مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد الحادي عشر - الجزء الأول

صفر 1444 هـ - سبتمبر 2022 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

https://journals.iu.edu.sa/ESS

البريد الإلكتروني للمجلة :

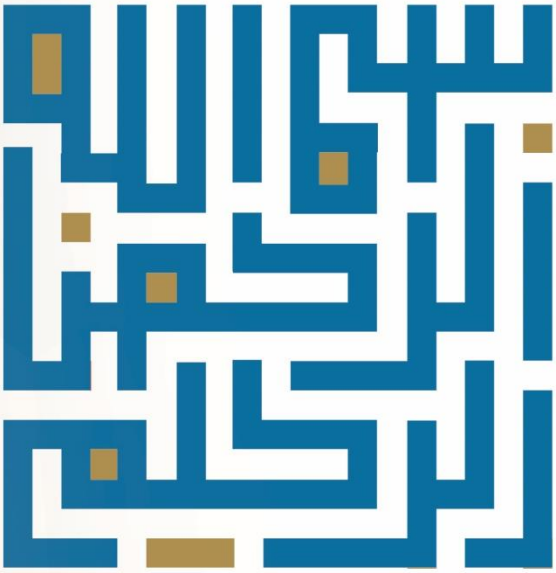
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

البحوث المنشورة في المجلة
تعبرعن آراء الباحثــين ولا تعبر
بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والإبتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلّاً من رسالة علمية (ماجستير/دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث المقدم (25%) .
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السادس، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث ، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة ، وصلب البحث ، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات ، وثبت المصادر والمراجع ، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي
رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر
رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي
عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي
أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي
أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية سابقاً

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

سكرتير التحرير:

أ. مجتبى بن الصادق المنا

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

المنسق العلمي :

أ. محمد بن سعد الشال

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❊

م	عنوان البحث	الصفحة
1	توظيف دراسة الحالة في أبحاث القيادة التربوية د. عبدالرحمن بن عوده البلادي	11
2	العوامل المؤثرة في ضغوط الدور لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى د. نيفين حامد الحربي	47
3	الاتجاه نحو ريادة الأعمال وعلاقته ببعض المتغيرات الأكاديمية لدى طالبات كلية العلوم الإدارية بجامعة نجران أ.د. يحيى علي أحمد فقيهي / أ. عرين فايز علي العبابنه	91
4	دور معلمي الرياضيات بمنطقة نجران التعليمية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة المرحلة الثانوية د. علي بن حمد ناصر رياني	131
5	استراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التفكير المتشعب وفاعليتها في تنمية مهارات القراءة التأملية لدى طالبات المرحلة المتوسطة د. فاطمة بنت شعبان عسيري	175
6	القدرة التنبؤية للتفاؤل والأمل باستراتيجيات مواجهة جائحة كورونا لدى عينة من السعوديين من سكان مدينة الرياض أ.د. عبد المريد عبد الجابر العبدلي / د. بندر بن سعيد الزهراني	225
7	فاعلية استخدام نظام البلاك بورد في تطوير مهارات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر طالبات قسم رياض الأطفال بجامعة حائل – فرع الشملي د. وفاء محمود عياصرة	277
8	الأبعاد التربوية لمهرجان الثقافات والشعوب بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلاب المنح د. حسن محمد علي الزهراني	309
9	أثر نمط تقديم الإنفجرافيك التعليمي (الثابت / والتفاعلي) ببيئة تعلم إلكترونية على تنمية مهارات الاتصال الكتابي الإلكترونية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية د. أحمد بن معجون العنزي	353
10	مظاهر اهتمام عمر بن عبد العزيز بمساجد المدينة (87هـ . 93هـ / 706م . 712م) (دراسة تاريخية حضارية) د. إبراهيم بن علي الربعي	399

❊ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

العوامل المؤثرة في ضغوط الدور لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى

Factors Affecting Role stressors Among Faculty Members at Umm Al-Qura University

إعداد

د. نيفين حامد الحربي

أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد

الكلية الجامعية بالليث – جامعة أم القرى

Dr. Neveen Hamid AlHarbi

Assistant Professor of Educational Management and Planning
Al-Leith University College - Umm Al Qura University

DOI: 10.36046/2162-000-011-002

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء نموذج سببي بالعوامل المؤثرة في ضغوط الدور لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، ولتحقيق الهدف تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، حيث طُبقت الاستبانة على عينة مكونة من (٤١٤) مشاركًا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى-المملكة العربية السعودية. أشارت نتائج النمذجة البنائية إلى أن الذكاء العاطفي يساهم بشكل سلبي في ضغوط الدور الثلاثة. وأظهرت النتائج أن الذكاء العاطفي يساهم إيجابًا في الرضا عن التدريس، وأن مجالي الوعي بالعاطفة الذاتية وتنظيم العاطفة يساهمان بشكل إيجابي في الالتزام العاطفي، وأن الرضا عن التدريس يتوسط الأثر المباشر لمجالي الوعي بالعاطفة الذاتية وتنظيم العاطفة في دور الحمل الزائد، كما يتوسط الالتزام العاطفي الأثر المباشر لمجالي الوعي بالعاطفة الذاتية والوعي بعاطفة الآخرين في غموض الدور وتعارض الأدوار. وعليه، توصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات لفهم الدور الوسيط للرضا عن التدريس والالتزام العاطفي في العلاقة بين الذكاء الانفعالي وضغوط الدور.

الكلمات المفتاحية: الذكاء العاطفي، الرضا عن التدريس، الالتزام العاطفي، ضغوط الدور.

Abstract

The current study aimed to build a causal model with the factors affecting role stressors among faculty members at Umm Al-Qura University. To achieve this goal, the correlational descriptive design was employed, where the questionnaire was applied to a sample of (414) participants from the faculty members at Umm Al-Qura University - Kingdom of Saudi Arabia. Structural modeling results revealed that emotional intelligence contributed negatively to the three role stressors. Furthermore, emotional intelligence contributes positively to teaching satisfaction, and that the awareness of self-emotion and emotion regulation domains contributed positively to affective commitment. Also, teaching satisfaction mediated the direct effect of emotion regulation in role overload. Moreover, affective commitment mediated the direct effect of awareness of self-emotion and awareness of others' emotion in role ambiguity and role conflict. Accordingly, the study recommends further studies to understand the mediating role of teaching satisfaction and emotional commitment in the relationship between emotional intelligence and role stressors.

Keywords: emotional intelligence; teaching satisfaction; affective commitment; role stressors.

المقدمة:

أدى نمو تكنولوجيا المعلومات في الآونة الأخيرة إلى تغيير نمط تقديم التعليم في المؤسسات العليا، وأدى إلى زيادة عدد الطلاب، وهذ إلى جانب تطوير "ثقافة المؤسسة" في التعليم العالي، أدى بدوره إلى زيادة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي، وأن هذا التحول العالمي في المؤسسات العليا قد غير طبيعة العمل في المؤسسات العليا مما أدى إلى زيادة الضغط في العمل على موظفي هذه المؤسسات (Diaz, 2019).

وتؤدي ضغوط الدور إلى عدم اليقين في عملية صنع القرار، حيث يتم إنفاق المزيد من الوقت والجهد للحصول على موافقة الآخرين، وبالتالي تقليل الأداء. ونظرًا لأن ضغط الدور له تأثير غير فعال على كل من الفرد والمنظمات، فلا ينبغي اعتباره مشكلة فردية فقط ولكن أيضًا مشكلة تنظيمية ووطنية خطيرة. وبالإضافة إلى عدم الرضا، فإن الإجهاد المرتبط بالوظيفة له تكلفة مالية كبيرة على أي دولة بسبب الآثار الصحية والغياب، والالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي المنخفضين (Celik, 2013; Diaz, 2019).

وأصبح الإجهاد المرتبط بالعمل مشكلة شائعة للإدارات الحكومية وموظفيها، ولقد أصبح موضوعًا رئيسًا للدراسات النظرية؛ ومع ذلك، هناك القليل من الأبحاث التي تحلل آثار ضغوط الدور المرتبطة بالذكاء العاطفي، والرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي. وعلاوة على ذلك، فإن البحث عن ضغوط الدور التي أجراها علماء الإدارة العامة غير كافٍ مقارنة بالبحث الذي أجراه علم النفس حول نفس الموضوع. وعلى وجه الخصوص عند محاولة تحديد العلاقة بين الإجهاد المرتبط بالعمل ونتائج العمل، وقد فشلت الدراسات السابقة في التوصل إلى توافق في الآراء. وأحد أسباب هذا الموقف هو أن الباحثين تجاهلوا العوامل البيئية التي تساهم في الإجهاد المرتبط بالعمل. وبعبارة أخرى، فقد فشلوا في استكشاف أو تصنيف مصادر الإجهاد المرتبط بالعمل وكذلك الآليات التي تؤثر عليه (Jiang et al., 2020).

ركزت الأبحاث حول ضـــغوط العمل على خصـــائص الدور، والكفاءة الذاتية، والتكيف، والتوافق بين الفرد والبيئة، وصحة القلب والأوعية الدموية. وتم الاستشهاد بالعديد من الأمثلة على الضـغوطات المرتبطة بالعمل في الأدبيات، مثل: غموض الدور، وتضـارب الأدوار، وعبء الدور، ومسـاهمة محدودة في صـنع القرار، ومسـتوى منخفض من التحكم، وضـعف التواصـل، وضـغط الوقت، وعبء العمل الزائد، والخطورة، وجدول غير مرن، وســـاعات عمل طويلة، وقلة المعنى، ورواتب رديئة، ونقص في الدعم أو الموارد، وســلوك العملاء، ومعاملة غير عادلة، وإدارة بيروقراطية (Harvey- Letsch, 2017).

وتشـمل الجامعات مجموعات متنوعة من التخصـصـات والوظائف الأكاديمية، وبالتالي، فهي مكونة من أشـــخاص ذوي خلفيات واحتياجات، ومهارات ومواهب وتطلعات ومشـــاريع وأفكار ومكانة متنوعة. وقد تختلف أيضًـــا اهتماماتهم وقيمهم وكفاءاتهم ومعرفتهم وتصـــوراتهم وأنماط ســـلوكهم. ويمتلك أعضـــاء هيئة التدريس أنماط نشـــاط مميزة تحدد علاقاتهم، وتعكس التفاعل مع الآخرين داخل الجامعة، وتتطلب أدوارهم ومسـؤولياتهم أن يتفاعلوا مع بعضـهم في سـياق عملهم. ولا بد أن يكون لدى الموظفين في المؤســسـات المعقدة مثل الجامعات توقعات متنوعة لأنفســهم، ومن زملائهم في ســـياق أداء أدوارهم التنظيمية، ومن ثم فإن الغموض في الأدوار وتعارض الأدوار أمر متوقع، ولا مفر منه في منظمات معقدة مثل الجامعات.

ويعد التدريس من أكثر المهن إرهاقًا (Skaalvik & Skaalvik, 2015)؛ فأعضـــاء هيئة التدريس عرضـة للأحداث المثبطة للهمم بسـبب الطبيعة الشـخصـية للبيئة التعليمية (Maslach et al., 2008)، ونتيجة لذلك، فإن الرضا الوظيفي وضغوط العمل لهما آثار اقتصادية وشخصية، بما في ذلك نتائج الطلبة الضعيفة، وتغيب أعضاء هيئة التدريس المرتبط بالتوتر (Diaz, 2019). ويذكر إرشان وآخرون (Ersahan et al., 2016)، أن أعضاء هيئة التدريس بحاجة إلى اكتشاف المشكلات التي تضغط عليهم، والتي قد تؤدي بهم لترك المهنة. ويمكن أن تكون تجارب الضغوط والإرهاق من قبل أعضاء هيئة التدريس نتيجة لتصورهم لمتطلبات التدريس، مصحوبة بفشلهم في مواجهة هذه الضـــغوط (Diaz, 2019). وبناءً على التجارب، ثبت أن الضـــغوطات مدمرة للغاية لدرجة أنها

تنتهي باستنزاف بعض أعضاء هيئة التدريس. وقد أشار هو وأو (Ho & Au, 2006) إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين يشعرون بعدم الرضا عن العمل يكونون أكثر عرضة للإصابة بأعراض جسدية، والقلق، والاكتئاب الشديد. وعليه، أوصت بعض الدراسات بدراسة العوامل المؤثرة في ضغوط الدور لدى أعضاء هيئة التدريس، كالذكاء العاطفي، والرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي (Diaz, 2019; Jiang et al., 2020).

ويعد الرضا الوظيفي أحد العوامل المؤثرة في ضغوط الدور (Chhabra, 2020)؛ إذ يشير الرضا الوظيفي إلى الشعور الذي يشعر به الموظفون حيال وظائفهم ومدى ملاءمتها للمؤسسة (Hudson, 2009). كما أن عدم الرضا الوظيفي موجود في كل مكان عمل، ولا يمكن القضاء عليه بالكامل. وأشار جرينبيرج (Greenberg, 2010) إلى أن الأشخاص غير الراضين عن وظائفهم ينسحبون أو يريدون فعل القليل في وظائفهم. وأشار هدسون (Hudson, 2009) إلى بعض الأسباب المهمة التي تجعل أعضاء هيئة التدريس يظهرون عدم الرضا، مثل (١) العلاقات الإدارية السيئة، (٢) نقص الراتب والمزايا، (٣) الافتقار إلى الاستقلالية، (٤) نقص المدخلات في اتخاذ القرارات، (٥) بيئة العمل السيئة، (٦) قلة التوجيه والاستقراء، (٧) ضعف العلاقات الجماعية، (٨) عدم الاعتراف المهني داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، (٩) نقص فرص التقدم، (١٠) نقص الوقت التعاوني.

كما يؤثر الالتزام التنظيمي في ضغوط الدور (Alyami & Loh, 2020; Jiang et al., 2020)، ويشير الالتزام العاطفي إلى ارتباط الموظف العاطفي بمؤسسة ما والتعرف عليها والمشاركة فيها (Allen & Meyer, 1990). كما أن الارتباط في العمل والالتزام العاطفي لهما علاقة قوية للغاية. فعند أداء الواجبات فإن الأشخاص الذين يكرسون أنفسهم لعملهم (أي الذين يتمتعون بمستويات عالية من المشاركة في العمل) سوف يجلبون التزامًا عاطفيًا قويًا بفرص وموارد تطوير المنظمة (Karatepe & Aga, 2012). وبمعنى آخر، ستزيد المشاركة في العمل من الالتزام العاطفي.

