المؤسسي على قرار الإفصاح، سواء كانت الإعاقة ظاهرة أم خفية، وتكونت العينة من (٣٤) طالبًا جامعيًا ممن لديهم إعاقات متنوعة في مؤسسات تعليم عالٍ تعتمد نمط التعليم عن بُعد، وأظهرت النتائج أن الخوف من الوصمة، وغياب التفاعل الإنساني في بيئات التعليم الرقمي من أبرز معوقات الإفصاح، بينما عززت السياسات المؤسسية المشجعة والدعم الواضح الرغبة في الإفصاح وتحقيق التكيف الأكاديمي والاجتماعي.

وهدف دراسة (2022) Bostic إلى الكشف عن تجارب الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في بيئات التعلم الإلكتروني من خلال تحليل تأثير تصميم المقررات الرقمية، وأنظمة إدارة التعلم، واستجابات أعضاء هيئة التدريس، على راحة هؤلاء الطلاب في الإفصاح عن احتياجاتهم أو إعاقته، باستخدام مقابلات شبه منظمة على عينة قوامها (١٠) طلاب من المكفوفين وضعاف البصر، وأظهرت النتائج أن افتقار البيئة التعليمية الإلكترونية لمعايير النفاذ الرقمي، مثل غياب الأوصاف الصوتية، وعدم توافر المواد بصيغ قابلة للقراءة، يدفع بعض الطلاب إلى

الإحجام عن الإفصاح، في حين أن الممارسات الداعمة والتفاعل المسبق تعزز من الإفصاح والاندماج في التعلم.

كما تناولت دراسة (Evers (2023 الكشف عن الأبعاد النفسية والاجتماعية المرتبطة بقرار الإفصاح عن الإعاقة البصرية، من خلال التجارب الشخصية لممارسين في العلاج النفسي من ذوي الإعاقة البصرية، وتكونت العينة من (٦) ممارسين للعلاج النفسي من ذوي الإعاقة البصرية، وأظهرت النتائج أن قرار الإفصاح يتأثر بعوامل انفعالية واجتماعية مثل القلق من الوصمة، والخوف من فقدان المصداقية، والرغبة في الحفاظ على صورة الذات، وهو ما ينطبق على السياق الجامعي حيث يعيش الطالب صراعاً بين الاعتراف بهويته والخوف من التقييم السلبي.

وأجرى Hassard et al.(2024) مراجعة استكشافية للأدبيات المنشورة في قواعد البيانات للتعرف على أبرز العوامل التي تُيسّر أو تُعيق قرار الإفصاح عن الإعاقات غير الظاهرة في البيئات التعليمية، وكشفت النتائج أن الإفصاح عن الإعاقة تحكمه عوامل شخصية (مثل تقدير الذات، والشعور بالقدرة على التكيف)، وعوامل اجتماعية (مثل الخوف من الوصمة، والتمييز المُتصوّر، والتقييم السلبي من الآخرين)، وعوامل مؤسسية (مثل الدعم الإداري، والسياسات الداخلية، وثقافة الدمج المؤسسي)، وأن استمرار التمييز الضمني، والوصمة المهنية يُضعف من احتمالية الإفصاح، ويُؤدي إلى تقليل فرص الدعم الفعلي.

وتشير الدراسات إلى أن الإفصاح عن الذات لذوي الإعاقة البصرية سلوك تواصلية يتأثر بعوامل شخصية واجتماعية ومؤسسية؛ فالدعم التعليمي والسياسات الواضحة يساهمان في تعزيزه، في حين تشكل الوصمة والتمييز أبرز معوقاته، ومع ذلك، ركزت معظم الدراسات على بيانات التعلم الرقمي أو عينات متعددة الإعاقات، مما يبرز الحاجة إلى دراسات أعمق تستكشف خصوصية الإعاقة البصرية في السياق الجامعي لتعزيز الإفصاح الآمن والفعال.

النظريات المُفسّرة للإفصاح عن الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية

يُعد الإفصاح عن الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية سلوكاً تواصلياً معقداً يتأثر بعوامل نفسية واجتماعية وبيئية، نظراً لحساسية المعلومات المرتبطة بالإعاقة والخوف من الوصمة، ويستند الباحث في تفسير هذا السلوك إلى ثلاث نظريات تكاملية هي: إدارة خصوصية التواصل، والنفاذ الاجتماعي، وإدارة عدم اليقين، لتقديم فهم أعمق لديناميات الإفصاح في البيئة

الجامعية. ويستعرض البحث تطبيقات هذه النظريات في تفسير الإفصاح عن الذات لدى هذه الفئة.

١. نظرية إدارة خصوصية التواصل Communication Privacy Management تُبرز هذه النظرية التي طوّرتها (1991) Sandra Petronio أن الأفراد يتعاملون مع معلوماتهم الشخصية من خلال حدود خصوصية يضعونها استناداً إلى مجموعة من الاعتبارات مثل طبيعة العلاقة، والسياق الاجتماعي، ومستوى الثقة في التواصل مع الآخرين، ووفقاً لـ Masur (2019) فإن الإفصاح عن الذات هو عملية منظمة تحكمها قواعد شخصية وثقافية، تزداد حساسيتها وتعقيدها عندما تتعلق بمعلومات ذات طبيعة موصومة اجتماعياً، مثل الإعاقات أو الحالات الصحية، كما أوضح (2020) Petronio and Child أن هذه النظرية من النظريات الرائدة في تفسير كيفية تعامل الأفراد مع معلوماتهم الشخصية، وأن إدارة الخصوصية عملية ديناميكية تتضمن موازنة بين الحاجة إلى الإفصاح للحصول على الدعم، والرغبة في الكتمان لتجنب الوصمة.

وتوفر هذه النظرية إطاراً لفهم الإفصاح لدى ذوي الإعاقة البصرية كسلوك تفاوضي تحكمه الثقة والسياق، مع إبراز أهمية بيئة جامعية داعمة تحترم الخصوصية وتشجع الإفصاح الآمن.

٢. نظرية النفاذ الاجتماعي Social Penetration Theory

قدّم Altman and Taylor (1973) هذه النظرية لتفسير تطور العلاقات من خلال الإفصاح التدريجي، بدءاً من معلومات عامة (الاتساع) وصولاً إلى معلومات عميقة وحساسة (العمق).

وأوضح (2015) Carpenter and Greene أن الإفصاح عن الذات يتدرج وفق مستوى الأمان والثقة المتبادلة، وبالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة البصرية غالباً ما يبدأ الإفصاح باحتياجات أكاديمية بسيطة، ثم يتطور ليشمل تجارب شخصية وانفعالات مرتبطة بالإعاقة، وتؤكد هذه النظرية على أهمية تصميم تدخلات تربوية تراعي مراحل الإفصاح المختلفة، وتوفير بيئة آمنة تشجع على التواصل الصريح.

ويُعد هذا النموذج مناسباً لتفسير أنماط الإفصاح لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في السياقات الجامعية؛ إذ يبدأ كثير منهم بالإفصاح عن معلومات بسيطة تتعلق باحتياجاتهم التعليمية، مثل استخدام مواد مكبرة أو تكنولوجيا مساعدة (بعد الاتساع)، ثم يتدرجون في

الإفصاح عن تجاربهم الشخصية، المرتبطة بالوصمة والانفعالات والتحديات النفسية والاجتماعية الناتجة عن الإعاقة (بُعد العمق)، وفقاً لمدى الأمان النفسي داخل البيئة الجامعية. ٣. نظرية إدارة عدم اليقين (Uncertainty Management Theory)

طَوَّر (2001) Brashers هذه النظرية لتفسير سلوك الأفراد الذين يسعون للحفاظ على درجة من الغموض لحماية أنفسهم من الوصمة أو التقييم السلبي، ويعتمد قرار الإفصاح هنا على تقدير المخاطر والتحكم في السياق وتوقع ردود الفعل. وفي هذا السياق، أظهرت دراسة (2020) Croft أن ضعف التهيئة البيئية في بعض الجامعات يقلل رغبة الطلاب المكفوفين وضعاف البصر في الإفصاح، مما يؤكد الحاجة لبيئة شاملة تُقلل مشاعر التهديد وتعزز الثقة، بما يتوافق مع مفاهيم نظرية إدارة الخصوصية ونظرية إدارة عدم اليقين.

ويعتمد قرار الإفصاح في هذا السياق على إدراك الطالب لمخاطره وقدرته على التحكم في الموقف وتوقعه لاستجابات الآخرين، الأمر الذي قد يدفع البعض لتجنب الإفصاح لحماية صورتهم الذاتية أو تجنباً لترسيخ الصور النمطية، وفي ضوء ما سبق، توضح النظريات الثلاث أن الإفصاح عن الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية عملية ديناميكية تقوم على: التفاوض حول ما يُفصح عنه (إدارة الخصوصية)، وتدرج الإفصاح وفق تطور العلاقة (النفاذ الاجتماعي)، وتقييم المخاطر المتوقعة (إدارة عدم اليقين). ويوفر هذا التكامل إطاراً لفهم الإفصاح وتصميم استراتيجيات داعمة تراعي الأبعاد النفسية والاجتماعية والثقافية، وتعزز اندماج الطلاب في بيئة جامعية أكثر شمولاً واحتراماً للخصوصية.

العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي، والوصمة الاجتماعية، والإفصاح عن الذات لم يجد الباحث- في حدود اطلاعه- دراسة تناولت بشكل مباشر العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي، والوصمة الاجتماعية، والإفصاح عن الذات لدى ذوي الإعاقة البصرية، إلا أن هناك عددًا من الدراسات التي بحثت ارتباط بعض هذه المتغيرات فيما بينها، فقد توصلت دراسة (2015) De Cesarei إلى أن الأفراد الذين يستخدمون استراتيجيات التنظيم الانفعالي التكيفية، مثل إعادة التقييم المعرفي كانوا أكثر قدرة على الإفصاح عن إعاقاتهم، وأقل عرضة للشعور بمستويات مرتفعة من الوصمة الاجتماعية.

كما أظهرت دراسة (Mamboleo et al. (2020 وجود علاقة ارتباطية سالبة بين استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي السلبية، مثل الكبت والتجنب، ومستوى الإفصاح عن الذات، مع زيادة الشعور بالوصمة، وأن الإفصاح عن الإعاقة أمام الأساتذة يتأثر بعوامل منها الثقة بالنفس، واستراتيجيات التكيف، والدعم المؤسسي، وهو ما يربط مباشرة بين كفاءة التنظيم الانفعالي وقدرة الفرد على التحكم في عملية الإفصاح.

وفي السياق ذاته، بيّنت دراسة (Melian and Meneses (2022 أن تبني استراتيجيات إعادة التركيز على الجوانب الإيجابية كانوا أكثر قدرة على إدارة الوصمة المرتبطة بالإعاقة، وأكثر انفتاحًا في الإفصاح عن ذواتهم في السياقات الاجتماعية والأكاديمية، وأظهرت نتائج دراسة (Bostic (2022 أن التنظيم الانفعالي يسهم بدور في العلاقة بين الوصمة المدركة والسلوكيات الإفصاحية، حيث تقلل الاستراتيجيات التكيفية من الأثر السلبي للوصمة على الإفصاح.

كما أوضحت دراسة (Evers (2023 وجود علاقة ارتباطية موجبة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الإيجابية ومستوى الإفصاح الأكاديمي والاجتماعي، في حين ارتبطت الاستراتيجيات السلبية بزيادة مشاعر العزلة والوصمة، وتوصلت دراسة (Hassard et al. (2024 إلى أن الوصمة الاجتماعية المدركة يمكن أن تتنبأ بانخفاض الإفصاح عن الذات، إلا أن امتلاك مهارات تنظيم انفعالي عالية يمكن أن يخفف من هذا الأثر، ويعزز من القدرة على الإفصاح بطرق تكيفية.

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين الوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات، فقد أظهرت دراسة (Melian and Meneses (2022 أن الطلاب ذوي الإعاقات - سواء الظاهرة أو غير الظاهرة - يتعاملون مع الإفصاح بحذر شديد تجنبًا للتجارب السلبية المرتبطة بالوصمة، وأن استراتيجياتهم في الإفصاح تختلف تبعًا لنوع الإعاقة، وهو ما يعكس البعد الديناميكي للعلاقة بين الوصمة والإفصاح، وتدعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة (Bostic et al. (2023 التي وجدت أن إدراك الفرد للوصمة الداخلية والخارجية يؤثر على مستوى الإفصاح، وأن التنظيم الانفعالي يلعب دورًا تنظيميًا في هذه العلاقة.

وعليه، يمكن القول إن العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات علاقة ديناميكية متفاعلة؛ إذ يلعب التنظيم الانفعالي دورًا محوريًا قد

يخفف أو يُفاقم تأثير الوصمة على الإفصاح. ورغم قلة الدراسات التي تناولت هذه العلاقة مباشرة لدى ذوي الإعاقة البصرية، فإن اتساق النتائج في سياقات مختلفة يدعم قابلية تطبيق النموذج التفسيري عليهم، مع الحاجة لدراسات تراعي خصوصية تجربتهم الأكاديمية والاجتماعية، كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إعداد أدوات القياس الخاصة بمتغيرات البحث الثلاثة، وفي بناء نموذج يوضح العلاقات السببية بينها— وهو طرح لم تُعالجه دراسات سابقة بصورة مباشرة— وكان هذا التراث البحثي أساسًا لتحليل النتائج وصياغة فروض البحث.

