نمذجة المعادلة البنائية للعلاقات بين التنافر الوجداني والإجهاد المعرفي والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة قناة السويس في ضوء أليات التصحيح الالكتروني

إعداد

د. محمود علي موسى

مدرس بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية، جامعة قناة السويس

نمذجة المعادلة البنائية للعلاقات بين التنافر الوجداني والإجهاد المعرفي والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة قناة السويس في ضوء أليات التصحيح الالكتروني

إعداد

د. محمود علي موسى

مدرس بقسم علم النفس التربوي

كلية التربية، جامعة قناة السويس

الملخـــص

هدفت الدراسة إلى التوصل لأفضل نموذج البنائي يشرح العلاقات السببية للعلاقات بين التنافر الوجداني والإجهاد المعرفي والرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة قناة السويس في ضوء أليات التصحيح الالكتروني، واعتمدت الدراسة على عينة بلغت ١٢٠ عضو هيئة تدريس موزعة على تسع كليات، وأعد الباحث مقاييس التنافر الوجداني (α=0.80)، ومقياس الإجهاد المعرفي (α=0.63)، ومقياس الرضا الوظيفي (α=0.76)، وتم استخدام نمذجة المعادلة البنائية وتوصلت الدراسة إلى تأثيرات سببية سالبة دالة احصائياً من الرضا الوظيفي إلى التنافر الوجداني (β=-0.81)، وتأثير سالب من الرضا الوظيفي إلى الإجهاد المعرفي (β=-0.38)، وتأثير سالب من الإجهاد المعرفي إلى التنافر الوجداني (β=-0.58). وتوصي الدراسة بإعداد دورات تدريبية بمراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بمختلف فئاتهم للتدريب على قواعد وأليات إعداد الاختبارات والامتحانات الفصلية كلاً فيما يتفق مع الطبائع المختلفة للمواد الدراسية.

الكلمات المفتاحية: التنافر الوجداني، الإجهاد المعرفي، والرضا الوظيفي.

Structural Modeling of Relationships between Emotional dissonance, Cognitive Stress, and Job Satisfaction among Suez Canal University Staff in the Light of Electronic Testing

Abstract

The study aimed as testing the best structural model of relationships between emotional dissonance, cognitive stress, job satisfaction among Suez Canal University staff in the light of electronic testing. The sample consisted of 120 volunteers' staff from 9 colleges. The researcher prepared the emotional dissonance scale (α=0.80), cognitive stress scale (α=0.63), and job satisfaction scale (α=0.76). Using structural equation modeling, the result revealed that there was negative effect from job satisfaction to emotional dissonance, then there was negative effect from job satisfaction to cognitive stress, finally there was negative effect from cognitive stress to emotional dissonance.

Key Words: Emotional labor, Emotional dissonance, cognitive stress, job satisfaction.

مقـــدمـــــة:

يعد تطور الاختبارات النفسية وأليات القياس والتقويم أحد التوجهات العالمية التي ظهرت على الساحة التربوية، ومن ثم أصبح هناك حاجة ملحة لتطوير منظومة التعلم داخل الجامعات لمواكبة تلك التطورات في جميع مجالات المعرفة، كما شجعت لجان الترقيات العلمية الباحثين في المجالات التربوية من البحوث التنافسية من داخل التخصصات البينية الأمر الذي يسر دراسة العلوم من منظور متعدد التخصصات، مما وفر للمعلومات صقل واستخداماً أكثر تركيزاً.

ويستلزم جودة التعليم الجامعي تطوير المناهج الدراسية للمقررات الجامعية سنوياً بصورة تواكب تطورات العصر والاستدامة في عملية التعلم وبصورة أكثر دقة في التركيز على سوق العمل وخدمة المجتمع، ولتطوير جودة التعلم بدء التوجه نحو المتعلم وتطوير سياسة التعلم والتقويم بصورة توفر الوقت والجهد للأستاذ الجامعي وتوفر عدالة الاختبار كلما أمكن ذلك.

وقد ظهرت على الساحة في العام الجاري سياسات تقويمية جديدة مثل التصحيح الالكتروني وتوجه الجامعات المصرية بعمل بنوك أسئلة دورية في كافة التخصصات. وتوفر مفردات متعددة متدرجة الصعوبة والتمييز والتخمين ومختلفة القدرة بحيث تتيح للمتعلم التقدم بحسب مستوى قدرته في الاستجابة على نماذج مختلفة للاستجابة عما يستجيب عليها أقرانه. كما يبدو في أليات التصحيح الالكتروني وجود صور متكافئة تتيح لعضو هيئة التدريس التنويع في صياغات المفردات بصورة تمنع عمليات الغش. كما أن هذه الأسئلة تتنوع في المستويات المعرفية المختلفة بحيث تصبح مفردات تطبيقية ترتبط بمستويات المعرفة العليا؛ وليست مفردات تعتمد على الحفظ والاسئلة التي تتعلق باختيار الاستجابة وتخمينها بالنسبة للأسئلة الموضوعية.

ونظراً لضيق الوقت نتيجة اعتماد أليات التصحيح الالكتروني داخل الجامعات المصرية وضيق الوقت الذي قدم فيه التدريب لدى أعضاء هيئة التدريس بجميع الكليات مما جعل عضو هيئة التدريس في معترك الصراع بين الاختبارات التقليدية التي آلفها من قبل وبين أليات التغيير وإعتماد سبيل جديد للتقويم، فمنهم من وجد جاذبية في التنويع المعرفي في صياغات الأسئلة، ومنهم من يرى أن التنوع بين السياسة الروتينية لصياغات المفردات التي تجمع بين المفردات الموضوعية والمقالية هي المخرج من هذا المأزق، ومنهم من حاول أن يفي بالغرض حيثما أمكنه ذلك، ونتيجة لكبر أعداد هيئة التدريس وضيق الوقت المخصص للتدريس على أليات التصحيح الالكتروني جعل هناك تنافراً معرفياً بين ما يجب أن يكون وما هو راسخاً في أذهان عضو هيئة التدريس بطبيعة الامتحان.

المفاهيم الأساسية والإطار النظري للدراسة:

التنافر الوجداني Emotional dissonance:

التنافر الوجداني هو التناقض بين الشعور والعاطفة المعبرة. ويحدث عندما لا تتطابق الانفعالات المدركة مع المشاعر التي يشعر بها أعضاء هيئة التدريس أثناء أدائهم الوظيفي. وبالاعتماد على نظرية التنافر الوجداني فعندما تختلف المشاعر المدركة عن المشاعر المعبر عنها ينتج التوتر نتيجة انفصال المرء عن ذاته ومشاعر عدم الثقة (Pugh, Groth & Hennig-Thurau, 2011).

ويرى آبراهام (Abraham, 1998) أن التنافر الوجداني ينتج عن ظروف العمل الضاغطة بدنياً ووجدانياً للموظف مما يسبب عدم الرضا الوظيفي والانهاك الوجداني exhaustion. وبناء على نظرية التنافر الوجداني فإن العلاقة بين التمثيل السطحي للموظف وعدم الرضا عن العمل والانهاك الوجداني يمكن التحكم فيها بطريقتين أحدهما مفهوم الذات للموظف والتي تبدو في أهمية عرض انفعالاته الحقيقية، والجانب الثاني وهو كفاءة الذات للموظف التي تعبر عن تزييف الانفعال faking emotions. والتنافر الوجداني مؤقتاً وليس دائماً؛ إذ يتطلب التنافر الوجداني عملية إدارة المشاعر وتنظيم الموظفين لانفعالاتهم أثناء التفاعل مع العملاء وزملاء العمل والرؤساء (Julian, 2008). وقد يكون التنافر الوجداني حالة شعورية أو لاشعورية (Burić, 2019)، فقد يقوم عضو هيئة التدريس بقمع انفعالاته التي يشعر بها ولا يعبر عنها. ويلجأ بدلاً من ذلك إلى التركيز على الانفعالات المناسبة بهدف الدخول في شكل من أشكال إدارة الانطباع للمؤسسة. وهذا يتطلب الجهد والتخطيط والرقابة اللازمة للتعبير عن المشاعر المرغوبة على المستوى التنظيمي أثناء المعاملات بين الأشخاص (Admiraal, Veldman, Mainhard & van-Tartwijk, 2019; Park, Hyun & Jhang, 2019).

ومن مسببات التنافر الوجداني الحاجة المستمرة من عضو هيئة التدريس إظهار المشاعر الإيجابية كالفرح، والسرور، والتأدب المطلوب على المستوى التنظيمي بدلاً من مشاعره الطبيعية التي يمر بها في الوقت الراهن ويعاني منها (Burić, 2019). فهم لا يستطيعون التعبير عن انفعالهم الذي يمرون به بالفعل، وبالتالي فإن مستوى عملهم العاطفي والتنافر العاطفي يؤثر على التزامهم الوظيفي والثقة تجاه منظمتهم (Han, Shim & Choi, 2018). وقد أبدى درجة عالية

من الارتياح للممرضات في المكافآت الوجدانية emotional rewards لعملهم مع العملاء ويتناقض مع عدم رضاهم فيما يتعلق بالتعليم التمريضي ووجهات نظرهم عن عدم تقييم عمل الممرضات من قبل الآخرين داخل نظام الرعاية الصحية (Henderson, 2001).

نظرية التنافر الوجداني:

التنافر الوجداني سلوكي تنظيمي يوجه أهداف العمل (Park et al., 2019). وفقا لنظرية التنافر الوجداني يتصف الناس ممن لديهم حساسية للتناقض بين معتقدهم وعملهم، وعند إدراكهم للفروق يكون لديهم الدافع لحل هذا التناقض، وأثناء محاولة حل التناقض يرجع الفرد للتعرف على سبب نشوب التناقض. وفي السياق الوجداني للعمل يمكن للموظف الذي يعمل في التمثيل السطحي أن يدرك التناقض بين شعورهم والمشاعر المعبرة عنه ويكون دافعًا لحل التناقض. وترجع أسباب ظهور التناقض الوجداني إلى عدم القدرة على اتباع القواعد المعلنة التي تفرضها المنظمة. وهذا يقود الموظف إلى إدراك أنه ليس لديه أي سيطرة على الطريقة التي تعبر بها عن شعوره الحقيقي، مما قد يؤدي إلى إحساس متدني بالسيطرة وعدم الاستقلالية (Henderson, 2001).