ويشير الالتزام العاطفي إلى ارتباط الموظف العاطفي بمؤسسة ما والتعرف عليها والمشاركة فيها (Allen & Meyer, 1990). كما أن الارتباط في العمل والالتزام العاطفي لهما علاقة قوية

للغاية. فعند أداء الواجبات فإن الأشخاص الذين يكرسون أنفسهم لعملهم (أي الذين يتمتعون بمستويات عالية من المشاركة في العمل) سوف يجلبون التزامًا عاطفيًا قويًا بفرص وموارد تطوير المنظمة (Karatepe & Aga, 2012). وبمعنى آخر، ستزيد المشاركة في العمل من الالتزام العاطفي. ويرتبط الرضا الوظيفي أيضًا بشكل إيجابي بالرضا عن الحياة والسعادة، في حين أن الالتزام التنظيمي قد يقلل من تأثير ضغوط العمل (Harvey- Letsch, 2017).

ويعد الذكاء الانفعالي عاملًا مؤثراً في ضغوط الدور (الشلاش، ٢٠٢٠)، وقد تم توثيق تعريف الذكاء العاطفي على أنه القدرة على التعرف على مشاعر الفرد ومشاعر الآخرين، والتمييز بين المشاعر، واستخدام المعلومات العاطفية التي توجه التفكير والسلوك والأداء (Salovey & Mayer, 1990). وأظهر العديد من الباحثين بشكل تجريبي أن الذكاء العاطفي هو عامل حيوي في الأداء البشري، بما في ذلك في التعليم، والعلاقات الاجتماعية، والقيادة، والسلوكيات التنظيمية، والعمل العاطفي (Lee, 2018). بالإضافة إلى ذلك، قد يساهم الذكاء العاطفي في الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي الإيجابي (Lee, 2018; Lee & Ok, 2012).

يرتبط الذكاء العاطفي ارتباطًا وثيقًا بالأداء الوظيفي والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي (Amjad, 2018). ويعتمد موقف وسلوك الموظف في المنظمات بشكل كبير على ذكائهم العاطفي. وبالتالي، فإن الذكاء العاطفي له تأثير على موقف الموظفين وسلوكهم ونتائج عملهم. بالإضافة إلى ذلك، تعتمد الإنجازات الجسدية والنفسية والمهنية للموظفين أيضًا على الذكاء. فالأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الذكاء العاطفي قادرون على الموازنة بين ضغوط العمل والحياة الشخصية (Luthans et al.,2019)، ويؤدي الأداء الوظيفي والالتزام التنظيمي للموظفين دورًا حيويًا في النمو المستدام وتطوير المعلومات.

وبعد التحليل المكثف للدراسات ذات الصلة بالعوامل المؤثرة في ضغوط الدور، لم تعثر الباحثة على أي دراسة تقصت العوامل المؤثرة في ضغوط الدور (مثل: الذكاء العاطفي، والرضا عن التدريس، والالتزام العاطفي) لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية؛ وبالتالي، فإن هذه الدراسة تهدف إلى قياس التأثير المباشر للذكاء العاطفي في ضغوط العمل والرضا عن التدريس

والالتزام العاطفي، والأثر غير المباشـــر للذكاء العاطفي في ضـــغوط الدور عبر الالتزام التنظيمي والأداء الوظيفي. وبعبارة أخرى، هدفت الدراسة بناء نموذج سببي بالعوامل المؤثرة في ضغوط الدور لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى.

مشكلة الدراسة:

تشير نظرية دور الضغوط إلى أن فعالية الموظفين يمكن أن تتأثر بالغموض وتضارب الأدوار والحمل الزائد (Winefield, 2000). وكشفت الدراسات المتعلقة بضغوط الدور، أن لها عواقب سلبية على كل من المنظمة والأفراد. ونظرًا لأنه تم الكشف عن وجود غموض الدور وتعارض الأدوار بين أعضاء هيئة التدريس، فإن دراسة غموض الدور بينهما أمر بالغ الأهمية (Alyami & Loh, 2020). وفي المملكة العربية السعودية، يواجه أعضاء هيئة التدريس أدوارًا مزدوجة من الواجبات الأكاديمية والإدارية التي قد تؤدي إلى عدم فاعلية مخرجات التدريس. وأكثر من ذلك، فإن ضغوط الدور–كالحمل الزائد– في الجامعات السعودية يساهم في إعاقة التحقيق الفعال والكفء لأهداف وغايات التعليم الجامعي. وعليه، فإن الغموض في الأدوار وتضارب الأدوار والحمل الزائد بين أعضاء هيئة التدريس والإداريين في الجامعات، إذا لم يتم تحديده، يمكن أن يكون مزعجًا وسلبيًا (Alyami & Loh, 2020).

وأوصت بعض الدراسات إلى ضرورة تقصي العوامل المؤثرة في ضغوط الدور لدى الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس (Diaz, 2019; Alyami & Loh, 2020; Jiang et al., 2020)؛ وعليه، تمثلت مشكلة الدراسة في تقصي العوامل المؤثرة في ضغوط الدور لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى. وبحدود علم الباحثة، لم تُجرَ أي دراسات سابقة لبناء نموذج سببي للعوامل المؤثرة في ضغوط الدور يمكن مقارنته بهذه الدراسة؛ وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما الإسهام النسبي المباشر للذكاء العاطفي، والرضا عن التدريس، والالتزام العاطفي في ضغوط الدور لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟

٢. ما الإسهام النسبي للذكاء العاطفي في الالتزام العاطفي، لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟
٣. ما الإسهام النسبي للذكاء العاطفي في الرضا عن التدريس، لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟
٤. ما الإسهام النسبي غير المباشر للذكاء العاطفي في دور الضغوط عبر الرضا عن التدريس، لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟
٥. ما الإسهام النسبي غير المباشر للذكاء العاطفي في دور الضغوط عبر الالتزام العاطفي، لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؟

أهداف الدراسة:

حاولت الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

١. الكشف عن الإسهام النسبي المباشر للذكاء العاطفي، والرضا عن التدريس، والالتزام العاطفي في ضغوط الدور لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى.
٢. الكشف عن الإسهام النسبي للذكاء العاطفي في الالتزام العاطفي، لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى
٣. الكشف عن الإسهام النسبي للذكاء العاطفي في الرضا عن التدريس، لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى
٤. الكشف عن الإسهام النسبي غير مباشر للذكاء العاطفي في دور الضغوط عبر الرضا عن التدريس، لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى.
٥. الكشف عن الإسهام النسبي غير مباشر للذكاء العاطفي في دور الضغوط عبر الالتزام العاطفي، لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تتماشى الدراسة الحالية مع التوجهات الحديثة التي دعت إلى الاهتمام بالكشف عن العوامل المتنبئة بضغوط الدور التي تساعد أعضاء هيئة التدريس على مواجهة العقبات والتحديات كأحد الأمور الهامة التي يجب الاهتمام بها في العملية التعليمية (Celik, 2013; Diaz, 2019).
- زيادة وعي الباحثين في كل من الذكاء العاطفي، وضغوط الدور، والدور الوسيط للرضا عن التدريس والالتزام التنظيمي في العلاقة بين الذكاء العاطفي وضغوط الدور، واستثارة اهتمامهم لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال، مما يسهم في تحسين مخرجات التعليم.
- إلقاء الضوء على مفاهيم الذكاء العاطفي، والرضا عن التدريس، والالتزام التنظيمي، وضغوط الدور لدى أعضاء هيئة التدريس. بالإضافة إلى ما يمكن أن توفره الدراسة الحالية من أدب نظري يمكن أن يشكل مرجعًا للتربويين والباحثين وأصحاب القرار.
- توفر هذه الدراسة فرصة جديدة لفهم العلاقة بين الذكاء العاطفي، والضغوطات، والرضا الوظيفي، والالتزام العاطفي. بالإضافة إلى ذلك، توفر هذه الدراسة أساسًا لإدارة الجامعة للتعامل بشكل أكثر فعالية مع الضغوطات الصعبة التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس.
- طورت هذه الدراسة نموذجًا سببيًا يحلل إلى أي مدى يمكن أن يكون للذكاء العاطفي تأثير مباشر وغير مباشر على ضغوطات الدور، من خلال الرضا عن التدريس والالتزام العاطفي لدى أعضاء هيئة التدريس.
- إن الذكاء العاطفي، والرضا عن التدريس، والالتزام التنظيمي، وضغوط الدور هي مفاهيم أساسية يمكن توظيفها في مجال التعليم الجامعي، وإن نقلها للعربية وفتح المجال في إجراء المزيد من البحوث المستفيضة ذات الصلة بالموضوع يمكن أن يحدث تطويرًا في التعليم الجامعي.

الأهمية التطبيقية:

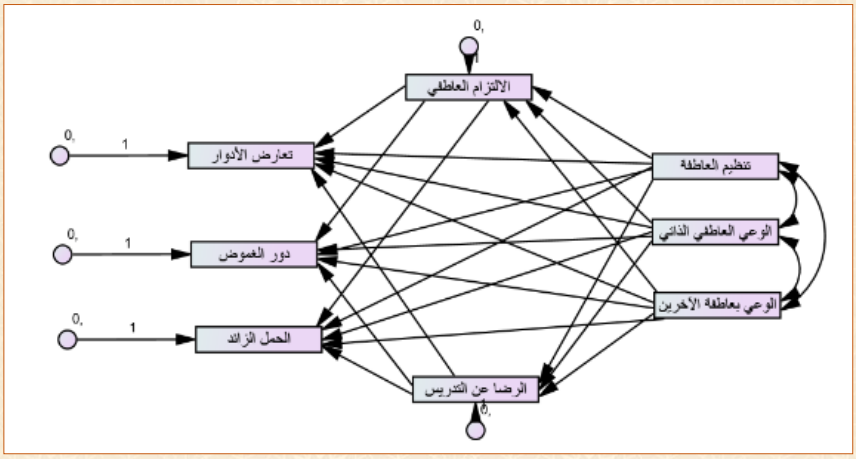
- اشتقاق الخصائص السيكومترية لمقاييس الذكاء العاطفي، والرضا عن التدريس، والالتزام التنظيمي، وضغوط الدور، وهذا بدوره يمثل إضافة للمكتبة العربية.
- تأتي الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من نتائجها ومن تطوير مقاييسها، وتأمل الباحثة أن يستفيد منها الباحثون في توظيف المقاييس، لتقصي ضغوط الدور في مجتمعات وعينات أخرى، والمخططون التربويون وصانعو القرار التربوي في العمل على إعادة هيكلية الخطط، والبرامج، والمناهج الدراسية، والتدريبية، والإرشادية التي تساعد أعضاء هيئة التدريس على مواجهة التحديات والعقبات الأكاديمية.
- تزويد القائمين على العملية التعليمية التعلمية في جامعة أم القرى بالنتائج والتوصيات، لاتخاذ الإجراءات الضرورية، ووضع البرامج الإرشادية والتوجيهية لتطوير الذكاء العاطفي، وبالتالي زيادة مستويات الرضا الوظيفي والالتزام العاطفي والقدرة على مواجهة ضغوط الدور.
- يقوم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بأدوار حاسمة ومركزية في التعليم العالي لإنجاز مهام التعليم، وتطوير البحث والخدمة العامة، لذا فإن دراسات غموض الدور وتضارب الأدوار بين أعضاء هيئة التدريس أمر بالغ الأهمية لفعالية وإنتاجية الجامعات (Celik, 2013).

النموذج المفترض وفرضيات الدراسة:

وفقًا لنتائج للدراسات التي تناولت العوامل المرتبطة بضغوط الدور، كالذكاء العاطفي (Alyami & Loh, 2020; Cejudo et al., 2018; Landa et al., 2008)؛ ، والرضا عن التدريس (Ho & Au, 2006; Ersahan et al., 2016; Hakim & Hidayat, 2018)، والالتزام العاطفي(Alyami & Loh, 2020; Hakim & Hidayat, 2018; Werang et al., 2015) ، والدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء العاطفي ومتغيري الرضا الوظيفي (Lee, 2018)

والالتزام التنظيمي (Shafiq & Rana, 2016; Amjad, 2018)، والدراسات التي تناولت العلاقة بين ضغوط الدور والرضا الوظيفي (Alyami & Loh, 2020; Chhabra, 2020)؛، والالتزام التنظيمي(Alyami & Loh, 2020; Jiang et al., 2020) ؛ تم بناء النموذج البنائي المفترض (شكل١)، وصياغة الفرضيات الآتية:

١. يوجد إسهام نسبي مباشر دال إحصائيًا للذكاء العاطفي، والرضا عن التدريس، والالتزام العاطفي في ضغوط الدور لدى أعضاء هيئة التدريس.
٢. يوجد إسهام نسبي مباشر للذكاء العاطفي في الالتزام العاطفي لدى أعضاء هيئة التدريس.
٣. يوجد إسهام نسبي مباشر للذكاء العاطفي في الرضا عن التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس.
٤. يوجد إسهام نسبي غير مباشر للذكاء العاطفي في ضغوط الدور عبر الرضا عن التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس.
٥. لا يوجد إسهام نسبي غير مباشر للذكاء العاطفي في ضغوط الدور عبر الالتزام العاطفي لدى أعضاء هيئة التدريس.



شكل (١): النموذج البنائي المفترض

الإطار النظري

نظرية ضغط الدور:

وفقًا نظرية ضـغوط الدور، يتكون ضـغط الدور من الحمل الزائد وتعارض الأدوار وغموض الدور (Peiró et al., 2001)، ويحدث الحمل الزائد (Role overload) عندما تكون توقعات الدور أكبر من قدرات الفرد على أداء المهمة (Conley & Woosley, 2000).

ويحدث تضـارب (تعارض) الدور "عندما يواجه الشـخص توقعات مختلفة وغير متوافقة فيما يتعلق بوضع اجتماعي معين يشغله" (Kabiri et al., 2012, p.727)، كما أن تعارض الدور يعيق الرغبة في العمل الجاد؛ فإذا تضـــمن تعارض الأدوار تضـــاربًا خطيرًا بين توقعات الدور وقيم الفرد الخاصة، فإن ذلك سيقلل من استعداده للبقاء ويزيد من احتمالية ضغوط العمل.