فروض البحث

١. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والوصمة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.
٢. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.
٣. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.
٤. توجد تأثيرات مباشرة لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي في الوصمة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.
٥. توجد تأثيرات مباشرة لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي في الإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.
٦. توجد مطابقة للنموذج المقترح للعلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

إجراءات البحث

منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي حيث تم تحليل العلاقات الارتباطية بين متغيرات البحث الثلاثة: استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي، والوصمة الاجتماعية، والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، كما تم اختبار النموذج

السببي المقترح الذي يوضح طبيعة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين هذه المتغيرات، من خلال تحليل المسار (Path Analysis) ضمن إطار النمذجة السببية. مجتمع البحث: تمثل مجتمع البحث في طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية المقيدون في عدد من الجامعات التي تضم برامج أو كليات متخصصة في تعليم وتأهيل ذوي الإعاقة البصرية، والذين يدرسون في مراحل مختلفة من التعليم الجامعي. عينة البحث

أ- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية: تكونت العينة من (١٠٠) طالب وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية، تم اختيارهم بطريقة قسدية من جامعتي الفيوم والمنيا من خارج العينة الأساسية وبنفس خصائصها، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٥، وتراوحت أعمارهم بين (١٨-٢٢) عامًا، بمتوسط عمري قدره (٢٠,١٩)، وانحراف معياري (٠,٨٧)، بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث من حيث الصدق والثبات، قبل تطبيقها على العينة الأساسية.

ب- عينة البحث الأساسية: تكونت من (٢٧٠) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية، تم اختيارهم من أربع جامعات مصرية هي (عين شمس، وبني سويف، وأسيوط، وسوهاج) خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٥، وتراوحت أعمارهم بين (١٨-٢٢) عامًا، بمتوسط عمري قدره (٢٠,٩٣) وانحراف معياري قدره (١,٩١)، وبلغ عدد الذكور (١٥١) طالبًا بنسبة (٥٦%)، وعدد الإناث (١١٩) طالبة بنسبة (٤٤%)، منهم (١٦١) طالبًا وطالبة من ذوي الإعاقة البصرية الجزئية بنسبة (٥٩.٦%)، وبلغ عدد ذوي الإعاقة البصرية الكلية (١٠٩) بنسبة (٤٠.٤%)، وتم اختيار المشاركين بطريقة قسدية بالتنسيق مع إدارات شئون الطلاب ومراكز خدمة الطلاب ذوي الإعاقة بالجامعات المشاركة لتحديد أفراد العينة وتسهيل إجراءات تطبيق أدوات البحث، وقد روعي في اختيار العينة تمثيل مختلف المستويات الدراسية، وضمان تنوع جغرافي واجتماعي يعكس واقع طلاب الجامعات المصرية من ذوي الإعاقة البصرية.

ويوضح الجدول التالي خصائص عينة البحث وفقاً لمتغيري النوع ودرجة الإعاقة البصرية وأماكن الحصول عليها

جدول (١) توزيع عينة البحث وفقاً لمتغيري النوع ودرجة الإعاقة البصرية وأماكن الحصول عليها

الجامعة	النوع		درجة الإعاقة	
	ذكر	أنثى	جزئية	كلية
عين شمس	٥١	٤٣	٥٣	٤١
بني سويف	٣٣	٣٠	٣٥	٢٨
أسيوط	٣٤	٢٧	٤٠	٢١
سوهاج	٢٧	٢٥	٣٠	٢٢
المجموع	١٤٥	١٢٥	١٥٨	١١٢
الإجمالي	٢٧٠		٢٧٠	

يتضح من الجدول (١) أن عينة البحث قد توزعت بشكل متوازن نسبياً بين الذكور والإناث، وبين درجات الإعاقة الجزئية والكلية، كما تمثلت الجامعات الأربع المشاركة بنسب متقاربة، مما يعزز من تمثيل العينة للسياق الجامعي المصري لذوي الإعاقة البصرية. أدوات البحث: اعتمد الباحث في جمع بيانات البحث على ثلاثة مقاييس تم إعدادها وبنائها وتقنينها من قبل الباحث، وذلك على النحو التالي:

١. مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي (إعداد / الباحث) ملحق (٢). هدف المقياس: هدف المقياس إلى التعرف على استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي المستخدمة من قبل الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في سياق التعامل مع الضغوط والمواقف والانفعالات المرتبطة بالسياق الأكاديمي.

مبررات إعداد المقياس: قام الباحث بإعداد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة البصرية، نظراً لعدم توفر مقياس مقنن - في حدود اطلاع الباحث - يقيس هذا المتغير تحديداً في البيئة العربية لدى هذه الفئة، وقد كشفت مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة أن معظم الأدوات المتاحة أعدت لفئات من الطلاب المبصرين، دون مراعاة الخصائص النمائية والنفسية المرتبطة بالطلاب ذوي الإعاقة البصرية، ومن ثم، جاءت الحاجة إلى بناء هذا المقياس استناداً إلى خصوصية الخبرة الأكاديمية والمعرفية والانفعالية التي يعيشها هؤلاء الطلاب داخل البيئة الجامعية.

خطوات بناء المقياس:

تم إعداد المقياس من خلال الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي، مثل: دراسة (Gross, 2015)، Salimi et al. (2016)، وعبد الحميد (2018)، وصفحي (2019)، وإسماعيل (2010)، وعبد الحميد ودنقل (2021)، وسليمان (2024)، وكرسون (2025)، كما تم الاطلاع على بعض المقاييس الأجنبية مثل: مقياس (Buric et al. 2016)، Heydarnejad ، Capkova (2023)، Bostic (2022)، Alizadeh Oghyanous et al. (2022)، et al. (2022) . ثم قام الباحث بإعداد تعريف إجرائي لمفهوم التنظيم الانفعالي الأكاديمي، وتحديد أبعاده استناداً إلى الأطر النظرية والدراسات السابقة، والمقاييس التي تم الاطلاع عليها، مع مراعاة خصائص العينة المستهدفة، ووضع الصورة الأولية للمقياس، والذي تكون من (35) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد.

الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي:

قام الباحث بالتحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس من خلال الطرق التالية:
أ- آراء المحكمين والخبراء: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التربوي والتربية الخاصة، (ملحق ١) للتحقق من صدق المحتوى الظاهري للعبارات، وتناسبها مع كل بعد من أبعاد المقياس، وتم الأخذ بآراء المحكمين بما يتوافق وأهداف البحث، وأجريت الملاحظات المطلوبة في ضوء آرائهم، من حيث الحذف والإضافة والتعديل لعبارات المقياس.

ب- الاتساق الداخلي:

الاتساق الداخلي للمفردات: وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد على مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي (ن = ١٠٠)

إعادة البناء المعرفي		إدارة المواقف والانفعالات		طلب المساندة الاجتماعية		الضبط الداخلي للانفعال	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٥٢٤	٩	**٠,٥٧٠	١٧	**٠,٦٨٢	٢٥	**٠,٤٧١
٢	**٠,٦٣٢	١٠	**٠,٦٦٢	١٨	**٠,٥٤١	٢٦	**٠,٥٧٩
٣	**٠,٥٧١	١١	**٠,٥٧٤	١٩	**٠,٤٧٩	٢٧	**٠,٤٣٠
٤	**٠,٥٥٩	١٢	**٠,٥٢٨	٢٠	**٠,٥٢٤	٢٨	**٠,٥١٤
٥	**٠,٤٨٧	١٣	**٠,٤٦٨	٢١	**٠,٥٥٦	٢٩	**٠,٦٢٧
٦	**٠,٤٩٣	١٤	**٠,٦٢٧	٢٢	**٠,٤٩٣	٣٠	**٠,٥٧١
٧	**٠,٥٨١	١٥	**٠,٥٢٧	٢٣	**٠,٥٧١	٣١	**٠,٦٥٩
٨	**٠,٥٠٩	١٦	**٠,٤٩٣	٢٤	**٠,٦٣٩	٣٢	**٠,٥١٤

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٢) أنَّ كل عبارات مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي معاملات ارتباطه موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، أي أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي. الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي ببعضها البعض، وارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣)

مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي

م	الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الكلية
١	إعادة البناء المعرفي	-				
٢	إدارة المواقف والانفعالات	**٠,٤٨٥	-			
٣	طلب المساندة الاجتماعية	**٠,٥٣٩	**٠,٥٢٨	-		
٤	الضبط الداخلي للانفعال	**٠,٥١٤	**٠,٤٨٢	**٠,٥٠٨	-	
	الدرجة الكلية	**٠,٥٩٧	**٠,٥٥٧	**٠,٥٥١	**٠,٦٠٧	-

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

◆ نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والوصمة الاجتماعية والإنصاح عن الذات ◆

يتضح من جدول (٣) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي بالاتساق الداخلي.

ج- صدق المحك الخارجي:

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي، ودرجاتهم على مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي، إعداد/ إسماعيل (٢٠٢٠) كمحك خارجي، وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٢٧) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس المستخدم.

د- ثبات المقياس:

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين، وبطريقة ألفا- كرونباخ والتجزئة النصفية، وذلك على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية، وبيان ذلك في الجدول التالي:

جدول (٤)

نتائج الثبات لمقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي (ن = ١٠٠)

الأبعاد	إعادة التطبيق	معامل ألفا لكرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان . براون	جتمان
إعادة البناء المعرفي	٠,٧٩١	٠,٧٥٨	٠,٨٦٢	٠,٨٤٧
إدارة المواقف والانفعالات	٠,٨٢٥	٠,٧٩٤	٠,٨٧٤	٠,٨٣٩
طلب المساندة الاجتماعية	٠,٧٧٤	٠,٧٧٢	٠,٨٥٢	٠,٨٢١
الضبط الداخلي للانفعال	٠,٧٨٥	٠,٧٩٣	٠,٨٨٦	٠,٨٥٩
الدرجة الكلية	٠,٨٤٦	٠,٨١٤	٠,٨٩٥	٠,٨٦٤

يتضح من خلال جدول (٤) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشرًا جيدًا لثبات مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي، وبناءً عليه يمكن العمل به.

الصورة النهائية وطريقة تصحيح المقياس: يتكوّن مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية في صورته النهائية من (٣٢) عبارة، موزعة على أربعة أبعاد رئيسية، بواقع (٨) عبارات لكل بُعد، البُعد الأول: إعادة البناء المعرفي، ويشمل العبارات من (١-٨)، والبُعد الثاني: إدارة المواقف والانفعالات، ويشمل العبارات من

(٩-١٦)، والبُعد الثالث: طلب المساندة الاجتماعية، ويشمل العبارات من (١٧-٢٤)، والبُعد الرابع: الضبط الداخلي للانفعال، ويشمل العبارات من (٢٥-٣٢).
وتم تصحيح استجابات المفحوصين على المقياس باستخدام تدرج ليكرت الخماسي، بحيث تُمنح العبارات الموجبة الدرجات التالية: موافق بشدة (٥ درجات)، موافق (٤ درجات)، محايد (٣ درجات)، غير موافق (درجتان)، غير موافق مطلقاً (درجة واحدة)، أما بالنسبة للعبارات السالبة، فيتم عكس التقدير عند التصحيح، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٣٢ : ١٦٠) درجة.

٢- مقياس الوصمة الاجتماعية (إعداد / الباحث) ملحق (٣).

هدف المقياس: هدَفَ المقياس إلى التعرف على مستوى إدراك طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة البصرية لمظاهر الوصمة الاجتماعية التي يتعرضون لها في السياقات الأكاديمية والاجتماعية، وذلك من خلال الكشف عن أبعاد الوصمة المختلفة، وتحليل انعكاساتها على أنماط تفاعلهم الاجتماعي ومشاركتهم في الحياة الجامعية.

مبررات إعداد المقياس: قام الباحث بإعداد هذا المقياس انطلاقاً من عدد من المبررات، أبرزها:
- ندرة المقاييس العربية المقننة - في حدود اطلاع الباحث - التي تُعنى بقياس الوصمة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية تحديداً، إذ تتركز غالبية الأدوات المتوفرة على الفئات العامة من ذوي الإعاقة، أو على وصمة الإعاقة النفسية والاضطرابات العقلية.

- الخصوصية النفسية والاجتماعية لطلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، وما يترتب عليها من صور خفية أو صريحة للتمييز أو التحيز داخل البيئة الجامعية، مما يستدعي تطوير أداة تساعد في رصد أنماط إدراكهم للوصمة الاجتماعية، بطريقة تُراعي خصوصية تجاربهم الذاتية، وتعكس واقعهم الفعلي في التفاعل الأكاديمي والاجتماعي.
خطوات بناء المقياس:

تم إعداد المقياس من خلال مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الوصمة الاجتماعية، وتحليل عدد من الأدوات والمقاييس الأجنبية التي اهتمت بقياس الوصمة الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة، مثل دراسات Gładyszewska-Cylulko (2018)، (2018)، Zaussinger and Terzieva (2018)، Kong et al. (2021)،

Chui and Lai، Kumar et al. (2024)، Tekkar and Tripathi (2022)
(2025)، Hernandez Padilla and Arias Valencia (2024)،

ثم قام الباحث بإعداد تعريف إجرائي لمفهوم الوصمة الاجتماعية، وتحديد أبعادها استنادًا إلى الأطر النظرية والدراسات السابقة، والمقاييس التي تم الاطلاع عليها، وذلك بما يراعي الخصائص النفسية والاجتماعية لطلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، مع الأخذ بعين الاعتبار المرحلة العمرية، والارتباط بسياقهم الأكاديمي والاجتماعي، ووضع الصورة الأولية، والذي تكون من (٢٦) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد.