وأظهرت دراسات السلوك التنظيمي ومنها دراسات آبراهام، وهان وآخرون، وهاندرسون (Abraham, 1999; Han et al., 2018; Henderson, 2001) وجود علاقة ايجابية بين السيطرة المتوقعة وبين المستويات العالية المنتظرة والمتغيرات المتعلقة بالعمل. بينما أظهر سبيكتور (Spector, 1986) أن المستويات العالية من الضبط المدرك لدى الموظفين تؤثر بشكل إيجابي ليس فقط على المستوى التنظيمي (الرضا الوظيفي، والالتزام، والمشاركة، والأداء، والدوافع) ولكن أيضاً الجوانب الفردية (الاضطراب الوجداني، ضغوط الدور، التغيب عن العمل، ومعدل التغيير). ويحدث التنافر الوجداني عندما ترضي المشاعر المُعبَّر عنها بقواعد الشعور، أو توقعات الأدوار المتعلقة بالتعبير الوجداني الذي يترافق مع قاعدة الوظيفة، بل يتعارض مع المشاعر الداخلية. ويحدث التنافر الوجداني نتيجة لصراع الشخص أو الدور الذي يُطلب من موظفي الاتصال إخفاء مشاعرهم الحقيقية وتقديم واجهة أو وجه للعميل (Phillips, Tsu Wee Tan & Julian, 2006).

مستويات التنافر الوجداني:

ينتج التنافر الوجداني عن الغربة عن المشاعر الحقيقية. وتهدد الفرد بأنانية أصيلة لأنه يتطلب من العمال استحضار أنواع معينة من المشاعر مع قمع الآخرين. ويؤدي التنافر

الوجداني إلى الأنانية إذ يتطلب من هيئة التدريس استحضار أنواع معينة من المشاعر مع قمع الآخرين. ويضر إخفاء مشاعر الغضب بالصحة النفسية ويخلق عدم المصداقية لدى عضو هيئة التدريس وخاصة السيدات منهم بسبب تناقض الانفعالات السلبية مع هوية اجتماعية؛ ومن ثم إعاقة التواصل المباشر والصريح لمختلف الحالات الانفعالية الناجمه عن التفاعل مع كافة الأشخاص (Admiraal et al., 2019). ويسبب التمثيل العميق للمشاعر الحقيقية زيادة الوعي بالتناقض بين المشاعر المحسوسة، والتعبير عن الصراع الوجداني الذي يعاني منه بوضوح دون تخطي القواعد التنظيمية (Park et al., 2019). فإن تنظيم الانفعالات خلال التمثيل السطحي ينتج عنه عدم تطابق المشاعر المحسوسة والمعرضة وترتبط بمجموعة واسعة من النتائج السلبية بما في ذلك انخفاض الرضا الوظيفي، وارتفاع مستويات الاجهاد. ويؤدي التمثيل السطحي إلى تنافر وجداني مبالغاً فيه (Pugh et al., 2011).

محددات التنافر الوجداني:

أثار التنافر الوجداني مشاعر عدم الرضا الوظيفي وانخفاض الالتزام التنظيمي عند ارتفاع المراقبة الذاتية. في المقابل يقلل الدعم الاجتماعي من الأثر السلبي للتنافر الوجداني على الالتزام التنظيمي (Abraham, 1999). ومن محددات التنافر الوجداني ما يلي:

أ) المعايير الاجتماعية السلبية والمهنية والتنظيمية. على سبيل المثال تشير الأدلة التجريبية إلى أن توفر فرص للتعبير عن المشاعر السلبية لهيئة التدريس وفقًا للقواعد المعلنة؛ وتؤثر الثقافة الوجدانية للمرء على التزام الموظف بهذه القواعد. وأكد لويج ودولارد (Lewig & Dollard, 2003) أن التنافر الوجداني يؤثر في الإنهاك الوجداني والرضا الوظيفي.

ب) السمات الموقفية والانطباعات الفردية عن العمل Dispositional traits and inner feeling؛ مثل التعبير الوجداني للموظفين. ويشار إليها بالقدرة على استخدام تعبيرات الوجه، والصوت، والإيماءات، وحركات الجسم لنقل الانفعالات؛ أو مستوى الهوية المهنية (أهمية الدور الوظيفي للهوية الذاتية)، مما يسمح بالتعبير عن المشاعر المرغوبة من الناحية التنظيمية بسهولة أكبر (لأن هناك تناقض أقل بين السلوك المعبر عن التجربة العاطفية عند المشاركة في عملهم) (Karabati, Ensari & Fiorentino, 2019).

ج) التجاهل المؤسسي ويشير لعدم إلتزام بعض مديري الوحدات بتطبيق قواعد المعلنة على مستوى الوظيفة، وينجم التنافر الوجداني عن كفالة المؤسسة لهيئة التدريس لحق الشكوى عما يعانونه، كما أنه ليس من حقوقهم متابعة شكواهم مما يولد تنافراً وجدانياً وشعور بالقهر.

د) انتقائية تطبيق المعايير الوظيفية: والتي تولد انطباعات هيئة التدريس عن قمع المشاعر السلبية الناجمة عن عدم الحيادية والانتقائية في تطبيق القواعد المعلنة على بعض هيئة التدريس دون الأخرى وعلى بعض الدرجات العلمية دون الأخرى، وحرمان بعضهم من بعض الحقوق القانونية (Abouserie, 1996; Admiraal et al., 2019).

الرضا الوظيفي لعضو هيئة التدريس بالجامعة:

عرف Karabati et al. (2019) الرضا الوظيفي بأنه حالة عاطفية ممتعة أو إيجابية ناتجة عن تقييم الوظيفة أو الوظيفة تجربة، إنها في الأساس مدى رضى الموظف عن العمل. يعد الرضا الوظيفي أحد أكثر العوامل التنظيمية التي تمت دراستها لأنه يؤثر على نتائج العمل الرئيسية مثل الأداء والاجهاد والتغيب عن العمل. كما أنه يعتبر مقياسًا لتصورات الموظف للعدالة التنظيمية. بينما عرفه أدميرال وآخرون (Admiraal et al., 2019) بأنه حالة مرضية وجدانية ناتجة عن تقييم خبرة العمل أو الوظيفة وهو نتيجة لتقييم شخصي لعمله وخبراته العملية.

وحدد أباصيري (Abouserie, 1996) مصادر ومستويات الإجهاد لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وتحديد استراتيجيات المواجهة ودراسة العلاقة بين مستويات الاجهاد والرضا الوظيفي لعينة بلغت ٤١٤ (٣٠٥ من الذكور و١٠٩ من الإناث) واستخدمت الأسئلة المفتوحة التي دعتها إلى تحديد الأسباب الخمسة الرئيسية للإجهاد في حياتها بشكل عام وفي العمل.

ويحدث التنافر الوجداني عندما تلبي المشاعر السيطرة على الشعور، أو توقعات الأدوار المتعلقة بالتعبير الوجداني الذي يتزامن مع القواعد الوظيفية، بل يتعارض مع المشاعر الداخلية. وتعرف التنافر الوجداني بأنه الحفاظ على الفرق بين الشعور والتظاهر. ويحدث التنافر الوجداني نتيجة لصراع الشخص أو الدور الذي يُطلب من الموظفين التواصل وإخفاء مشاعرهم الحقيقية وتقديم واجهة أو وجه للعميل (Phillips, Tan & Julian, 2006). وأكد جوليان (Julian, 2008) أن التعبير عن المشاعر التي لا يشعر بها المرء أثناء لقاءات الخدمة يمكن أن يكون مرهقاً لهيئة التدريس. ويؤدي التنافر الوجداني إلى زيف مشاعر وعدم الأصالة وبعض العواقب النفسية السلبية على المدى الطويل والشعور الإرهاق البدني والوجداني والاحتراق الوظيفي والاستياء من العمل.

الإجهاد والرضا الوظيفي لعضو هيئة التدريس:

عرف دينغ وجيو وما ويونج وتيان (Deng, Guo, Ma, Yang & Tian, 2019) الإجهاد الوظيفي على أنه استجابة الفرد للمنبهات الخارجية في البيئة. ويؤثر الإجهاد الوظيفي تأثير كبير على فسيولوجيا الأفراد وينعكس في السلوك والأداء الوظيفي؛ فالضغوط المرتفعة تجعل أداء الأفراد أقل فعالية في المهام التي تتطلب التسامح والتركيز، مما يؤدي في وقت لاحق إلى انخفاض الإنتاجية وجودة الوظيفة. وحدد هيوستن وماير وبايواي (Houston, Meyer & Paewai, 2006) ثلاثة مجالات لدور عضو هيئة التدريس عالمياً هي: (١) التعليم و(٢) البحث العلمي و(٣) الخدمة وجوانب الادارة ونظراً لتطور مجتمع المعرفة فهذا ينعكس على أعباء أعضاء هيئة التدريس في زيادة توقعات المخرجات القابلة للقياس والاستجابة لاحتياجات المجتمع والطلاب والأداء المهني.

ويعتبر الاجهاد والرضا الوظيفي إحدى مؤشرات الالتزام الوظيفي وأن العلاقة بينهما سالبة كما أن الاجهاد الوظيفي منبيء سلبي بالرضا الوظيفي (Agarwal, 2015). بينما أكد شايف وليب (Schiff & Leip, 2019) أن وصف الإجهاد المرتبط بالعمل يعد نتيجة سلبية عن اختلال التوازن بين متطلبات الوظيفة التي تسبب الإجهاد والموارد الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية التي يتعين على الفرد أن يديرها. وأشير إليه على أنه الإجهاد الوظيفي باعتباره مشاعر التوتر والقلق والإحباط المرتبط بالعمل. وحدد أباصيري (Abouserie, 1996) معدل العمل وإجراء البحوث كأحد مسببات الاجهاد في العمل لأعضاء هيئة التدريس، وأكد جيلسبي وويلش وونفيلد ودوا وستوغ (Gillespie, Walsh, Winefield, Dua & Stough, 2001) أن الاجهاد الوظيفي أحد نواتج خفض التمويل الحكومي للتعليم الجامعي وعدم كفاية الموارد والعمل الزائد والممارسات السيئة للادارة وانعدام الأمن الوظيفي وعدم المكافئات الكافية خلال درسته الطولية على ١٥ جامعة استرالية وانعكس الاجهاد المهني سلباً على الرفاهية الشخصية والرضا الوظيفي. في حين أكد تيزرليغ ووايب وكوبر وريكيت (Tytherleigh, Webb, Cooper & Ricketts, 2005) أن المسبب الرئيسي للاجهاد المهني هو انعدام الأمن الوظيفي (فيما يتعلق بعلاقات العمل والضبط والموارد والاتصالات) بغض النظر عن فئة عضو هيئة التدريس.