في حين إن غموض الدور حالة مرهقة بســـبب ارتباك الموظفين فيما يتعلق بتوقعاتهم عن مســؤولياتهم، ونقص المعلومات المتعلقة بالإجراءات المناســبة في موقف معين أو عدم فهم توقعات الإدارة (Grobelna, 2015). كما أن غموض أدوار المعلمين ســيؤدي إلى عدم اليقين في عملهم؛ مما يجعل المعلمين ينفقون مواردهم الخاصة باستمرار في البحث عن المعلومات ذات الصلة والحصول عليها، وعندما لا يتلقى المعلمون موارد إضافية، سيكون هناك عدم توازن بين الموارد والاحتياجات، والذي بدوره يمكن أن يؤدي بسـهولة إلى عدم الرضـا الوظيفي والضـغوط الوظيفية (Schaufeli & Taris, 2014).

لذلك، يؤدي ضـغط الدور إلى افتقار عضـو هيئة التدريس إلى الفهم الدقيق للمسـؤوليات؛ مما يؤدي إلى ظاهرة الشـك والحيرة داخل المؤسسـة. ونظرًا لوجود تضـارب وغموض، يصـعب على عضو هيئة التدريس التعرف بوضوح على القيم والثقافة المؤسسية للمنظمة، وإيجاد الاتجاه الصحيح لجهودهم، وإثبات ولائهم للمنظمة. وعلى هذا النحو، فإن رغبتهم في البقاء والعمل في المؤســسـة ستضعف.

يصـــنف نموذج ضـــغط التحدي والعائق (Challenge-Hindrance Stressor Model) متطلبات العمل إلى مطالب صـــعبة ومطالب مهددة. فضـــغوطات التحدي هي مطالب مرهقة لديها القدرة على تعزيز الإتقان أو النمو الشـخصـي أو المكاسـب المسـتقبلية، وبالتالي تنتج نتائج مرغوبة. أما ضـغوطات العوائق، فهي مطالب مرهقة لديها القدرة على إحباط النمو الشـخصـي والتعلم وتحقيق الأهداف، وبالتالي تخلق نتائج غير مرغوب فيها. وتشـــمل ضـــغوط التحدي النموذجية مطالب مثل عبء العمل الثقيل، وضغط الوقت، والمسؤولية الوظيفية المتزايدة، في حين تشـمل ضـغوطات العوائق النموذجية مطالب مثل غموض الدور، وتعارض الأدوار، والسـياسـة التنظيمية. الطلبات التي يميل الموظفون إلى تفســـيرها على أنها تحديات مرتبطة بشـــكل إيجابي بالمشاركة في العمل، والمطالب التي يميل الموظفون إلى تفسيرها على أنها عوائق ترتبط سلبًا بالمشاركة في العمل (Jiang et al., 2020).

تميل الدراسـات الحالية إلى تقييم ضـغوط التحدي من حيث عبء العمل الزائد والمسـؤولية الوظيفية (e.g., Karatepe et al., 2012)، اختارت هذه الدراســـة فقط "الحمل الزائد" لقياس ضغوطات التحدي بافتراض العلاقة الدالة إحصائيًا بين دور الحمل الزائد والرضا الوظيفي والالتزام الوظيفي. في حين تم اختيار غموض الأدوار وتعارض الأدوار لقياس ضغوطات العوائق.

الذكاء العاطفي (الانفعالي):

انبثق مفهوم الذكاء العاطفي من الذكاء الاجتماعي، وتم تقديم فكرة الذكاء العاطفي لأول مرة بواسـطة سـالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990)، اللذين عرفا الذكاء العاطفي بأنه القدرة على الإحســاس بدقة بمشــاعر الفرد– وكذلك مشــاعر الآخرين، لتنظيم حالة الفرد بشــكل بناء والاسـتجابة بطريقة تؤدي إلى السـلوك المرغوب فيه. ويرى ماير وآخرون (Mayer et al., 2004)، أن الذكاء العاطفي ينطوي على قدرة الفرد على إدراك وتقييم وفهم وتنظيم واستخدام مشاعر الفرد ومشاعر الآخرين. وعلى الرغم من أن بعض الباحثين قد عرّفوا الذكاء العاطفي بشكل مختلف، إلا أنهم جميعًا يتبنون بناء الذكاء العاطفي ذي الفروع الأربعة والذي يتضـــمن "إدراكًا (Perceiving)" و"فهمًا (Understanding)" و"تنظيمًا (Regulating)" و"استخدام (Utilizing)" المشاعر.

تصـف نماذج السـمات والنماذج المختلطة أيضًـا الذكاء العاطفي ولكنها تختلف عن نموذج القدرة. ومع ذلك، فإن بعض المتغيرات المستخدمة في كل من السمات والنماذج المختلطة تتداخل مع تلك المســتخدمة في نموذج القدرة، مثل الوعي الذاتي والتحفيز والتعاطف والاندفاع (Lee, 2013).

وحدد وانغ ولاو (Wong & Law, 2017) ثلاثة متغيرات تركز على القدرات، وهي: الوعي الـذاتي العـاطفي(Emotional self-awareness)، والوعي بعـاطفـة الآخر (Emotional other-awareness)، وتنظيم العاطفة (Emotion regulation). فالوعي الذاتي العاطفي هو الأســاس لتقييم قدرات الفرد ومعرفة كيفية الاســتجابة عاطفياً، ويشــير إلى الدرجة التي يســتطيع بها الناس التعرف على مشاعرهم وفهم أسبابها. ويشير الوعي بعاطفة الآخر إلى قدرة الفرد على إدراك وفهم مشاعر من حوله، والقدرة على فهم لغة الجسد وتعبيرات الوجه ونبرة الصوت، وهو أمر لا بد منه للعاملين في الخدمة (Guy & Lee, 2015). ويشير تنظيم المشاعر إلى تنظيم عواطف المرء عن طريق كبح، أو تغيير، أو تهدئة الاســتراتيجيات لتحقيق أهداف المرء، ويعرف الفرد القادر على إدارة عواطفه متى يفكر بشكل أفضل ويمكنه التحكم في مقتضيات اللحظة (Jung Lee, 2013).

الالتزام التنظيمي:

وفقًا للنموذج الذي طوّره ماير وألين (Meyer & Allen, 1991)، يتكون الالتزام التنظيمي من ثلاثة مكونات متميزة: الالتزام المعياري، والاســتمرارية، والعاطفي. ويُعرَّف الالتزام العاطفي (Affective Commitment) بأنه ارتباط الفرد العاطفي بالمنظمة والتعرف عليها والمشــاركة فيها. ويشـير الالتزام المسـتمر (Continuous Commitment) إلى التزام يركز على النفقات التي يرتبط بها الموظف بترك الشــركة والنقص الملحوظ في البـدائـل. ويشــير الالتزام المعيـاري (Normative Commitment) إلى واجب البقاء في الشركة المفترض.

عرّف ماير وألين (Meyer & Allen, 1991) الالتزام التنظيمي بأنه حالة نفســية تخلق رابطًا بين الموظف والمنظمـة. ولقـد ربطوا الالتزام العـاطفي والاســتمراري والمعيـاري ببعض الكلمـات

المفتاحية وهي: "الرغبة"، و"الحاجة"، و"الالتزام" على التوالي. وهذا يعني أن الموظفين ذوي الالتزام العاطفي العالي يستمرون في أن يكونوا أعضاء في المنظمة لأنهم يرغبون في ذلك، ويستمر الموظفون ذوو الالتزام المستمر العالي لأنهم بحاجة إلى ذلك، ويستمر الموظفون ذوو الالتزام المعياري لأنهم يشعرون بأنهم ملزمون بذلك.

ويُعرف ماير وألين (Meyer & Allen, 1991) الالتزام العاطفي بأنه "ارتباط الموظف العاطفي بالمنظمة والتعرف عليها والمشاركة فيها" (ص ٦٧). ويحدث الالتزام العاطفي عندما يرغب الموظفون في الحفاظ على عضويتهم في المنظمة. وتنشأ الرغبة في الحفاظ على عضوية المنظمة بسبب الخبرات العملية للموظفين. وبمجرد أن يرتبط الموظفون ارتباطًا عاطفيًا بالمنظمة، فإنهم يريدون الاستمرار في كونهم أعضاءً في المنظمة بغض النظر عن المكافآت أو التكاليف. وبمعنى آخر، الرغبة ناتجة عن التجارب التي تشكل أساس الالتزام العاطفي. فالموظفون ذوو الالتزام العاطفي العالي يقبلون ويتبنون أهداف وقيم ومعايير المنظمة ويرون أنفسهم جزءًا من المنظمة. كما يعد الالتزام العاطفي أقوى بكثير من المكونين الآخرين للالتزام التنظيمي لأن الموظفين ذوي الالتزام العالي يكونون أكثر ولاءً وإخلاصًا لمنظمتهم؛ لأن الاتصال بين الفرد والمنظمة يعتمد كليًا على الرغبة.

ويشير ماير وألين (Meyer & Allen, 1991) إلى الالتزام المستمر على أنه: "الوعي بالتكاليف المرتبطة بترك المنظمة" (ص ٦٧). ويتعلق الالتزام المستمر بالتهديد بفقدان الفوائد المكتسبة من المنظمة والتكلفة المتصورة المرتبطة بالدوران وعدم وجود بدائل في حالة دوران الموظفين. ونظرًا لأن بعض الموظفين يفكرون في الخسارة المحتملة للاستثمار والعمل الذي قدموه بالفعل للمؤسسة، ويعتقد البعض أنهم لا يستطيعون العثور على أي بدائل أفضل، فلا يمكنهم تحمل تكاليف مغادرة المنظمة. ونظرًا لأن الموظفين يقضون سنوات عديدة في المؤسسة، فإنهم يستثمرون أكثر في المنظمة، وبالتالي في حالة حدوث دوران محتمل، سيكون هناك المزيد من الخسائر في الاستثمار، وسيكون العثور على أي بدائل أفضل أكثر صعوبة. وعلاوة على ذلك، إذا اعتقد الموظفون أنهم لا يستطيعون استخدام مهاراتهم ومعرفتهم في مؤسسة أخرى، فقد يرغبون

في البقاء في المنظمة حتى لو لم يكن لديهم أي ارتباط. وأخيرًا، قد يظل بعض الموظفين في المنظمة لمجرد وجود مشاكل اقتصادية. وقد تمنع المزايا المالية والمتعلقة بالخدمة وكشوف المرتبات وفرص التقاعد الموظفين من الدوران. ومن ناحية أخرى، حتى لو بقيت هذه الأنواع من الموظفين في المنظمة مع التزام عالٍ بالمثابرة، فقد تضر أيضًا بالمنظمة من خلال المواقف السلبية وسلوكيات العمل التي تؤدي إلى نتائج عكسية. وبعد كل شيء، فإن التزام هؤلاء الموظفين ليس التزامًا يتعلق بالمواءمة مع المنظمة، بل بالمصالح الشخصية.

ويعرّف ماير وألين (Meyer & Allen, 1991) الالتزام المعياري بأنه: "شعور بالالتزام بمواصلة العمل" (ص ٦٧). ويعتقد الموظفون ذوو الالتزام المعياري أو القياسي العالي أنه يجب عليهم البقاء في المنظمة لأن المنظمة استثمرتهم كثيرًا. لذلك، فإن الالتزام الأخلاقي والرغبة في عدم خيبة أمل المنظمة هو أساس الالتزام المعياري. ويُعد تدريب الموظفين وجهود التنشئة الاجتماعية ورحلات العمل والتصورات الشخصية والإدارة التنظيمية العادلة والمقبولة وروح المنظمة هي بعض التأثيرات التي يصنفها الموظفون للمنظمة التي تستحق ولاءهم.

الرضا الوظيفي:

عرّف الباحثون الرضا الوظيفي بأنه حالة عاطفية إيجابية تنبع من تجربة الفرد الذاتية مع وظيفته (Locke, 1976)، والدرجة التي يتمتع بها الموظفون بتوجه عاطفي إيجابي تجاه التوظيف من قبل المنظمة (Lee, 2018)، و"مدى إعجاب الناس بوظائفهم" (Spector, 1996: 214). ويشمل الرضا الوظيفي مشاعر أو مواقف الموظف الشخصية التي تتعلق بوظيفته. وعندما يشعر الموظفون بالرضا عن وظائفهم ويعتبرون أنفسهم موضع تقدير اجتماعيًا، فقد يزداد رضاهم الوظيفي (Lee, 2018). وبالتالي، فإن الرضا الوظيفي يتكون من عوامل نفسية وهو عامل محفز للموظفين يمكن تعزيزه من خلال تحقيق أهداف عمل الفرد أو الاعتراف به من قبل الآخرين.

وعندما يجعل العاملون في الخدمة العامة العميل يشعر بالسعادة، فإنهم يعززون احترامهم لذاتهم، مما يؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي. كما يؤدي الرضا الوظيفي للموظف أيضًا إلى مستويات

أعلى من الأداء الوظيفي، مثل المستويات العالية من الالتزام التنظيمي، والمواقف الوظيفية الإيجابية، وانخفاض معدل الدوران، والميل الأقل إلى المغادرة (Lee & Ashforth, 1990).

على الرغم من أن الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي يظهران متشابهين لأن كليهما مرتبط بالتصورات العاطفية، إلا أنهما مختلفان من الناحية المفاهيمية. ويُفرّق مودي وآخرون (Mowday et al., 1982. P.28)، بين مفهوم الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي حيث يؤكد الالتزام على الارتباط بالمنظمة المستخدمة، بما في ذلك أهدافها وقيمها، في حين يؤكد الرضا على بيئة المهمة المحددة حيث يؤدي الموظف واجباته. وبمعنى آخر، يرتبط الرضا الوظيفي بإدراك الموظفين لوظائفهم ويرتبط الالتزام التنظيمي بإدراك الموظفين وارتباطهم بمنظمتهم (Güzel, 2019).