الخصائص السيكمترية لمقياس الوصمة الاجتماعية: قام الباحث بالتحقق من الكفاءة السيكمترية للمقياس من خلال الطرق التالية:

أ- آراء المحكمين والخبراء: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التربوي والتربية الخاصة، (ملحق ١) للتحقق من صدق المحتوى الظاهري للعبارة، وتناسبها مع كل بعد من أبعاد المقياس، وتم الأخذ بآراء المحكمين بما يتوافق وأهداف البحث، وأجريت الملاحظات المطلوبة في ضوء آرائهم، من حيث الحذف والإضافة والتعديل لعبارة المقياس.

ب- الاتساق الداخلي:

- الاتساق الداخلي للمفردات: وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكمترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد على مقياس الوصمة الاجتماعية (ن = ١٠٠)

الوصمة الذاتية		المواقف السلبية		التهميش الاجتماعي	
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
**٠,٤٨٧	١٧	**٠,٦٩٢	٩	**٠,٦٢٥	١
**٠,٥٣٩	١٨	**٠,٥٤٧	١٠	**٠,٤٧١	٢
**٠,٥٤٤	١٩	**٠,٦٠٧	١١	**٠,٥٩٣	٣
**٠,٦٢٥	٢٠	**٠,٥٥٥	١٢	**٠,٥٨٧	٤

الوصمة الذاتية		المواقف السلبية		التهميش الاجتماعي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٥	**٠,٤٤٧	١٣	**٠,٥٧١	٢١	**٠,٥٧١
٦	**٠,٥٠٨	١٤	**٠,٦١٤	٢٢	**٠,٥٨٤
٧	**٠,٤٢١	١٥	**٠,٤٩٨	٢٣	**٠,٦٦٣
٨	**٠,٥٧٠	١٦	**٠,٥٠٨	٢٤	**٠,٥٧١

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٥) أنَّ كل عبارات مقياس الوصمة الاجتماعية معاملات ارتباطه موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، أي أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

- الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس الوصمة الاجتماعية ببعضها البعض، وارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦)

مصنوفة ارتباطات أبعاد مقياس الوصمة الاجتماعية

م	الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الكلية
١	التهميش الاجتماعي	-			
٢	المواقف السلبية	**٠,٥١٧	-		
٣	الوصمة الذاتية	**٠,٤٦٣	**٠,٥٥٦	-	
	الدرجة الكلية	**٠,٥٣٤	**٠,٦٠٥	**٠,٥٧٩	-

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٦) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع مقياس الوصمة الاجتماعية بالاتساق الداخلي.

ج- صدق المحك الخارجي:

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي، ودرجاتهم على مقياس وصمة الذات لذوي الاحتياجات الخاصة، إعداد/ قرني، وأحمد (٢٠٢٤)، كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٦١٢) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس المستخدم.

د- ثبات المقياس

تمّ ذلك بحساب ثبات مقياس الوصمة الاجتماعية من خلال إعادة تطبيق المقياس بفواصل زمني قدره أسبوعين، وبطريقة ألفا - كرونباخ والتجزئة النصفية وذلك على عينة التحقق من الخصائص السيكمترية، وبيان ذلك في الجدول التالي:

جدول (٧)

نتائج الثبات لمقياس الوصمة الاجتماعية (ن = ١٠٠)

الأبعاد	إعادة التطبيق	معامل ألفا لكرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان . براون	جتمان
التهميش الاجتماعي	٠,٨٥٧	٠,٧٨٤	٠,٨٦٢	٠,٨٣١
المواقف السلبية	٠,٧٩٦	٠,٧٥٢	٠,٨٤١	٠,٨١٧
الوصمة الذاتية	٠,٨٠٤	٠,٧٨٨	٠,٨٥٩	٠,٨٢٥
الدرجة الكلية	٠,٨٦٣	٠,٧٩٣	٠,٨٨٧	٠,٨٣٣

يتضح من خلال جدول (٧) أنّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشراً جيداً لثبات مقياس الوصمة الاجتماعية، وبناءً عليه يمكن العمل به.

الصورة النهائية وطريقة تصحيح المقياس: يتكوّن مقياس استراتيجيات الوصمة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية في صورته النهائية من (٢٤) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية، بواقع (٨) عبارات لكل بُعد، البعد الأول: التهميش الاجتماعي، ويشمل العبارات من (١-٨)، والبعد الثاني: المواقف السلبية، ويشمل العبارات من (٩-١٦)، والبعد الثالث: الوصمة الذاتية، ويشمل العبارات من (١٧-٢٤).

وتم تصحيح استجابات المفحوصين على المقياس باستخدام تدرج ليكرت الخماسي، وجميعها العبارات في الاتجاه السالب: موافق بشدة (درجة واحدة)، موافق (درجتان)، محايد (٣ درجات)، غير موافق (٤ درجات)، غير موافق مطلقاً (٥ درجات)، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٤ : ١٢٠) درجة.

٣- مقياس الإفصاح عن الذات (إعداد / الباحث) ملحق (٤).

هدف المقياس: هدَفَ المقياس إلى التعرف على مستوى الإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية في السياقات الأكاديمية، من خلال قياس أنماط الإفصاح المختلفة المرتبطة بتجاربهم الجامعية والشخصية والاجتماعية.

مبررات إعداد المقياس: أعدّ الباحث هذا المقياس نظراً لعدم توافر مقياس عربي - في حدود اطلاع الباحث - يقيس الإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة البصرية داخل البيئات الجامعية، على الرغم من الأهمية البالغة لهذه المهارة في تعزيز التفاعل الأكاديمي، والحصول على الدعم، وتيسير عملية الدمج الجامعي. خطوات بناء المقياس: تم إعداد المقياس استناداً إلى مراجعة الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الإفصاح عن الذات لدى الأفراد ذوي الإعاقة، سواء الظاهرة أو الخفية، في التعليم العالي مع التركيز على السياق الأكاديمي الجامعي. كما استفاد الباحث بشكل خاص من تحليل عدد من المقاييس والأدوات الأجنبية التي تناولت الإفصاح عن الذات، ومن أبرزها دراسات: (Brown et ، Cole and Cawthon (2015) ، (2018) ، al. (2019) ، Masur (2019) ، (2020) ، Petronio and Child (2020) ، (2021) ، Carter ، (2022) ، Melian and Meneses (2022) ، (2023) ، Evers ، (2024) ، Carrillo ، ثم قام الباحث بإعداد تعريف إجرائي لمفهوم الإفصاح عن الذات، وتحديد أبعاده استناداً إلى الأطر النظرية والدراسات السابقة، والمقاييس التي تم الاطلاع عليها، بما يتلاءم مع الخصائص النفسية والسياقية لطلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، وبما يُعبر بدقة عن مواقف الإفصاح في البيئات التعليمية، وتم وضع الصورة الأولية للمقياس، والذي تكون من (٢٧) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد.

الخصائص السيكمترية لمقياس الإفصاح عن الذات:

قام الباحث بالتحقق من الكفاءة السيكمترية للمقياس من خلال الطرق التالية:
أ- آراء المحكمين والخبراء: تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التربوي والتربية الخاصة، (ملحق ١) للتحقق من صدق المحتوى الظاهري للعبارات، وتناسبها مع كل بعد من أبعاد المقياس، وتم الأخذ بآراء المحكمين بما يتوافق وأهداف البحث، وأجريت الملاحظات المطلوبة في ضوء آرائهم، من حيث الحذف والإضافة والتعديل لعبارات المقياس.

ب- الاتساق الداخلي:

- الاتساق الداخلي للمفردات:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكمترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨)

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد على مقياس

الإفصاح عن الذات (ن=١٠٠)

الإفصاح الشخصي		الإفصاح الأكاديمي		الإفصاح عن الإعاقَة	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠,٤١٣	٩	**٠,٤٣٩	١٧	**٠,٥٧٠
٢	**٠,٥٧١	١٠	**٠,٥٩١	١٨	**٠,٥٦٦
٣	**٠,٥٠٧	١١	**٠,٥٧١	١٩	**٠,٤٨٧
٤	**٠,٤٨٣	١٢	**٠,٥٣٩	٢٠	**٠,٥٢٩
٥	**٠,٥٧٨	١٣	**٠,٥٤١	٢١	**٠,٤٧١
٦	**٠,٥١٧	١٤	**٠,٥٢٠	٢٢	**٠,٦٦٣
٧	**٠,٥٦٣	١٥	**٠,٥٧٩	٢٣	**٠,٥٧١
٨	**٠,٤٧١	١٦	**٠,٤٩٣	٢٤	**٠,٥٩٧

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٨) أنَّ كل عبارات مقياس الإفصاح عن الذات معاملات ارتباطه موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، أي أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

- الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس الإفصاح عن الذات ببعضها البعض، وارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩)

مصفوفة ارتباطات أبعاد مقياس الإفصاح عن الذات

م	الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الكلية
١	الإفصاح الشخصي	-			
٢	الإفصاح الأكاديمي	**٠,٥٧٩	-		
٣	الإفصاح عن الإعاقة	**٠,٥٠٤	**٠,٤٧٨	-	
	الدرجة الكلية	**٠,٥٩٨	**٠,٥٨١	**٠,٥٥٤	-

** دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (٩) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على تمتع مقياس الإفصاح عن الذات بالاتساق الداخلي.

ج- صدق المحك الخارجي:

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي، ودرجاتهم على مقياس الإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة، إعداد/ عمر وآخرون، (٢٠٢٤) كمحك خارجي، وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٢٢) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس المستخدم.

د- ثبات المقياس:

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس الإفصاح عن الذات من خلال إعادة تطبيق المقياس بفواصل زمني قدره أسبوعين، وبطريقة ألفا - كرونباخ والتجزئة النصفية، وذلك على عينة التحقق من الخصائص السيكومترية، وبيان ذلك في الجدول التالي:

جدول (١٠)

نتائج الثبات لمقياس الإفصاح عن الذات (ن=١٠٠)

الأبعاد	إعادة التطبيق	معامل ألفا لكرونباخ	التجزئة النصفية	
			سبيرمان - براون	جتمان
الإفصاح الشخصي	٠,٧٤١	٠,٧٤٥	٠,٨٦٥	٠,٨٢٧
الإفصاح الأكاديمي	٠,٧٩٨	٠,٧٦٤	٠,٨٧٤	٠,٨٣٣
الإفصاح عن الإعاقة	٠,٨٠٤	٠,٧٧٩	٠,٨٦٦	٠,٨٣٧
الدرجة الكلية	٠,٨١١	٠,٨٩٧	٠,٨٨١	٠,٨٥١

يتضح من خلال جدول (١٠) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشرًا جيدًا لثبات مقياس الإفصاح عن الذات، وبناءً عليه يمكن العمل به.

الصورة النهائية وطريقة تصحيح المقياس:

يتكوّن مقياس استراتيجيات الإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية في صورته النهائية من (٢٤) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية، بواقع (٨) عبارات لكل بُعد، البعد الأول: الإفصاح الشخصي، ويشمل العبارات من (١-٨)، والبعد الثاني: الإفصاح الأكاديمي، ويشمل العبارات من (٩-١٦)، والبعد الثالث: الإفصاح عن الإعاقة، ويشمل العبارات من (١٧-٢٤).

وتم تصحيح استجابات المفحوصين على المقياس باستخدام تدرج ليكرت الخماسي، بحيث تُمنح العبارات الموجبة الدرجات التالية: موافق بشدة (٥ درجات)، موافق (٤ درجات)، محايد (٣ درجات)، غير موافق (درجتان)، غير موافق مطلقًا (درجة واحدة)، أما بالنسبة للعبارات السالبة، فيتم عكس التقدير عند التصحيح، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٢٤ : ١٢٠) درجة.

الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من فروض البحث على النحو التالي: اعتمد الباحث في تحليل البيانات على برنامجي SPSS v23، AMOS v26، واستخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لدراسة طبيعة العلاقة بين متغيرات البحث الثلاثة، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وتحليل الانحدار، ومعادلة النمذجة البنائية.