ويرى أباصيري (Abouserie, 1994) أن الاناث هم أكثر إجهاداً وشعوراً بالضغوط منه في الذكور بسبب ظروف الامتحانات وإجراءات التعلم ونتائج الفحص للأعمال الدورية. واتفق أباصيري، وأحسان وعبدالله وفي وعلام (Abouserie, 1996; Ahsan, Abdullah,

(Fie & Alam, 2009 لوجود علاقة سلبية بين مستوى الاجهاد والرضا الوظيفي لعضو هيئة التدريس. أو ينعكس على الرضا الوظيفي نتيجة التأثيرات لكل من إجهاد أعباء العمل وضغوط الأداء وغموض الدور كما حددها إحسان وآخرون (Ahsan et al., 2009). أو يرجع هذا الاختلال في الرضا الوظيفي بسبب تأثير الاجهاد المعرفي الناجم عن إجراء البحوث العلمية أو بسبب تدني الدرجات العلمية لهم وذلك كما حددها أباصيري (Abouserie, 1996). أو يرجع إلى العوامل المعرفية للضغوط مثل وجهة الضبط أو المعتقدات الذاتية لعضو هيئة التدريس أو الضغوط الأكاديمية الخاصة بعمليات الترقيات العلمية وما يسببانه من تدني في تقدير الذات لديه (Abouserie, 1994). كما أن تدني الرضا الوظيفي يحدث نتيجة اختلال المصالح الاكاديمية أو القواعد التأديبية تجاه تكثيف العمل الأكاديمي للتوازن بين البحث والتدريس وانخفاض تمويل وميزانيات البحث العلمي (Houston et al., 2006).

ولوحظ عدم وجود ارتباط بين مصادر الإجهاد لموظف العمل الاصلاحي للسجون وعدم رضاهم عن العلاقات المضطربة للنزلاء، مما سبب تنافراً وجدانياً لهؤلاء الموظفين وانعكس هذا بالضرورة على عدم الرضا عن استراتيجيات الإشراف وعدم المشاركة في صنع القرار والاستقلال الوظيفي (Castle & Martin, 2006; Dowden & Tellier, 2004; Hepburn & Knepper, 1993).

العلاقات بين التنافر الوجداني والرضا الوظيفي:

يرى لويج ودولارد (Lewig & Dollard, 2003) أن العلاقة بين التنافر الوجداني والنتائج الوظيفية أكثر تعقيدًا خلال تفاعل الظروف الوجدانية للعمل واستقلالية العمل والمشاركة في الوظيفة والمراقبة الذاتية وتحديد الهوية التنظيمية. ووجد باجليسي (Pugliesi, 1999) تأثيرا مستقلا لظروف العمل الوجداني على إجهاد العمل، والرضا الوظيفي، والضيق النفسي psychological distress. في حين أكد تشيف ولييب (Schiff & Leip, 2019) أن الرضا الوظيفي والتنافر الوجداني يتطلب قدراً من تلبية التوقعات الوظيفية وبيئة تتراوح بين الثقة العالية وبيئة عمل جيدة وعلاقة ايجابية بين رؤساء الأقسام ومرؤوسيهم.

ودرس آبراهام (Abraham, 1999) تأثير بيئة العمل على التنافر الوجداني الناتج عن الصراع بين المشاعر والعواطف التي تم التعبير عنها للتوافق مع القواعد المألوفة. وتم

التطرق إلى التنافر الوجداني لتحفيز نوايا التغيير السريع، إما فقط من خلال عدم الرضا الوظيفي وتقليل الالتزام التنظيمي. وتوصل إلى وجود إسهام سالب من التنافر الوجداني إلى الرضا الوظيفي مما سبب نوايا الانسحاب. وتثير التنافر الوجداني مشاعر عدم الرضا الوظيفي وانخفاض الالتزام التنظيمي بين مراقبة الذات العالي. وفي المقابل قلل الدعم الاجتماعي من الأثر السلبي للتنافر الوجداني على الالتزام التنظيمي. بينما فحص آبراهام (Abraham, 1999a) تأثير الحساسية السلبية على العلاقات بين التنافر الانفعالي، والرضا الوظيفي، والإنهاك الانفعالي. وتشير الحساسية السلبية إلى الاستعداد لرؤية الحياة بعبارات سلبية. وينبع التنافر الانفعالي من الصراع بين الانفعالات المعبر عنها. وفي المنظمات التي تتطلب تعبيراً عن المشاعر الإيجابية، وقد يعاني الأفراد ذوو التأثيرات السلبية العالية من صراع بين الانفعالات المعبر عنها والإيجابية والشعور بالانفعالات السلبية. وبالنسبة لتأثير المشرف فقد يعاني الأفراد ذوو التأثير السلبي العالي من عدم الرضا عن العمل والإجهاد الوجداني. وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين الحساسية السلبية والاتزان الانفعالي بين التنافر والرضا في حين كانت العلاقة موجبة بين التنافر الوجداني والانهاك الانفعالي.

واستخدم فيليبس وآخرون (Phillips et al., 2006) نموذج تحليل المسار بين التنافر الوجداني والرضا الوظيفي والأداء الوظيفي ودور خدمة العملاء وقد توصلت الدراسة إلى وجود تأثير سببي سالب من التنافر الوجداني إلى الأداء الوظيفي وتأثير سالب من التنافر الوجداني إلى الرضا الوظيفي لدى العاملين في خدمات الاتصال في تسويق الخدمات. وفحص مورو ووود وسامونز وبيرجمان (Moreo, Woods, Sammons & Bergman, 2019) العلاقات بين التنافر الوجداني، وجودة الخدمة، والرضا وولاء العملاء كما اتضح في تصورات المستهلك. وبإجراء الدراسة على ٤٠٠ مستجيب من الولايات المتحدة الأمريكية وباعتبار المتغيرات التنافر الوجداني وجودة الخدمة وأسفرت النتائج تأثير جودة الخدمة والتنافر الوجداني على الارتياح والرضا عن الخدمة.

وكشف بوريج (Burić, 2019) دور التنافر الوجداني للمعلمين في تفسير حماسهم من وجهة نظر طلابهم ونتائج الطلاب. تم الحصول على بيانات عن التنافر الوجداني من ٩٠ معلمًا في المدرسة الثانوية وبيانات عن الحماس المدرك للمدرسين والتأثير الإيجابي في ضوء استراتيجية التعلم العميق من طلابهم وأجريت الدراسة على ٢٠١٩ طالب وطالبه. واستخدمت النمذجة البنائية متعددة المستويات. وأظهرت النتائج على مستوى الصف أن حماس المعلم

متغير وسيط للعلاقة بين التنافر الوجداني في إخفاء المشاعر ونتائج الطلاب، كما أنه كان وسيطاً جزئياً للعلاقة بين التنافر الوجداني لتزييف المشاعر والتأثير الإيجابي. وبالتالي فتزييف المشاعر يسهم مباشرة وإيجابي في تفسير التأثير الإيجابي والدافع الداخلي.

العلاقات التبادلية بين التنافر الوجداني والاجهاد:

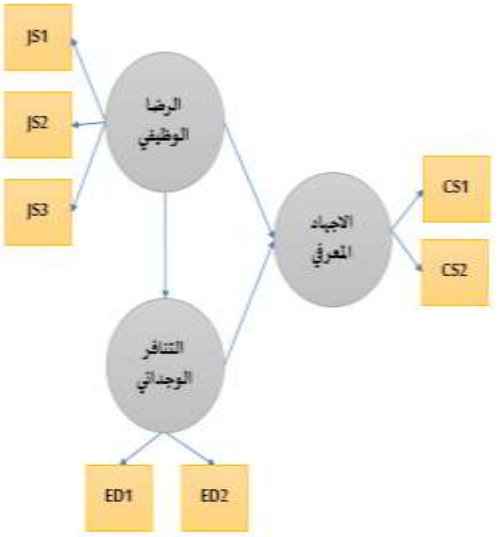
اختلفت الدراسات النفسية في تفسير العلاقات التبادلية بين متغيري التنافر الوجداني والاجهاد المعرفي. فقد توصل لويج ودولارد (Lewig & Dollard, 2003) إلى أن التنافر الوجداني أدى إلى تفاقم مستوى الاجهاد المعرفي عند مستويات عالية من المتطلبات النفسية والإجتماعية لدى العاملين في مراكز الاتصال في جنوب استراليا. وتوصل فانجيلدرين وباكر وكونجين وديميتروتي (Van-Gelderen, Bakker, Konijn & Demerouti, 2011) في دراسة أجريت على ضباط الشرطة بوحدة التحقيق الجنائي الهولندية للتحقق من الإسهام النسبي للتنافر الوجداني (قمع التشويش والانهاك في العمل) كمنبيء بالإجهاد المعرفي أثناء نوبات العمل وتوصلت النتائج إلى إسهام أبعاد التنافر الوجداني كمنبئات بالإجهاد.

وتوصل فانجلديرين وكونجين وباكر (Van-Gelderen, Konijn & Bakker, 2017) إلى وجود تأثير موجب غير مباشر من الرضا اليومي عن العمل لضباط الشرطة إلى الاجهاد المهني في نوبات العمل، وكان المتغير الوسيط هو التنافر الوجداني، في حين كان هناك علاقة موجبة بين التمثيل السطحي كأحد أبعاد التنافر الوجداني بالاجهاد المهني.

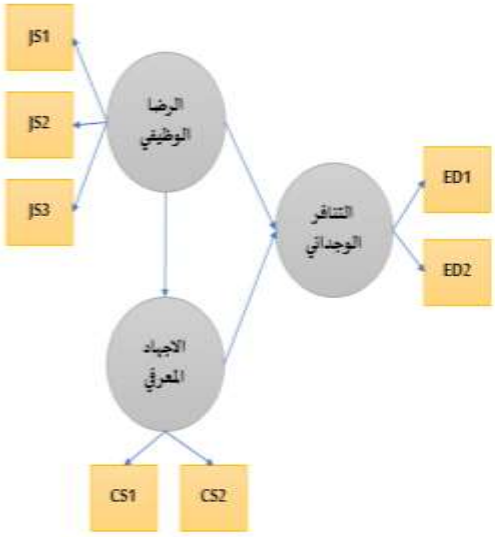
في حين توصل ماستراثي وهايش (Mastracci & Hsieh, 2016) إلى تأثر التنافر الوجداني بارتفاع مؤشر الفرد والسياق الثقافي التابع له الفرد. وكلما زاد الاجهاد الوظيفي أدى هذا إلى زيادة التنافر الوجداني لدى عينة من الأطباء والممرضين بالمستشفيات بانجلترا. وهذا يعني العلاقة التبادلية للتأثير وهذا قد يرجع إلى تأثير السياق الثقافي للبيئة التي يتم فيها دراسة طبيعة العلاقة أو طبيعة المهنة التي يختبر في ضوئها. بينما توصل شايف وليبب (Schiff & Leip, 2019) إلى أن التنافر الوجداني هو نتيجة لمشاعر التضارب والغموض والتوقعات التنافسية والافتقار إلى القدرة على اتخاذ القرارات وصعوبة نجاح تلك التوقعات الغير واضحة يسبب الشعور بالاجهاد المعرفي.