الدراسات السابقة:

أجرى هاري (Harry, 2021) دراسة هدفت إلى تقصي القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي بالإجهاد والفاعلية المهنية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطبيق الاستبانة على عينة غير احتمالية من (N = 409) من موظفي مركز الاتصال في لاغوس، نيجيريا، وجوهانسبرغ وديربان، جنوب أفريقيا. أكدت الدراسة آثار التفاعل بين الذكاء العاطفي لوكلاء مركز الاتصال (أي إدارة المشاعر واستخدامها وإدراكها) وإحساسهم بالجدوى (كمتغير معدل) في التنبؤ بإرهاقهم وكفاءتهم المهنية.

وأجرى جيلنغ وآخرون (Jiang et al., 2020)، دراسة هدفت إلى تقصي الضغوطات والمشاركة في العمل والالتزام العاطفي بين موظفي الخدمة العامة الصينيين. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت الاستبانة على عينة مكونة من (٢٦٦) موظفًا حكوميًا صينيًا، كما تم اختبار نموذجًا جديدًا للوساطة (ثلاثي الاتجاهات) باستخدام نمذجة المعادلة الهيكلية. وأظهرت النتائج أن تحدي الضغوطات يؤثر بشكل إيجابي على المشاركة في العمل، والتي لها تأثير إيجابي كبير على الالتزام العاطفي. وعلاوة على ذلك، يتم تعظيم التأثير غير المباشر لضغوط التحدي عندما يكون كل من الدعم التنظيمي المتصور والتقييم الذاتي الأساسي مرتفعًا.

أجرى شبرا (Chhabra, 2020) دراسة لاستكشاف تأثير ضغوطات دور العمل والتقييم الذاتي الأساسي على الرضا الوظيفي، والسلوك التنظيمي، ونوايا دوران الموظفين، ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت الاستبانة على عينة مكونة من (٣٤٧) متخصصاً من (٥) قطاعات في الهند. وكشفت نتائج الانحدار الهرمي المتعدد أن ضغوط دور العمل كانت مرتبطة بشكل سلبي بكل من الرضا الوظيفي والسلوك التنظيمي ولكنها مرتبطة بشكل إيجابي بنية الدوران.

وأجرى الشلاش (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى تقصي العلاقة بين الضغوط المهنية التي تواجه معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية وبين الذكاء العاطفي، ولتحقيق هذا الهدف، طوّر الباحث مقياس الضغوط المهنية ومقياس الذكاء العاطفي، وطبق المقياس على عينة قوامها (٨٠) معلماً ومعلمة، مقسمة إلى (٥٠) معلماً من ثانوية المعتمد بن عباد (بنين) بالرياض، و(٣٠) معلمة من الثانوية الـ ٤٧ للبنات بالرياض، وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائيًا بين درجات الضغوط المهنية بشكل عام ودرجات الذكاء العاطفي.

وأجرى موليرو جورادو وآخرون (Molero Jorado et al., 2019)، دراسة هدفت إلى فحص علاقات الإرهاق مع السياق التعليمي المتصور، وفعالية التدريس المتصورة، والرضا الوظيفي، والالتزام الوظيفي، ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت الاستبانة على (٥٠٠) مدرس ثانوي في مدارس مختلفة في عدة مناطق إيطالية. وكشفت النتائج أن ثلث معلمي المرحلة الثانوية يعانون من الإرهاق الشديد. كما تم العثور على أدلة تربط بين زيادة الإرهاق وانخفاض الفعالية المتصورة (الشخصية والجماعية)، وانخفاض الالتزام المهني، وانخفاض الرضا الوظيفي. وعلاوة على ذلك، فإن تصور السياق التعليمي يكون أقل إيجابية عندما يواجه المعلمون مستويات عالية من الإرهاق. وأخيرًا، أظهرت النتائج التأثير الوسيط للفعالية الشخصية المتصورة على العلاقة بين الرضا الوظيفي والإرهاق.

وتقصّى دين وآخرون (Din et al., 2019)، القدرة التنبؤية لضغوطات الدور (الحمل الزائد، والصراع، والغموض، وانعدام الأمن الوظيفي) على المستوى العام للرضا الوظيفي، والضغوط الوظيفية (Job stress). وعلاوة على ذلك، فقد اختبروا دور الوساطة لضغوط العمل على العلاقة

بين ضغوطات الدور والرضا الوظيفي في شركة متعددة الجنسيات في باكستان. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطبيق مقاييس: الحمل الزائد، وتضارب الأدوار (الصراع)، والغموض، والأمن الوظيفي، والرضا الوظيفي على عينة مكونة من (١٧٣) موظفًا هندسيًا من الأقسام الميكانيكية والكهربائية والسلامة والكيميائية. وأظهرت النتائج أن للحمل الزائد، والصراع، والغموض، والأمن الوظيفي قدرة تنبؤية بالرضا الوظيفي، وأن ضغوط العمل تتوسط جزئيًا العلاقة بين الرضا الوظيفي وضغوطات الدور.

وأجرت البريفكاني (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى الطلبة النازحين في كلية التربية الأساسية– العراق، ولتحقيق هذا الهدف، تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (٧٦) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين متغيري الضغوط النفسية والذكاء الانفعالي.

وأجرى أمجد (Amjad, 2018) دراسة هدفت إلى تقصي ارتباط الذكاء العاطفي بالالتزام التنظيمي والأداء الوظيفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت الاستبانة على عينة مكونة من (٣٥٨) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الباكستانية. وأظهرت النتائج أن الذكاء العاطفي هو مؤشر قوي على الالتزام التنظيمي مقارنة بالأداء الوظيفي.

وأجرى لي (Lee, 2018) دراسة هدفت إلى تقصي العلاقات بين أبعاد الذكاء العاطفي والرضا الوظيفي من جهة، وأبعاد الذكاء العاطفي والإرهاق من جهة أخرى. ولتحقيق أغراض الدراسة، طبقت الاستبانة على عينة مكونة من (١٦٧) عاملاً في الخدمة العامة في الولايات المتحدة، كشفت نتائج النمذجة البنائية أن تنظيم الانفعالات يرتبط سلبًا وبدلالة إحصائية بالإرهاق، في حين يرتبط الوعي الذاتي الانفعالي إيجابًا وبدلالة إحصائية بالرضا الوظيفي.

وأجرى سيجودو وآخرون (Cejudo et al., 2018)، دراسة هدفت إلى تقصي العلاقات بين الذكاء العاطفي والمؤشرات المختلفة للرفاهية الذاتية لدى المراهقين، مثل التوتر والقلق الاجتماعي. كما تم أيضًا تحليل وجود اختلافات في التوتر والقلق الاجتماعي كدالة لدرجة الذكاء العاطفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت الاستبانة على عينة مكونة من (٥٠٥) مراهقين إسبانيين تتراوح

أعمارهم بين ١٢ و١٨ عامًا. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصـــائيًا بين سمة الذكاء العاطفي والرفاهية الذاتية. وبالمثل، تم تأكيد وجود ارتباط ســـلبي بين الذكاء العاطفي والتوتر، والذكاء العاطفي والقلق الاجتماعي.

وأجرى حكيم وهدايت (Hakim & Hidayat, 2018) دراســـتهما لتحديد تأثير الرضـــا الوظيفي والضـغوط الوظيفية على الالتزام التنظيمي. ولتحقيق أهداف الدراسـة، تم تطبيق مقاييس الرضا الوظيفي والتوتر والالتزام التنظيمي. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن: ضغوط العمل ليس لها تأثير دال إحصـائيًا على الالتزام التنظيمي، والرضـا الوظيفي له تأثير دال إحصـائيًا على الالتزام التنظيمي.

من خلال استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة، تقصت دراسات العلاقة بين الذكاء العاطفي والإرهاق والتوتر (Harry, 2021; Lee, 2018; Cejudo et al., 2018)، ودراسة تقصـت العلاقة بين الذكاء العاطفي والرضـا الوظيفي (Lee, 2018)، ودراسـة تقصـت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والالتزام التنظيمي (Amjad, 2018)، ودراسـة تقصـت العلاقة بين ضـغوط الدور والرضـا الوظيفي (Lee, 2018)، ودراسـات تقصـت العلاقة بين ضـغوط الدور والالتزام العاطفي والتنظيمي (Jiang et al., 2020; Hakim & Hidayat, 2018). ولم تعثر الباحثة على أي دراســة تقصـت الأثر غير المباشـر (من خلال الرضـا عن التدريس والالتزام الوظيفي) للذكاء العاطفي في ضـغوط الدور لدى أعضـاء هيئة التدريس الجامعي، ولذلك فإن الدراسـة الحالية هي الأولى على المســـتويين المحلي وغير المحلي التي تقصـــت العلاقات المتبادلة بين الذكاء الانفعالي والرضـــا عن التدريس والالتزام الوظيفي وضغوط الدور لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية**: مدينة مكة المكرمة/ المملكة العربية السعودية.
- **الحدود البشرية**: أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى- مكة الكرمة.

– **الحدود الزمانية**: الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٠ – ٢٠٢١م).

– **الحدود الموضوعية**: تقتصر الدراسة على متغيرات: الذكاء العاطفي، ومجال واحد من مجالات الالتزام التنظيمي (أي: الالتزام العاطفي)، والرضا عن التدريس، وغموض الدور، وتعارض الأدوار، والحمل الزائد.

التعريفات الإجرائية والاصطلاحية:

١) **الذكاء الانفعالي (العاطفي)**: يُعرف الذكاء العاطفي بأنه: "القدرة على الإحساس بدقة بمشاعر الفرد –وكذلك مشاعر الآخرين–، لتنظيم حالة الفرد بشكل بناء والاستجابة بطريقة تؤدي إلى السلوك المرغوب فيه" (Salovey & Mayer, 1990; 123). وتم قياسه بمقياس وونغ ولو للذكاء العاطفي (Wong and Law Emotional Intelligence Scale: WLEIS)، والذي يتمتع بخصائص سيكومترية عالية (Lee, 2018).

٢) **الالتزام العاطفي**: يُعرَّف الالتزام العاطفي (Affective Commitment) بأنه: "ارتباط الفرد العاطفي بالمنظمة والتعرف عليها والمشاركة فيها" (Meyer & Allen, 1991; 67). وتم قياسه بمقياس ماير والين (Meyer & Allen, 1991).

٣) **الرضا عن التدريس**: يشير الرضا عن التدريس إلى الحالة العاطفية الفرضية الناتجة عن تقييم المرء لوظيفته على أنها تحقق قيمه الوظيفية أو تسهلها (Locke, 1976; 316). وتم قياسه بمقياس هو وأو (Ho & Au, 2006).

٤) **غموض الدور**: يعد غموض الدور حالة مرهقة بسبب ارتباك الموظفين فيما يتعلق بالتوقعات بشأن مسؤولياتهم، والمعلومات المتضائلة المتعلقة بالإجراءات المطلوبة في موقف معين أو عدم فهم متطلبات الإدارة (Grobelna, 2015; 76). وتم قياسه بمقياس غموض الدور الذي ابتكره ريزو وآخرون (Rizzo et al., 1970).

٥) تعارض الأدوار: يُعرف تعارض الدور على أنه حالة مرهقة يواجه فيها الشخص توقعات مختلفة وغير متوافقة فيما يتعلق بوضع اجتماعي معين يشغله" (Kabiri et al., 2012; 727).وتم قياسه بمقياس ريزو وآخرون (Rizzo et al., 1970).

٦) دور الحمل الزائد: يحدث الحمل الزائد للأدوار (Role overload) "عندما تكون توقعات الدور أكبر من قدرات الفرد على أداء المهمة" (Voydanoff, 2002; 147). وتم قياسه باستخدام مقياس الدور الزائد الذي طوره رايلي (Reilly, 1982) .

منهجية الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقصي الإسهام النسبي المباشر للذكاء الانفعالي في الضغوطات (غموض الدور، وتعارض الأدوار، والحمل الزائد) لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، بالإضافة إلى تقصي الإسهام غير المباشر للذكاء العاطفي في الضغوطات من خلال الالتزام العاطفي والرضا عن التدريس. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الارتباطي. وبشكل عام يستخدم المنهج الوصفي الارتباطي لاختبار الفرضيات فيما يتعلق بالعلاقات المتوقعة بين المتغيرات (Creswell, 2012). وتم بناء نموذج سببي مفترض للعلاقات بين المتغيرات الخارجية (Exogenous variables) (الوعي بالعاطفة الذاتية، والوعي بعاطفة الآخرين، وتنظيم العاطفة) والمتغيرات الداخلية (Endogenous variables) (غموض الدور، وتعارض الأدوار، والحمل الزائد)، والمتغيرات الوسيطة (Mediative variables) (الالتزام العاطفي، والرضا عن التدريس). وللتحقق من مطابقة البيانات للنموذج المفترض، واختبار فرضيات الدراسة، تم استخدام نمذجة المعادلة البنائية (Structural Equation Modeling: SEM).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية، والمكون من (٤٨٧٩) عضو هيئة تدريس. وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٤١٤) مشاركًا/ة. والجدول (١) يبين توزيع عينة الدراسة، وفقًا للجنس، والعمر، والرتبة العلمية.

جدول ١: توزيع عينة الدراسة، وفقًا للجنس، والعمر، والرتبة العلمية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٢٠٥	٤٩,٥
	إناث	٢٠٩	٥٠,٥
العمر	أقل من ٤٠ سنة	١٧٢	٤١,٥
	من ٤٠ سنة إلى ٥٠ سنة	١٣٥	٣٢,٦
	أكبر من ٥٠ سنة	١٠٧	٢٥,٩
الرتبة العلمية	محاضر	٨٠	١٩,٣
	معيد	٨٩	٢١,٥
	أستاذ مساعد	١٠٥	٢٥,٤
	أستاذ مشارك	٧٧	١٨,٦
	أستاذ دكتور	٦٣	١٥,٢
	الكلي	٤١٤	

يُلحظ من جدول (١) أن ٤٩,٥% من المشـــاركين كانوا من الذكور (ن=٢٠٥)، و٥٠,٥% (ن=٢٠٩) من الإناث، وأن ٤١,٥% (ن=١٧٢) في الفئة العمرية أقل من ٤٠ ســـنة، و٣٢,٦% (ن=١٣٥) أعمارهم من ٤٠ سنة إلى ٥٠ سنة، و٢٥,٩% (ن=١٠٧) أعمارهم أكبر من ٥٠ سنة. كما وجد أن ٢٥,٤% (ن=١٠٥) برتبة أستاذ مساعد، و١٨,٦% (ن=٧٧) برتبة أستاذ مشارك، و١٥,٢% (ن=٦٣) برتبة أستاذ دكتور، و٢١,٥% (ن=٨٩) معيدًا، و١٩,٣% (ن=٨٠) محاضرين.