نتائج فروض البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول: والذي ينص على أنه "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والوصمة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين أبعاد كل من استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والوصمة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١١) قيم معاملات الارتباط بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والوصمة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية (ن = ٢٧٠)

الوصمة الاجتماعية				استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي
الدرجة الكلية	الوصمة الذاتية	المواقف السلبية	التهميش الاجتماعي	
**٠,٨٥٥-	**٠,٨٤٨-	**٠,٧٥٩-	**٠,٨١٣-	إعادة البناء المعرفي
**٠,٨٧٦-	**٠,٨٣٤-	**٠,٧٩٢-	**٠,٨٤٦-	إدارة المواقف والانفعالات
**٠,٩١٤-	**٠,٨٨١-	**٠,٨٤٣-	**٠,٨٤٩-	طلب المساندة الاجتماعية
**٠,٨١٤-	**٠,٧٦١-	**٠,٧٦١-	**٠,٧٦٥-	الضبط الداخلي للانفعال
**٠,٩٢٨-	**٠,٨٩٤-	**٠,٨٤٥-	**٠,٨٧٧-	الدرجة الكلية

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (١١) وجود علاقة عكسية سالبة ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والوصمة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية عند مستوى (٠,٠١)، في جميع الأبعاد، وتدل هذه النتيجة على أنه كلما ارتفعت قدرة الطلاب ذوي الإعاقة البصرية على استخدام استراتيجيات تنظيم انفعالي أكاديمي فعالة، انخفضت مستويات إدراكهم للوصمة الاجتماعية، وبذلك يكون الفرض الأول قد تحقق بجميع أبعاده. ويرى الباحث أن هذه النتيجة تتفق مع ما ورد في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، حيث أشار كلٌّ من (Gross (2014، Benita et al. (2020، إلى أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي تمثل آليات ذاتية لضبط الانفعالات السلبية المصاحبة للمواقف التعليمية والاجتماعية، وتمكّن الطالب من التعامل الإيجابي مع الضغوط الأكاديمية، مما يخفف من أثر الوصمة الاجتماعية، ويعزّز الكفاءة الذاتية والتوجه الإيجابي نحو الذات، ويدعم الإفصاح عن الإعاقة دون خوف من التقييم السلبي.

إذ تؤكد الأدبيات (De Cesarei, 2015؛ Bostic، Mamboleo et al., 2020؛ Evers, 2023؛ 2022) أن الأفراد القادرين على إعادة تقييم المواقف الانفعالية وإدارتها بأساليب تكيفية يكونون أكثر قدرة على مواجهة المواقف المثيرة للوصمة، وأقل عرضة لتبني وصمات ذاتية سلبية.

وتتسق هذه النتيجة مع النماذج التفسيرية للبحث؛ إذ يوضح النموذج التكاملي للتنظيم الانفعالي أن استخدام الاستراتيجيات التكيفية — مثل إعادة البناء المعرفي وضبط الانفعالات وطلب

المساندة الاجتماعية — يعزز إدراك الذات الإيجابي ويخفف من أثر التهميش الاجتماعي المدرك، كما يشير نموذج إدارة عدم اليقين إلى أن كفاءة التنظيم الانفعالي تقلل من الغموض المصاحب للمواقف الاجتماعية، وتحدّ من تأويل الخبرات السلبية على أنها وصمية. وتدعم نظرية النفاذ الاجتماعي هذا التفسير؛ فالأفراد ذوو الكفاءة الانفعالية يظهرون انفتاحًا تدريجيًا في تواصلهم وتفاعلهم الاجتماعي، مما يعزز قبولهم ويقلل من العزلة التي تزيد الإحساس بالوصمة.

وتُبرز النتيجة أهمية مهارات التنظيم الانفعالي كأداة تمكينية لطلاب الإعاقة البصرية، تساعد على إعادة تفسير المواقف السلبية والتعامل بفعالية مع التحديات الاجتماعية والأكاديمية، مما يقلل من الأثر النفسي للوصمة الاجتماعية.

كما تشير نتائج النمذجة البنائية إلى أن بُعدي طلب المساندة الاجتماعية وإدارة المواقف والانفعالات هما الأكثر تأثيرًا في خفض الوصمة، مما يدل على أن التنظيم الانفعالي يتجاوز ضبط المشاعر ليشمل مهارات التواصل وتكوين شبكات دعم داخل الجامعة، وتتوافق هذه النتيجة مع الاتجاهات الحديثة التي تعتبر التنظيم الانفعالي عاملاً وقائيًا يخفف الآثار النفسية والاجتماعية للوصمة، ويعزز هوية جامعية إيجابية لدى الطالب ذي الإعاقة. وبناءً على ذلك، يُعدّ ارتفاع مستوى التنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية عنصرًا حاسمًا في تقليل الوصمة الاجتماعية المدركة ودعم اندماجهم الفعّال في بيئة جامعية أكثر احتواءً.

نتائج الفرض الثاني: والذي ينص على أنّه "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية. وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين أبعاد كل من استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٢) قيم معاملات الارتباط بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية (ن = ٢٧٠)

الإفصاح عن الذات				استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي
الدرجة الكلية	الإفصاح عن الإعاقة	الإفصاح الأكاديمي	الإفصاح الشخصي	
**٠,٨٦٥	**٠,٨٢٠	**٠,٧٢٧	**٠,٨٧٢	إعادة البناء المعرفي
**٠,٩٠٦	**٠,٨٨٧	**٠,٧٨٥	**٠,٨٦٤	إدارة المواقف والانفعالات
**٠,٩١١	**٠,٨٧١	**٠,٧٧٠	**٠,٨٠٩	طلب المساندة الاجتماعية
**٠,٨٦٠	**٠,٨٢٧	**٠,٧٤٥	**٠,٨٣٥	الضبط الداخلي للانفعال
**٠,٩٤٧	**٠,٩٠٨	**٠,٨٠٨	**٠,٨٣٤	الدرجة الكلية

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (١٢) وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية عند مستوى (٠,٠١)، في جميع الأبعاد، ويشير ذلك إلى أنه كلما ارتفعت قدرة الطلاب ذوي الإعاقة البصرية على استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي بصورة فعالة، زاد لديهم مستوى الإفصاح عن الذات بمختلف أبعاده، وهو ما يؤكد تحقق الفرض الثاني بجميع مستوياته. وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، حيث يؤكد Gross (2014) أن التنظيم الانفعالي يُعد عملية معرفية انفعالية تسهم في إعادة تفسير المواقف وضبط الاستجابات الانفعالية، بما يعزز من التفاعل الاجتماعي الإيجابي، ويمكن الفرد من التعبير عن ذاته في مواقف الإفصاح.

وقد دعمت هذه النتيجة دراسات (Onuigbo et al. (2019)، (Roig and Macia (2022) التي أوضحت أن التنظيم الانفعالي يسهم في تنمية التكيف النفسي والاجتماعي وتحسين جودة التفاعل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، مما يجعلهم أكثر استعدادًا للإفصاح الإيجابي عن ذاتهم وطلب الدعم الأكاديمي اللازم.

ويرى الباحث أن الطالب الجامعي الكفيع الذي يمتلك مهارات فعّالة في إعادة البناء المعرفي والضبط الانفعالي وطلب المساندة الاجتماعية يكون أكثر قدرة على مواجهة المواقف ذات الدلالات الوصمية، إذ يعيد تفسيرها بصورة عقلانية ويستعين بالدعم الاجتماعي والمؤسسي لتجاوزها، مما يزيد من استعداده للإفصاح عن ذاته دون تردد.

وتتسق هذه النتيجة مع النموذج التكاملي للتنظيم الانفعالي الذي يوضح أن الاستراتيجيات التكيفية تعزز الثقة بالذات والانفتاح الاجتماعي، وتسهّل التعبير عن الأفكار والمشاعر والاحتياجات الأكاديمية، كما توضح نظرية النفاذ الاجتماعي أن ارتفاع التنظيم الانفعالي يقود إلى اندماج تدريجي وتفاعلات أكثر صراحة، وبالتالي زيادة الإفصاح الذاتي وتعزيز العلاقات الإيجابية داخل البيئة الجامعية.

وتُبرز النتيجة أهمية التنظيم الانفعالي في البيئة الجامعية المصرية التي ما تزال تشهد تفاوتًا في تطبيق الدمج؛ فالطالب ذو المهارات الانفعالية الجيدة يكون أكثر قدرة على بناء تواصل فعال والشعور بالأمان، مما يشجعه على الإفصاح عن إعاقته واحتياجاته بطريقة إيجابية. وتشير نتائج النمذجة البنائية إلى أن بعدي إدارة المواقف والانفعالات وطلب المساندة الاجتماعية هما الأكثر تأثيرًا في التنبؤ بمستوى الإفصاح عن الذات، مما يؤكد أهمية العلاقات الداعمة والتواصل الإيجابي في تعزيز السلوك الإفصاحي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وتتوافق هذه النتيجة مع الاتجاهات الحديثة التي ترى في التنظيم الانفعالي عاملاً تمكينياً يسهم في بناء هوية إيجابية لذوي الإعاقة البصرية داخل الجامعة.

وبناءً على ذلك، يعد ارتفاع مستوى التنظيم الانفعالي مؤشراً مهماً على استعداد الطلاب للانفتاح والتعبير الإيجابي عن ذاتهم، بما يعزز اندماجهم الأكاديمي والاجتماعي داخل مؤسسات التعليم العالي المصرية ويزيد من شعورهم بالتمكين والقبول.

نتائج الفرض الثالث: والذي ينص على أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية ".

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب قيم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين أبعاد كل من الوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٣) قيم معاملات الارتباط بين الوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية (ن = ٢٧٠)

الوصمة الاجتماعية	الإفصاح عن الذات		
	الإفصاح الشخصي	الإفصاح الأكاديمي	الإفصاح عن الإعاقة
الدرجة الكلية	الدرجة الكلية	الدرجة الكلية	الدرجة الكلية
التمهيش الاجتماعي	٠,٨١٤- **	٠,٨٢٠- **	٠,٨٧٤- **
المواقف السلبية	٠,٧٨٣- **	٠,٧٩١- **	٠,٨٤٢- **
الوصمة الذاتية	٠,٨٥١- **	٠,٧٧١- **	٠,٨٤٥- **
الدرجة الكلية	٠,٨٦٦- **	٠,٨٤٩- **	٠,٩١١- **

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من جدول (١٣) وجود علاقة عكسية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية عند مستوى (٠,٠١)، في جميع الأبعاد، مما يشير إلى أنه كلما ارتفعت درجة الوصمة الاجتماعية المدركة لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، انخفض مستوى الإفصاح عن الذات لدى هذه الفئة ، وبذلك يتحقق الفرض الثالث بجميع أبعاده.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الوصمة الاجتماعية والإفصاح، حيث بينت دراسات (Tekkar and Tripathi (2022) ، (Kumar et al. (2024) أن الوصمة الاجتماعية تمثل أحد العوامل الرئيسة المعيقة لعملية الاندماج الجامعي، وتؤدي إلى ضعف تقدير الذات والعزلة الاجتماعية، وهو ما يفسر العلاقة العكسية بين ارتفاع إدراك الوصمة وضعف الإفصاح عن الذات، وأن الوصمة الذاتية تُعدّ من أكثر أشكال الوصمة خطورة، لأنها تتحول إلى معتقدات داخلية تقلل من احترام الذات وتؤدي إلى تجنب الإفصاح والانسحاب الاجتماعي.

وقد دعمت هذه النتيجة دراسات (Mamboleo et al. (2020)، (Evers ، Bostic (2022) ، (2023) التي أوضحت أن إدراك الأفراد للوصمة يحدّ من قدرتهم على الانفتاح والتعبير عن ذواتهم، خوفاً من التقييم السلبي أو الرفض الاجتماعي، مما يجعلهم أكثر تحفظاً في الكشف عن إعاقاتهم أو طلب المساندة الأكاديمية.

وتتنسق هذه النتيجة مع النماذج التفسيرية في البحث؛ إذ تشير نظرية إدارة عدم اليقين إلى أن ارتفاع الوصمة يزيد الغموض الإدراكي ويضعف ثقة الفرد في تفاعلات الآخرين، مما يقلل

من رغبته في الإفصاح عن ذاته، كما تقترض نظرية إدارة خصوصية التواصل أن الأفراد الموصومين يميلون إلى تضيق نطاق الإفصاح لحماية صورتهم الاجتماعية، بينما توضح نظرية النفاذ الاجتماعي أن ارتفاع الوصمة يدفع الأفراد للبقاء في مستويات تفاعل سطحية وتجنب الإفصاح العميق خشية فقدان القبول الاجتماعي.

وتعكس النتيجة واقع البيئة الجامعية المصرية التي لا تزال تواجه تحديات في تحقيق دمج كامل للطلاب ذوي الإعاقة البصرية، مما قد يعزز إحساسهم بالحذر وانخفاض الإفصاح، غير أن تعزيز ثقافة القبول وتوفير بيئة داعمة خالية من الأحكام يمكن أن يقلل من إدراك الوصمة ويشجع على الإفصاح الإيجابي بوصفه مؤشرًا على الثقة والاندماج والتمكين.

وأظهرت نتائج النمذجة البنائية أن الوصمة الاجتماعية تؤثر سلبًا ومباشرة في الإفصاح عن الذات، مع وجود تأثيرات غير مباشرة عبر استراتيجيات التنظيم الانفعالي، مما يدعم الرأي القائل بأن التنظيم الانفعالي يعمل كآلية وقائية تقلل أثر الوصمة وتعزز احتمالات الإفصاح، ويتوافق هذا التفسير مع الاتجاهات الحديثة التي ترى أن الإفصاح عملية ديناميكية تتأثر بالعوامل الشخصية والاجتماعية والمؤسسية.