مشكلـــة الـــدراســـــة:

اعتمدت مشكلة الدراسة على اختبار النموذج البنائي في البيئة المصرية ولعضو هيئة التدريس بجامعة قناة السويس التابع لها الباحث، وقد وجد الباحث تناقص في نتائج الدراسات والبحوث السابقة في تحديد السبب والنتيجة لمتغيري التنافر الوجداني والاجهاد. وسعت الدراسة إلى اختبار نموذجين بنائيين للعلاقات بين متغيرات الدراسة. ومن خلال نتائج الدراسات والبحوث قام الباحث باقتراح النموذجين التاليين والتي تسعى الدراسة للتحقق منها لبيان أكثرهم منطقية فيما يتعلق بالدراسة الحالية:



شكل (١): النموذج البنائي النظري الأول لمتغيرات الدراسة



شكل (٢): النموذج البنائي النظري الثاني لمتغيرات الدراسة

ED1	الانهاك الوجداني	JS1	روابط العمل
ED2	مشاعر الاحباط	JS2	المعايير المهنية
CS1	اجهاد أداء الخدمة	JS3	المهارات الادارية
CS2	إجهاد نهاية نوبة الخدمة		

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما أفضل نموذج بنائي للعلاقات بين التنافر الوجداني والاجهاد المعرفي والرضا الوظيفي لعضو هيئة التدريس في ضوء التصحيح الالكتروني؟

هـــدف الـــدراســـة:

تسعى الدراسة إلى اختيار أفضل نموذج بنائي للمتغيرات المسببة للتنافر الوجداني لعضو هيئة التدريس في ضوء أليات التصحيح الالكتروني والتي طبقها عضو هيئة التدريس في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٨/ ٢٠١٩.

أهميـــة الـــدراســـة:

تقديم المزيد من التوصيات التي يمكن في ضوئها إعداد برامج تدريبية وتوعية لعضو هيئة التدريس بأهمية أليات التصحيح الالكتروني وزيادة وعيه بإجراءات تطبيقها وكيفية التصرف حيال الصور التي تحول دون تطبيق هذه الآليات في ضوء طبيعة المادة العلمية. حيث تهدف الآليات التصحيح الالكتروني إلى توفير العدالة الاجتماعية للطلاب الجامعيين من ناحية وتوفير الموضوعية وتوفير الوقت والجهد المفقود في الكنترولات لإعلان النتائج الدراسية والتخلص من أخطاء التقليدية لعمليات التصحيح والرصد.

حـــدود الـــدراســـة:

تقتصر هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بتسع كليات بجامعة قناة السويس. ويمكن تعميم نتائج الدراسة على عينات مختلفة من الكليات المتماثلة في الجامعات الأخرى. مع العلم أن الاستجابة على المقياس كانت تطوعية لعضو هيئة التدريس.

الطـــريقـــة والاجـــراءات

منهـــج الـــدراســـة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الارتباطي في اختبار أفضل مطابقة النماذج البنائية للعلاقات بين متغيرات الدراسة المسببة لحدوث التنافر الوجداني لدى عضو هيئة التدريس بجامعة قناة السويس.

ثانيا: عينـــة الـــدراســـة:

بلغ عدد العينة ١٢٠ من المتطوعين من هيئة التدريس بجامعة قناة السويس ومعاونيهم من الدرجات العلمية المختلفة حيث كانت كالآتي: أستاذ متفرغ ١١ (٩,٢%)، أستاذ ١٠ (٨,٣%)، أستاذ مساعد ٢١ (١٧,٥%)، مدرس ٤٣ (٣٥,٨%)، مدرس مساعد ٢٣ (١٩,٢%)، معيد ١٢ (١٠%). بينما كانت مستويات الخبرة التدريسية على النحو التالي:

جدول (١) سنوات الخبرة التدريسية والكليات التابع لها أعضاء هيئة التدريس

	سنوات الخبرة	ن	٪
سنوات الخبرة لعضو هيئة التدريس	من سنة إلى ٥ سنة	٢٩	٢٤,٢٪
	أكبر من ٥ إلى ١٠ سنة	٢٦	٢١,٧٪
	أكبر من ١٠ إلى ١٥ سنة	٢٥	٢٠,٨٪
	أكبر من ١٥ سنة	٤٠	٣٣,٣٪
الكليات	التربية	٦٩	٥٧,٥٪
	التربية الرياضية	٥	٤,٢٪
	العلوم	٤	٣,٣٪
	الزراعة	١٦	١٣,٣٪
	الهندسة	واحد	٠,٨٪
	الطب البشري	١٥	١٢,٥٪
	الأداب والعلوم الانسانية	٦	٥٪
	السياحة والفنادق	٢	١,٧٪
	التجارة	٧	٥,٨٪

ثالثاً: أدوات الدراسة:

أ) مقياس الرضا الوظيفي:

هدف المقياس ووصفه:

اطلع الباحث على دراسات (Admiraal et al., 2019; Julian, 2008; Karabati et al., 2019) في تصميم مفردات مقياس الرضا الوظيفي. وقد أعد الباحث المقياس بهدف قياس الرضا الوظيفي لعضو هيئة التدريس عن مهنته الجامعيه في بجامعة قناة السويس في ضوء أليات التصحيح الالكتروني. وقد تكون المقياس من ١٦ مفردة أعدت بطريقة ليكرت الخماسية (أحياناً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً). ويعطى المستجيب خمس درجات عند الاستجابة بدائماً ويعطى أربعة درجات عند لاستجابة ببديل غالباً ويعطى ثلاثة درجات عند الاستجابة ببديل أحياناً ودرجتان للاستجابة ببديل نادراً ودرجة واحدة للاستجابة ببديل أبداً. وكانت المفردات ٨ و ١٣ سالبة الصياغة.

الصـــــــــدق:

استخدم التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المحاور الأساسية Principle axis factoring (PAF) وبلغت قيمة محك KMO= 0.68 واستخدام التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس Varimax واستخلصت المفردات على ثلاثة عوامل فسرت هذه العوامل ٣٩,١٧% من التباين الكلي للظاهرة. والجدول (٢) يوضح تشبعات المفردات على العوامل على النحو التالي:

جدول (٢) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات مقياس الرضا الوظيفي

م	المفردة	روابط العمل	المعايير المهنية	المهارات الادارية
كعضو هيئة تدريس/ هيئة معاونة بالجامعة فإن ...				
١	وظيفتي الحالية توفر فرصاً جيدة للترقية.		٠,٥٩	
٢	مكافأتي قد تمت على أدائي الجيد.		٠,٦٩	
٣	الجامعة تساعدني على متابعة نموّي المهني.		٠,٦٣	
٤	الكلية تعترف بمنجزاتي داخل العمل.		٠,٧٧	
٥	وظيفتي تشجع روح التنافس لدي.		٠,٥٠	
٦	بإمكاني التأقلم مع الظروف الوظيفية المستجدة.			٠,٤٨
٧	لدي شعور بأن أدائي الإداري يتم تقديره من قبل المؤسسة.			٠,٤٦
٨	أعتقد أن مهمتي صعبة.	-	-	-
٩	عملي يمكن أن يزيد من قدرتي الشخصية.			٠,٦٨
١٠	يسود شعور الصداقة وروح الفريق مع الزملاء.	٠,٧٣		
١١	علاقات العمل مرضية.	٠,٨٠		
١٢	تسود فرص اجتماعية مع الزملاء أثناء العمل.	٠,٨٢		
١٣	يقلل عبء العمل المطلوب من جودة الأداء.	-	-	-
١٤	عملي يصقل مهاراتي الادارية.			٠,٥٠
١٥	يشارك الزملاء مواقفهم الادارية معي طوعاً.	٠,٥١		
١٦	عملي يحتوي على تعليمات واضحة.	٠,٣٣		

البعد الأول وقد بلغ قيمة الجذر الكامن له ٣,٣٩ وفسر ١٤,٩٣% من التباين الكلي للمصفوفة، وتوزعت المفردات ١٠ و١١ و١٢ و١٥ و١٦ وهذا العامل يسمى روابط العمل.

البعد الثاني وبلغ الجذر الكامن له ٢,٣٣ وفسر ١٤,٥٨% من التباين الكلي للمصفوفة وتوزعت المفردات المفردات ١ و٢ و٣ و٤ و٥ وسمي العامل بالمعايير المهنية.

البعد الثاني وبلغ الجذر الكامن له القيمة ١,٥٥ وفسر ٩,٦٦% من التباين الكلي للمصفوفة وتوزعت المفردات ٦ و٧ و٩ و١٤ عليه وسمي بالعامل بالمهارات الادارية. ولم تتشبع المفردات ٨ و١٣ على أي بعد في ضوء التحليل العاملي الاستكشافي بالرغم من أنه تم إعادة تكويدها لسلبية صياغتها قبل إجراء التحليل.

الثبـــــــات:

حسب الباحث الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ لمفردات المقياس وقد بلغ قيمته ٠,٧٦ وفيما يلي قيم ألفا والارتباط المصحح عند استبعاد كل مفردة من مفردات المقياس:

أ) بعد روابط العمل: بلغ معامل ألفا للبعد ٠,٨١ وتراوحت معاملات ألفا عند استبعاد كل مفردة بين ٠,٧٣ إلى ٠,٨٢ بينما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين ٠,٤٠ إلى ٠,٧٢ واستبعدت المفردة ١٦ من مفردات البعد فارتفع معامل ألفا من ٠,٨١ إلى ٠,٨٢.

ب) بعد المعايير المهنية: بلغ معامل ألفا للبعد ٠,٧٨ وتراوحت معاملات ألفا عند استبعاد كل مفردة بين ٠,٧١ إلى ٠,٧٧ بينما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين ٠,٤٧ إلى ٠,٦٤ ولم تستبعد أي من مفردات البعد.

ج) بعد المهارات الادارية: بلغ معامل ألفا للبعد ٠,٦٢ وتراوحت معاملات ألفا عند استبعاد كل مفردة بين ٠,٤٨ إلى ٠,٦٠ بينما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين ٠,٣٣ إلى ٠,٤٩ ولم تستبعد أي من مفردات البعد.

ب) مقيـــاس التنـــافـــر الـــوجـــدانـــي:

هـــــدف المقيـــــاس ووصفـــــه:

تبني الباحث نظرية التنافر الوجداني لـ (Pugh et al., 2011) التي ركزت على بعدين أساسيين هما: الانهاك الوجداني ومشاعر الاحباط ثم طورها بارك وآخرون (Park et al. 2019) في بحوث متغيرات العمل التنظيمي والتي توصلوا من خلال التحليل التوكيدي إلى أنها مستويين هما المستوى السطحي والمستوى العميق للتنافر. وقد أعد الباحث المقياس بهدف قياس التنافر الوجداني لعضو هيئة التدريس والذي يعبر عن تجربة الفرد بمهنته والتي تسبب له انزعاجًا نفسيًا وصراعاً وجدانياً عندما يكون لديه في الوقت نفسه أفكار متعارضة مع بعضها البعض. وقد تكون

المقياس من ٨ مفردات أعدت بطريقة ليكرت الخماسية (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً). ويعطى المستجيب خمس درجات عند الاستجابة بدائماً ويعطى أربعة درجات عند لاستجابة ببديل غالباً ويعطى ثلاثة درجات عند الاستجابة ببديل أحياناً ودرجتان للاستجابة ببديل نادراً ودرجة واحدة للاستجابة ببديل أبداً. وقد كانت جميع المفردات سالبة فيما عدا المفردة ٧ كانت ايجابية.