أدوات الدراسة:

تكونت الاستبانة عبر الإنترنت من ستة مقاييس تم تجميعهما لتشكيل مسح بحثي واحد، وهي:

- **مقياس الذكاء العاطفي**: تم اســتخدام الصــورة العربية لمقياس وونغ ولو (Wong & Law, 2002)، والذي عدلته للبيئة الســعودية الشــهري (٢٠٢٠). ويشــتمل المقياس على ١٢ فقرة موزعة بالتســـاوي على أبعاده الثلاثة: (الوعي الذاتي العاطفي، والوعي بعاطفة الآخرين، وتنظيم العاطفة). وتتم استجابة المشارك على المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي من ١ (أبداً) إلى ٥ (دائماً). وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي وجود ثلاثة عوامل

تُفسّـر ٧٨% من الأداء على مقياس الذكاء العاطفي، وتراوحت معاملات ثبات الاتسـاق الداخلي (كرونباخ ألفا) بين ٠,٨٠ و ٠,٨٤ للمجالات الثلاثة.

- **مقياس الالتزام العاطفي**: تم استخدام الصورة العربية لمقياس ماير والين (Meyer & Allen, 1991)، والذي عدله للبيئة السعودية اليامي ولوه (Alyami & Loh, 2020). ويتكون المقياس من ست فقرات. وتتم استجابة المشارك على المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي من ١ (غير موافق بشـدة) إلى ٥ (موافق بشـدة). وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أحادية العامل للمقياس، كما تم حذف فقرة واحدة (تشبعها بعاملها أقل من ٠,٤٠) (Hair et al., 2016)، وبلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) ٠,٨٩.
- **مقياس الرضا عن التدريس**: تم استخدام الصورة العربية لمقياس الرضا عن التدريس (Ho & Au, 2006)، والذي عدله للبيئة السـعودية اليامي ولوه (Alyami & Loh, 2020). ويتكون المقياس من خمس فقرات. وتتم اسـتجابة المشـارك على المقياس باسـتخدام مقياس ليكرت الخماسي من ١ (غير موافق بشدة) إلى ٥ (موافق بشدة). وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أحادية العامل للمقياس، وبلغ معامل ثبات الاتسـاق الداخلي (كرونباخ ألفا) ٠,٩١.
- **مقياس غموض الدور**: تم اسـتخدام الصـورة العربية لمقياس غموض الدور (Rizzo et al., 1970)، والذي عدله للبيئة السعودية اليامي ولوه (Alyami & Loh, 2020). ويتكون المقياس من ست فقرات. وتتم استجابة المشارك على المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي من ١ (غير موافق بشـدة) إلى ٥ (موافق بشـدة). وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أحادية العامل للمقياس، وبلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) ٠,٨٧.
- **مقياس تعارض الأدوار**: تم استخدام الصورة العربية لمقياس تعارض الأدوار (Rizzo et al., 1970)، والذي عدله للبيئة السـعودية اليامي ولوه (Alyami & Loh, 2020). ويتكون المقياس من تسـع فقرات. وتتم اسـتجابة المشـارك على المقياس باسـتخدام مقياس ليكرت

الخماسي من ١ (غير موافق بشدة) إلى ٥ (موافق بشدة). وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أحادية العامل للمقياس، كما تم حذف ثلاث فقرات (تشـــبعها بعاملها أقل من ٠,٤٠)، وبلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) ٠,٨٩.

- **مقياس الحمل الزائد:** تم استخدام الصورة العربية لمقياس الحمل الزائد (Reilly, 1982)، والذي عدله للبيئة السعودية اليامي ولوه (Alyami & Loh, 2020). ويتكون المقياس من ١٣ فقرة. وتتم استجابة المشارك على المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي من ١ (غير موافق بشـــدة) إلى ٥ (موافق بشـــدة). وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أحادية العامل للمقياس، كما تم حذف فقرة واحدة (تشـــبعها بعاملها أقل من ٠,٤٠)، وبلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) ٠,٩٠.

إجراءات الدراسة:

تم عرض المقاييس بصيغتها الأولية على (٨) محكمين متخصصين لتحكيم المقاييس من حيث السلامة اللغوية للفقرات، وانتماء الفقرة لمجالها. وقد تمّ الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة. وقبل البدء بتطبيق الدراسة، تم الحصول على موافقة عمادة الكلية الجامعية بالليث فرع جامعة أم القرى (مقر عمل الباحثة)؛ وذلك من أجل تسهيل المهمة، والسماح للباحثة بتطبيق مقاييس الدراسة على العينة. وعليه تم تعميم رسالة على العينة المختارة إلكترونيًا، وقد تضمنت الرسالة الرابط الإلكتروني الذي يحتوي على الاستبانة.

ولاستخراج دلالات صدق وثبات المقاييس، تم تطبقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٥) مشاركًا من خارج عينة الدراسة.

صدق وثبات المقاييس:

طُبقت الاستبانة عبر الإنترنت على عينة مكونة من (٣٥) مشاركًا، واستخراج معامل ارتباط بيرسون بين الأداء على الفقرة الفقرة والأداء على مجالها، واستخراج معامل الارتباط المصحح بين

الأداء على الفقرة والأداء على مجالها (Corrected item-total correlation)، واستخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا).

مقياس الذكاء العاطفي (الانفعالي): تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين ٠,٥٧٢ و ٠,٧١٣ لمجال الوعي بالعاطفة الذاتية، وبين ٠,٦١١ إلى ٠,٧٧٨ لمجال الوعي بعاطفة الآخرين، وبين ٠,٥٣٣ و٠,٧٨٩ لمجال تنظيم العاطفة، وجميعها دالة إحصائيًا (p< .01)، وأكبر من علامة القطع (.٣٥)، وهذا يؤشّر إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء العاطفي (Bryman & Cramer, 1997). وتراوحت معاملات الارتباط المصحح بين ٠,٦٥٢ و٠,٨٠٣ لمجال الوعي بالعاطفة الذاتية، وبين ٠,٥٩٩ إلى ٠,٨١٨ لمجال الوعي بعاطفة الآخرين، وبين ٠,٥٨٨ و٠,٧٩٩ لمجال تنظيم العاطفة، وجميعها دالّة إحصائيًا (p< .01)، وأكبر من علامة القطع (.٤٠)، وهذا يؤشّر إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء العاطفي (Leech et al., 2011). كما بلغت قيم ثبات كرونباخ ألفا ٠,٩١ لمجال الوعي بالعاطفة الذاتية، و٠,٩٢ لمجال الوعي بعاطفة الآخرين، و٠,٩٣ لمجال تنظيم العاطفة، وجميعها أعلى من علامة القطع (.٧٠)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات (Cronbach, 1951).

مقياس الالتزام العاطفي: تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين ٠,٦٢٣ و ٠,٨٤٣، وجميعها دالّة إحصائيًا (p< .01)، وأكبر من علامة القطع (.٣٥)، وتراوحت معاملات الارتباط المصحح بين ٠,٥٩٩ و٠,٧٩٨، وجميعها دالّة إحصائيًا (p < .01)، وأكبر من علامة القطع (.٣٥)، وهذا يؤشّر إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي (Leech et al., 2011). وبلغت قيمة كرونباخ ألفا ٠,٩٠، وهي أعلى من علامة القطع (.٧٠)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات (Cronbach, 1951).

مقياس غموض الدور: تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين ٠,٦٨٦ و٠,٧٨٦، وجميعها دالّة إحصائيًا (p< .01)، وأكبر من علامة القطع (.٣٥)، وتراوحت معاملات الارتباط المصحح بين ٠,٦١١ و٠,٧٨٦، وجميعها دالّة إحصائيًا (p < .01)، وأكبر من علامة القطع (.٣٥)، وهذا يؤشّر إلى درجة مقبولة من الاتساق الداخلي (Leech et al., 2011). وبلغت قيمة كرونباخ ألفا

٠,٩٢، وهي أعلى من علامة القطع (.٧٠)، مما يشـــير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات (Cronbach, 1951).

مقياس تعارض الأدوار: تراوحت معاملات ارتباط بيرســـون بين ٠,٥٩٩ و٠,٨٠١، وجميعها دالّة إحصـائيًّا (p< .01)، وأكبر من علامة القطع (.٣٥)، وتراوحت معاملات الارتباط المصـحح بين ٠,٥٨٨ و٠,٧٩٨، وجميعها دالّة إحصـــائيًّا (p < .01)، وأكبر من علامة القطع (.٣٥)، وهذا يؤشّـر إلى درجة مقبولة من الاتسـاق الداخلي (Leech et al., 2011). وبلغت قيمة كرونباخ ألفا ٠,٩٤، وهي أعلى من علامة القطع (.٧٠٠)، مما يشـــير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات (Cronbach, 1951).

مقياس الحمل الزائد: تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين ٠,٥٨٧ و٠,٨١٦، وجميعها دالّة إحصـائيًّا (p< .01)، وأكبر من علامة القطع (.٣٥)، وتراوحت معاملات الارتباط المصـحح بين ٠,٥٦٦ و٠,٨٠٢، وجميعها دالّة إحصـائيًّا (p < .01)، وأكبر من علامة القطع (.٣٥)، وهذا يؤشّـر إلى درجة مقبولة من الاتسـاق الداخلي (Leech et al., 2011). وبلغت قيمة كرونباخ ألفا ٠,٩١، وهي أعلى من علامة القطع (.٧٠)، مما يشـــير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات (Cronbach, 1951).

النتائج:

لاستكشاف الإسهام النسبي للذكاء العاطفي بالرضا الوظيفي والالتزام العاطفي وضغوط الدور، تم اســـتخدام نمذجة المعادلة البنائية (SEM) من خلال إجراءات الأرجحية العظمى (Maximum Likelihood: ML). وتمر هذه العملية على مرحلتين، تتمثل المرحلة الأولى بتقويم نموذج القياس (Measurement Model)، في حين تتمثل المرحلة الثانية بتقويم النموذج المفترض (Structural Model).

تقويم نموذج القياس:

لتقويم نموذج القياس، تم استخراج معاملات كرونباخ ألفا، ومعامل الثبات المركب (Composite Reliability: CMR)، والصدق التقاربي (Convergent validity)، والصدق التمييزي (Discriminant validity).

وتتم عملية التحقق من الصدق التقاربي لنموذج القياس، باستخدام التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من أحادية العامل لكل مجال، والتحقق من ثلاثة معايير رئيسة، هي: درجة تشبع الفقرة بالعامل (Item Loading)، والثبات المركب (CMR)، ومتوسط التباين المستخرج (Average Variance Extracted: AVE). والجدول (٢) يبين النتائج.

جدول (٢): ملخص بقيم تشبع الفقرة بمجالها، ومعامل كرونباخ ألفا، والثبات المركب، ومتوسط التباين المستخرج لنموذج القياس.

المتغير	تشبع الفقرة بالعامل	كرونباخ ألفا	CMR	AVE	عدد العوامل
الوعي بالعاطفة الذاتية	بين ٠,٨٦ و٠,٩٧	٠,٩٣	0.97	0.73	أحادي
الوعي بعاطفة الآخرين	بين ٠,٦٩ و٠,٨٩	٠,٨٧	0.98	0.87	أحادي
تنظيم العاطفة	بين ٠,٧٧ و٠,٩٤	٠,٨٧	0.96	0.77	أحادي
الالتزام العاطفي	بين ٠,٥١ و٠,٨٧	٠,٨٩	0.97	0.91	أحادي
الرضا عن التدريس	بين ٠,٥٩ و٠,٩٠	٠,٨٧	0.96	0.81	أحادي
غموض الدور	بين ٠,٥٦ و٠,٨٠	٠,٨٤	0.95	0.74	أحادي
تعارض الأدوار	بين ٠,٥٨ و٠,٨٤	٠,٨٧	0.97	0.75	أحادي
الحمل الزائد	بين ٠,٦٦ و٠,٨٩	٠,٩٥	0.97	0.79	أحادي

وكما يُلحظ من جدول (٢)، فإن قيم تشبع الفقرة بعاملها (مجالها) أكبر من ٠,٥٠، وعليه تم حذفها. كما كانت قيم الثبات المركب أكبر من ٠,٧٠، وقيم متوسط التباين المستخرج أكبر من ٠,٥٠؛ مما يشير إلى أن نموذج القياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق التقاربي (Hair et al., 2011).

وتم تقييم الصدق التمييزي، من خلال مقارنة الجذر التربيعي لمتوسط التباين المستخلص (AVE)للمتغير مع الارتباطات بين المتغيرات الأخرى؛ إذ يجب أن يكون الارتباط بين المتغيرات الأخرى أقل من الجذر التربيعي لمتوسط التباين المستخرج (Fornell & Larcker, 1981) للمتغير المحدد. والجدول (٣) يبين النتائج.

جدول (٣): مؤشرات الصدق التمييزي لنموذج القياس.