وبناءً عليه، فإن ارتفاع الوصمة الاجتماعية يضعف الميل للإفصاح لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، بينما يساعد خفض الوصمة عبر بيئة جامعية داعمة ومنفتحة على تعزيز الإفصاح الإيجابي عن الإعاقة والاحتياجات الأكاديمية. وتُبرز النتائج أهمية البرامج الجامعية التي تعمل على تغيير المعتقدات السلبية وتعزيز ثقافة القبول من أجل تحقيق بيئة تعليمية أكثر عدلاً واحتواءً وتمكينًا.

نتائج الفرض الرابع: والذي ينص على أنه "توجد تأثيرات مباشرة لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي في الوصمة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Regression)، وذلك بهدف تحديد مدى إسهام استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي في التنبؤ بمستوى الوصمة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، وجاءت النتائج كما في الجداول التالي:

جدول (١٤) دلالة إسهام استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي في التنبؤ بمستوى الوصمة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية (ن = ٢٧٠)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
طلب المساندة الاجتماعية	الانحدار	٢٧٤٨٠,٤٥٠	١	٢٧٤٨٠,٤٥٠	١٣٥١,٢٥٢	٠,٠١
	البواقي	٥٤٥٠,٣٢٤	٢٦٨	٢٠,٣٣٧		
	المجموع	٣٢٩٣٠,٧٧٤	٢٦٩			
إدارة المواقف والانفعالات	الانحدار	٢٨٩٨١,٣٥٣	٢	١٤٤٩٠,٦٧٧	٩٧٩,٦٤٠	٠,٠١
	البواقي	٣٩٤٩,٤٢١	٢٦٧	١٤,٧٩٢		
	المجموع	٣٢٩٣٠,٧٧٤	٢٦٩			

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة "ف" لمعرفة دلالة إسهام استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي في التنبؤ بمستوى الوصمة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٥) معامل تأثير تأثير استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي على الوصمة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية (ن = ٢٧٠)

المتغير التابع	المتغير المستقل " استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي "	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R2	قيمة B	قيمة بيتا Beta	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الوصمة	طلب المساندة الاجتماعية	٠,٩١٤	٠,٨٣٤	١,٦٠٣-	٠,٥٩٩-	١٥,٨٨٨	٠,٠١
الاجتماعية	إدارة المواقف والانفعالات	٠,٩٣٨	٠,٨٨٠	١,٣٩١-	٠,٣٨٠-	١٠,٠٧٣	٠,٠١

قيمة الثابت العام = ٨٢,٦٥٣

يتضح من جدول (١٥) أنه يسهم كل من طلب المساندة الاجتماعية، إدارة المواقف والانفعالات، بنسبة إسهام إيجابية دالة بلغت قيمتها (٠,٨٣٤)، (٠,٨٨٠) على الترتيب في التنبؤ بمستوى الوصمة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، ويمكن صياغة معادلة الانحدار للتنبؤ على النحو التالي:

الوصمة الاجتماعية = ٨٢,٦٥٣ + ١,٦٠٣ (طلب المساندة الاجتماعية) + ١,٣٩١ (إدارة المواقف والانفعالات)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٦) الأبعاد التي تم استبعادها من التأثير في خفض الوصمة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية

أبعاد استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي	قيمة بيتا Beta	قيمة ت	مستوى الدلالة
إعادة البناء المعرفي	٠,٠٣٩	٠,٥٤٦	٠,٥٨٦ غير دالة
الضبط الداخلي للانفعال	٠,٠٣٢-	٠,٧٧٠	٠,٤٤٢ غير دالة

تشير نتائج تحليل الانحدار المتدرج الموضحة في الجداول (١٤)، (١٥)، (١٦) إلى أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي تسهم بصورة دالة إحصائية في التنبؤ بالوصمة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، حيث بلغت قيمة (ف) دلالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يؤكد وجود تأثير مباشر لهذه الاستراتيجيات في خفض مستوى الوصمة الاجتماعية.

قد تبين أن بُعدي طلب المساندة الاجتماعية وإدارة المواقف والانفعالات هما الأكثر إسهامًا في التنبؤ بالوصمة الاجتماعية، إذ حققا معاملات ارتباط مرتفعة ($R = ٠,٩١٤$ ، $R^2 = ٠,٨٣٤$)، ونسب مساهمة تفسيرية قوية ($R^2 = ٠,٨٣٤$ ، $R = ٠,٨٨٠$) على التوالي، مع قيم (ت) دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

وتشير معادلة الانحدار إلى أن ارتفاع درجات الأفراد في هذين البعدين يؤدي إلى انخفاض مستوى الوصمة الاجتماعية لديهم، مما يعكس أن قدرة الطالب على طلب الدعم الاجتماعي والتعامل الواعي مع المواقف الانفعالية تسهم في تعزيز التقبل الذاتي والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، وبالتالي تقليل الإحساس بالوصم.

وفي المقابل، لم يظهر بُعدي إعادة البناء المعرفي والضبط الداخلي للانفعال إسهامًا دالًا في النموذج، مما يشير إلى أن تأثيرهما في خفض الوصمة الاجتماعية أقل وضوحًا في هذه العينة.

وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي تمارس تأثيرًا مباشرًا وسالبًا ذا دلالة إحصائية على الوصمة الاجتماعية عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى أن ارتفاع مستوى التنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى الطلاب يقابله انخفاض واضح في

إدراكهم للوصمة الاجتماعية، وقد كشفت نتائج التحليل أن بُعْدِي طلب المساندة الاجتماعية وإدارة المواقف والانفعالات أسهما بأكبر وزن تفسيري في خفض مستويات الوصمة، في حين جاءت إسهامات الأبعاد الأخرى (إعادة البناء المعرفي والضبط الداخلي للانفعال) أقل تأثيراً، مما يعكس الطابع الاجتماعي والعملية لهذه العلاقة في البيئة الجامعية.

وتتسق هذه النتيجة مع دراسات (De Cesarei, 2015؛ Mamboleo et al., 2020؛ Evers, 2023؛ Bostic, 2022) التي أكدت أن الأفراد القادرين على تنظيم انفعالاتهم بصورة تكيفية أكثر قدرة على مواجهة المواقف المثيرة للوصمة، والتعامل معها بمرونة انفعالية تقلل من أثر التقييم السلبي.

كما أوضحت دراسة (Benita et al. (2020 أن التنظيم الانفعالي الأكاديمي يُسهم في تعزيز الكفاءة الذاتية والقدرة على إعادة تفسير المواقف الضاغطة، مما يخفف من تبني الوصمة الذاتية ويزيد من الشعور بالقبول الاجتماعي، وتتفق هذه النتائج مع ما ذكره (Gross (2014 في أن التنظيم الانفعالي ليس مجرد عملية داخلية لضبط المشاعر، بل هو آلية تكاملية تتفاعل مع البيئة الاجتماعية لتعديل الخبرات الانفعالية السلبية وتحسين التوافق النفسي والاجتماعي. ويمكن تفسير الأثر المباشر للتنظيم الانفعالي الأكاديمي في خفض الوصمة الاجتماعية بأن استخدام الطلاب لاستراتيجيات انفعالية تكيفية — مثل طلب المساندة الاجتماعية وضبط الانفعالات — يعزز لديهم مشاعر الاندماج والانتماء ويقلل الإحساس بالعزلة، مما يخفف إدراكهم للوصمة، كما يساعد التنظيم الانفعالي على تقليل الغموض في تفسير سلوك الآخرين، ويحدّ من الميل إلى تأويل المواقف على أنها وصمية، في حين يسهم الدعم الاجتماعي داخل الجامعة في توفير شعور بالأمان والانتماء يعزز انخفاض الوصمة.

ويتضح أن الطلاب ذوي الإعاقة البصرية الذين يمتلكون مهارات جيدة في التواصل وطلب الدعم يظهرون مستويات أقل من الوصمة، خاصة في ظل بيئات جامعية أكثر دعماً ودمجاً، وعليه، تُعدّ استراتيجيات التنظيم الانفعالي عاملاً مباشراً ووقائياً يساعد هؤلاء الطلاب على إعادة تفسير المواقف السلبية، والاستفادة من شبكات الدعم، وتحقيق توازن انفعالي يقلل من الوصمة الاجتماعية، وتدعم هذه النتيجة الاتجاهات الحديثة في البحوث النفسية والتربوية التي تؤكد أن تعزيز التنظيم الانفعالي يعدّ مدخلاً أساسياً لبناء بيئات جامعية أكثر دعماً واحتواءً لهذه الفئة من الطلاب.

◆ نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات ◆

نتائج الفرض الخامس: والذي ينص على أنه "توجد تأثيرات مباشرة لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي في الإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Regression)، وذلك بهدف تحديد مدى إسهام استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي في التنبؤ بمستوى الإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، وجاءت النتائج كما في الجداول التالية:

جدول (١٧) دلالة إسهام استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي في التنبؤ بمستوى

الإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية (ن = ٢٧٠)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
طلب المساندة الاجتماعية	الانحدار	٢٣٤٨٩,١٦٨	١	٢٣٤٨٩,١٦٨	١٣١٤,٥٩٣	٠,٠١
	البواقي	٤٧٨٨,٦٢٩	٢٦٨	١٧,٨٦٨		
	المجموع	٢٨٢٧٧,٧٩٦	٢٦٩			
إدارة المواقف والانفعالات	الانحدار	٢٥٥٦٧,٣٧٢	٢	١٢٧٨٣,٦٨٦	١٢٥٩,٣٠٣	٠,٠١
	البواقي	٢٧١٠,٤٢٤	٢٦٧	١٠,١٥١		
	المجموع	٢٨٢٧٧,٧٩٦	٢٦٩			
الضبط الداخلي للانفعال	الانحدار	٢٥٧٥٠,٠٤٢	٣	٨٥٨٣,٣٤٧	٩٠٣,٢٤١	٠,٠١
	البواقي	٢٥٢٧,٧٥٤	٢٦٦	٩,٥٠٣		
	المجموع	٢٨٢٧٧,٧٩٦	٢٦٩			
إعادة البناء المعرفي	الانحدار	٢٥٨٠٧,٢٧٢	٤	٦٤٥١,٨١٨	٦٩٢,٠٥٢	٠,٠١
	البواقي	٢٤٧٠,٥٢٥	٢٦٥	٩,٣٢٣		
	المجموع	٢٨٢٧٧,٧٩٦	٢٦٩			

يتضح من الجدول (١٧) أن قيمة "ف" لمعرفة دلالة إسهام استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي في التنبؤ بمستوى الإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١). والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٨) معامل تأثير تأثير استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي على الإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية (ن = ٢٧٠)

المتغير التابع	المتغير المستقل " استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي "	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R2	قيمة B	قيمة بيتا Beta	قيمة (ت) مستوى الدلالة
الإفصاح عن الذات	طلب المساندة الاجتماعية	٠,٩١١	٠,٨٣١	٠,٧٠٦	٠,٢٨٥	٠,٠١
	إدارة المواقف والانفعالات	٠,٩٥١	٠,٩٠٤	١,٤٢٨	٠,٤٢١	٠,٠١
	الضبط الداخلي للانفعال	٠,٩٥٤	٠,٩١١	٠,٥٦٩	٠,١٦٣	٠,٠١
	إعادة البناء المعرفي	٠,٩٥٥	٠,٩١٣	٠,٣٦٦	٠,١٥١	٠,٠١

قيمة الثابت العام = ٣,٣٠٨

يتضح من جدول (١٨) أنه يسهم كل من طلب المساندة الاجتماعية، إدارة المواقف والانفعالات، الضبط الداخلي للانفعال، إعادة البناء المعرفي بنسبة إسهام إيجابية دالة بلغت قيمتها (٠,٨٣١)، (٠,٩٠٤)، (٠,٩١١)، (٠,٩١٣) على الترتيب في التنبؤ بمستوى الوصمة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، ويمكن صياغة معادلة الانحدار للتنبؤ على النحو التالي:

الوصمة الاجتماعية = ٣,٣٠٨ + ٠,٧٠٦ (طلب المساندة الاجتماعية) + ١,٤٢٨ (إدارة المواقف والانفعالات) + ٠,٥٦٩ (الضبط الداخلي للانفعال) + ٠,٣٦٦ (إعادة البناء المعرفي). وتشير النتائج إلى أن استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي تسهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بمستوى الإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، حيث تبين أن أبعادها الأربعة (طلب المساندة الاجتماعية، إدارة المواقف والانفعالات، الضبط الداخلي للانفعال، إعادة البناء المعرفي) تفسر نسبة مرتفعة من التباين في درجات الإفصاح عن الذات تراوحت بين (٠,٨٣١-٠,٩١٣)، مما يعكس قوة العلاقة بين المتغيرين.