الصـــــــدق:

استخدم التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المحاور الأساسية Principle axis factoring (PAF) وبلغت قيمة محك KMO= 0.84 واستخدام التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس واستخلصت المفردات على عاملين. وفسر العاملين ٥٠,٥١% من التباين الكلي للمصفوفة. والجدول (٤) يوضح تشبعات المفردات على العاملين على النحو التالي:

جدول (٤) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات مقياس التنافر الوجداني

م	المفـــــــــــردة	مشاعر الاحباط	الانهاك الوجداني
١	أشعر بالاستنزاف الانفعالي من عملي		٠,٦٣
٢	أشعر أنني استهلكت في نهاية يوم العمل.		٠,٩٣
٣	يتعبني الاستيقاظ صباحاً لمباشرة أعمالي اليومية في العمل.		٠,٥٢
٤	العمل مع الناس طوال اليوم هو في الحقيقة ضغط بالنسبة لي.	٠,٧٣	
٥	أشعر بالحرق من عملي	٠,٧٣	
٦	أشعر بالإحباط من وظيفتي.	٠,٦٥	
٧	أشعر أنني أعمل بجد على وظيفتي.	-	-
٨	العمل مع الناس يثقلني بالكثير من الضغوط.	٠,٥٢	

أ) **البعد الأول:** بلغ الجذر الكامن له ٢,١٧ وفسر ٢٧,١٠% من التباين الكلي للمصفوفة وتوزعت المفردات ٤ و٥ و٦ و٨ على البعد، وسمي العامل بمشاعر الاحباط.

ب) **البعد الثاني:** بلغ الجذر الكامن له ١,٨٧ وفسر ٢٣,٤١% من التباين الكلي للمصفوفة وتوزعت المفردات ١ و٢ و٣ على البعد وسمي العامل بالانهاك الوجداني.

وتشبعت المفردات على بعدين في حين استبعدت المفردة ٧ من المقياس وتراوحت قيم الشيوع للمفردات بين ٠,٠٧ إلى ٠,٨٧ وقد تدنت قيمة الشيوع للمفردة ٧ عن القيمة ٠,٣ مما يعني ضعف مصداقيتها. وحسب معاملات الارتباط بين المفردات كمدخلات لاجراء التحليل العاملي التوكيدي بطريقة أقصى احتمال Maximum Likelihood (ML) وقد أسفرت نتائج التحليل التوكيدي عن مطابقة حسنة في ضوء مؤشرات المطابقة المطابقة (GFI= 0.97; AGFI= 0.92). كما

وقعت قيم مؤشرات حسن المطابقة (X^2/df= 1.25; P=0.205; RMSEA= 0.046) في المدى المثالي. وقد وقعت قيم مؤشرات المطابقة المتلازمة في المدى المثالي لها (CFI= 0.99; NNFI= 0.98). والجدول (٥) يوضح تشبعات المفردات على العاملين:

جدول (٥) تشبعات المفردات على أبعاد مقياس التنافر الوجداني

البعد	م	التشبع	الخطأ المعياري	قيمة ت
الانهاك الوجداني	١	٠,٧٠	٠,٠٩٤	٧,٤٦
	٢	٠,٦٣	٠,٠٩٨	٦,٤٨
	٣	٠,٧٣	٠,٠٩٢	٧,٩٥
مشاعر الاحباط	٤	٠,٧٢	٠,٠٨٥	٨,٤٥
	٥	٠,٨٤	٠,٠٨١	١٠,٣٦
	٦	٠,٦٩	٠,٠٨٦	٨,٠٤
	٨	٠,٦٢	٠,٠٨٩	٧,٠٤

تشبعت جميع المفردات الثلاثة الأولى ١ و٢ و٣ على البعد الأول في حين تشبعت المفردات ٤ و٥ و٦ و٨ على البعد الثاني عند مستوى دلالة احصائية ٠,٠٥ وذلك لتخطي قيمة اختبار ت لكل مفردة القيمة ١,٩٦.

الثبـــــات:

حسب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وبلغ قيمته لمفردات المقياس ككل ٠,٨٠ وقد حسب معاملات ألفا ومعاملات الارتباط المصحح عند استبعاد كل مفردة على النحو التالي:

أ) **بعد الانهاك الوجداني:** بلغ معامل ألفا للبعد ٠,٧٨ وتراوحت معاملات ألفا عند استبعاد كل مفردة بين ٠,٦٤ إلى ٠,٧٦ بينما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين ٠,٥٦ إلى ٠,٦٧ ولم تستبعد أي من مفردات البعد.

ب) **بعد مشاعر الاحباط:** بلغ معامل ألفا للبعد ٠,٨١ وتراوحت معاملات ألفا عند استبعاد كل مفردة بين ٠,٧٢ إلى ٠,٧٩ بينما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين ٠,٥٥ إلى ٠,٧١ ولم تستبعد أي من مفردات البعد.

ج) مقيـــاس الاجهـــاد المعـــرفـــي:

هـــدف المقيـــاس ووصفـــه:

اطلع الباحث على دراسات (Agarwal, 2015; Deng et al., 2019; Schiff & Leip, 2019) على مقاييس الإجهاد المعرفي. وقد أعد الباحث المقياس بهدف قياس الاجهاد

المعرفي لعضو هيئة التدريس والذي يعبر عن انعكاس ظروف الأمن الوظيفي في الضغوط المعرفية الخاصة بعمليات التدريس والبحث العلمي والمتابعة العلمية لطلاب البحث والمشاركة في المؤتمرات العلمية. وقد تكون المقياس من ١٣ مفردات أعدت بطريقة ليكرت الخماسية (أحياناً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً). ويعطى المستجيب خمس درجات عند الاستجابة بدائماً ويعطى أربعة درجات عند لاستجابة ببديل غالباً ويعطى ثلاثة درجات عند الاستجابة ببديل أحياناً ودرجتان للاستجابة ببديل نادراً ودرجة واحدة للاستجابة ببديل أبداً. وقد كانت المفردات ٣ و٥ و٦ و٧ و٩ و١٠ و١٣ سالبة في صياغتها.

الصـــــــدق:

استخدم التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المحاور الأساسية Principle axis factoring (PAF) وبلغت قيمة محك KMO= 0.73 واستخلصت المفردات على عاملين. وفسرت هذه العوامل ٣٨,٦٨% من التباين الكلي للظاهرة. والجدول (٦) يوضح تشبعات المفردات على العاملين على النحو التالي:

جدول (٦) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات مقياس الاجهاد المعرفي

م	المفـــــــــردة	إجهاد أداء الخدمة	إجهاد نهاية العمل
١	أجد صعوبة في تحويل مقرر تخصصي إلى أسئلة موضوعية	٠,٦٦	
٢	أشعر بأن ألية التصحيح الالكتروني تفقدني دوري	٠,٦٥	
٣	التصحيح الالكتروني يوفر جهدي بقراءة إجابات طلابي		٠,٤٣
٤	أحاول صياغة أسئلة لكل فقرة من مقرراتي التخصصية		٠,٦٠
٥	صياغة نماذج موازية للاختبار تؤدي لنضوب أسئلة الاختبار	٠,٥٦	
٦	ترهقني صياغة أسئلة موضوعية تطبيقية لمادة التخصص	٠,٧٧	
٧	أشعر بالحاجة لتغيير المادة العلمية باستمرار لتجديد أليات الاختبار	٠,٥٠	
٨	اجتهد في وضع أسئلة موضوعية كنواة لبنك أسئلة لمقرر تخصصي		٠,٧٢
٩	أجد صعوبة في طرح بدائل مناسبة للاسئلة الموضوعية	٠,٥٦	
١٠	التزم بقلة البدائل انصياعاً لأليات التصحيح الالكتروني	-	-
١١	تحويل مقرر لبنك أسئلة المخرج الأمن لألية التصحيح الالكتروني		٠,٥٥
١٢	أرى أن ألية التصحيح الالكتروني إجراء أكثر موضوعية لنجاح الطالب		٠,٤٦
١٣	أتحرر من مشكلات التصحيح بصياغة اختبارات موضوعية فصلية		٠,٦٤

أ) **البعد الأول** بلغ الجذر الكامن له ٢,٨١ وفسر ٢١,٦٣% من التباين الكلي للمصفوفة وتوزعت المفردات ١ و٢ و٥ و٦ و٧ و٩ علي البعد وسمي العامل بإجهاد أداء الخدمة.

ب) **البعد الثاني** بلغ الجذر الكامن له ٢,٢٢ وفسر ١٧,٠٥% من التباين الكلي للمصفوفة وتوزعت المفردات ٣ و٤ و٨ و١١ و١٢ و١٣ وسمي العامل بإجهاد نهاية العمل.

الثبـــــــات:

حسب الباحث الثبات للمقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وقد بلغت قيمة ألفا للمفردات ككل القيمة ٠,٦٣ وفيما يلي معاملات ألفا عند استبعاد كل مفردة ومعاملات الارتباط المصحح:

أ) **بعد إجهاد أداء الخدمة:** بلغ معامل ألفا للبعد ٠,٦٩ وتراوحت معاملات ألفا عند استبعاد كل مفردة من مفردات البعد بين ٠,٥٩ إلى ٠,٧٠ بينما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين ٠,٢٣ إلى ٠,٦٠ واستبعدت المفردة ٧ من البعد وارتفعت ألفا للبعد من ٠,٦٩ إلى ٠,٧٠.

ب) **بعد إجهاد نهاية العمل:** بلغ معامل ألفا للبعد ٠,٦٣ وتراوحت معاملات ألفا عند استبعاد كل مفردة من مفردات البعد بين ٠,٥٣ إلى ٠,٦١ بينما تراوحت معاملات الارتباط المصحح بين ٠,٣٠ إلى ٠,٤٨ ولم تستبعد أي من مفردات البعد.

رابعاً: إجـــــراءات الـــــدراســـــة:

- وقد أعاد الباحث تكويد استجابات المفردات السالبة ببرنامج SPSS.
- التحقق من وجود قيم متطرفة في بيانات أبعاد الدراسة وذلك عن طريق إجراء الرسوم المربعة Boxplots والتي بينت وجود قيود متطرفة ايجاباً وسلباً للحالات أرقام ١ و ٤٦ و ٤٨ و ٥٠ و ٦٠ و ٦٨ و ٧٩ و ٨٦. وقد استخدم الباحث المدخل الكلاسيكي باستبعاد هذه الحالات من التحليل الاحصائي.
- إجراء الصدق البنائي لمقاييس الدراسة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي لعدم وجود نظرية علمية بنيت في ضوئها المقياس. بينما استخدم التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التنافر الوجداني في ضوء النظرية التي أعد في ضوئها.
- التحقق من اعتدالية الخطية والاعتدالية المتدرجة المتغيرات الداخلة في التحليل.
- التحقق من شرط الخطية للمتغيرات الداخلة في التحليل.