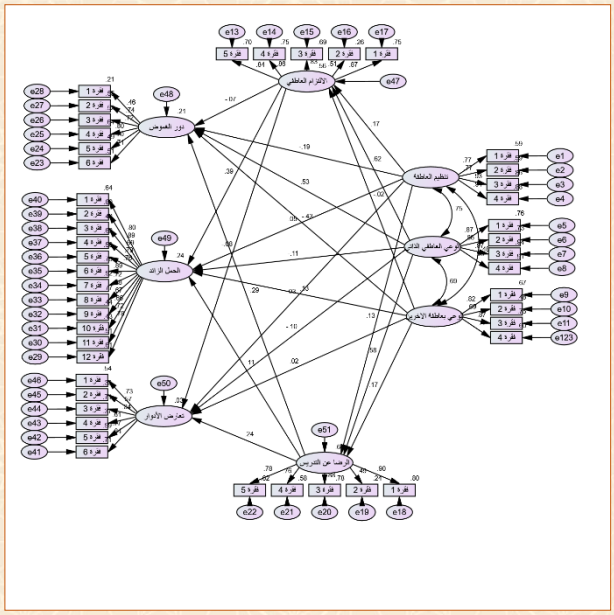
المتغير	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
الوعي بالعاطفة الذاتية	0.85							
الوعي بعاطفة الآخرين	0.63**	0.93						
تنظيم الانفعالات	0.71**	0.45**	0.88					
الالتزام العاطفي	0.67**	0.41**	0.55**	0.95				
الرضا عن التدريس	0.75**	0.55**	0.58**	0.66**	0.90			
غموض الدور	-0.22**	-0.33**	-0.25**	-0.20**	-0.27**	0.86		
تعارض الأدوار	0.08	0.08	0.10*	0.03	0.13**	-0.24**	0.87	
الحمل الزائد	0.43**	0.35**	0.38**	0.45**	0.36**	-0.31**	0.48**	0.89

يُلحظ من جدول (٣) أن الجذور التربيعية لمتوسطات التباين المستخرج لكل عامل (متغير) أكبر من قيم معاملات الارتباط بين بقية المتغيرات؛ وهذا يؤشر إلى الصدق التمييزي لنموذج القياس.(Fornell & Larcker, 1981)

تقويم النموذج المفترض:

ولتقويم النموذج البنائي المفترض والمكون من ثلاثة متغيرات خارجية (الوعي بالعاطفة الذاتية، والوعي بعاطفة الآخرين، وتنظيم العاطفة)، وخمسة متغيرات داخلية ووسيطة (الالتزام العاطفي، والرضا عن التدريس، وغموض الدور، وتعارض الأدوار، والحمل الزائد)، تم التحقق من جودة المطابقة باستخدام معايير: نسبة مربع كاي إلى درجات الحرية ($\chi 2$ / df)، ومؤشر المطابقة المقارن (Comparative of Fit-Index: CFI)، ومؤشر توكر–لويس (Tucker-Lewis: TLI)، ومؤشر جودة القياس (Goodness-of-Fit-Index: GFI)، وجذر متوسط مربعات الخطأ في التقدير(Root Mean Square Error of Approximation: RMSEA). وحددت علامة القطع المقبولة لإحصائيات المطابقة ($\chi 2$ / df)، و(CFI)، وTLI، وGFI، وRMSEA، ثلاثة أو أقل، أكبر من ٠,٩٠، أكبر من ٠,٩٠، وأكبر من ٠,٩٠، ومن ٠,٠٦ إلى ٠,٠٨، على الترتيب (Kline, 2005). وعليه، أظهرت إحصائيات المطابقة جودة ملاءمة البيانات للنموذج، حيث كانت نسبة

مربع كاي إلى درجات الحرية (χ2 / df)، وCFI، وTLI، وGFI، وRMSEA، هي:٢,١٧، ٠,٩٤، ٠,٩٣، ٠,٩١، ٠,٠٥، على الترتيب. والشكل (٢) يبين النموذج النهائي (الأمثل).



شكل (٢): النموذج الأمثل بالعوامل المساهمة في ضغوط الدور

ولتحديد الدقة التنبؤية للنموذج، تم استخراج نسبة التباين المفسر (Hair et al., 2014)، وقد أشارت النتائج إلى أن المتغيرات الخارجية تفسّر ٢٥%، و٥٤%، و٣٣% من التباين في تقديرات عينة الدراسة لغموض الدور، وتعارض الأدوار، والحمل الزائد، على الترتيب.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها:

ولتقييم الآثار المباشرة للمتغيرات الخارجية في المتغيرات الداخلية، تم استخراج قيم بيتا (الإسهام النسبي)، وقيم الإحصائي (t-test). والجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤) :الآثار المباشرة للذكاء العاطفي والرضا عن التدريس والالتزام العاطفي في ضغوط الدور.

المسار			B	β	S.E.	C.R.	P
الوعي بالعاطفة الذاتية	<---	غموض الدور	−0.576	−0.535	0.143	-4.035	0.001
الوعي بالعاطفة الذاتية	<---	الحمل الزائد	-0.143	-0.165	0.056	-2.560	0.010

المسار			B	β	S.E.	C.R.	P
الوعي بعاطفة الآخرين	<---	الحمل الزائد	-0.129	-0.116	0.064	-2.060	0.039
الوعي بعاطفة الآخرين	<---	غموض الدور	-0.488	-0.073	0.094	-5.181	0.001
تنظيم العاطفة	<---	غموض الدور	-0.231	-0.186	0.105	-2.208	0.027
تنظيم العاطفة	<---	الحمل الزائد	-0.161	-0.180	0.047	-3.101	0.002
تنظيم العاطفة	<---	تعارض الأدوار	-0.195	-0.230	0.048	-4.90٠	0.001
الوعي بالعاطفة الذاتية	<---	تعارض الأدوار	-0.345	-0.383	0.048	-7.57٠	0.001
الوعي بعاطفة الآخرين	<---	تعارض الأدوار	0.026	-0.027	0.098	.267	0.789
الالتزام العاطفي	<---	غموض الدور	-0.074		0.084	-.873	0.383
الالتزام العاطفي	<---	الحمل الزائد	0.349		0.069	5.035	0.001
الالتزام العاطفي	<---	تعارض الأدوار	-0.090		0.093	-.969	0.333
الرضا عن التدريس	<---	غموض الدور	0.254		0.106	2.391	0.017
الرضا عن التدريس	<---	الحمل الزائد	0.093		0.076	1.221	0.222
الرضا عن التدريس	<---	تعارض الأدوار	-0.293		0.097	-3.001	0.003

يُلحظ من جدول (٤) أن للوعي بالعاطفة الذاتية أثرًا مباشرًا سلبيًا دالًا إحصائيًا في غموض الدور، والحمل الزائد، وتعارض الأدوار. وأظهرت النتائج أن للوعي بعاطفة الآخرين أثرًا مباشرًا سلبيًا دالًا إحصائيًا في الحمل الزائد وغموض الدور. في حين لا يوجد أثر مباشر دال إحصائيًا للوعي بعاطفة الآخرين في تعارض الأدوار. كما أن لتنظيم العاطفة أثرًا مباشرًا سلبيًا دالًا إحصائيًا في غموض الدور، والحمل الزائد، وتعارض الأدوار. وعليه، يقل مستوى تقديرات أعضاء هيئة التدريس لغموض الدور وتعارض الأدوار، والحمل الزائد، بزيادة مستوى الذكاء العاطفي في مجالي تنظيم العاطفة، والوعي بالعاطفة الذاتية. في حين يقل مستوى تقديرات أعضاء هيئة التدريس لدور الحمل الزائد وغموض الدور، بزيادة مستوى الوعي بعاطفة الآخرين. وهذه النتائج تدعم بشكل كبير الفرضية الأولى للدراسة.

كما يلحظ من جدول (٤) أن للالتزام العاطفي أثرًا مباشرًا إيجابيًا في الحمل الزائد، وهذا يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم مستويات مرتفعة من الالتزام العاطفي أكثر قدرة على تحمل الحمل الزائد. وبالمقابل، لا يوجد أثر مباشر دال إحصائيًا في دور الغموض وتعارض الأدوار. كما يلحظ من جدول (٤) أن للرضا عن التدريس العاطفي أثرًا مباشرًا إيجابيًا في دور الغموض، وهذا يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم مستويات مرتفعة من الرضا عن

التدريس أكثر قدرة على مواجهة دور الغموض، في حين أن للرضا عن التدريس أثرًا مباشرًا سلبيًا في تعارض الأدوار، وهذا يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين لديهم مستويات مرتفعة من الرضا عن التدريس أكثر قدرة على مواجهة تضارب الأدوار .

وتعزى هذه النتائج إلى أن الأشخاص الأذكياء عاطفيًا لديهم القدرة على إدراك حالتهم العاطفية، وتنظيم عواطفهم، وتطوير استراتيجيات للتفاعل مع الآخرين. وهؤلاء الأفراد قادرون على إدراك حالتهم العاطفية، مما يشير إلى أنهم يعرفون كيفية التعامل مع المواقف السلبية والمرهقة، مما يؤدي إلى صحة نفسية وجسدية قوية .(Taylor, 2001) فالموظفون ذوو الذكاء العاطفي العالي هم أكثر مرونة وإدراكًا لأسباب التوتر، ويطورون استراتيجيات لمعالجة العواقب السلبية للتوتر .(Lee, 2018)بالإضافة إلى ذلك، قد يكون الأشخاص القادرون على تنظيم عواطفهم أكثر استعدادًا للتعامل مع المشاعر الشديدة التي تزيد عادةً من الإجهاد، والإرهاق العاطفي، وتقليل الرضا الوظيفي، والالتزام الوظيفي(Brackett et al., 2010) ، ونظرًا لأن الأشخاص الذين يتمتعون بقدر أكبر من التنظيم العاطفي وقدرات الوعي الذاتي قادرون على توقع كيف ستشعرهم مواقف معينة، وبالتالي، يمكنهم اتخاذ إجراءات لمنع حدوث هذه المواقف.(Dunn et al., 2007)

وقد أظهرت العديد من الدراسات أن الأشخاص الذين يتمتعون بذكاء عاطفي مرتفع قد يعانون من ضغوط وتوتر أقل. فالموظفون ذوو المستويات الأعلى من الذكاء العاطفي هم أقل عرضة للإرهاق وأكثر عرضة لزيادة أداء العمل لأنهم يميلون إلى امتلاك مهارات شخصية أفضل والقدرة على تحمل الضغط العاطفي .(Lee, 2018) بالإضافة إلى ذلك، من المرجح أن يتعامل الأفراد الذين يمكنهم تنظيم عواطفهم بشكل فعال مع المتطلبات البيئية والضغوط الناتجة عن ضغوط العمل، والتي ترتبط بالإرهاق في المؤسسة.(Varca, 2004)

وتدعم نتائج الدراسة بشكل عام ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة، فعلى سبيل المثال، وجد الشلاش (٢٠٢٠) علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين درجات الضغوط المهنية بشكل عام ودرجات الذكاء العاطفي. ووجد البريفكاني (٢٠١٩) علاقة سلبية دالة إحصائيًا بين متغيري الضغوط النفسية والذكاء الانفعالي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها:

ولتقييم الآثار المباشرة للمتغيرات الخارجية في الالتزام العاطفي، تم استخراج قيم بيتا (الإسهام النسبي)، وقيم الإحصائي .(t-test) والجدول (٥) يبين ذلك .

جدول (٥): الآثار المباشرة للذكاء العاطفي في الالتزام العاطفي.

المسار			B	β	S.E.	C.R.	P
تنظيم العاطفة	<---	الالتزام العاطفي	0.211	0.174	0.074	2.842	0.004
الوعي بعاطفة الآخرين	<---	الالتزام العاطفي	-0.025	-0.023	0.063	-0.405	0.686
الوعي بالعاطفة الذاتية	<---	الالتزام العاطفي	0.650	0.621	0.083	7.828	0.001

يُلحظ من جدول (٥) أن للوعي بالعاطفة الذاتية أثرًا مباشرًا إيجابيًا دالًا إحصائيًا في الالتزام العاطفي، وأن لتنظيم العاطفة أثرًا مباشرًا إيجابيًا دالًا إحصائيًا في الالتزام العاطفي. وبالمقابل، لا يوجد أثر مباشر دال إحصائيًا للوعي بعاطفة الآخرين في الالتزام العاطفي. وهذه النتائج تدعم جزئيًا الفرضية الثانية للدراسة.

تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن تنظيم العاطفة والوعي بالعاطفة الذاتية يؤثر في الالتزام العاطفي. وعليه يزداد مستوى الالتزام العاطفي، بزيادة مستوى الذكاء العاطفي لدى أعضاء هيئة التدريس. وعليه، يمكن القول بأن أعضاء هيئة التدريس ذوي الذكاء العاطفي العالي لديهم التزام عاطفي عالي. ويمكن القول إن هذه النتيجة تدعم فكرة وجود علاقة محتملة بين الذكاء العاطفي والالتزام التنظيمي. وخلصت الباحثة إلى أن أعضاء هيئة التدريس الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الذكاء العاطفي يشعرون بالاحترام والتقدير في مناصبهم الجامعية، مع قدر أقل من الألم، مما أدى إلى زيادة مشاعر الولاء والالتزام لجامعتهم. كما تثبت العلاقة الإيجابية وذات الدلالة الإحصائية بين الذكاء العاطفي والالتزام التنظيمي الفكرة القائلة بأن المعلمين الذين يمتلكون درجة أعلى من الذكاء العاطفي يميلون إلى أن يكونوا أكثر التزامًا ويطورون علاقات عمل جيدة، ويكونون متسامحين عند مواجهة العمل العاطفي أو الضغط العاطفي.

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى منظومة القيم الإسلامية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى؛ إذ يحث الإسلام الفرد المسلم على الانتماء والإخلاص والالتزام في العمل. كما

ويمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى أن أعضـــاء هيئة التدريس الذين يتمتعون بمســـتويات أعلى من الذكاء العاطفي لا يلقون اللوم على جامعتهم بسبب شعورهم بعدم الرضا وعدم التوازن. وبالتالي، يحاولون توظيف ذكائهم العاطفي للتعرف على وسـائل تجنب المشـاعر السـلبية. وفي هذا الصـدد، فإن ذكاءهم العاطفي في البحث عن طرق جديدة لتقليل مشـاعر عدم التوازن والإحباط سـيؤدي إلى مستويات أعلى من الالتزام العاطفي تجاه الجامعة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مرادي وآخرين (Moradi et al., 2011)، والتي أشـــارت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصـــائية بين الذكاء العاطفي والالتزام التنظيمي. وبعبارة أخرى، يمكن القول إن الموظفين ذوي الذكاء العاطفي العالي لديهم التزام تنظيمي أعلى. كما تتفق مع نتائج دراسة شفيق ورنا (Shafiq & Rana, 2016) والتي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الـذكـاء العـاطفي والالتزام التنظيمي. في حين لا تتفق مع نتـائج دراســـة حكيم وهـدايـت (Hakim & Hidayat, 2018) التي أشارت إلى أن ضغوط العمل ليس لها تأثير دال إحصائيًا على الالتزام التنظيمي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها:

ولتقييم الآثار المباشـــرة للمتغيرات الخارجية في الرضـــا عن التدريس، تم اســـتخراج قيم بيتا (الإسهام النسبي)، وقيم الإحصائي (t-test). والجدول (٦) يبين ذلك.