ويُعدُّ بُعد "إدارة المواقف والانفعالات" الأكثر إسهاماً، يليه "طلب المساندة الاجتماعية"، ثم "الضبط الداخلي للانفعال" و"إعادة البناء المعرفي"، وهو ما يشير إلى أن الطلاب الذين يمتلكون قدرة أكبر على ضبط انفعالاتهم والتعامل مع المواقف الضاغطة وطلب الدعم من الآخرين يميلون إلى الإفصاح عن ذواتهم بثقة ووضوح أكبر.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (De Cesarei, Onuigbo et al. (2019)، (2015)، (Benita et al. (2020)، (Bostic (2022)، (Evers (2023)، التي أكدت أن الأفراد ذوي الكفاءة في التنظيم الانفعالي يمتلكون قدرة مرتفعة على إدارة المواقف الضاغطة والتعبير عن ذواتهم بصورة أكثر انفتاحًا، وأن ارتفاع الوعي الانفعالي يسهم في خفض القلق الاجتماعي والخوف من التقييم السلبي، مما يمهد للإفصاح الذاتي البناء. كما أوضحت دراسات (Mamboleo et al. (2020)، (Roig and Macia (2022) أن التنظيم الانفعالي يعمل كآلية داعمة للثقة بالذات والتكيف الاجتماعي، الأمر الذي يزيد من قابلية الفرد للإفصاح عن ذاته في المواقف الأكاديمية والاجتماعية.

ويمكن تفسير هذا الأثر المباشر في ضوء النموذج التكاملي للتنظيم الانفعالي الأكاديمي، الذي يرى أن الاستراتيجيات التكيفية— خصوصًا طلب المساندة الاجتماعية— تهيئ مناخًا انفعاليًا آمنًا يشجع على الإفصاح، كما يشير نموذج إدارة عدم اليقين إلى أن ضبط الانفعالات يقلل من غموض المواقف الاجتماعية ويحدّ من مخاوف ردود الفعل السلبية، بينما توضح نظرية النفاذ الاجتماعي أن التنظيم الانفعالي يعزز التدرج في الإفصاح عبر بناء الثقة والانفتاح. وتتوافق هذه النتائج مع السياق الجامعي المصري الذي لا يزال بحاجة إلى دعم مؤسسي أكبر لتشجيع الإفصاح لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية؛ فالطالب ذو التنظيم الانفعالي الجيد يكون أكثر استعدادًا للتعبير عن إعاقته وطلب المساندة دون خوف من الوصم. وبالمقابل، يضعف غياب هذه المهارات من انفتاحه الاجتماعي وقدرته على الإفصاح.

وبناءً على ذلك، تُعدّ استراتيجيات التنظيم الانفعالي— وخاصة طلب المساندة وإدارة المواقف الانفعالية— عاملاً مباشرًا في تعزيز الإفصاح وتحسين التكيف الأكاديمي والاجتماعي، مما يؤكد أهمية إدماج مهارات التنظيم الانفعالي في البرامج الإرشادية الجامعية لدعم الإفصاح الإيجابي وتحقيق بيئة تعليمية أكثر تمكينًا.

نتائج الفرض السادس: والذي ينص على أنه "توجد مطابقة للنموذج المقترح للعلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث نموذج المعادلة البنائية وتم ورسم النموذج النظري الافتراضي للعلاقات السببية بين بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والوصمة

الاجتماعية والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، باستخدام برنامج (AMOS, 26)؛ حيث أدخلت استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي كمتغير مستقل، وأدخلت الوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات كمتغيرات تابعة كما هو مبين في الشكل (١) حيث يقاس المتغير الخارجي الكامن استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي من أربعة مشاهدات، ويقاس المتغير الداخلي الكامن الأول الوصمة الاجتماعية من ثلاثة مشاهدات، ويقاس المتغير الداخلي الكامن الثاني الإفصاح عن الذات من ثلاثة مشاهدات وبيان ذلك فيما يلي:

- مؤشرات المطابقة الملائمة: تم حساب مؤشرات المطابقة الملائمة (درجات الحرية، مربع كاي، مربع كاي النسبي، مؤشر حسن المطابقة، مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية، مؤشر الافتقار إلي حسن المطابقة، مؤشر المطابقة المعياري، مؤشر المطابقة غير المعياري توكر - لويس، مؤشر المطابقة المقارن، مؤشر المطابقة النسبي، الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب للنموذج المقترح)، ويوضح الجدول التالي نتائج مؤشرات المطابقة الملائمة للنموذج المقترح:

جدول (١٩) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج المقترح

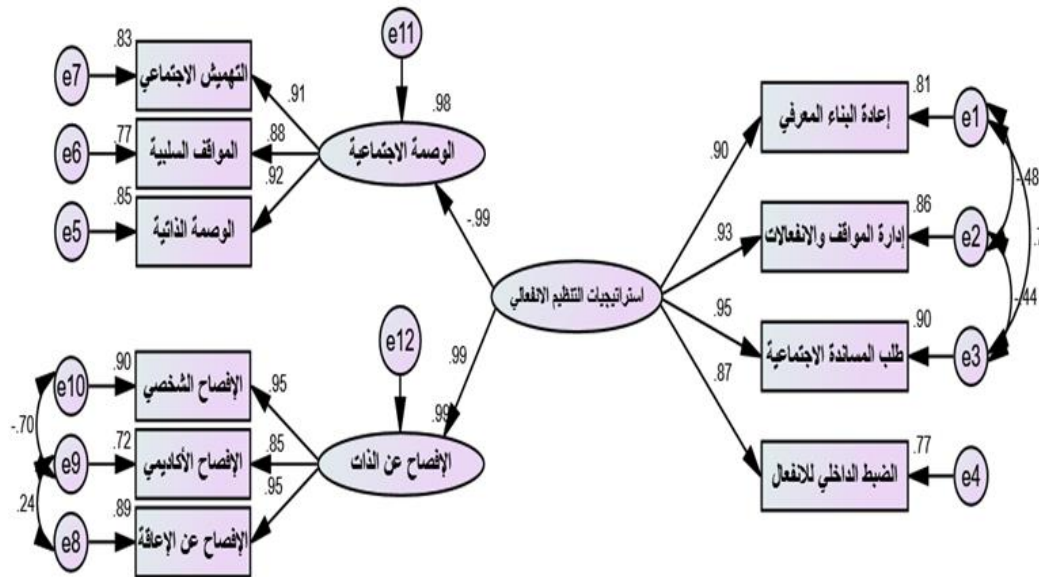
مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	تحقق المؤشر
درجات الحرية (DF)	٢٨	أكبر من ١,٥	تحقق
مربع كاي (٢X)	١٤٢,٦٧٢	دالة إحصائية	غير متحقق
مربع كاي النسبي $df / ٢X$	٥,٠٩٥	يتعدى (٥,٠٠)	تحقق
مؤشر حسن المطابقة	٠,٩١٠	صفر إلى ١	تحقق
Goodness of Fit Index (GFI)			
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية	٠,٨٢٣	صفر إلى ١	تحقق
Index (AGFI) Adjusted Goodness of Fit			
مؤشر الافتقار إلي حسن المطابقة	٠,٤٦٣	صفر إلى ١	تحقق
Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI)			
مؤشر المطابقة المعياري	٠,٩٦٦	صفر إلى ١	تحقق
Normed Fit Index (NFI)			

◆ نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والوصمة الاجتماعية والإنصاح عن الذات ◆

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدي المثالي للمؤشر	تحقق المؤشر
مؤشر المطابقة غير المعياري توكر - لويس	٠,٩٥٦	صفر إلى ١	تحقق
Non- Normed Fit Index (TLI)			
مؤشر الافتقار إلى المطابقة المعياري	٠,٦٠١	صفر إلى ١	تحقق
Parsimony Normed Fit Index (PNFI)			
مؤشر المطابقة المقارن	٠,٩٧٣	صفر إلى ١	تحقق
Comparative Fit Index (CFI)			
مؤشر المطابقة النسبي	٠,٩٤٦	صفر إلى ١	تحقق
Relative Fit Index (RFI)			
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب	٠,٠٢٣	صفر إلى ١	تحقق
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)			

يتضح من الجدول (١٩) ما يلي:

- مؤشرات المطابقة RFI، IFI، CFI، PNFI، NNFI، NFI، AGFI، GFI والتي تقيس إلى أي مدى تكون مطابقة النموذج أفضل بالمقارنة بالنموذج الرئيسي، وهذه المؤشرات اقترح أنها تقع بين (صفر، ١) حيث تشير القيم القريبة من الواحد الصحيح لهذه المقاييس إلى مطابقة جيدة أما القيم القريبة من الصفر فتشير إلى مطابقة سيئة.
- بالنسبة للمؤشر (RMSEA) تشير القيم القريبة من الصفر إلى مطابقة جيدة أما القيم الأكبر من (٠,١) فتشير مطابقة سيئة أو أخطاء في الاقتراب من مجتمع العينة.
- مؤشر مربع كاي، وهو مساوي (١٤٢,٦٧٢) ودرجات الحرية = ٢٨، لا يمكننا الاعتماد على مؤشر مربع كاي لأنه يعدّ مؤشر مربع كاي حساساً بالنسبة لعدد أفراد العينة، فمن الصعب الحصول على مستوى دلالة $0.05 <$
- أما النسبة بين قيمة مربع كاي النسبي χ^2 / df فهي مساوية (٥,٠٩٥)، متحقق، وهذه المؤشرات في مجملها تدل على مؤشرات جيدة مما يدل على قبول النموذج، وإن نموذج يتمتع بمؤشرات مطابقة جيدة.



شكل (١) النموذج المقترح للعلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية بعد ذلك تم فحص قيم مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي، واستخراج الأوزان المعيارية والآثار المباشرة وغير المباشرة لمتغيرات البحث ونسب التباينات المفسرة، والجدول التالي يوضح أوزان الانحدار المعيارية وغير المعيارية للنموذج:

جدول (٢٠) أوزان الانحدار المعيارية وغير المعيارية للنموذج

المستقبل		التابع	التأثير المعيارية	التأثير غير المعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي	<---	الوصمة الاجتماعية	٠,٩٩٠-	٠,٧٦٦-	٠,٠٣١	٢٤,٤٨١	**
استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي	<---	الإفصاح عن الذات	٠,٩٩٤	٠,٩٣٧	٠,٠٣٥	٢٦,٤٦٨	**
استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي	<---	إعادة البناء المعرفي	٠,٩٠١	١,٠٠٠	-	-	-
استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي	<---	إدارة المواقف والانفعالات	٠,٩٢٦	٠,٧٣٥	٠,٠٣٥	٢١,١١٨	**

◆ نمذجة العلاقات السببية بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات ◆

**	٤٨,٠٠٦	٠,٠٢١	١,٠٣٠	٠,٩٥٠	طلب المساندة الاجتماعية	<---	استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي
**	٢٢,٠٠٩	٠,٠٣١	٠,٦٧٦	٠,٨٧٥	الضبط الداخلي للانفعال	<---	استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي
**	٢٦,٠٣٢	٠,٠٤٣	١,١١٠	٠,٩١٣	التهميش الاجتماعي	<---	الوصمة الاجتماعية
**	٢٣,١٠٠	٠,٠٦٥	١,٤٩٣	٠,٨٧٦	المواقف السلبية	<---	الوصمة الاجتماعية
-	-	-	١,٠٠٠	٠,٩١٩	الوصمة الذاتية	<---	الوصمة الاجتماعية
**	٣٣,١١١	٠,٠٢٩	٠,٩٧٥	٠,٩٤٦	الإفصاح الشخصي	<---	الإفصاح عن الذات
**	٢٥,٢٦٨	٠,٠٣٢	٠,٨١٩	٠,٨٤٩	الإفصاح الأكاديمي	<---	الإفصاح عن الذات
-	-	-	١,٠٠٠	٠,٩٤٦	الإفصاح عن الإعاقة	<---	الإفصاح عن الذات

يتضح من الجدول (٢٠) أن المتغير المستقل الكامن المتمثل في (استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي) يؤثر تأثيرًا دالًا في المتغير التابع الكامن الأول (الوصمة الاجتماعية)، كما يؤثر المتغير المستقل الكامن أيضًا (استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي) على المتغير التابع الكامن الثاني (الإفصاح عن الذات)، لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، وتتسق هذه النتائج مع ما أشارت إليه الأطر النظرية والدراسات السابقة من علاقات وظيفية متبادلة بين المتغيرات الثلاثة، وبالتالي يمكن اشتقاق نموذج بنائي للعلاقات بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

ويوضح جدول (٢١) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للمتغير الكامن المستقل على المتغيرات الكامنة التابعة

استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي (متغير كامن مستقل)		نوع التأثير	المتغيرات التابعة
التأثير غير المعياري	التأثير المعياري		
٠,٧٦٦-	٠,٩٩٠-	مباشر	الوصمة الاجتماعية (متغير كامن تابع)
-	-	غير مباشر	
٠,٧٦٦-	٠,٩٩٠-	كلي	
٠,٩٣٧	٠,٩٩٤	مباشر	الإفصاح عن الذات (متغير كامن تابع)
-	-	غير مباشر	
٠,٩٣٧	٠,٩٩٤	كلي	

ومن خلال الجدول (٢١) يتضح ما يلي:

أولاً: التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للمتغير المستقل الكامن (استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي) على المتغير التابع الكامن الأول (الوصمة الاجتماعية).

- يوجد تأثير موجب مباشر للمتغير المستقل الكامن (استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي) على المتغير التابع الكامن الأول (الوصمة الاجتماعية) دال عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

- لا يوجد تأثير غير مباشر للمتغير المستقل الكامن (استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي) على المتغير التابع الكامن الأول (الوصمة الاجتماعية).

- يوجد تأثير كلي للمتغير المستقل الكامن الأول (استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي) على المتغير التابع الكامن (الوصمة الاجتماعية) دال عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

ثانياً: التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للمتغير المستقل الكامن (استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي) على المتغير التابع الكامن الثاني (الإفصاح عن الذات).