- التحقق من وجود فروق بين مستويات سنوات الخبرة والكليات المختلفة في متغيري الدراسة التابعين لنموذجي الدراسة باستخدام اختبار تحيل التباين المتعدد المتدرج للوقوف على عدم وجود فروق دالة بين سنوات الخبرة المختلفة لهيئة التدريس، أو الكليات التخصصية المختلفة.
- إجراء النمذجة البنائية للنموذج البنائي للعلاقات بين التنافر الوجداني، والإجهاد المعرفي، والرضا الوظيفي في ضوء الدراسات السابقة. والمقارنة بين مؤشرات المطابقة للنماذج البديلة.

نتائج الدراسة

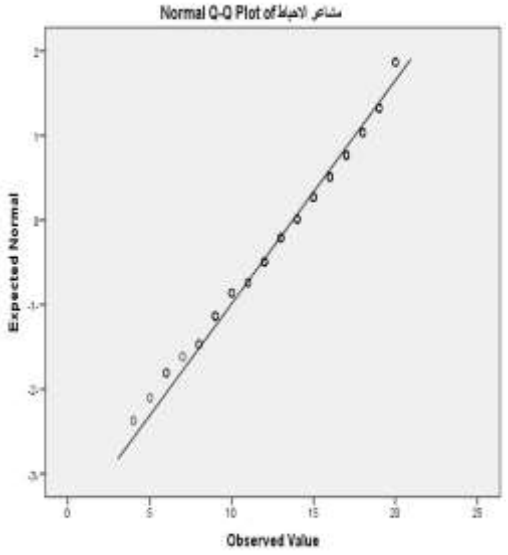
أولاً: التحقق من مسلمات المعادلة البنائية:

- **وجود القيم المتطرفة:** تحقق الباحث من وجود قيم متطرفة باستخدام الرسوم المربعة واستبعدت الحالات التي لوحظ فيها قيم متطرفة وهي الحالات أرقام ١ و ٤٦ و ٤٨ و ٥٠ و ٦٠ و ٦٨ و ٧٩ و ٨٦. وقد استخدم الباحث المدخل الكلاسيكي باستبعادها من بيانات التحليل.
- **الاعتدالية المتدرجة:** يشترط لحساب الاعتدالية المتدرجة أن تكون المتغيرات الداخلة في التحليل جميعها متصلة. ولاختبار الاعتدالية المتدرجة يتطلب الأمر حساب الاعدالية الأحادية Univariate normality لكل المتغيرات الداخلة في التحليل كلاً على حدة إذ أن الأعتدالية الأحادية المتغير هي شرط لتحقيق الاعتدالية المتدرجة كما حدد ديكارلو (DeCarlo, 1997). ويحسب الاعتدالية الأحادية من خلال اختبار كولمجروف سيمرنوف أو شابيرو ويلك ويفضل استخدام شابيرو ويلك لأنه يتحرر من تحيزات العينة. وتحسب الاعتدالية المتدرجة باستخدام SPSS 20 بعدة طرق منها الخطية في تحليل الانحدار كما حدد كوكس وويرميث (Cox & Wermuth, 1995)، أو من خلال اختبار Chi-square quantile-quantile plots of squared Mahalanobis distances كما حدد لوني (Looney, 1995) استخدم الباحث اختبار شابيرو ويلك ببرنامج SPSS وذلك للتحقق من اعتدالية أبعاد المتغيرات الداخلة في التحليل على النحو التالي:

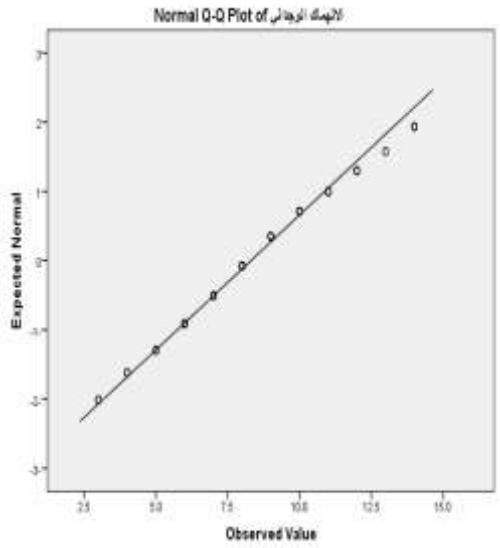
جدول (٧) نتـــائـــج اختبـــار الاعتـــداليـــة الخطيـــة

المتغـــــير	البعـــــد	قيمـة الاختبـار	درجـة الحـريـة	الـدلالـة
التنافر الوجداني	الانهاك الوجداني	٠,٩٧٣	١١٢	٠,٠٥٢
	مشاعر الاحباط	٠,٩٧٢	١١٢	٠,٠٦٨
الاجهاد المعرفي	اجهاد أداء الخدمة	٠,٩٨٨	١١٢	٠,٤٥٣
	إجهاد نهاية نوبة الخدمة	٠,٩٧٩	١١٢	٠,٠٧٧
الرضا الوظيفي	روابط العمل	٠,٩٧٨	١١٢	٠,٠٦٧
	المعايير المهنية	٠,٩٧٨	١١٢	٠,٠٦٠
	المهارات الادارية	٠,٩٥١	١١٢	٠,٠٠٠

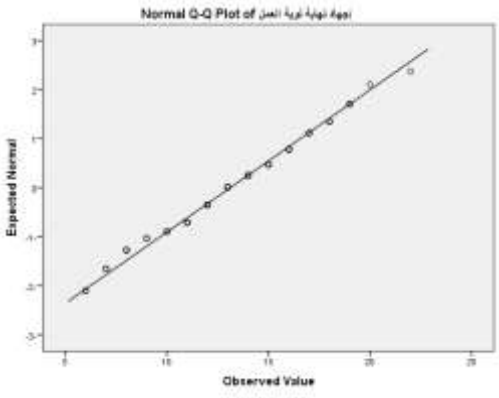
بالنسبة لمتغير التنافر الوجداني أسفرت النتائج عن دلالة قيم اختبار شابيرو ويلك لأبعاد التنافر الوجداني والإجهاد المعرفي مما يعني عدم اعتدالية الأبعاد، أما بالنسبة لمتغير الرضا الوظيفي فقد كانت أبعاد روابط العمل والمعايير المهنية غير دالة مما يعني أنهما اعتدالية فيما عدا بعد المهارات الادارية. أما بالنسبة للاعتدالية المتدرجة فهي على النحو التالي:



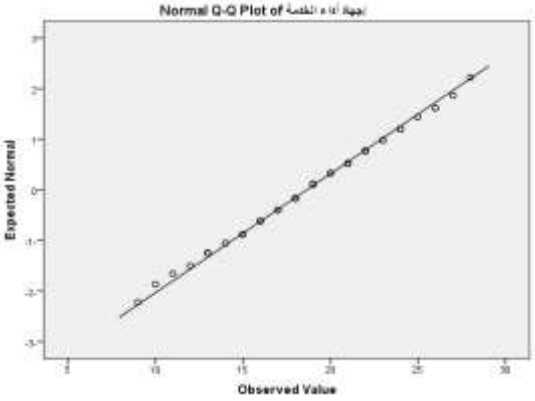
شكل (٤-١) : الاعتدالية المتدرجة لبعد مشاعر الاحباط



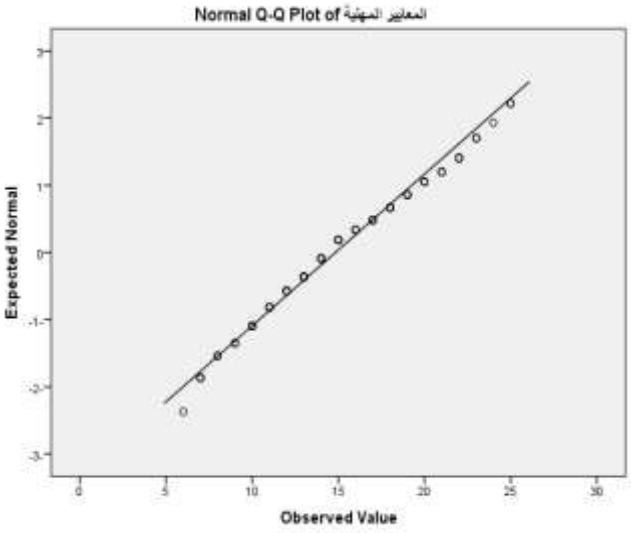
شكل (٤-٢) : الاعتدالية المتدرجة لبعد الانهاك الوجداني



شكل (٤- ٥) : الاعتدالية المتدرجة لبعد المهارات الادارية



شكل (٤- ٦) : الاعتدالية المتدرجة لبعد روابط العمل



شكل (٤- ٧) : الاعتدالية المتدرجة لبعد المعايير المهنية

ويلاحظ تحقق شرط الاعتدالية المتدرجة للأبعاد؛عدا أبعاد الرضا الوظيفي حيث تتطرف الارتباط عن خط الانتشار لقيم الأبعاد.

ثانياً: اختبار النماذج البنائية لمتغيرات الدراسة:

استخدم الباحث تحليل التباين المتعدد المتدرج للتحقق من وجود فروق بين مستويات الخبرة والتخصصات للكليات المختلفة في أبعاد متغيري التنافر الوجداني والرضا الوظيفي. وتوصلت النتائج إلى أن مستويات الخبرة غير مسببة لوجود فروق فقد كانت (F=1.90; P= 0.095). إلى أن تخصصات الكلية المختلفة غير مسببة لوجود فروق فقد

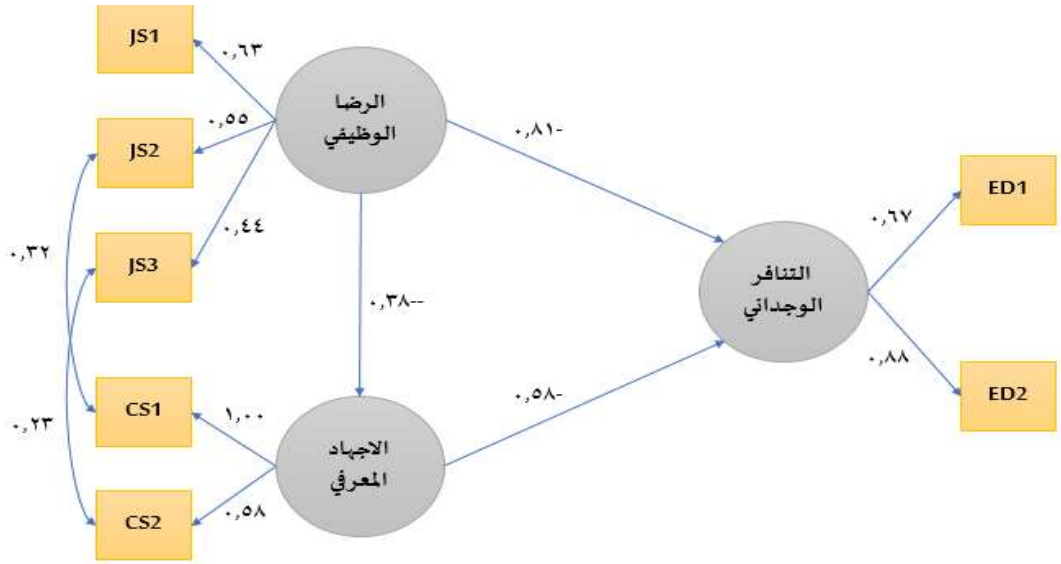
كانت (F=1.49; P= 0.108). ومن ثم فلا حاجة لعمل نماذج تنافسية بين مستويات الخبرة وللكليات المختلفة.