جدول (٦): الآثار المباشرة للذكاء العاطفي في الرضا عن التدريس.

المسار			B	β	S.E.	C.R.	P
تنظيم العاطفة	<---	الرضا عن التدريس	.162	.130	.069	2.362	.018
الوعي بالعاطفة الذاتية	<---	الرضا عن التدريس	.627	.581	.076	8.215	.001
الوعي بعاطفة الآخرين	<---	الرضا عن التدريس	.196	.173	.059	3.316	.001

يُلحظ من جدول (٦) أن للوعي بالعاطفة الذاتية أثرًا مباشـرًا إيجابيًا دالًا إحصـائيًا في الرضـا عن التدريس، وأن للوعي بعاطفة الآخرين أثرًا مباشـرًا إيجابيًا دالًا إحصـائيًا في الرضـا عن التدريس، وأن لتنظيم العاطفة أثراً في الرضـا الوظيفي. وعليه، يزداد مسـتوى الرضـا عن التدريس لدى أعضـاء

هيئة التدريس، بزيادة مستوى الوعي بالعاطفة الذاتية، والوعي بالعاطفة الذاتية، والوعي بعاطفة الآخرين؛ وعليه، تم دعم الفرضية الثالثة للدراسة.

وهذه النتائج تدعم جزئيًا ما توصل إليه لي (Lee, 2018) من أن الوعي الذاتي العاطفي فقط هو الذي يرتبط بشكل إيجابي وكبير بالرضا الوظيفي. إذ يزيد الذكاء العاطفي من الرضا الوظيفي من خلال تعزيز مشاعر الرفاهية العاطفية، وتعزيز احترام الذات والحالات المزاجية الإيجابية، وتقليل المشاعر العاطفية السلبية (Lee, 2018: Mayer & Salovey, 1997). كما تتوافق جزئيًا مع ما توصل إليه دي وكارول (Day & Carroll, 2004)، حيث وجد الباحثان أن هناك علاقة دالة بين الإدراك العاطفي والرضا الوظيفي ولكن ليس تنظيم العاطفة والفهم العاطفي. كما تدعم هذه النتائج ما توصل إليه ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) بأن القدرة على تنظيم المشاعر تمكن موظفي الخدمة من إدارة المشاعر السلبية بشكل أكثر فعالية، وبالتالي منع التأثير السلبي الذي قد يقلل من الرضا الوظيفي. ووجد ساي وآخرون (Sy et al., 2006)، أن الأفراد الأذكياء عاطفيًا من المرجح أن يكون لديهم مستويات أعلى من الرضا الوظيفي لأنهم أكثر مهارة من الموظفين الذين لديهم مستوى أقل من الذكاء العاطفي في إدراك وتنظيم عواطفهم.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع ومناقشتها:

ولفحص الآثار غير المباشرة للمتغيرات الخارجية في غموض الدور، وتعارض الأدوار، والحمل الزائد، عبر الرضا عن التدريس، تم استخدام طريقة بوتستراببنغ (Bootstrapping). والجدول (٧) يبين ذلك.

جدول (٧): الآثار غير المباشرة للذكاء العاطفي في ضغوط الدور عبر الرضا عن التدريس.

المسارات	قيمة بيتا	الحد الأدنى (Lower)	الحد الأعلى (Upper)	الدلالة الإحصائية
تنظيم العاطفة ---> غموض الدور	-.016	-.060	.016	.332
تنظيم العاطفة ---> الحمل الزائد	.073	.023	.159	.026
تنظيم العاطفة ---> تعارض الأدوار	-.019	-.085	.009	.267
الوعي بالعاطفة الذاتية ---> غموض الدور	-.048	-.149	.057	.478
الوعي بالعاطفة الذاتية ---> الحمل الزائد	.227	.137	.380	.003
الوعي بالعاطفة الذاتية ---> تعارض الأدوار	-.059	-.157	.057	.495

المسارات	قيمة بيتا	الحد الأدنى (Lower)	الحد الأعلى (Upper)	الدلالة الإحصائية
الوعي بعاطفة الآخرين ---> غموض الدور	.002	-.004	.020	.489
الوعي بعاطفة الآخرين ---> الحمل الزائد	-.009	-.064	.018	.544
الوعي بعاطفة الآخرين ---> تعارض الأدوار	.002	-.003	.048	.336

يُلحظ من جدول (٧) وجود أثر غير مباشر (عبر الرضا عن التدريس) للوعي بالعاطفة الذاتية في الحمل الزائد. وبعبارة أخرى، يمتلك أعضاء هيئة التدريس ذوو المستوى المرتفع من الوعي بعواطفهم الذاتية، مستوى مرتفعًا من الرضا عن التدريس، وبالتالي، يقل مستوى تقديراتهم لدور الحمل الزائد. كما أظهرت النتائج أثرا غير مباشر (عبر الرضا عن التدريس) للوعي بالعاطفة الذاتية في دور الحمل الزائد. وبعبارة أخرى، يمتلك أعضاء هيئة التدريس ذوو المستوى المرتفع من إدارة انفعالاتهم الذاتية مستوى مرتفعًا من الرضا عن التدريس، وبالتالي، يقل مستوى تقديراتهم لدور الحمل الزائد. وبالمقابل، لا يوجد أثر غير مباشر دال إحصائيا لتنظيم العاطفة والوعي بالعاطفة الذاتية في غموض الدور، وتعارض الأدوار. كما لا يوجد أثر غير مباشر دال إحصائيا للوعي بعاطفة الآخرين في ضغوط الدور. وهذه النتائج تدعم جزئيًا الفرضية الرابعة للدراسة.

يرتبط الرضا الوظيفي بعدد من العوامل، بما في ذلك تضارب الأدوار (Eckman & Kelber, 2010)، وتعارض الأدوار والغموض (Cervoni & Delucia-waack, 2011; Conant, 2017; Dhurup & Mahomed, 2011; Schmidt et al., 2014)، فالرضا الوظيفي للموظفين هو مصدر الأداء التنظيمي الإيجابي، ويُعد الرضا الوظيفي بمثابة "حافز" للأداء الوظيفي ويشجع الموظفين على توسيع جهودهم بما يتجاوز عبء العمل المخصص لهم، وقد توفر العوامل الجوهرية – بما في ذلك التقدير والإنجاز والنمو والمسؤولية والعمل نفسه والتقدم – رضا وظيفيًا أعلى في مكان العمل (Herzberg, 1966).

ووجد تريفيلاس وآخرون (Trivellas et al., 2013)، أن تعارض الأدوار، وعبء العمل الثقيل، والافتقار إلى الاستقلالية الوظيفية، ترتبط ارتباطًا سلبيًا بالرضا الوظيفي. في حين لم يدعم توفيل وآخرون (Tufail et al., 2017)، وجود علاقة دالة إحصائيًا بين ضغوط التحدي والرضا الوظيفي، في حين كان لضغط الحواجز تأثير سلبي دال إحصائيًا على الرضا الوظيفي. أما دين

وآخرون (Din, et al., 2019)، فقد توصـــلوا إلى أن للحمل الزائد، وتعارض الأدوار، وغموض الدور، والأمن الوظيفي علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بالرضا الوظيفي.

ويمكن أن تُعزى هذه النتائج إلى كون التعامل مع الطلبة وزملاء العمل يمثل تحديًا لأعضـــاء هيئة التدريس، حيث يجب عليهم كبح مشاعرهم الخاصة لاتباع القواعد التنظيمية. وقد يؤدي قيام أعضاء هيئة التدريس بكبح جماح عواطفهم إلى عدم الرضا الوظيفي (Zapf, 2002)، وبالتالي زيادة مســتوى ضــغوط الدور وعلى العكس من ذلك، عندما يتمكن أعضــاء هيئة التدريس من إدراك وإدارة عواطفهم بشـكل فعال، فقد تزيد إنجازاتهم الشـخصـية ورضـاهم الوظيفي، وبالتالي ينخفض الإرهاق وضغوط الدور، مما قد يسهم في أداء والتزام تنظيمي قوي.

ويعدّ الرضـــا الوظيفي للموظف عاملًا مهمًا قد يؤدي إلى ســـلوكيات تؤثر على الأداء التنظيمي، كما أن القدرة على تنظيم المشاعر تمكن الموظفين من إدارة المشاعر السلبية بشكل أكثر فعالية وبالتالي منع التأثير الســـلبي الذي قد يقلل من الرضـــا الوظيفي. ويزيد الذكاء العاطفي من الرضـــا الوظيفي من خلال تعزيز مشـــاعر الرفاهية العاطفية، وتعزيز احترام الذات والمزاج الإيجابي، وتقليل المشـــاعر العاطفية الســـلبية (Salovey & Mayer, 1990). ومن المرجح أن يتمتع الأفراد الأذكياء عاطفيًا بمستويات أعلى من الرضا الوظيفي لأنهم أكثر مهارة من الموظفين الذين يتمتعون بمســـتوى أقل من الذكاء العاطفي في إدراك وتنظيم عواطفهم. وقد يتخذ الموظفون الذين يدركون عواطفهم الإجراءات المناسـبة لمعالجة المشـكلات العاطفية وإيجاد حلول لمنع مثل هذه المشـكلات من التأثير على أدائهم والتأثير على مشـــاعرهم الإيجابية تجاه وظائفهم. بالإضـــافة إلى ذلك، فإن الموظفين الأذكياء عاطفيًا هم أقل عرضـــة للتذكر والتركيز على الأحداث المزعجة التي حدثت في مكان العمل (Lee, 2018)، ونظرًا لأن هؤلاء الموظفين أكثر مهارة من أولئك الذين لديهم ذكاء عاطفي منخفض في إدراك وتنظيم عواطفهم، فإنهم يتمتعون بمســـتوى أعلى من الرضـــا الوظيفي ومستويات متدنية من الضغوط (Sy et al., 2006).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس ومناقشتها:

ولفحص الآثار غير المباشرة للمتغيرات الخارجية في غموض الدور، وتعارض الأدوار، والحمل الزائد، عبر الالتزام العاطفي، تم استخدام طريقة بوتستراببنغ (Bootstrapping). والجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨): الآثار غير المباشرة للذكاء العاطفي في ضغوط الدور، عبر الالتزام العاطفي

المسارات	قيمة بيتا	(Lower)الحد الأدنى	(Upper)الحد الأعلى	الدلالة الإحصائية
غموض الدور---><تنظيم العاطفة	-.047	-.147	-.002	.086
الحمل الزائد---><تنظيم العاطفة	.015	-.008	.099	.297
تعارض الأدوار---><تنظيم العاطفة	.041	.006	.121	.073
غموض الدور---><الوعي بالعاطفة الذاتية	-.183	-.513	-.041	.010
الحمل الزائد---><الوعي بالعاطفة الذاتية	.058	-.030	.276	.328
تعارض الأدوار---><الوعي بالعاطفة الذاتية	.160	.049	.434	.013
غموض الدور---><الوعي بعاطفة الآخرين	-.057	-.113	-.024	.005
الحمل الزائد---><الوعي بعاطفة الآخرين	.018	-.008	.062	.186
تعارض الأدوار---><الوعي بعاطفة الآخرين	.050	.015	.117	.014

يُلحظ من جدول (٨) وجود أثر غير مباشر (عبر الالتزام العاطفي) للوعي بالعاطفة الذاتية في غموض الدور، وتعارض الدور، في حين لا يوجد أثر غير مباشر للوعي بالعاطفة الذاتية في غموض الدور عبر الالتزام العاطفي. وبعبارة أخرى، يمتلك أعضاء هيئة التدريس ذوو المستوى المرتفع من الوعي بعواطفهم الذاتية، مستوى مرتفع من الالتزام العاطفي، وبالتالي، يقل مستوى تقديراتهم لغموض الدور، وتعارض الأدوار. وهذه النتائج تدعم جزئيًا الفرضية الخامسة للدراسة.

كما أظهرت النتائج أثرًا غير مباشر (عبر الالتزام العاطفي) للوعي بعاطفة الآخرين في غموض الدور، وتعارض الأدوار. في حين لا يوجد أثر غير مباشر للوعي بعاطفة الآخرين في الحمل الزائد عبر الالتزام العاطفي. وبعبارة أخرى، يمتلك أعضاء هيئة التدريس ذوو المستوى المرتفع من الوعي بعواطف الآخرين مستوى مرتفعًا من الالتزام العاطفي، وبالتالي، يقل مستوى تقديراتهم لغموض الدور وتعارض الأدوار. وبالمقابل، لا يوجد أثر غير مباشر دال إحصائيا لتنظيم العاطفة في غموض الدور، وتعارض الأدوار، والحمل الزائد، عبر الالتزام العاطفي.

ويعدّ الالتزام العاطفي للموظف عاملًا مهمًا قد يؤدي إلى سلوكيات تؤثر على الأداء التنظيمي، كما أن المستوى المرتفع من الذكاء الانفعالي أو العاطفي يمكن أعضاء هيئة التدريس من تنظيم عواطفهم وكبح جماح عواطفهم السلبية بشكل أكثر فعالية وبالتالي منع التأثير السلبي الذي قد يقلل من الالتزام العاطفي. ومن المتوقع أن يتمتع أعضاء هيئة التدريس الأذكياء عاطفيًا بمستويات أعلى من الالتزام العاطفي، وبالتالي اتخاذ الإجراءات المناسبة لمعالجة المشكلات العاطفية، ومواجهة ضغوط العمل، والحد من آثارها السلبية وإيجاد حلول لمنع مثل هذه المشكلات من التأثير على أدائهم والتأثير على مشاعرهم الإيجابية تجاه وظائفهم. بالإضافة إلى ذلك، فإن الموظفين الأذكياء يتمتعون بمستوى أعلى من الالتزام التنظيمي ومستويات متدنية من الضغوط (Sy et al., 2006).