- يوجد تأثير موجب مباشر للمتغير المستقل الكامن (استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي) على المتغير التابع الكامن الثاني (الإفصاح عن الذات) دال عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

- لا يوجد تأثير غير مباشر للمتغير المستقل الكامن (استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي) على المتغير التابع الكامن الثاني (الإفصاح عن الذات).

- يوجد تأثير كلي للمتغير المستقل الكامن (استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي) على المتغير التابع الكامن الثاني (الإفصاح عن الذات) دال عند مستوى دلالة (٠,٠٠١).

وتشير نتائج تحليل نموذج المعادلة البنائية إلى تحقق الفرض القائل بوجود مطابقة للنموذج المقترح للعلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية، إذ أظهرت مؤشرات المطابقة جميعها قيمة دالة إحصائية وتدلل على جودة النموذج وملاءمته للبيانات الفعلية.

فالتنظيم الانفعالي الأكاديمي يُعد متغيراً بنائياً مؤثراً في كلٍّ من الوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات، إذ أظهرت التحليلات وجود تأثير مباشر وسالب بين التنظيم الانفعالي والوصمة

الاجتماعية، وتأثير مباشر وموجب بين التنظيم الانفعالي والإفصاح عن الذات، وهو ما يعزز صلاحية النموذج البنائي المقترح.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (Gross (2014، (De Cesarei (2015، (Mamboleo et al. (2020، (Bostic (2022، و (Evers (2023 التي أكدت أن التنظيم الانفعالي يمثل آلية مركزية تؤثر بصورة مباشرة وغير مباشرة في خبرات الأفراد الاجتماعية والانفعالية، حيث يسهم في خفض إدراك الوصمة من خلال إعادة التقييم المعرفي وضبط الاستجابات الانفعالية، ويُعزز الإفصاح عن الذات عبر تنمية الشعور بالأمان النفسي والثقة في العلاقات الاجتماعية، كما أوضحت هذه الدراسات أن التنظيم الانفعالي الفعال يُمكن الأفراد ذوي الإعاقة البصرية من مواجهة المواقف المثيرة للوصمة بشجاعة وتقبل للذات، مما يرفع مستوى اندماجهم الاجتماعي والجامعي.

ويتسق النموذج البنائي مع النموذج التكاملي للتنظيم الانفعالي الأكاديمي، الذي يفترض أن الاستراتيجيات التكيفية—كإعادة البناء المعرفي وضبط الانفعالات وطلب المساعدة—تعمل معًا للحد من آثار الوصمة وتعزيز الإفصاح الإيجابي، كما يؤكد نموذج إدارة عدم اليقين أن ضبط الانفعالات يقلل من الغموض الإدراكي في التفاعلات الاجتماعية، مما يدعم التواصل والإفصاح في بيئة جامعية قد يشوبها عدم اليقين.

وتُبرز النتائج أهمية السياق الجامعي المصري الذي لا يزال يعزز ثقافة الدمج؛ فامتلاك الطلاب ذوي الإعاقة البصرية لمهارات تنظيم انفعالي فعالة يسهم في تقليل حساسيتهم للوصمة وتشجيعهم على الإفصاح الآمن، وتؤكد ملاءمة النموذج البنائي صحة الروابط بين الوصمة والتنظيم الانفعالي والإفصاح، بما يشير إلى أن تعزيز التنظيم الانفعالي يمكن أن يقلل الوصمة ويدعم الإفصاح البناء والاندماج الجامعي.

وبناءً على ذلك، يُعد ارتفاع التنظيم الانفعالي الأكاديمي مؤشرًا على قدرة الطالب على مواجهة الوصمة وبناء هوية أكاديمية إيجابية قائمة على الثقة والإفصاح.

ويسهم شعور الطالب الكفيف أو ضعيف البصر بالتقبل من زملائه وأعضاء هيئة التدريس في تعزيز نظريته الإيجابية لذاته وزيادة قدرته على التعبير الواضح عن احتياجاته، مما يرفع مستوى الإفصاح عن الذات ويقلل أثر الوصمة الاجتماعية، كما تساعد مهارات التنظيم الانفعالي الأكاديمي على مواجهة الضغوط والانفعالات السلبية بطرق تكيفية تقلل الشعور

بالوصمة وتدعم التواصل الصادق في المواقف الأكاديمية والاجتماعية. وبناءً على ما تقدم، فإن العلاقة بين الوصمة والتنظيم الانفعالي والإفصاح ليست علاقة إحصائية فحسب، بل تعكس تفاعلاً نفسياً واجتماعياً يعبر عن قدرة الطالب على تحويل الضغوط إلى فرص للاندماج والنمو، واستخدام مهاراته الانفعالية للحد من الوصمة وتعزيز الإفصاح البناء داخل بيئة جامعية دامجة.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث التي أظهرت وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي والوصمة الاجتماعية والإفصاح عن الذات لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. تصميم برامج إرشادية لتنمية مهارات التنظيم الانفعالي والإفصاح الواعي لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، مع دمج التقنيات المساعدة لتعزيز قدرتهم على إدارة الانفعالات والتعبير عن احتياجاتهم بثقة وكفاءة.
٢. تعزيز دور وحدات الإرشاد النفسي والدعم الأكاديمي في تمكين الطلاب ذوي الإعاقة البصرية من الإفصاح البناء ودعم صحتهم النفسية عبر جلسات فردية وجماعية بإشراف متخصصين.
٣. مراجعة السياسات الجامعية لضمان حماية خصوصية الإفصاح وتقديم التيسيرات الأكاديمية دون تمييز، عبر آليات عملية مثل بطاقة احتياجات تحدد نوع الدعم دون الإفصاح الكامل عن تفاصيل الإعاقة.
٤. تمكين الطلاب ذوي الإعاقة من المشاركة في تصميم السياسات والخدمات الجامعية عبر اعتماد نموذج التصميم بالمشاركة وضمان تمثيلهم في اللجان والمجالس المعنية بشئونهم.

بحوث مقترحة مستقبلية

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، واستنادًا إلى التوصيات التي تم التوصل إليها، يُقترح إجراء مجموعة من الدراسات المستقبلية التي تُسهم في تعميق الفهم النظري وتوسيع نطاق التدخلات التطبيقية الموجهة لدعم طلاب الجامعة من ذوي الإعاقة البصرية، وذلك على النحو الآتي:

١. نمذجة العلاقات السببية بين الرضا عن الحياة الجامعية وجودة الدعم المؤسسي والنجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.
٢. فاعلية استخدام التطبيقات الناطقة المدعومة بالذكاء الاصطناعي في تنمية التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.
٣. أثر التعلم القائم على المشروعات الرقمية في تنمية مهارات التفكير النقدي والمرونة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة المكفوفين.
٤. فاعلية برنامج إرشادي قائم على العلاج المعرفي السلوكي في خفض أعراض الهشاشة النفسية لدى طلاب الجامعة ذوي الإعاقة البصرية.

المراجع

- إسماعيل، دينا أحمد (٢٠٢٠). استراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي المنبئة بالاحترق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٧٧ (١)، ١٧٤ - ٢٥٥.
- الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء (٢٠٢٢). *التقرير الإحصائي لذوي الإعاقة في مصر. القاهرة*.
- الروبي، أحمد يوسف، والبلادي، إيهاب عبد العزيز، وطه، محمد مصطفى (٢٠٢٢). التدريب على بعض استراتيجيات التنظيم الانفعالي في تحسين كفاءة المواجهة لدى المراهقين المكفوفين. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف*، ١٩ (١١٤)، ٦٣ - ٩٢.
- سليمان، شيماء سيد (٢٠٢٤). استراتيجيات تنظيم الانفعالات الأكاديمية في ضوء الانفتاح على الخبرة والتجول العقلي لدى طلاب كلية تحليل التجمعات. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، ١١٧، ٨٩٩ - ١٠٠٧.
- صفحي، محمد يحيى (٢٠١٩). التعاطف الأكاديمي مع الذات وعلاقته باستراتيجيات التنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلاب برنامج الإعاقة البصرية منخفضي الإنجاز الأكاديمي. *مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية*، ٨ (٢)، ١٠٧ - ١٢٨.
- عبد الحميد، هبة جابر (٢٠١٨). اليقظة العقلية وعلاقتها بالتنظيم الانفعالي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٥٦ (٢)، ٣٢٥ - ٣٩٦.
- عبد الحميد، هبة جابر، ودنقل، عبير أحمد (٢٠٢١). فعالية برنامج العلاج السلوكي الجدلي (DBT) في تحسين التنظيم الانفعالي الأكاديمي والرفاهية الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١ (١١٣)، ٤٣٩ - ٥١٤.
- عمر، محمود أحمد، فتحي، أمال أحمد، علي، سماح أحمد (٢٠٢٤). الخصائص السيكومترية لمقياس الإفصاح عن الذات لدى طلاب الجامعة، *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمي*، ٨٠ (٣)، ٣١١ - ٣٣٨.
- قرني، سعاد كامل، أحمد، أحمد عبد الملك (٢٠٢٤). مقياس وصمة الذات لذوي الاحتياجات الخاصة، *مجلة إبداعات تربوية*، ٣٠ (١)، ١٠١ - ١١٤.

كرسون، حنان أحمد (٢٠٢٥). النمذجة البنائية للعلاقات بين التنظيم الانفعالي الأكاديمي والشفقة بالذات والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ٤٤ (٢٠٥)، ٦٣ - ١١٥.

محمود، إكرام عبد العظيم، وسعيد، محمد حسين، وبغدادى، مروة مختار (٢٠٢٣). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب الجامعة العاديين وذوي كف البصر. *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف*، ٢٠ (١١٩)، ٨٦ - ١٢٢.

Al-Badareen, G. (2016). Cognitive emotion regulation strategies as predictors of academic achievement among university students. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 10(4), 680–686. <https://doi.org/10.24200/jeps.vol10iss4pp680-686>

Alhaj, H., Fayyad, M., & Saber-Ayad, M. (2024). The legal, ethical, and psychological aspects of self-determination and right to information access for people with visual impairment: A critical review. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1–9. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-02766-9>

Ali, A., Amin, S., Mukhtar, B., & Aslam, I. (2024). Mindset, Resilience, and Rejection Sensitivity in Individuals with Physical Disabilities: Mindset and Rejection Sensitivity in Physical Disabilities. *Journal of Health and Rehabilitation Research*, 4(3), 1-5. <https://doi.org/10.61919/jhrr.v4i3.1550>

Alizadeh Oghyanous, P., Karimi, M., & Hashemi, M. (2022). Validation of the Persian adaptation of academic emotion regulation questionnaire in the EFL context. *Language Related Research*, 13(5), 141-168. <https://doi.org/10.52547/LRR.13.5.5>

Almog, N. (2018). "Everyone Is Normal, and Everyone Has a Disability": Narratives of University Students with Visual Impairment. *Social Inclusion*, 6(4), 218-229. <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1697>

Amin, A., Sarnon, N., Akhir, N., Zakaria, S., & Badri, R. (2021). Main challenges of students with visual impairment at higher education institutions. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(1), 734-747. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v10-i1/9682>

- Aziz, N., Hamzah, S., Mohamad Roseli, N., Khalid, A., Ahmad, S., Abdul Salam, S., & Mutalib, A. (2024). Evaluation of Cohesive Affective Design Model for People with Visual Challenges Through Expert Review Method. *TEM Journal*, 13(2). 1432-1442. <https://doi.org/10.18421/TEM132-57>
- Ben-Eliyahu, A. (2019). Academic emotional learning: A critical component of self-regulated learning in the emotional learning cycle. *Educational Psychologist*, 54(2), 84–105. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1587296>
- Benita, M., Benish-Weisman, M., Matos, L., & Torres, C. (2020). Integrative and suppressive emotion regulation differentially predict well-being through basic need satisfaction and frustration: A test of three countries. *Motivation and emotion*, 44, (1), 67-81. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09798-0>
- Bostic, G. A. (2022). Lost in the cloud: The experiences of college students with visual impairments in an online environment (Doctoral dissertation, Western Michigan University).
- Brashers, D. E. (2001). Communication and uncertainty management. *Journal of communication*, 51(3), 477-497. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2001.tb02892.x>
- Brown, R., Moloney, M., & Brown, J. (2018). Gender differences in the processes linking public stigma and self-disclosure among college students with mental illness. *Journal of Community Psychology*, 46(2), 202-212. <https://doi.org/10.1002/jcop.21933>
- Buric, I., Soric, I., & Penezic, Z. (2016). Emotion regulation in academic domain: Development and validation of the Academic Emotion Regulation Questionnaire (AERQ). *Personality and Individual Differences*, 96, 138–147. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.074>
- Camacho-Morles, J., Slemp, G., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33, 1051–1095. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3>
- Capkova, J. (2023). The relationship between stress, academic burnout, and emotion regulation strategies (Master's thesis).
- Carpenter, A., & Greene, K. (2015). Social penetration theory. *The International Encyclopedia of Interpersonal Communication*, 1–4. <https://doi.org/10.1002/9781118540190.wbeic0160>

- Carrillo, N. (2024). The Personal Journey of Individuals Self-Disclosing Their Disability Status within an Urban Postsecondary Environment. St. John's University (New York).
- Carter, S. (2021). Self-disclosure by students with invisible disabilities: A narrative study (Doctoral dissertation, University of Nevada, Reno).
- Chui, C., & Lai, V. (2025). It's not just a job: Meaningful work, self-stigma, and life satisfaction in people with visual impairment. *WORK*, 80(3), 1278-1286. <https://doi.org/10.1177/10519815241290023>
- Cole, E., & Cawthon, S. (2015). Self-disclosure decisions of university students with learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 163-179. <https://www.ahead.org/professional-resources/publications/jped>
- Croft, E. (2020). Experiences of visually impaired and blind students in UK higher education: An exploration of access and participation. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1), 382-392. <https://doi.org/10.16993/sjdr.721>
- Dabi, G., & Golga, D. (2024). Digital inclusion: Lived experiences of students with visual impairment accessibility to web-based information in higher education institutions of Ethiopia. *British Journal of Visual Impairment*, 42(3), 794-815. <https://doi.org/10.1177/02646196231187558>
- De Cesarei, A. (2015). Psychological factors that foster or deter the disclosure of disability by university students. *Psychological Reports*, 116(3), 665-673. <https://doi.org/10.2466/15.PR0.116k26w9>
- Devi, J., & Huwae, A. (2023). Emotional Regulation and Resilience in Students with Disabilities. *Jurnal Ilmu Pendidikan, Psikologi, Bimbingan dan Konseling*, 13(1), 127-139. <https://doi.org/10.24127/gdn.v12i2.6379>
- Dimac, M. (2020). A Case Study Exploring the Self-Disclosure Experiences of Students with Psychiatric Impairments in an Online University Setting.
- Evers, L. (2023). Being seen: The lived experience of psychodynamic practitioners disclosing or not disclosing sight impairment. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 25(1-2), 60-88. <https://doi.org/10.1080/13642537.2022.2156132>

- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual differences*, 30(8), 1311-1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Gładyszewska-Cylulko, J. (2018). Self-stigma in the visually impaired. *Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy*, 22, 179–193. <https://doi.org/10.14746/ikps.2018.22.11>
- Green, J. (2019). Effects of Institutional Factors on College Students' Self-Disclosure of Disability Status and Their Utilization of Disability Services (Doctoral dissertation, University of Miami).
- Grimes, S., Southgate, E., Scevak, J., & Buchanan, R. (2020). University student experiences of disability and the influence of stigma on institutional non-disclosure and Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 33(1), 23-37. <https://www.ahead.org/professional-resources/publications/jped>
- Gross, J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26 (1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, M. (2014). Practicas inclusivas para la poblacion estudiantil en condicion de discapacidad visual en el entorno universitario. *Alteridad*, 9(1), 108-117. <https://www.learntechlib.org/p/195297/>.
- Hafizah, N. (2015). Emotion regulation and academic performance among IIUM students: A preliminary study. *Jurnal Psikologi Malaysia*, 29(2), 81–92. [Corpus ID: 56228501](https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781)
- Hassard, J., Yildirim, M., Thomson, L., & Blake, H. (2024). Disclosing non-visible disabilities in educational workplaces: a scoping review. *British Medical Bulletin*, 150(1), 23-41. <https://doi.org/10.1093/bmb/ldae004>
- Hernandez Padilla, M., & Arias Valencia, S. (2024). 'The way they treat us reflects how they see us': Aspects contributing to social inequities in people with visual disability, a qualitative study. *British Journal of Visual Impairment*, Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/02646196241265616>

- Hewett, R., Douglas, G., & McLinden, M. (2023). "They were questioning whether I would even bother coming back". Exploring evidence of inequality in "access", "success" and "progression" in higher education for students with vision impairment. *Educational Review*, 75(2), 172–194. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1974033>
- Heydarnejad, T., Ibrahim, K., Abdelrasheed, N., & Rezvani, E. (2022). The effect of academic emotion regulation on EFL learners' core of self-assessment and academic buoyancy: a structural equation modeling. *Language Testing in Asia*, 12(1), 57, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1186/s40468-022-00207-z>
- Indráková, J. (2025). University students with visual impairments and their social status among other students and lecturers. *Journal of Exceptional People*, 14(26), 1–103.
- Kija, L., & Mgumba, B. (2025). Reducing barriers for inclusion of students with visual impairments in the universities: Focus on educational and psychological needs. *British Journal of Visual Impairment*, 43(1), 292-306. <https://doi.org/10.1177/02646196231225061>
- Kong, L., Gao, Z., Xu, N., Shao, S., Ma, H., He, Q., & Qu, H. (2021). The relation between self-stigma and loneliness in visually impaired college students: Self-acceptance as mediator. *Disability and Health Journal*, 14(2), 101054.1- 7. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.101054>
- Kumar, S., Lata, S., & Verma, S. (2024). Psycho-social outcomes of disability-related stigma and social exclusion among people with physical disabilities: A systematic review. *Hellenic Journal of Psychology*, 21(3), 281-301. <https://doi.org/10.26262/hjp.v21i3.10123>
- Mamboleo, G., Dong, S., & Fais, C. (2020). Factors associated with disability self-disclosure to their professors among college students with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 43(2), 78-88. <https://doi.org/10.1177/2165143419893360>
- Martínez-López, Z., Villar, E., Castro, M., & Tinajero, C. (2021). Self-regulation of academic emotions: recent research and prospective view. *anales de psicología / annals of psychology*, 37, (3). 529-540. <https://doi.org/10.6018/analesps.415651>

- Masur, P. K. (2019). Connecting privacy and self-disclosure. In *Situational Privacy and Self-Disclosure: Communication Processes in Online Environments* (pp. 89–103). Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78884-5_5
- Melian, E., & Meneses, J. (2022). *Getting ahead in the online university: Disclosure experiences of students with apparent and hidden disabilities*. *International Journal of Educational Research*, 115, 101991.1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101991>
- Manitsa, I., & Doikou, M. (2022). Social support for students with visual impairments in educational institutions: An integrative literature review. *British Journal of Visual Impairment*, 40(1), 29-47. <https://doi.org/10.1177/0264619620941885>
- Mimoun, E., Koslowsky, M., Margalit, D., & Ari, A. (2024). Impression Formation Following Self-disclosure of an Invisible (Non-apparent) Disability to a Romantic Partner. *Sexuality and Disability*, 42(2), 277-293. <https://doi.org/10.1007/s11195-023-09829-4>
- Nannemann, A. (2021). The student self-accommodation strategy for students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 115(6), 506-524. <https://doi.org/10.1177/0145482X211059545>
- Nezhad, M., & Delroba, M. (2024). Investigating the relationship between students' executive functions, emotion regulation, and academic achievement. *Discover Psychology*, 4(1), 120. <https://doi.org/10.1007/s44202-024-00238-y>
- Niraula, K. (2024). Exploring Experiences of Visually Impaired Youths in Tertiary Education. *International Journal on Social and Education Sciences*, 6(2), 239–252. <https://doi.org/10.46328/ijonses.619>
- Okonji, P., & Aryal, K. (2016). Visually impaired older people's construction of real identities via online self-disclosure. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 10(4), 252-265.

- Onuigbo, L., Anyanwu, J., Adimora, E., Akaneme, I., Oforka, T., Obiyo, N., & Ogbuabor, S. (2019). Emotional self-regulation as a predictor of self-esteem and academic self-efficacy of children with visual impairment. *Global journal of health science*, 11(8), 29-38. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v11n8p29>
- Oram, R., Ryan, J., Rogers, M., & Heath, N. (2017). Emotion regulation and academic perceptions in adolescence. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 22(2), 162-173. <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2017.1290896>
- Petronio, S. (1991). Communication boundary management: A theoretical model of managing disclosure of private information between marital couples. *Communication Theory*, 1(4), 311-335. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.1991.tb00023.x>
- Petronio, S., & Child, J. (2020). Conceptualization and operationalization: Utility of communication privacy management theory. *Current Opinion in Psychology*, 31, 76-82. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.09.006>
- Posteuca-Esi, N. (2019). Social and psychological benefits of self-disclosure. *International Journal of Social and Educational Innovation (IJSEIro)*, 6 (12), 25-29. <https://www.journals.aseiacademic.org/index.php/ijsei/article/view/136>
- Riaz, M., Hafeez, A., Riaz, M., & Batool, N. (2015). Behavioral Problems and Emotion Regulation in Blind and Normal Children. *Pakistan Journal of Medical Research*, 54(4). 105-108.
- Riaz, N., Iram, H., Hassan, A., Iqba, N., & Fatima, L. (2022). Improving emotional dysregulation and well-being among visually challenged adolescents: Efficacy of acceptance and commitment therapy (ACT). *ASEAN Journal of Psychiatry*, 23(1), 1-15. <https://doi.org/10.54615/2231-7805.47235>
- Roig, R., & Macia, D. (2022). Program de intervention online Para alumna do universitario con discapacidad visual en tiempos de Coved. *Hachetetepe: Revista científica de Educación y Communication*, (24), 1206. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2022.i24.1206>

- Rottweiler, A., Stockinger, K., & Nett, U. (2023). Students' regulation of anxiety and hope—A multilevel latent profile analysis. *Emotion*, 23(7), 1891. <https://doi.org/10.1037/emo0001200>
- Rusu, M. (2018). Adolescents with Physical Deficiencies—Between Tolerance and Rejection Changing Negative Attitude. *Asian Journal of Social Sciences and Management Studies*, 5(3), 123-130. <https://doi.org/10.20448/journal.500.2018.53.123.130>
- Sacks, S., & Wolffe, K. (Ed.). (2006). Teaching social skills to students with visual impairments: From theory to practice. New York: AFB Press, American Foundation for the Blind.
- Salimi, S., Mohammadi, E., & Sadeghi, A. (2016). A comparison of emotion regulation strategies of blind students with sighted students. *Iranian Rehabilitation Journal*, 14(2), 127–132. <https://doi.org/10.18869/nrip.irj.14.2.127>
- Schmidt, S., Tinti, C., Levine, L., & Testa, S. (2010). Appraisals, emotions and emotion regulation: An integrative approach. *Motivation and Emotion*, 34(1), 63–72. <https://doi.org/10.1007/s11031-009-9155-4>
- Shakespeare, T. (2014). *Disability rights and wrongs revisited* (2nd ed.). Routledge.
- Tekkar, P., & Tripathi, S. (2022). Social Stigma and Self: A Psycho-social Study of People with Visual Impairment. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 13(3), 335–342. <https://iahrw.org/our-services/journals/indian-journal-of-health-wellbeing/>
- Valente, D., Baltenneck, N., Baudouin, J. Y., & Gentaz, E. (2022). Emotion regulation in blind and visually impaired children aged 3 to 12 years assessed by a parental questionnaire. *Acta psychologica*, 225, 103553. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103553>
- Visio International. (2025). *Egypt Programme: Road to Light* (2017–2025). Retrieved from <https://www.visio.org/en-gb/home/visio-international/programmes/egypt>
- Wolffe, K., & Candela, A. (2002). A qualitative analysis of employers' experiences with visually impaired workers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(9), 622-634. <https://doi.org/10.1177/0145482X0209600903>

- Wong, M. E. (2014). Support for students with visual impairments in higher education in Singapore: Considering university publicity materials conveying disability services and support. *CAISE Review*, 2, 62–76. <https://doi.org/10.12796/caise-review.2014V2.008>
- Yu, Y., Zhang, J., & Liu, J. (2022). The effect of online self-presentation on self-esteem of sensory impairments students: Mediation of social support. *Journal of Affective Disorders Reports*, 10, 100392. 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2022.100392>
- Zaussinger, S., & Terzieva, B. (2018). Fear of stigmatisation among students with disabilities in Austria. *Social Inclusion*, 6(4), 182-193. <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1667>

Modeling the Causal Relationships between Academic Emotion Regulation Strategies, Social Stigma, and Self-Disclosure in University Students with Visual Impairment

Mahmoud Rabea Ismail Al-Shahawy

Assistant Professor of Visual Impairment

Faculty of Science of Special Needs Beni Suef University

Abstract

Emotional and social experiences play a significant role in the academic adjustment of university students with visual impairments, highlighting the importance of understanding the causal relationships among emotion regulation, social stigma, and self-disclosure. The present study aimed at verifying the proposed structural model of these relationships and identifying the direct and indirect effects among the variables, using a descriptive correlational design based on structural equation modeling (SEM). The study sample consisted of 270 students with visual impairments from Ain Shams, Beni Suef, Assiut, and Sohag universities. Their ages ranged from 18 to 22 years, with a mean age of 20.93 and a standard deviation of 1.91. Three instruments developed by the researcher were employed: the Academic Emotion Regulation Strategies Scale, the Social Stigma Scale, and the Self-Disclosure Scale. The findings revealed a statistically significant negative relationship between academic emotion regulation and social stigma, a significant positive relationship between emotion regulation and self-disclosure, and a significant negative relationship between social stigma and self-disclosure. The results further indicated that academic emotion regulation has both direct and indirect effects on self-disclosure through social stigma, and that the proposed structural model demonstrated good fit with the actual data. In light of these findings, several educational recommendations and future research directions were provided.

Keywords: Academic Emotional Regulation Strategies, Social Stigma, Self-Disclosure, Students with Visual Impairment.