واستخدم الباحث Lisrel 8.51 للتحقق من مدى مطابقة أفضل نموذج بنائي في ضوء بيانات الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة قناة السويس. وقد أنتج الباحث مصفوفة الارتباط بين متغيرات الدراسة باستخدام برنامج SPSS كمدخلات لبرنامج Lisrel. وأجري التحقق نموذج المعادلة البنائية للنموذجين المقترحين في ضوء بيانات الدراسة باستخدام طريقة أقصى احتمال Maximum likelihood (ML) والجدول (٨) يوضح مؤشرات المطابقة للنموذجين على النحو التالي:

جدول (٨) مؤشرات المطابقة للنماذج البنائية المقترحة

المؤشر	RMSEA	X^2/df	X^2	NNFI	GFI	SRMR
النموذج الأول	٠,١٣٠	٢,٩٨	٣٢,٧٧ P=0.000	٠,٧١	٠,٩٣	٠,٠٨
النموذج الثاني	٠,٠٧٩	١,٧٨	١٦,٠٣ P=0.066	٠,٩١	٠,٩٦	٠,٠٥

ومن الجدول يتضح عدم مطابقة النموذج الأول في ضوء مؤشرات RMSEA و X^2 و NNFI بينما تفوق النموذج الثاني في مطابقته إذ وقعت مؤشراته في المدى المقبول. وفيما يلي رسم تخطيطي للنموذج البنائي الثاني بمساراته الدالة:



شكل (٥) : النموذج البنائي للعلاقات بين متغيرات الدراسة بمساراته الدالة

وقد اقترح برنامج Lisrel عمل ارتباطين بين تغايرات الخطأ لمؤشرات متغيرات الرضا الوظيفي والإجهاد المعرفي كما هو موضح بالرسم وذلك لتحسين مطابقة النموذج. وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير سببي سالب من الرضا الوظيفي إلى الإجهاد المعرفي وهذا يعني أنه كلما ازداد الاجهاد المعرفي الناجم عن ضغوط الوظيفة والذي يتعلق بتدريس المقررات الدراسية والأنشطة البحثية وإجراءاتها والأنشطة البيئية الخاصة بخدمة المجتمع فإن هذا ينعكس سلباً على الرضا الوظيفي بمعنى يقل رضا عضو هيئة التدريس عن عمله.

ويرى أن ضغوط العمل المعرفية لدى أعضاء هيئة التدريس المسؤولين عن مساعدة جيل المستقبل تنعكس على قدراتهم الفكرية والاجتماعية، ومن ثم فشل المؤسسات التعليمية في توفير بيئة عمل صحية أو حتى بيئة عمل مع الحد الأدنى الممكن من الاجهاد يؤدي إلى العديد من المشاكل في المستقبل القريب، وخاصة في أداء طلابهم الناجم عن تدريس في بيئة ضاغطة أو بسبب إجهاد الجزء الإداري من الجامعة له وهذا يتفق مع دراسة Ahsan et al. (2009).

كما أن صياغة مفردات لاختبارات موضوعية يعد تدخلاً في طبيعة المحتويات الدراسية، فبدلاً من استقلالية عضو هيئة التدريس في وضع مفردات وأسئلة تناسب طبيعة المادة العلمية، لم يتم التركيز على الحرية الأكاديمية والهدف الذي يتحقق من نوع الاختبار الذي يتفق وطبيعة المقرر؛ كما أن التدريبات التي تلقتها هيئة التدريس كانت قاصرة من حيث المدة والمحتوى وهذا ما يتفق جزئياً مع دراسة لويج ودولارد (Lewig & Dollard, 2003).

كما أن شعور هيئة التدريس بالمراقبة المستمرة لأدائه غير منطقي وطبيعة مخرجات الورقة الامتحانية وضعه أمام عدم رضاه عن الممارسات التنظيمية وتدني الهوية التنظيمية لديه مما يسبب له إجهاداً معرفياً سواء في تأخره الأكاديمي في مباشرة بحوثه أو قد ينعكس في أدائه وشعوره بالضيق النفسي والصراع الناجم عن عدم إلمامه بجميع القواعد التنظيمية لطبيعة الورقة الامتحانية خصوصاً في حالة المواد المتعددة التخصص التي تضاف معاً في تقديراتها وهذا ما أكدته دراسات بوجليسي وشايف وليبب (Pugliesi, 1999; Schiff & Leip, 2019).

وتتفق النتائج في أنه قد يتسبب عدم الرضا المهني أو الوظيفي نتيجة التوقعات المستقبلية في تقليص دور هيئة التدريس أو فقده لأدواره الوظيفية يسبب توتر العلاقات بينه وبين زملائه من عمداء الكليات أو وكلاء الكليات أو رؤساء الاقسام خصوصاً حين يفتقد أحدهم إلى الالمام بجميع القواعد التنظيمية للورقة الامتحانية وهذا ما أكدته دراسة شايف وليبب (Schiff & Leip, 2019).

وتتفق الدراسة في أن الرضا الوظيفي الناجم عن توتر العلاقات بين أعضاء هيئة التدريس يتسبب في انفصال ورقتي الاختبارات وعدم التنسيق أثناء وضع الاختبارات خصوصاً في المواد المجمعه التي تمتحن معاً، مما يضطر الطالب إلى انتهاك تلك المعايير في البدء بحل اختبار مقرر بعينه واختلاف ذلك من طالب لآخر، يضع هيئة التدريس أمام تنافر وجداني نتيجة تدني نسبة النجاح لمفرره الدراسي أو بسبب شكوى الطالب نتيجة تدني درجاته عما هو متوقع له في ضوء أدائه على الاختبارات الامتحانية وهذا يتفق نسبياً مع آبراهام، وفاجلديرين وآخرون (Abraham, 1999a; Van-Gelderen et al., 2011).

كما أن التشويش الناتج عن تضارب الأراء بين أعضاء هيئة التدريس خصوصاً في ضيق الوقت اللازم للتدريب على ألية التصحيح الالكتروني وتدريب طلابهم عليها وتعدد أوراق الاجابة التي تتضمن ١٦٠ سؤالاً وغيرها التي تتضمن ٢٠٠ سؤالاً مما سبب تنافراً وجدانياً لهيئة التدريس وهذا يختلف مع دراسة شايف وليبب، وفانجلديرين وآخرون (Schiff & Leip, 2019; Van-Gelderen et al., 2017).

كما أن السياق الثقافي والعلمي لطبيعة المقررات الدراسية التي يجعلها جامدة غير قابلة لوضع أسئلة تطبيقية وليست الموضوعية فقط فيجعل هيئة التدريس بدلاً من التحرر من تلك الاسئلة الموضوعية إلى نظيرتها المقالية مما يزيد إجهاده المعرفي في التحايل لوضع المزيد من الأسئلة الموضوعية وعذا قد يتفق مع دراسة ماستراثي وهايش (Mastracci & Hsieh, 2016).

كما أن بعض المقررات الدراسية في التخصصات الأكاديمية مثل مواد الترجمة والدراما وغيرها تتطلب طبيعة مقالية لوضع السؤال للتعبير عن التفكير النقدي والانسيابي والتأملي في تناول المادة المطروحة بالورقة الامتحانية، ونظراً للاجراءات المجحفة التي تتخذها الكليات تماشياً مع ألية التصحيح الالكتروني والتي تقر بضرورة توحيد جميع التخصصات في الالتزام بالاسئلة الموضوعية فقط مما مما يضع عضو هيئة التدريس في إجهاداً معرفياً ومن ثم صراعاً وانهماكاً وجدانياً وقد يسبب له الاحباط وهذا يتفق مع دراسات أباصيري، وجليسبي وآخرون، تيزرليغ وآخرون (Abouserie, 1994; Gillespie et al., 2001; Tytherleigh et al., 2005) ويختلف مع دراسة أجراوال (Agarwal, 2015).

كما أن إلزام مجالس الكليات لأعضاء هيئة التدريس فيها بطبيعة اختبارية معينة دون أراء مجالس الأقسام للتعرف على طبيعة التخصصات المختلفة داخل كل قسم يؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي لهيئة التدريس ومن ثم التنافر الوجداني نتيجة التهميش وعدم المشاركة في صناعة القرار وهذا يتفق مع كاسل ومارتن، دوين وتيلر، هيبرن وكنيبر (Castle & Martin, 2006; Dowden & Tellier, 2004; Hepburn & Knepper, 1993).

ويخلص الباحث بأن الممارسات التي يتم تفعيلها في انتقاء نوع معين من التطبيقات والأسئلة دون وعي من عضو هيئة التدريس بأليات التصحيح الالكتروني وطرق تنفيذها، والتي لم يلم هيئة التدريس بكافة دقائقها تضع عضو هيئة التدريس أمام تذمر كافة الجهات التي قد تضعه أمام مسائلة قانونية جراء تلك الممارسات.

علاوة على ذلك فالبنظر إلى السياسة العامة لموضوعية الامتحانات والتي أقرتها الجامعات المصرية والتي أجريت على كليات عملية كالطب والصيدلة والكليات لنظرية ذات الكثافات العالية ككليات التجارة والتربية والآداب والعلوم الانسانية. مع العلم أنها أقرت في مطلع الفصل الدراسي الأول في نهاية الشهر الأول لبداية الفصل الدراسي، ولم يلقى جميع أعضاء هيئة التدريس التدريب الكامل عليها علاوة على أن بعض أعضاء هيئة التدريس الذين كانوا معارين لدول عربية أو أجنبية قد استخدموا مثل تلك السياسات الموضوعية كأالية التصحيح الالكتروني إلا أنهم وجدوا تضارباً بين ما نفذوه في الدول العربية، وتلك المعمول بها في الجامعات المصرية.

كما أن التدريب الذي تلقاه أعضاء هيئة التدريس لم يكن مستمراً إذ أن اكتظاظ الجداول الدراسية بالأعمال الادارية والعلمية والاجتماعات وتنفيذ جداول المحاضرات النظرية والعملية ومباشرة أعضاء هيئة التدريس لأعمالهم الاستشارية والمكتبية والاشرافية على طلابهم ومشاركتهم في أنشطة الجامعة المجتمعية أدى كل هذا إلى عدم الرضا الوظيفي عن بعض الممارسات.

وبالنظر في جوهر أالية التصحيح الالكتروني يتضح أنه يلتزم كل عضو هيئة التدريس أو اللجنة الامتحانية لعمل بنك أسئلة يتكون من ألالاف الاسئلة بالمقرر الدراسي كي يمكنهم وضع اختبار ثابت صادق لطلابهم وهذا يتطلب وقتاً كبيراً. فقد لجأ عضو هيئة التدريس إما لوضع أسئلة سهلة لطلابه كي يكون أصاب جزءاً من التعليمات المنوط به تنفيذها. أو الالتزام بوضع قدر بسيط من الاسئلة الموضوعية إلى جانب تلك المقالية المألوفة للطالب على حساب مراعاة طبيعة المقررات.

كما أن تغيير التعليمات المختصة بشكل الورقة الامتحانية كانت متغيرة من آن إلى أخر خصوصاً أثناء تأدية الطلاب للامتحانات وما ترتب عليه في بعض الاحيان من تبديل ورقة الاجابة للطلاب من ورقة اجابة الكترونية إلى كراسة إجابة عادية. مما وضع أعضاء هيئة التدريس أمام تنافر وجداني جراء تلك التعليمات المتضاربة. وتذمر بعض الأعضاء من استلام أوراق الاجابة الالكترونية ذات أعداد الاسئلة الأقل من ٤٠ مفردة من استلامهم للورقة وتصحيحها، بناء على التعليمات التي تغيرت في جوهر وقت الامتحان.

كما أن اجتهاد عضو هيئة التدريس في وضع أسئلة تطبيقية في إطار المستويات العليا للتفكير في ضوء تصنيف بلوم للتحرر من مستويات المعرفة الدنيا (التذكر والاستيعاب)، وما تعكسه طبيعة المادة العلمية جعل عضو هيئة التدريس أمام عبء وجداني سبب له تنافر وجداني بسبب عدم قدرته على التحول الفوري من السياسة الروتينية في وضع الامتحانات إلى الألية الجديدة.

ويمكن التأكيد على عضو هيئة التدريس من ناحية بإعادة طرح مادته العلمية بما فيها من مصادر ومثيرات بصورة تمكنه من مواكبة التطور في تخصصه وما يقابله من سياسة الامتحانات الجديدة بحيث يمكنه طرح المزيد من الأسئلة بصورة تطبيقية تحرر مستويات التفكير إلى المستويات العليا. كما يمكن للجامعات من خلال مراكز تطوير التعليم الجامعي وضع معايير عامة تدرج في دورات تدريبية تدرج في جدول دورات الترقية لأعضاء هيئة التدريس بحيث يتحقق التجديد في محتويات المواد المقدمة لتدريب أعضاء هيئة التدريس، والتخلص من الممارسات البدائية التي انتهجها عضو هيئة التدريس والنهوض بمنظومة التقويم، كما يمكن أن تربط محتوى تلك التدريبات بتقويم القيمة المضافة للتعرف على ما إذا كانت المادة العلمية تشبعت لدى الطالب أو أنها تنحصر في المستويات الا,لى المعرفية بتصنيف بلوم.

وتعاني الدراسة من بعض المحددات منها أنها لم تحدد نوع عضو هيئة التدريس ذكراً كان أم أنثى كي يتحدد مدى شعوره بالرضا الوظيفي كما لم تحدد الدراسة في أحد مفرداتها هل يعاني عضو هيئة التدريس من مشكلات حادة في علاقاتهم بالطلاب أو بزملائهم أو رؤسائهم داخل العمل، إذ أن هذه المشكلات تؤدي إلى خفض الرضا الوظيفي وتجعله أقل تحمساً في المشاركة.

ويوصي الباحث بعمل المزيد من الدراسات على أليات التصحيح الالكتروني وإعداد بنوك الأسئلة وسحب نسخ متكافئة موضوعية لنفس الاختبار كمؤشر للتعلم المستدام وللتطوير من سبل التقويم داخل مؤسسات التعليم العالي. واستحداث سبل جيدة للتقويم في ضوء التوقعات العالمية المتغيرة. وإعداد دورات تدريبية تدرج ضمن جداول ترقية أعضاء هيئة التدريس بمختلف درجاتهم العلمية.

المـــراجـــع

Abouserie, r. (1994). Sources and Levels of Stress in Relation to Locus of Control and Self-Esteem in University Students. Educational Psychology, 14(3), 323-330.

Abouserie, R. (1996). Stress, Coping Strategies and Job Satisfaction in University Academic Staff. Educational Psychology, 16(1), 49-56.

Abraham, R. (1998). Emotional Dissonance in Organizations: Antecedents, Consequences, and Moderators. Genetic, Social, and General Psychology Monographs, 124(2), 229-247.

Abraham, R. (1999). The Impact of Emotional Dissonance on Organizational Commitment and Intention to Turnover. The Journal of Psychology, 133(4), 441-455.

Abraham, R. (1999a). Negative Affectivity: Moderator or Confound in Emotional Dissonance-Outcome Relationships. The Journal of Psychology, 133(1), 61-72.

Admiraal, W., Veldman, I., Mainhard, T., & Van-Tartwijk, J. (2019). A Typology of Veteran Teachers' Job Satisfaction: their Relationships with their Students and the Nature of their Work. Social Psychology of Education, 1-19.

Ahsan, N., Abdullah, Z., Fie, D. G., & Alam, S. S. (2009). A Study of Job Stress on Job Satisfaction Among University Staff in Malaysia: Empirical Study. European Journal of Social Sciences, 8(1), 121-131.

Burić, I. (2019). The Role of Emotional Labor in Explaining Teachers' Enthusiasm and Students' Outcomes: a Multilevel Mediational Analysis. Learning and Individual Differences, 70, 12-20.

Castle, T. L., & Martin, J. S. (2006). Occupational Hazard: Predictors of Stress Among Jail Correctional Officers. American Journal of Criminal Justice, 31, 65-80.

Cox, D. R., & Wermuth, N. (1995). Test of Linearity, Multivariate Normality and the Adequacy of Linear Scores. Insurance Mathematics and Economics, 3(16), 267-268.

Decarlo, L. T. (1997). On the Meaning and Use of Kurtosis. Psychological Methods, 2(3), 292.

Deng, J., Guo, Y., Ma, T., Yang, T., & Tian, X. (2019). How Job Stress Influences Job Performance Among Chinese Healthcare Workers: a Cross-Sectional Study. Environmental Health and Preventive Medicine, 24(1), 2.

Dowden, C., & Tellier, C. (2004). Predicting Work-Related Stress in Correctional Officers: a Meta-Analysis. Journal of Criminal Justice, 32, 31-47.

Han, S. L., shim, H. S., & Choi, W. J. (2018). The Effect of Emotional Labor of College Administrative Service Workers on Job Attitudes-Mediating Effect of Emotional Labor on Trust and Organizational Commitment–. Frontiers in Psychology, 9, 2473.

Henderson, A. (2001). Emotional Labor and Nursing: an Under-Appreciated Aspect of Caring Work. Nursing inquiry, 8(2), 130-138.

Hepburn, J. R., & knepper, P. E. (1993). Correctional Officers as Human Services Workers: the Effect on Job Satisfaction. Justice Quarterly, 10, 315-337.

Houston, D., Meyer, L. H., & Paewai, S. (2006). Academic Staff Workloads and Job Satisfaction: Expectations and Values in Academe. Journal of Higher Education Policy and Management, 28(1), 17-30.

Karabati, S., Ensari, N., & Fiorentino, D. (2019). Job Satisfaction, Rumination, and Subjective Well-Being: a Moderated Mediational Model. Journal of Happiness Studies, 1-18.

Lewig, K. A., & Dollard, M. F. (2003). Emotional Dissonance, Emotional Exhaustion and Job Satisfaction in Call Centre Workers. European Journal of Work and Organizational Psychology, 12(4), 366-392.

Lewig, K. A., & Dollard, M. F. (2003). Emotional Dissonance, Emotional Exhaustion and Job Satisfaction in Call Centre Workers. European Journal of Work and Organizational Psychology, 12(4), 366-392.

Looney, S. W. (1995). How to use Tests for Univariate Normality to Assess Multivariate Normality. The American Statistician, 49(1), 64-70.

Mastracci, S., & Hsieh, C. W. (2016). Emotional Labor and Job Stress in Caring Professions: Exploring Universalism and Particularism in Construct and Culture. International Journal of Public Administration, 39(14), 1125-1133.

Moreo, A., Woods, R., Sammons, G., & Bergman, C. (2019). Connection or Competence: Emotional Labor and Service Quality's Impact on Satisfaction and Loyalty. International Journal of Contemporary Hospitality Management, 31(1), 330-348.

Park, Y. N., Hyun, H., & Jhang, J. (2019). Do Emotional Laborers help the Needy more or Less? The Mediating Role of Sympathy in the Effect of Emotional Dissonance on Prosocial Behavior. Frontiers in Psychology, 10, 118.

Phillips, B., Tsu Wee Tan, T., & Julian, C. (2006). The Theoretical Underpinnings of Emotional Dissonance: a Framework and Analysis of Propositions. Journal of Services Marketing, 20(7), 471-478.

Pugh, S. D., Groth, M., & Hennig-Thurau, T. (2011). Willing and Able to Fake Emotions: a Closer Examination of the Link between Emotional Dissonance and Employee Well-Being. Journal of Applied Psychology, 96(2), 377.

Pugliesi, K. (1999). The Consequences of Emotional Labour: Effects on Work Stress, Job Satisfaction, and Well-Being. Motivation and Emotion, 23(2), 125 – 154.

Schiff, M., & Leip, L. (2019). The Impact of Job Expectations, Workload, and Autonomy on Work-Related Stress Among Prison Wardens in the United States. Criminal Justice and Behavior, 46(1), 136-153.

Spector, P. E. (1986). Perceived Control by Employees: a Meta-Analysis of Studies Concerning Autonomy and Participation at Work. Hum. Relat. 39, 1005–1016.

Van-Gelderen, B. R., Bakker, A. B., Konijn, E. A., & Demerouti, E. (2011). Daily Suppression of Discrete Emotions during the Work of Police Service Workers and Criminal Investigation Officers. Anxiety, Stress & Coping, 24(5), 515-537.

Van-Gelderen, B. R., Konijn, E. A., & Bakker, A. B. (2017). Emotional Labor Among Police Officers: a Diary Study Relating Strain, Emotional Labor, and Service Performance. The International Journal of Human Resource Management, 28(6), 852-879.