التوصيات:

وفقًا لنتائج الدراسة، توصي الباحثة:

- إدراج الذكاء العاطفي في معايير الاختيار والتعيين لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. وبهذه الطريقة، قد نحصل على أعضاء هيئة تدريس بمستويات ذكاء عاطفي أعلى، مما يؤدي إلى التزام أكبر بمنظمتهم التعليمية ومهنة التدريس، وبالتالي تقليل مستويات ضغوط الدور.
- تزويد أعضاء هيئة التدريس بالتدريب المستمر وبرامج التطوير في مجال الذكاء العاطفي. وعندما يعزز الموظفون قدرتهم على إدراك عواطفهم وتنظيم عواطفهم، قد تنخفض ضغوط الدور وقد يزداد الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي.
- أن تأخذ البحوث المستقبلية في الاعتبار استخدام أدوات مختلفة للذكاء العاطفي لتوفير المزيد من الفهم للإسهام النسبي للذكاء الانفعالي في الرضا عن التدريس والالتزام العاطفي وضغوط الدور، ومقارنة النتائج بهذه الدراسة. وللمقارنة، يجب إجراء الدراسة في جامعات أخرى، خاصة وحكومية.
- إجراء المزيد من الدراسات لفهم الدور الوسيط للرضا عن التدريس والالتزام العاطفي في العلاقة بين الذكاء الانفعالي وضغوط الدور.

المراجع:

المراجع العربية:

البريفكاني، خولة أحمد محمد سعيد. (٢٠١٩). الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى (الطلبة النازحين) في كلية التربية الأساسية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، ١٥ (٣)، ٢٧٣-٣٠٢

الشلاش، عمر بن سليمان بن شلاش. (٢٠٢٠). الضغوط المهنية التي يواجهها معلمو ومعلمات المرحلة الثانوية وعلاقتها بالذكاء العاطفي. مجلة الفتح، العدد ٨٠، ١٠٨-١٤٥.

الشهري، نورة بنت عبدالله. (٢٠٢٠). القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي والفاعلية الذاتية بتوجّهات هدف الإنجاز في مبحث الحديث النبوي الشريف لدى طالبات قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الأميرة نورة. مجلة العلوم التربوية و الدراسات الإنسانية، ٥(١٠)، ٢٤٥-٢٧٥.

المراجع العربية (مترجمةً):

Albrifkani, K.S. (2019). Psychological stress and its relationship to emotional intelligence among (displaced students) in the College of Basic Education. College of Basic Education Research Journal, 15 (3), 273-302

Shalash, O.S.S. (2020). Occupational pressures faced by secondary school teachers and their relationship to emotional intelligence. Al-Fath Magazine, Issue 80, 108-145.

Al-Shehri, Noura bint Abdullah. (2020). The predictive ability of emotional intelligence and self-efficacy in terms of achievement goal orientations in the Prophetic Hadith among female students of the Department of Islamic Studies at Princess Nourah University. Journal of Educational Sciences and Human Studies, 5(10), 245-275.

المراجع الأجنبية:

Alyamy, K. F., & Loh, S. C. (2020). Role of Ambiguity, Conflict and Overload as Predictors of Emotional Exhaustion: The Mediation Effect of Teaching Satisfaction and Affective Commitment. International Journal of Education, Psychology and Counseling, 5 (36), 37-55. DOI: 10.35631/IJEPC.536004

Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. Journal of occupational psychology, 63(1), 1-18.

Amjad, S. (2018). Emotional intelligence, organizational commitment and job performance in Pakistan. Market Forces, 13(1), 56-69.

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. Psychology in the Schools, 47(4), 406-417.

Bryman, A., & Cramer, D. (1997). Quantitative data analysis with SPSS for Windows: A guide for socialscientists. London, UK: Routledge.

Celik, K. (2013). The Effect of Role Ambiguity and Role Conflict on Performance of Vice Principals: The Mediating Role of Burnout. Eurasian Journal of Educational Research, 51, 195–213.

Cejudo, J., Rodrigo-Ruiz, D., López-Delgado, M. L., & Losada, L. (2018). Emotional intelligence and its relationship with levels of social anxiety and stress in adolescents. International journal of environmental research and public health, 15(6), 1073.

Cervoni, A., & DeLucia-Waack, J. (2011). Role Conflict and Ambiguity as Predictors of Job Satisfaction in High School Counselors. Journal of School Counseling, 9(1), n1.

Chhabra, B. (2020). Revisiting the relationship between work role stress and employee outcomes in Indian organizations: Moderating role of core self-evaluation. Global Business Review, 21(1), 219-240. https://doi.org/10.1177/0972150919848913

Conant, E. B. (2017). The impact of role conflict on job satisfaction of independent school athletic directors. Journal of Amateur Sport, 3.(١)

Conley, S., & Woosley, S. A. (2000). Teacher role stress, higher order needs and work outcomes. Journal of Educational Administration, 38(2), 179–201.

Creswell, J. W. (2012). Educational research: planning. Conducting, and EvaluatingCronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika, 16(3), 297-334 .

Day, A. L., & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. Personality and Individual differences, 36(6), 1443-1458.

Diaz, L. L. (2019). Surviving Teacher Burnout: A Qualitative Exploratory Multiple Case Study to Identify Symptoms of and Strategies to Prevent Teacher Burnout (Doctoral dissertation, Northcentral University).

Din, S. U., Ishfaq, M., Khan, M. I., & Khan, M. A. (2019). A Study of Role Stressors and Job Satisfaction: The Case of MNCs in Collectivist Context. Behavioral Sciences, 9(5), 1-13.

Dhurup, M., & Mahomed, F. E. (2011). Role ambiguity, role conflict and work overload and their influence on job satisfaction of sports facilitators in public schools in the Vaal Triangle, South Africa: job satisfaction in sport. African Journal for Physical Health Education, Recreation and Dance, 17(Supplement 2), 172–188.

Dunn, E. W., Brackett, M. A., Ashton-James, C., Schneiderman, E., & Salovey, P. (2007). On emotionally intelligent time travel: Individual differences in affective forecasting ability. Personality and Social Psychology Bulletin, 33(1), 85-93.

Eckman, E. W., & Kelber, S. T. (2010). Female traditional principals and co-principals: Experiences of role conflict and job satisfaction. Journal of Educational Change, 11(3), 205–219.

Ersahan, B., Buyukbese, T., & Okumus, M. T. (2016). Teachers Perception on the Relationship between Job Satisfaction and the Other Job-Related Outcomes: A Field Study. Journal of Social Science Research, 10(4), 2184–2198.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. Journal of Marketing Research, 18(1), 39–50 .

Greenberg, J. H. (2010). Language universals: With special reference to feature hierarchies. Walter de Gruyter.

Guy, M. E., & Lee, H. J. (2015). How emotional intelligence mediates emotional labor in public service jobs. Review of Public Personnel Administration, 35(3), 261-277.

Grobelna, A. (2015). Intercultural challenges facing the hospitality industry. Implications for education and hospitality management. Journal of Intercultural Management, 7(3), 101-117.

Güzel, C. (2019). The Mediating effect of organizational commitment and job satisfaction in the relationship between workplace incivility and turnover intention (Unpublished Master's thesis, MIDDLE EAST TECHNICAL UNIVERSITY).

Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a silver bullet. Journal of Marketing theory and Practice, 19(2), 139-152.

Hair, J. F., Gabriel, M., & Patel, V. (2014). AMOS covariance-based structural equation modeling (CB-SEM): Guidelines on its application as a marketing research.

Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2016). A primer on partial least squares structural equation modeling (pls-sem): Sage Publications.

Hakim, L., & Hidayat, A. S. (2018). The effect of job stress and job satisfaction on organizational commitment. Indonesian Journal Of Business And Economics, 1(1). 110-119.

Harry, N. (2021). Call centre agents' emotional intelligence as predicators of their exhaustion and professional efficacy: The moderating effect of meaningfulness. SA Journal of Industrial Psychology, 47(1), 1-9.

Harvey-Letsch, E. E. (2017). Stress, Coping, Occupational Attitudes, and Burnout Among Mental Health Practitioners (Doctoral dissertation, University of Kansas).

Herzberg, F. I. (1966). Work and the Nature of Man. Cleveland, OH: World

Ho, C.-L., & Au, W.-T. (2006). Teaching satisfaction scale: Measuring job satisfaction of teachers. Educational and Psychological Measurement, 66(1), 172–185.

Hudson, P. B. (2009). How can preservice teachers be measured against advocated professional teaching standards? Australian Journal of Teacher Education, 34(5), 65–73.

Jiang, Q., Lee, H., & Xu, D. (2020). Challenge stressors, work engagement, and affective commitment among Chinese public servants. Public Personnel Management, 49(4), 547-570.

Jung Lee, H. (2013). An empirical analysis of the relationship between emotional intelligence and emotion work: An examination of public service employees. International Review of Public Administration, 18(2), 85-107.

Kabiri, S., Hughes, W., & Schweber, L. (2012, September). Role conflict and role ambiguity in construction projects. In TWENTY-EIGHTH ANNUAL CONFERENCE 2012 September 3-5 (Vol. 727, p. 727).

Karatepe, O. M., & Aga, M. (2012). Work engagement as a mediator of the effects of personality traits on job outcomes: A study of frontline employees. Services Marketing Quarterly, 33(4), 343-362.

Kline, T. (2005). Psychological testing: A practical approach to design and evaluation. Sage.

Landa, J. M. A., López-Zafra, E., Martos, M. P. B., & del Carmen Aguilar-Luzon, M. (2008). The relationship between emotional intelligence, occupational stress and health in nurses: a questionnaire survey. International journal of nursing studies, 45(6), 888-901.

Lee, H. J. (2013) The relationship between emotional intelligence and altruism among South Korean central government officials. Social Behavior and Personality 41(10): 1667–1680.

Lee, H. J. (2018). How emotional intelligence relates to job satisfaction and burnout in public service jobs. International Review of Administrative Sciences, 84(4), 729-745. DOI: 10.1177/0020852316670489

Lee, J. J., & Ok, C. (2012). Reducing burnout and enhancing job satisfaction: Critical role of hotel employees' emotional intelligence and emotional labor. International Journal of hospitality management, 31(4), 1101-1112.

Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1990). On the meaning of Maslach's three dimensions of burnout. Journal of applied psychology, 75(6), 743.

Leech, N. G., Barrett, K.C., & Morgan, G.A. (2011). SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation (4th edition). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers .

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In: Dnnette MA (ed.) Handbook of Industrial and Organizational Psychology. Chicago, IL: Rand McNally, pp. 1297–1343.

Luthans, K. W., Luthans, B. C., & Chaffin, T. D. (2019). Refining grit in academic performance: The mediational role of psychological capital. Journal of Management Education, 43(1), 35-61.

Maslach, Christina, & Leiter, M. P. (2008). The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it. John Wiley & Sons.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence. Emotional development and emotional intelligence: Educational implications, 3, 31.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). TARGET ARTICLES:" Emotional intelligence: Theory, findings, and implications". Psychological inquiry, 15(3), 197-215.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. Human resource management review, 1(1), 61-89.

Moradi, H., & Tohidy Ardahaey, F. (2011). The role of emotional intelligence in organizational commitment. Available at SSRN 1848523.

Molero Jurado, M. D. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., Atria, L., Oropesa Ruiz, N. F., & Gázquez Linares, J. J. (2019). Burnout, perceived efficacy, and job satisfaction: Perception of the educational context in high school teachers. BioMed research international, 2019.

Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. (1982). Organizational linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover. New York: Academic press.Pan, B., Shen, X., Liu, L., Yang, Y., & Wang, L. (2015). Factors associated with job satisfaction among university teachers in northeastern region of China: A cross-sectional study. International Journal of Environmental Research and Public Health, 12(10), 12761–12775.

Peiró, J. M., González-Romá, V., Tordera, N., & Mañas, M. A. (2001). Does role stress predict burnout over time among health care professionals? Psychology & Health, 16(5), 511–525.

Reilly, M. D. (1982). Working wives and convenience consumption. Journal of Consumer Research, 8(4), 407–418.

Rizzo, J. R., House, R. J., & Lirtzman, S. I. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. Administrative Science Quarterly, 150–163.

Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Schaufeli W.B., Taris T.W. (2014) A Critical Review of the Job Demands-Resources Model: Implications for Improving Work and Health. In: Bridging Occupational, Organizational and Public Health. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4

Shafiq, M., & Rana, R. A. (2016). Relationship of emotional intelligence to organizational commitment of college teachers in Pakistan. Eurasian Journal of Educational Research, 16.(٦٢)

Schmidt, S., Roesler, U., Kusserow, T., & Rau, R. (2014). Uncertainty in the workplace: Examining role ambiguity and role conflict, and their link to depression—a meta-analysis. European Journal of Work and Organizational Psychology, 23(1), 91–106.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say?. International Education Studies, 8(3), 181–192.

Spector, P.E. (1996). Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice. New York, NY: John Wiley.

Sy, T., Tram, S., & O'hara, L. A. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. Journal of vocational behavior, 68(3), 461-473.

Taylor, G.J. (2001). Low emotional intelligence and mental illness. In: Ciarrochi, J., Forgas, J.P., & Mayer, J.D. (eds). Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Enquiry. Philadelphia, PA: Psychology Press, pp. 67–81.

Trivellas, P., Reklitis, P., & Platis, C. (2013). The effect of job related stress on employees' satisfaction: A survey in health care. Procedia-social and behavioral sciences, 73, 718-726.

Tufail, M., Shahzad, K., Gul, A., & Khan, K.(2017). The Impact of Challenge and Hindrance Stressors on Job Satisfaction: Moderating Role of Islamic Work Ethics. Journal of Islamic Business and Management, 7(1), 100-113.

Varca, P.E. (2004), "Service skills for service workers: emotional intelligence and beyond", Managing Service Quality: An International Journal, Vol. 14 No. 6, pp. 457-467. ttps://doi.org/10.1108/09604520410569793

Voydanoff, P. (2002). Linkages between the work-family interface and work, family, and individual outcomes: An integrative model. Journal of Family Issues, 23(1), 138–164.

Werang, B. R., Asmaningrum, H. P., & Irianto, O. (2015). Relationship between teachers' job burnout, teachers' organizational commitment, and teachers' job performance at state elementary schools in Boven Digoel Regency, Papua, Indonesia. International Journal of Science and Research, 4(2), 826-830.

Winefield, A. H. (2000) Stress in Academe: Some Recent Research Findings in D. T. Kenny, J. G. Carlson, F. J. Mcguigan, & J. L. Sheppard (edns.), Stress and Health (Pp. 437–446). Amsterdam: Harwood Academic Publishers.

Wong, C. S., & Law, K. S. (2017). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. In Leadership Perspectives (pp. 97-128). Routledge.

Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. The leadership quarterly, 13(3), 243-274.

Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. Human resource management review, 12(2), 237-268.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal