جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الانبار
كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

التنافر العاطفي وعلاقته بالهوية الاكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الانبار

رسالة مقدمةّ

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة الانبار وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية/ علم النفس التربوي

من الطالبة
نور راجي محمد حسين الآلوسي

بإشراف
الاستاذ المساعد الدكتور
صافي عمال صالح

1442هـ 2021م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾

صدق الله العظيم

(سورة المجادلة / الآية 11)

إقرار المشرف

أشهد أنَّ إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (**التنافر العاطفي وعلاقته بالهوية الاكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الانبار**) المقدمة من طالبة الماجستير (**نور راجي محمد حسين الآلوسي**)، قد جرى بإشرافي في كلية التربية للعلوم الانسانية، بجامعة الانبار, وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية/ علم النفس التربوي.

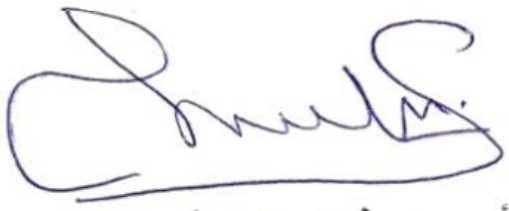
أ. م. د. صافي عمال صالح

جامعة الانبار/ كلية التربية للعلوم الانسانية

2021/ 6 / 9

توصية رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية...

بناءً على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة.



أ.م. د. فؤاد محمد فريح

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

2021/6/9

إقرار المقوم اللغوي

أشهد أني قد قرأت هذه الرسالة الموسومة بـ (**التنافر العاطفي وعلاقته بالهوية الاكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الانبار**)، المقدمة من طالب الماجستير (**نور راجي محمد حسين**)، إلى مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية بجامعة الانبار، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية/ علم النفس التربوي، ووجدتها صالحة من الناحية اللغوية.

التوقيع

الاسم واللقب العلمي: أ . د محمد جاسم عبد

مكان العمل:جامعة الانبار / كلية التربية للعلوم الانسانية

29 / 6 / 2021

إقرار المقوم العلمي

أشهد أني قد قرأت هذه الرسالة الموسومة بـ (**التنافر العاطفي وعلاقته بالهوية الاكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الانبار**) المقدمة من طالب الماجستير (**نور راجي محمد حسين الآلوسي**)، إلى مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية بجامعة الانبار، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية/ علم النفس التربوي، ووجدتها صالحة من الناحية العلمية.

كما أتعهد بمراعاة الدقة في التقويم, وعدم الاكتفاء ببحث الإطار العام للرسالة ومنهج البحث العلمي والعمل على ضمان السلامة الفكرية, وعدم هدم النسيج الوطني واللحمة الوطنية, والطلب من مقدم الرسالة حذف الفقرات والعبارات المسيئة لها, وبخلاف ذلك أتحمل التبعات القانونية كافة, ولأجله وقعت.

التوقيع

الاسم واللقب العلمي: أ . م . د أزهار محمد مجيد

مكان العمل: جامعة بغداد / كلية التربية

27 / 6 / 2021

إقرار المقوم العلمي

أشهد أني قد قرأت هذه الرسالة الموسومة بـ (**التنافر العاطفي وعلاقته بالهوية الاكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الانبار**) المقدمة من طالب الماجستير (**نور راجي محمد حسين الآلوسي**)، إلى مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية بجامعة الانبار، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية/ علم النفس التربوي، ووجدتها صالحة من الناحية العلمية.

كما أتعهد بمراعاة الدقة في التقويم, وعدم الاكتفاء ببحث الإطار العام للرسالة ومنهج البحث العلمي والعمل على ضمان السلامة الفكرية, وعدم هدم النسيج الوطني واللحمة الوطنية, والطلب من مقدم الرسالة حذف الفقرات والعبارات المسيئة لها, وبخلاف ذلك أتحمل التبعات القانونية كافة, ولأجله وقعت.

التوقيع

الاسم واللقب العلمي: أ . م . د وليد قحطان محمود

مكان العمل: الجامعة العراقية / كلية التربية

2021/ 7 / 7

إقرار المقوم الاحصائي

أشهد أني قد قرأت هذه الرسالة الموسومة بـ **(التنافر العاطفي وعلاقته بالهوية الاكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الانبار)** المقدمة من طالبة الماجستير **(نور راجي محمد حسين الآلوسي)**، إلى مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية بجامعة الانبار، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية/ علم النفس التربوي، ووجدتها صالحة من الناحية الإحصائية.

التوقيع:

الاسم و اللقب العلمي: أ. م. د. فراس شاكر محمود

مكان العمل: جامعة الانبار / كلية التربية للعلوم الصرفة

2021/6/29

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة اننا قد أطلعنا على الرسالة الموسومة ب (التنافر العاطفي وعلاقته بالهوية الاكاديمية لدى اعضاء هيئة التدريس في جامعة الانبار) المقدمة من طالبة الماجستير (نور راجي محمد حسين الآلوسي)، وقد ناقشنا الطالبة في محتوياتها وفيما له علاقة بها، ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية/ علم النفس التربوي، بتقدير ( ).

التوقيع
الاسم: أ . م . د صفاء حامد تركي
التاريخ: 2021/8/12
عضواً

التوقيع
الاسم: أ . م . د نيران يوسف جبر
التاريخ 2021/8/12
عضواً

التوقيع
الاسم: أ . م . د صافي عمال صالح
التاريخ: 2021/8/12
عضواً ومشرفاً

التوقيع
الاسم: أ . د بشرى خطاب عمر
التاريخ:2021/8/12
رئيساً

ا.د. طه إبراهيم شبيب
عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية
12 / 8 / 2021

الإهداء

إلى

من أرسله الله تعالى رحمةً للعالمين رسولنا الكريم محمد(ﷺ).

الرجل الذي وهب ماء مقلتيه لأجل ان ننعم بحياة سعيدة ، ومن شاهدني يوماً حزينةً، فترك ما بين يديه ليجعلني ابتسم... ذلك الرجل الذي انطوت فيه جميع صفات هذا الكون...بطلي الخارق (أبي) رحمه الله واحسن مثواه.

ألمرأة التي لا تنام حتى ينام الجميع متسلحين بدعائها لحمايتنا، ، والتي تحمل في قلبها نور هذا العالم ونقاءه... وافنت شبابها لإسعادنا...

تلك المرأة العجيبة (أمي) الغالية.

ومن كانوا لي عوناً في السراء والضراء، من يأتون لمد يد العون حتى لو كنت في نهاية العالم فلذات أكبادي إخوتي .

و رفاق (القرطاس والقلم) رفقاء هذه السنين الطويلة التي كللوها بالنجاح أصدقاء الطفولة، وزملائي الاعزة.

والشموع التي توقدت لتنير طريقي وتصنع نجاحي أساتذتي الأعزاء.

وإلى كل من دعا لي سراً أو جهراً.

أُهدي ثمرة جهدي هذا

شكر وعرفان

الحمد لله رب العاملين والصلاة والسلام على سيد المرسلين نبي الأمة محمد (صلى الله عليه وسلم) وعلى آل بيته وأصحابه الغر الميامين وبعد....

بعد إكمال إقرار موعد مناقشة رسالتي من قبل رئاسة القسم لا يسعني إلا أن أقدم خالص شكري إلى كل من ساعدني لإتمام هذا الجهد, ولأجله أقدم احترامي وشكري أولاً إلى الاستاذ المساعد الدكتور صافي عمال صالح لجهوده الحثيثة ومساعدته الكبيرة التي بذلها في الإشراف على هذه الرسالة ومساندته للباحثة في كل خطوة تخطوها, وتوفيره المصادر العلمية الرصينة, فضلاً عن اراءه السديدة وملاحظاته العلمية العميقة والقيمة, فجزاه الله أحسن الجزاء، كما أتقدم بوافر الاعتزاز إلى رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية الاستاذ المساعد الدكتور فؤاد محمد فريح, لتوجيهاته السديدة وملاحظاته العلمية القيمة, ولسعة صدره, فجزاه الله كل خير.

وأتقدم بالشكر والثناء إلى عمادة كلية التربية للعلوم الانسانية, المتمثلة بالاستاذ المساعد الدكتور طه ابراهيم شبيب عميد الكلية, للرعاية الكريمة التي قدمها لي.

كما اتقدم بالشكر الكبير إلى الاستاذ الدكتور ياسر خلف رشيد الشجيري معاون العميد للشؤون العلمية, للرعاية والنصائح التي قدَمها لي وفي رفع همة الباحثة لتقديم الأفضل, فله في قلبي مكانةٌ خاصة, جزاه الله كل خير.

كما اتقدم بالشكر الى الاستاذ المساعد الدكتور قيس الخفاجي معاون العميد للشؤون الإدارية, لما أبداه من كرم ورعاية لي, فجزاه الله الخير.

كما واتقدم بالشكر الجزيل الى الاستاذ المساعد الدكتور صفاء حامد تركي للمساعدة التي قدمها إذ لم يبخل علي بالمعلومات والآراء التي تصب في تقويم الرسالة فله مني وافر الاحترام، كما واتقدم بالشكر الجزيل الى الاستاذ المساعد الدكتور عبدالكريم الكبيسي للدعم الكبير الذي قدمه للباحثة فلم يبخل باي شيء الا واعطاه لإثراء هذه الرسالة الماثلة بين ايديكم، واقدم عرفاني الى الاستاذ المساعد الدكتور

عمار عوض فرحان للمشورة العلمية التي قدمها خلال مسيرتي الدراسية وفي أختيار عنوان البحث وخلال فترة الكتابة فله مني فائق الاحترام .

واقدم امتناني الى م.م. بلال طارق الشجيري لمساعدته الكبيرة من خلال توضيح انسب الطرق والمعادلات من خلال المشورات التي تخص العمليات الاحصائية ومجتمع البحث وعينته فله مني فائق الاحترام ، والشكر الكبير للزميل م.م. ايلاف حميد موسى لمساعدته الفاعلة ونصائحه القيمة حول بعض التعديلات والاجراءات المتبعة فشكرا لحضرتك، والشكر موصول الى الصديق الحقيقي والملجأ الذي الجأ اليه في كل الاوقات على مساعدته من غير ملل او كلل الزميل (م.م تيسير عمر هندي) لاتمام هذه الرسالة فله مني فائق الشكر والتقدير، وأخيرا الشكر الجميل لزميلتي (م.م صابرين علي حسين) على مساعدتها ونصائحها ومساندتها فلها مني فائق الشكر والاحترام الدعاء بالتوفيق.

نور الآلوسي

التنافر العاطفي وعلاقته بالهوية الاكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الانبار

ملخص رسالة تقدم بها

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة الانبار وهي جزء من متطلبات نيل درجة

ماجستير في العلوم التربوية والنفسية/ علم النفس التربوي

نور راجي محمد حسين الآلوسي

بإشراف

الاستاذ المساعد الدكتور

صافي عمال صالح

1442هـ **2021 م**

المستخلص

استهدف البحث الحالي الى التعرف على :

1. التنافر العاطفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.
2. الهوية الاكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.
3. العلاقة الارتباطية بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة.
4. الفروق في العلاقة بين مستوى التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية تبعاً للمتغيرات الاتية:

أ. النوع (ذكور – أناث)

ب. التخصص (علمي – انساني)

جـ. اللقب العلمي (مدرس مساعد – مدرس – استاذ مساعد – استاذ)

د. العمر (30–39 سنة)، (40– 49 سنة)، (50– فما فوق).

وقد شمل مجتمع البحث أعضاء هيئة التدريس في جامعة الانبار للعام الدراسي (2021/2020) البالغ عددهم (1669) منهم (1408) تدريسي، و(261) تدريسية، اختير منهم عينة بلغ حجمها (400) تدريسي وتدريسية، ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة ببناء مقياس (مقياس التنافر العاطفي) واعداد مقياس الهوية الاكاديمية، والتحقق من خصائصهما السيكومترية، وبعد استخدام الوسائل الإحصائية المناسبة، توصل البحث الى النتائج الاتية:

– أنّ أعضاء هيئة التدريس لديهم تنافر عاطفي فوق المتوسط ودال أحصائياً

– أنّ أعضاء هيئة التدريس لديهم هوية أكاديمية عالٍ ودالة أحصائياً

– عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية لدى اعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير النوع (ذكور – اناث) ، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة احصائية في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية لدى عضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير التخصص

(انساني – علمي) ولصالح الانساني، كما أظهرت النتائج عد وجود فروق ذات دلالة أحصائية في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية تبعاً لمتغير اللقب العلمي (م.م_ م.د_أ.م.د_أ.د) ، وأظهرت النتائج ايضاً عدم وجود فروق ذات دلالة أحصائية في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية تبعاً لمتغير العمر (30-3،40-49،50 فما فوق) لدى أعضاء هيئة التدريس.

– وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً لدى أفراد عينة البحث في التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية.

وأستكمالاً للبحث الحالي قدمت الباحثة في ضوء النتائج التي توصلت اليها مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التنافر العاطفي ، الهوية الاكاديمية ، هيئة التدريس في الجامعة

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار المقّوم اللغوي	د
إقرار المقّوم العلمي	هـ-و
إقرار المقّوم الاحصائي	ز
اقرار لجنة المناقشة	ح
الاهداء	ط
شكر وتقدير	ي-ك
ملخص البحث	ل-ن
ثبت المحتويات	س-ف
ثبت الجداول	ف-ص
ثبت الملاحق	ص
ثبت الاشكال	ق
الفصل الأول التعريف بالبحث	13-1
مشكلة البحث	5-2
أهمية البحث	10-6
اهدف البحث	11-10
حدود الدراسة	11
تحديد المصطلحات	13-11
الفصل الثاني: الإطار النظري- الدراسات السابقة	**68-14**
المحور الاول: التنافر العاطفي(Emotional dissonance)	16-15
مفهوم التنافر العاطفي	18-17
التنافر العاطفي السلبي والايجابي	19-18
التنافر العاطفي والذات	22-19

الموضوع	الصفحة
التنافر العاطفي والتكيف والتوافق الاجتماعي	24-22
قواعد العرض العاطفي	24
أبعاد التنافر العاطفي	25
نتائج التنافر العاطفي	27-25
أسباب التنافر العاطفي	28-27
محددات التنافر العاطفي	30-29
النظريات المفسرة للتنافر العاطفي	39-30
تمهيد الهوية الاكاديمية	42-39
مفهوم الهوية	44-42
انواع الهوية	45
العوامل المؤثرة في الهوية	47-45
أبعاد الهوية الاكاديمية	47
النظريات المفسرة للهوية الاكاديمية	57-48
الدراسات السابقة	57
أولاً : دراسات تناولت التنافر العاطفي	57
• الدراسات العربية	58-57
• الدراسات الاجنبية	60-68
ثانياً : دراسات تناولت الهوية الاكاديمية	60
• الدراسات العربية	63-60
• الدراسات الأجنبية	65-64
ثالثاً: موازنة الدراسات السابقة	68-65
الفصل الثالث : منهجية البحث وإجراءاته	105-69
منهجية البحث وإجراءاته	74-70
مجتمع البحث	71-70
عينة البحث	73-72
أداتا البحث	103-74
أولاً : مقياس التنافر العاطفي	90-74

الموضوع	الصفحة
ثانياً : مقياس الهوية الاكاديمية	103-90
الوسائل الاحصائّية	105-103
الفصل الرابع : عرض النتائج ومناقشتها	106
عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها:	117-107
الاستنتاجات	116
التوصيات	117
المقترحات	117
المصادر العربية والأجنبية	146-128
الملاحق	167-147
الملخص باللغة الإنكليزية	b-c

ثبت الجداول

الرقم	عناوين الجداول	الصفحة
1	مجتمع البحث	71
2	عينة البحث	73
3	الجذر الكامن للعامل العام ونسبة التباين المفسر	75
4	تشبع فقرات الاختبار بالعامل العام	76
5	علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	78
6	القوة التميزية لفقرات مقياس التنافر العاطفي	80
7	المؤشرات الاحصائية لعينة التحليل الاحصائي في مقياس التنافر العاطفي	81
8	القوة التميزية لفقرات مقياس الهوية الاكاديمية	83
9	معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس	84
10	معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي اليه.	88
11	مصفوفة الارتباطات الداخلية	89
12	المؤشرات الاحصائية لعينة التحليل الاحصائي في مقاس الهوية الاكاديمية	92

الرقم	عناوين الجداول	الصفحة
13	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس التنافر العاطفي	93
14	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس الهوية الاكاديمية	94
15	العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية	95
16	الفروق في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية تبعا لمتغير الجنس	96
17	الفروق في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية تبعا لمتغير التخصص	98
18	الفروق في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية تبعا لمتغير اللقب العلمي	99
19	الفروق في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية تبعا لمتغير العمر	100
20	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس التنافر العاطفي	107
21	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس الهوية الاكاديمية	109
22	العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية	110
23	الفروق في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية تبعا لمتغير الجنس	112
24	الفروق في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية تبعا لمتغير التخصص	113
25	الفروق في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية تبعا لمتغير اللقب العلمي	114
26	الفروق في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية تبعا لمتغير العمر	115

ثبت الملاحق

الرقم	عناوين الملاحق	الصفحة
1	تسهيل مهمة	137
2	تسهيل مهمة	138
3	أسماء السادة المحكمين الذين استشارتهم الباحثة	140-139
4	مقياس التنافر العاطفي بصيغته الأولية	144-141
5	مقياس التنافر العاطفي بصورته النهائية	149-145
6	مقياس الهوية الاكاديمية بصورته الأولية	153-150
7	مقياس الهوية الاكاديمية بصورته النهائية	158-154

ثبت الاشكال

الرقم	عناوين الاشكال	رقم الصفحة
1	محددات التنافر العاطفي	30
2	نظرية جيمس مارشا عن تطوير هوية الفرد	55
3	الأعمدة البيانية لدرجات عينة التحليل الإحصائي لمقياس التنافر العاطفي	81
4	مدة البيانية لدرجات عينة التحليل الإحصائي لمقياس الهوية الاكاديمية	88
5	المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس التنافر العاطفي	101
6	المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس الهوية الاكاديمية	108
7	المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس الهوية الاكاديمية	110

الفصل الاول

التعريف بالبحث

- مشكلة البحث
- أهمية البحث
- أهداف البحث
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات

الفصل الاول
التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

تعد إدارة المشاعر المتصورة والمقدمة جانبًا مهمًا من عمل العديد من الموظفين، خاصة في مجال الخدمات، فالتعبير العاطفي الإيجابي هو جزء متوقع من تقديم تلك الخدمات، لقد نشرت (Hochschild,1983) وصفًا لهذه العواطف في كتابها (The Manged Heart) وعرّفت هذه العملية بانها تقترب من عملية "إدارة العواطف"، واكدت أن االتنافر العاطفي يمكن أن يسبب ضغطًا ضارًا على صحة الموظفين العقلية والجسدية، وبما يسمى بالاضطراب العاطفي الذي يشكل ضغوطًا تهدد رفاهية الموظف واستقرار شخصيته، فهو بشكله العام والظاهر يشكل تناقضاً بين الأحاسيس المدركة والقناعات المسبقة على غرار مفهوم التنافر المعرفي (Hochschild,1983,p.90)، اذ يحدث هذا النوع من التناقض عندما لا تتطابق المشاعر التي يبديها الموظفون في أداء عملهم مع المشاعر التي يشعرون بها، استنادًا إلى أوجه التشابه مع نظرية التنافر المعرفي، فقد أكدت (Hochschild) أنه عندما تختلف العاطفة المتصورة عن المشاعر المعبر عنها، سينشأ شعور بالتوتر والإجهاد ناتج عن الاغتراب وعدم الواقعية والتعبير عن المشاعر التي تختلف عن تلك المشاعر الخاصة (Hochschild) تتحدى الوعي الذاتي، وقد أشار إريكسون وريتير (Erikson & Retter,2001) الى ان عملية الإدارة العاطفية ترتبط بالصحة العقلية، وأن الآثار السلبية للتنافر العاطفي والمعرفي قد يؤدي ترجع إلى عن المشاعر الحقيقية، او انه يهدد الذات الحقيقية لأنه يتطلب من العاملين تحفيز أنواع معينة من المشاعر مع كبح جماح مشاعر أخرى، كما أن الغضب الخفي يضر بسعادة الموظف لأنه يذكّر الموظفين بأنهم لا يستطيعون التحكم في عواطفهم . (Erikson & Retter,2001,p.148)، كما ان الأداء العاطفي غير الواضح يتعارض مع الهوية الاجتماعية المتعلقة بالتواصل الصريح والمفتوح للحالات العاطفية . (Simpso& Stroh,2004,p.717).

يعمل الملايين من التدريسيين كل يوم في أعمال تتطلب منهم مستويات مختلفة من التفاعل العاطفي والذي يمكن وصفه على انه إظهار المشاعر المرتبطة بالوظيفة, وعلى الرغم من وجود بعض المصطلحات الدالة عليه كإدارة العواطف وتنظيمها الا ان المصطلح الاكثر شيوعاً هو العمل العاطفي (Emotional Labor) الذي أشارت اليه لأول مرة هوكشيلد

(Hochschild,1979) وأكدت ان كل المشاعر البشرية تتأثر بالمعايير والتفسيرات الثقافية والاجتماعية, بما فيها قواعد العواطف التي توجه ادارة مشاعرنا في الحياة الخاصة والعامة، من خلال وضع قواعد ومعايير خاصة مناسبة للمواقف والادوار التي نمر بها, ومن هذا المنظور لا تكمن المشكلة الاساسية في أدارة المشاعر نفسها, ولكن المشكلة هي في من يدير هذه المشاعر، فنحن كأفراد مستقلين او أعضاء في مجموعات قائمة على الالتزام بقواعد الشعور والعرض العاطفي, والتي نحن مطالبون بالالتزام بها كحتمية اجتماعية او تنظيمية مؤسسية, اذ ان هذه القواعد هي التي تعمل على أدارة عواطفنا, أما في حياتنا الخاصة فتعتبر قواعد الشعور هي جزءً من النسيج الداخلي (الاجتماعي) للفرد, والتي يمكن التفاعل والتفاوض بشأنها مع الاشخاص الاخرين، من خلال عواطف الفرد واخلاقياته وأصالته, فنجد ان تبادل الهدايا الذي له غرضاً ظاهرياً في تحقيق رفاهية الفرد ومتعته, أما عندما يتم النظر الى هذه العملية (تحويلها) من الناحية التجارية فيتحول الى دافع للربح متمثلاً في ادارة العواطف (أي بموجب القواعد التي تحكمها), وحتى لو نجح هذا التحويل فالتكلفة التي يجب دفعها تفوق الفوائد كضعف السيطرة على المبادئ التوجيهية لعمل الفرد, وقبول قواعد التبادل الاجتماعي غير المتكافئة, والتعرض للعواقب الضارة في مجالات العمل وتفاعلاته العاطفية، التي غالبا ما تنتهي بتفتيت الهوية المهنية للموظف (Hochschild ,2003, p.119) .

ان التدريسيين الذين يعتبرون أدوارهم (عملهم) عنصراً مركزياً قيماً هم أكثر عرضة للشعور بالأصالة عندما يتوافقون مع قواعد العمل بما فيها التعبير عن العواطف المرغوبة من الاخرين الذين يتعاملون معهم، فهناك الكثير من المهن والوظائف التي تتطلب ان يكون الإيقاع العاطفي بين صاحب المهنة والاخرين التي يتعاملون معه ايقاعاً مقبولا من كلا الطرفين حتى لو شاب ذلك التفاعل مجافاة لبعض الرغبات والآراء التي يحملها احدهم، وبعكسه سيكون ذلك هو المسؤول على النتائج السلبية المرتبطة بالعمل العاطفي, كما ان التعرف على دور العمل هو سيف ذو حدين لأنه يعمل على تفاقم التأثير النفسي لضغوط العمل وفشل الاداء, واذا سارت الامور على ما يرام يمكن ان يعمل التعرف على الهوية كمصدر للرفاهية العاطفية مما يوفر الشعور بالانتماء للمؤسسة التي يعمل فيها ويتعامل من خلالها مع افراد اخرين (Ashforth & Humphrey ,1993, p.98)، اذ تتطلب الكثير من الوظائف قدرا كبيرا من الجهد البدني

والعقلي والنفسي، للحفاظ على ثبات انفعالات القائمين عليها, وللسيطرة على مشاعرهم تجاه انفسهم ومشاعرهم التي يظهرونها للآخرين، اذ يحدث ما يصطلح عليه في الادب النفسي التنافر العاطفي (Dissonance Emotional) عندما تكون المشاعر الخارجية التي يظهرها الفرد للآخرين متعارضة مع المشاعر الحقيقية له، ليصبح التنافر العاطفي مشكلة قد تتفاقم لتصل الى حد العتبة الذي يتطلب البحث عن اسبابها والنتائج المترتبة عليها, اذ قد تظهر على الفرد مشاعر مزيفة بغية تحقيق القبول في المجتمع او الحصول على رضا مسؤول في حين ان هذه المشاعر تكون متعارضة وبشكل كبير مع مشاعره الحقيقية, وهذا الاختلاف والتضاد في العواطف قد يؤدي الى مشاكل نفسية على الامد البعيد وقد تشكل اضطرابا لا شعورياً يصعب علاجه مستقبلاً, الا انه يكون في ذات الوقت ذا طبيعة تكيفية مع ظروف البيئة ومتطلبات المهنة التي يؤديها الموظفون (Hochschild,1983,p.153).

وجدت الباحثة وفقاً لتوجهات (Hochshild)، انه لابد من الوقوف على هذا المفهوم (التنافر العاطفي) الذي يعد من القضايا المثيرة للاهتمام في علم النفس التربوي، والتعرف على العوامل المعرفية والانفعالية والدافعية التي تقف وراءه لكونها من المؤثرات المهمة على الاداء الوظيفي، اذ يستطيع الفرد أن يجعل عواطفه تعمل لأجله او لصالحه، فضلا عن ترشيد سلوكه وتفكيره بطرائق ووسائل تزيد من فرص نجاحه في الحياة بصورة عامة (Hochschild,1983,p.153)، كما ان الباحثة وجدت ان هذا المفهوم لم يدرس بعناية من خلال الادبيات العربية، فالتدريس مهنة تنطوي على مستوى عالٍ من العمل العاطفي, المتضمن سلوكيات مثل التمثيل السطحي او التصرف السطحي (اي اظهار المشاعر التي يتم الشعور بها بالفعل وبمعنى أدق تعديل التعبيرات العاطفية), والتمثيل العميق او التصرف العميق (النشاط المطلوب للإحساس بالعواطف المطلوبة، اي تعديل المشاعر الداخلية), وقمع العاطفة في العديد من المهن والعمل العاطفي هو بناء متعدد الاوجه قد يكون له نتائج ايجابية او سلبية على الموظفين, ويعتبر التنافر العاطفي هو البعد الرئيسي للعمل العاطفي (Zapf&Holz ,2006,p.529).

ترتبط الهوية بالمعنى الذي يحمله الفرد من خلال كونه عضو داخل مجموعة او من خلال الادوار التي تمارس داخل مجموعة اجتماعية او مجتمع, ويصعب ضبط مفهوم الهوية وذلك لارتباطها بمواضيع كثيرة من ناحية, وللاهتمام الكبيرة بالهوية وما نتج عنها من تعريفات

ونظريات تفسر مفهوم الهوية من ناحية أخرى, أدى ذلك الى غموض مفهوم الهوية بالإضافة الى صعوبة الضبط والتحديد, فالباحث الذي يبحث عن مفهوم الهوية قد يضيع في ما يدعى (بفوضى التعريفات), والتي بدورها ادت الى البعد عن تحديد معنى محدد ودقيق للهوية (عبدالعال وآخرون,2009,ص28)، وقد استنتجت الباحثة ان الهوية الأكاديمية هي عبارة تتم مناقشتها في قطاع التعليم العالي وكأنها شيء ثابت ومعروف، مع ان ذلك يفتقر الى الدقة والوضوح، اذ لا يمكن تلخيص الهوية الاكاديمية في بضع جمل، فهي مفهوم واسع ومعقد بعض الشيء، وتتكون من العديد من المؤثرات المتنافسة والمتضادة، كما انها مفهوم متغير ومتبدل باستمرار تبعاً للخصائص النفسية والاجتماعية للفرد الاكاديمي، مع عدم انكار وجود قواسم مشتركة تحدد تلك الهوية وتضفي عليها وصفاً عاماً يشترك فيه معظم الاكاديميين.

أذ يتعامل اساتذة الجامعة مع زملاء وطلبة من شرائح اجتماعية مختلفة ومتباينة التوجهات والابعاد، وما يرافق ذلك التعامل من عملية تفاعل اجتماعي متعددة الاوجه، اذ قد يحمل ذلك التفاعل بين طياته تنافراً عاطفياً، يتشكل نتيجة لرغبة الاستاذ الجامعي في خلق الانطباعات الايجابية لدى الاخرين ومنهم الطلبة والزملاء التدريسيين، فضلاً عن الرؤساء الاداريين، وبما يحفظ الهوية الاكاديمية للأستاذ الجامعي، ويحقق مسافة اجتماعية معقولة القبول من قبل الاخرين، وقد لمست الباحثة الارهاصات التي يمر بها الاستاذ الجامعي خلال الوظيفة التي يؤديها داخل الحرم الجامعي، لكونها طالبة وموظفة جامعية، وتعمل على تماس مباشر على مستويات مختلفة من التدريسيين والاداريين والموظفين، اذ تأشر لديها ان هنالك مستويات مختلفة ومتباينة من التفاعل الاجتماعي في البيئة الجامعية، وقد تترتب على عمليات التفاعل تلك العديد من النواتج تبعاً لطبيعة الظروف التي يعيشها افراد تلك البيئة ومنهم الاستاذ الجامعي، ومن ابرز تلك النواتج هو التنافر في المشاعر والعواطف مع المحيطين به في بيئة العمل، بما يؤثر بشكل او اخر على مدى اعتزازه بهويته الاكاديمية، وتأكيد حبه او تذمره منها،، وتأسيساً على ذلك فقد استشعرت الباحثة مشكلة هذه الدراسة التي تحاول الاجابة عن التساؤلات المتمثلة بالتعرف على كل من مستوى التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية لدى الاستاذ الجامعي والعلاقة بينهما .

أهمية الدراسة :

لم يحظى مفهوم العمل العاطفي باهتمام كبير في السابق ولكن منذ نهاية السبعينيات وبداية الثمانينات بدأ الاهتمام بمفهوم العمل العاطفي الذي يتطلب مسؤوليات مختلفة, ويشير موريس وفيلدمان (Morris & Feldman,1996) الى ان العمل العاطفي هو نتيجة الجهد والتخطيط والتحكم اللازمين للتعبير عن المشاعر المرغوبة تنظيمياً خلال المعاملات الشخصية في جميع المؤسسات التي يكون فيها التفاعل البشري جزءاً من الوظيفة, وتنطبق القواعد على متى واي المشاعر يجب التعبير عنها, وبالتالي يتوقع من القائمين على هذه القواعد اظهار الود, كحزن مديري الجنازات, وصرامة ضباط الشرطة, وتعاطف الممرضات, ويشار الى هذه القواعد التي يكون التعبير مناسباً لها في سياق عمل معين على انها قواعد الشعور او قواعد العرض, أذ يمكن تحقيق التعبير عن العرض العاطفي المناسب من خلال التمثيل السطحي والتمثيل العميق والتعبير عن المشاعر الحقيقية, وفي معظم الحالات يكون التعبير عن المشاعر الحقيقية عملية عفوية لا تكلف اي جهد, اما بالنسبة للتمثيل السطحي فيتضمن تغيير التعبير الملاحظ بينما تظل المشاعر الداخلية على حالها (Morris & Feldman,1996,p.1987)، ويرى اينزمان وسجوفيلي (Enzmann & Schaufeli,1998) ان المهن تتطلب جهدا عاطفياً، وان فكرة العمل العاطفي من المحتمل ان تكون مهمه لأنها تلتقط جانباً اساسياً من العلاقة المهنية الحتمية بين العميل ورب العمل او مع زميل المهنة (Enzmann & Schaufeli,1998,p.124).

وجدت (Hochschild ,1983) أن العمل العاطفي غالباً ما يؤدي الى تنافر عاطفي بالنسبة للموظفين غير قادرين على الشعور بالعواطف التي يتطلب منهم لعبها او تقمصها, ولكن ليس لديهم خيار سوى التظاهر بتلك العواطف, فالموظفين الذين يعانون من التنافر العاطفي غالباً ما تكون نسبتهم الغالبة في المهن والوظائف التي تتطلب ان يتعامل أصحابها مع افراد عديدين ومن مستويات معرفية مختلفة، وخصائص شخصية متباينة ومتنوعة التشكيل والتأثير (Hochschild ,1983,p.136)، وهذا ما يؤيد فرضية الباحثة بان مهنة الأستاذ الجامعي فيها قدرا واضحاً من التنافر العاطفي، لاسيما وان الأستاذ الجامعي يتعامل مع مستويات وثقافات وبيئات مختلفة من الطلبة، والتعامل مع رؤساء عمل وزملاء ايضاً تتباين خصائصهم الشخصية، فضلاً عن الالتزام الصارم بمعايير التعليم الجامعي ضمن الاسرة التعليمية الواحدة.

يشير اشفورث وهمفري (Ashforth & Humphrey ,1993) الى ان التدريسيين الذين يعتبرون أدوارهم (عملهم) عنصراً مركزياً قيماً، هُم أكثر عرضة للشعور بالأصالة عندما يتشكلون مع قواعد العمل بما فيها التعبير عن العواطف المرغوبة, كما ان التعرف على دور العمل هو سيف ذو حدين, لأنه يعمل على تفاقم التأثير النفسي لضغوط العمل وفشل الاداء(Ashforth) & Humphrey ,1993, p. 98، وينتاب الباحثون النفسيون القلق الكبير والاستفهام الدائم من ان لا مفر من عدم الاصالة العاطفية في العمل (Hochschild ,2003,p.136)، وتشير رافيلي وسوتن (Rafaeli & Sutton , 1987) الى ان المشاعر الاصيلة هي المشاعر العفوية والصادقة والتي لم يتم تزويرها، والمتمثل بعضها في التعليم وفي الفصول الدراسية والتي تم فيها قياس عدم الاصالة العاطفية المتعلقة بالوظيفة, اذ تم فيها طرح الاسئلة حول تزييف المشاعر في العمل، وأسئلة أخرى حول عدم الاصالة (التنافر العاطفي), واكد ايركسون ورايتر(Erickson& Ritter,1997) ان المستجيبين ممن يتعاملون مع فصول دراسية وفي مجال التعليم انهم يشعرون بأنهم لا يستطيعون ان يكونوا على طبيعتهم أثناء العمل, وكان عليهم تزييف مشاعرهم اثناء العمل (Erickson and Ritter,1997,p.197).

انتقد كل من تراسي وتيري ثوي (Tracy& Trethewey,2005) الآراء التي جاءت بها هوكشيلد (Hochschild) في استخدام الثنائيات في التعبير عن المشاعر عندما ظهرت مجموعة كبيرة من الابحاث التي تقييم العمل العاطفي او العواطف الادارية كجزء من المهنة, فقد ركزت (Hochschild) على أبحاث التجارب العاطفية للموظفين وبما يشعرون به وما يعبرون عنه أثناء لقاءات العملاء, وكيف يديرون مشاعرهم وتعبيراتهم ولا يمكن تقدير ثمن لوصف الظروف التي تحصل فيها عملية أدارة العواطف سواء كانت مفيدة او ضارة للموظفين او العملاء، اذ ثبت ان مشاعر الموظفين وتعبيراتهم تؤثر على مشاعر العملاء وعلى تعبيراتهم وهذا ما جاءت به دراسات (Tsai , 2001 ؛ pugh ,2001 Tsai , 2001 ؛ Tsai & Huang , 2002)، التي يرى أصحابها ان العاطفة تكون أكثر أصالة قبل ان تدخل مجالات العمل, اذ يتم تحويلها ومعالجتها وبالتالي توحيدها لغرض تنظيمها بما يتناسب مع المواقف الوظيفية المطلوبة، واكدوا عدم صحة آراء (Hochschild) المتمثلة في ان التماثل مع ادوار العمل دون ان نندمج معها، والتوفيق بين الهوية العامة والخاصة، يدفعنا الى الشعور بعدم الصدق والارتياح وان حقيقة العمل

والتفاعل العاطفي بين الافراد الذين يشتركون في مهنة معينة يكون مدفوع الاجر، ويستلزم تسويقه وتحفيزه بالربح، والمكافأة (Tracy& Trethewey,2005,p.174).

من خلال تتبع الباحثة لمجموعة كبيرة من الابحاث التي تقييم المشاعر العاطفية في العمل او إدارة العواطف كجزء من خصائص صاحب المهنة, كأبحاث هوكشيلد (Hochschild ,1983) على التجارب العاطفية للموظفين, وما يشعرون به وما يعبرون عنه أثناء لقاءات العملاء, وكيف يديرون مشاعرهم وتعبيراتهم، وكذلك دراسات (Huang ,2002؛ Brotheridge & Lee,2002, ؛ Grandey ,2003) فقد وجدت الباحثة انه لا يمكن التقدير بدقة ان عملية أدارة العواطف مفيدة او ضارة للموظفين او العملاء، وان مشاعر الموظفين وتعبيراتهم تؤثر على مشاعر العملاء وعلى رفاهية الموظف والاداء الوظيفي له.

لقد جذب موضوع بناء الهوية اهتمام العديد من الباحثين في الاطار لاكاديمي خلال السنوات الاخيرة, وذلك بسبب الاهمية التي تعطيها مؤسسات التعليم لإعداد الباحث على جميع الاصعدة للصمود في زمن التغير السريع في (المفاهيم, المنهاج, الادوار الاكاديمية) أذ كان السعي دائماً لفهم طبيعة الهوية الاكاديمية ونموها وتطورها, اذ تركزت أغلب البحوث في كيفية أدراك الفرد لهويته في الاطار الاكاديمي, عن طريق الاحتكاك والضغط الذي يتعرض له, وينتج هذا الاحتكاك من خلال مواجهة قيم ومعتقدات وأدوار جديدة (Billot & King , 2015,p.2)، فقد حدد أريكسون (Erikson,1968) في نظريته (النمو الاجتماعي) مفهوم تشكيل الهوية, الذي يشير فيه الى ان تطور الانا يمتد الى ما بعد مرحلة الطفولة, اما بالنسبة لتشكيل الهوية فهو يستمر طيلة حياة الفرد (منذ الولادة وحتى الشيخوخة), مع وجود فترة أزمة للهوية الرئيسية أثناء مرحلة المراهقة التي يواجه الافراد فيها تحديين يتمثلان في أزمة الهوية مقابل صراع الهوية (Erikson,1968,p.7)

يرى مارشا (Marcia, 1980) أن تبني الفرد أهدافاً مستقرة والاحساس بالهدف وديمومته، ما هو الا تحديداً للهوية, وتقع ضمن الالتزام والاستكشاف اربعة أوضاع للهوية وهي (الهوية المضطربة, والهوية المعلقة, والهوية المغلقة, والهوية الحقيقية)، فالهوية كعامل غير معرفي له دور مركزي في البحث في مجال التعليم، وكان أريكسون (Erikson) اول من رأى ان الهوية قضية مهمة في حياة الانسان, وتشكيل الهوية هي المهمة الرئيسة في مرحلة المراهقة, التي تظهر بشكل

جلي عندما يتكيف المراهق مع المطالب الاجتماعية لاعطاء معنى لحياته، وتنظيم ذاته في أجزاء متعددة تتعلق بأدوار ومواقف مختلفة داخل المجتمع, وترتبط الهوية بالمعنى الذي يتم الاحتفاظ به من خلال كون الفرد عضو في جماعة ما, او من خلال الادوار التي تتم داخل مجموعة أجتماعية, او مجتمع ما, وبهذه الطريقة تصور الهوية على انها هوية أجتماعية, وهوية دور(Dunham ,2016,p.18)، وان الهوية هي تنظيم الذات في للأدوار والمواقف المختلفة التي يتم يشغلها الفرد داخل المجتمع, وترتبط بالمعنى الذي يحمله الفرد من خلال كونه عضواً في مجموعة او من خلال الادوار التي تمارس داخل المجموعة او المجتمع، ولذلك يتم تصور الهوية على أنها هوية شخصية, وهوية اجتماعية, وهوية دور (Stets & Burke, 2005,p.128).

من المراجعة للمصطلحات المرتبطة بالهوية الاكاديمية في التعليم العالي (التطور المهني – والتنشئة الاجتماعية المهنية – والتعليم المهني – والتكوين المهني – والتنظيم الذاتي المهني ...) وجد بأن هناك بعض المفاهيم والسياقات الخاصة بالتعليم العالي التي تظهر عند استكشاف الهوية الاكاديمية وان هذه المفاهيم تتطور وتتغير بسبب التدقيق المتزايد, والتنشئة الاجتماعية لدور الاكاديميين في نظام التعليم العالي، ويشير بايلوت (Billot, 2010) الى ان الحرية الاكاديمية كمفهوم أساسي في التعليم العالي قد تآكلت بشكل متزايد مع غلبة الاولوية الاقتصادية التنظيمية والحكومية، وعزز هذا الرأي في جانب منه ما أشار اليه كلارك واخرون (Clarke et al,2014) من ان تعريف الهوية الاكاديمية في التعليم العالي قليلة بسبب محدودية تعدد الادوار للاكاديميين, والتغيير والتطور والتوسع في طبيعة هذه المهنة وخصائصها في التقدم السريع والهائل في وسائل الاتصال الحديثة، ونتيجة القوة المتزايدة للحوسبة الشبكية وتقارب المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات تبشر بتعزيز التواصل الشخصية، والى أنواع جديدة من التفاعل في مجال التعليم (Coaldrake & Stedman,1999,p.6)، ولم يتحدد بناء الهوية الاكاديمية في الادب النفسي بوضوح, اذ يصفها البعض على أنها تتعلق بالتطور الوظيفي في اطار التعليم العالي(Winter ,2009,p.122), والبعض الاخر يستخدم مصطلحات أخرى للدلالة على الهوية المرتبطة بالجامعة، او في العملية التعليمية والتربوية بشكل عام (Hejazi,et al, 1997,p.904).

إن أهمية مهنة التدريس، لا تقف عند نقل المعلومات المعارف فقط، ولكن من خلال هذه المعارف المتنوعة يستطيع عضو هيئة التدريس الجامعي تشكيل أجيال الغد، وبالتالي فهو من صناع المستقبل، وهو يقوم بوظيفة من أهم وظائف الجامعات وأكثرها فاعلية في إعداد الطلبة للحياة، فالجامعة تتفوق على جامعات أخرى في المستويات المعرفية والتربوية عندما يتوافر فيها أعضاء هيئة تدريس مؤهلين تأهيلا عالياً، ومدعومين بموارد مادية مجزية، وجو أكاديمي ملائم، وخدمات مناسبة، مما يسهم في تجويد العملية التعليمية وإنجاحها، لتكون قادرة على تلبية حاجات التنمية الشاملة ومتطلبات المجتمع المتسارعة (تركي , 2011,ص 322).

تكمن الاهمية النظرية للدراسة في تناولها مفهوم ذو أهمية كبيرة في علم النفس الا وهو محاولة بناء مقياس التنافر العاطفي, والهوية الاكاديمية لأعضاء هيئة التدريس وذلك لصعوبة قياس الهوية وهو من أصعب التحديات في ميدان القياس النفسي والتقويم التربوي, ومحاولة توفير مقياس لدراسة التنافر العاطفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة, ولندرة الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع على حد علم الباحثة, لذلك تعتبر الدراسة الحالية محاولة لإثراء المكتبات العربية بدراسات حول موضوع مهم وحديث, وهي توفر أطاراً مرجعياً لمفهوم التنافر العاطفي, اما بالنسبة للأهمية التطبيقية فتكمن في توفير الاساس النظري لبحوث التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية, ومن ثم أتخاذ الاجراءات المناسبة التي تساعد أعضاء هيئة التدريس من في التكيف الأمثل مع متطلبات مهنة التدريس الاكاديمي الجامعي وتطوير هويتهم الاكاديمية، اذ تسهم الدراسة الحالية في تقديم تصور معرفياً لمفهوم التنافر العاطفي وعلاقته بالهوية الاكاديمية لدى تدريسيي الجامعة، لاسيما وان مفهوم التنافر العاطفي من المفاهيم النفسية الحديثة، التي لم تتم دراسته في البيئة العراقية، ولان الدراسات العربية تكاد تكون قليلة مقارنة بالدراسات الاجنبية، كما ان الدراسة الحالية سترفد المكتبة النفسية بنتاج علمي وتاطير سايكلوجي حديث، وادوات قياس جديدة لم يجر استعمالها، كما تعتقد الباحثة ان نتائج دراستها ستسهم في تسليط الضوء على الجوانب النفسية لعمل الاستاذ الجامعي ومحاولة تذليل الصعوبات التي يواجهها في مهنته الراقية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الى التعرف على:

1. التنافر العاطفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

2. الهوية الاكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

3. العلاقة الارتباطية بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

4. الفروق في العلاقة بين مستوى التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية تبعاً للمتغيرات الاتية:

أ. الجنس (ذكور – أناث)

ب. التخصص (علمي – انساني)

جـ. اللقب العلمي (مدرس مساعد – مدرس – استاذ مساعد – استاذ)

د. العمر (30–39 سنة)، (40– 49 سنة)، (50– فما فوق).

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بدراسة متغيري (التنافر المعرفي، والهوية الاكاديمية)، لدى اعضاء هيئة التدريس في جامعة الانبار، من الذكور والاناث، وللتخصصات الانسانية والعلمية، للعام الدراسي (2020–2021)

تحديد المصطلحات:

من خصائص البحث العلمي واولوياته توصيف المفاهيم المدروسة بدقة ووضوح، وتتحدد مفاهيم هذا البحث بالمصطلحات التالية:

اولاً. التنافر العاطفي (Emotional dissonance): الذي عرفه كل من:

1. هوكشيلد (Hochschild,1983) وهو التعريف النظري المعتمد في هذه الدراسة : بأنه التناقض بين الشعور العاطفي والضغط والذي يماثل مفهوم الاختلاف المعرفي، و ينشأ هذا التناقض عندما لا تتطابق المشاعر التي يظهرها الموظفون كجزء من أدائهم الوظيفي مع المشاعر التي يشعرون بها (Hochschild ,2001,p.153).

2. موريس وفيلدمان (Morris & Feldman,1996): بأنه عدم التطابق بين المشاعر المحسوسة والمعبر عنها وهو نتيجة للعمل العاطفي وبشكل أساسي نتيجة التمثيل السطحي (Morris & Feldman,1996,p.987).

3. ابراهام (Ebraham,1998): بأنه التناقض البنيوي بين المشاعر المحسوسة والعرض العاطفي المطلوب والمناسب في سياق العمل (Abraham,1998,p.230).

4. عرفه زاف (Zapf,2001): عدم التوافق بين المشاعر المحسوسة والتعبير التنظيمي المرغوب لهذه المشاعر(Zapf et al ,2001,p.529).

5. ويعرفه جيرون جانز واخرون (Jeroen Jansz,et al,2018) على انه شعور بعدم الارتياح يحدث عندما يقيم فرد ما تجربة عاطفية على انها تهديد لهويته (JeroenJansz, et al, 2018 ,p.75).

اما التعريف الاجرائي للتنافر العاطفي: فيتمثل بعينة ممثلة لمحتوى النشاط السلوكي لمفهوم التنافر العاطفي وتتضمن اداء المفحوص الذي يعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها على مقياس التنافر العاطفي الذي تم بنائه من قبل الباحثة.

ثانياً: الهوية الاكاديمية (Academic Identity): وقد عرفها كل من:

1. أريكسون(Erikson,1968): هي المجموع الكلي لخبرات الفرد والتي تتكون من هوية الانا وهوية الذات (Erikson , 1968,p.10).

2. أندرسن (Anderson,1977): بأنه شعور الفرد بقابليته على النجاح العلمي والأهمية التي يوليها الفرد للتعليم المدرسي والنجاح فيه (Anderson,1977,p.86).

3. عرفه جيمس مارشا (Marcia,1980) وهو التعريف النظري المعتمد في هذه الدراسة : بأنها تنظيم وترتيب داخلي للحاجات والدوافع والادراكات الذاتية والقدرات بالارتباط مع الحياة الاجتماعية للفرد. (Marcia ,1980,p.159)

4.وعرفها ستيتس وبورك (Stets & Burke, 2005): بأنها تنظيم للذات في أجزاء متعددة تتعلق بالأدوار والمواقف التي يتم شغلها داخل المجتمع الجامعي (Stets & Burke, 2005,p.2) .

5.عرفها ايساكسون و واس (WAS & ISsakson,2008): بأنها امتداد خاص لهوية الذات وجانب مميز ومختلف من تطور الهوية , وهي نظرة الفرد لذاته في الوسط الوظيفي (الاكاديمي) من خلال معايشة (الادوار – القيم – اهداف ذاتية – اهداف مشتركة) ضمن الجامعة او الكلية او المعهد الذي ينتمي اليه (Was &Isakson,2008,p.60).

6.. .شولز (Schulze, 2014): بأنها المدى الذي يعرف فيه الافراد أنفسهم كباحثين ينتمون الى مؤسسة جامعية او تخصص معين(Schwartz,2014,p.79).

والتعريف الإجرائي للمفهوم: فيتمثل بعينة ممثلة لمحتوى النشاط السلوكي لمفهوم الهوية الاكاديمية ، تتضمن اداء المفحوص الذي يعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها على مقياس الهوية الاكاديمية الذي اعدته الباحثة.

الفصل الثاني
إطـار نـظري ودراسات سابقة

أولاً: إطار نظري:

1. التنافر العاطفي
2. الهوية الاكاديمية

ثانياً: دراسات سابقة:

1. عرض الدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات تناولت التنافر العاطفي

المحور الثاني: دراسات تناولت الهوية الاكاديمية

2. موازنة الدراسات السابقة

الفصل الثاني

إطـار نظري ودراسات سابقة

ستستعرض الباحثة في هذا الفصل متغيرات بحثها (التنافر العاطفي، والهوية الاكاديمية)، مقدمةً اطارا سيكلوجياً لطبيعة المفهومين، والأبعاد والمنطلقات النظرية النفسية التي حاولت تفسيرهما، ووضعت القارئ على دراية وفهم بطبيعة العلاقة بينهما، وتتبع الدراسات السابقة ذات العلاقة ليسهل للباحثين الإفادة منها كونها مرجعية علمية لبحوث لاحقة، لاسيما وان الباحثة قد صرفت الكثير من الجهد والوقت لانتقاء المفيد لتحقيق الدقة والوضوح والرصانة العلمية، وسيتم استعراض مفردات هذا الفصل على النحو الآتي:

أولاً. إطار نظري (Theoretical Framework):

المحور الاول: التنافر العاطفي(Emotional dissonance)

تمهيد

يُعد العمل العاطفي للموظفين موضوعاً جديداً إلى حد ما، اذ ظهر في أواخر السبعينيات، على يد هوكشيلد (Hochschild ,1979 -1983)، التي اشارت الى وجود معايير للعمل تتطلب استراتيجيات عاطفية عند ادارته او القيام به، ويُنظر إلى العمل العاطفي في سياق عمليات التدريس على أنه العملية التي يبذل المعلمون من خلالها جهدًا لتثبيط وتوليد وإدارة مشاعرهم والتعبير عن هذه المشاعر وفقًا للمعتقدات والتوقعات المعيارية بشأن مهنة التدريس التي يمارسونها (Yin et al,2013,p.138) وقد تمثلت استراتيجيات (Hochschild) في التعامل العطفي المهني بالتمثيل السطحي، والتمثيل العميق، اللذان يمكن عَدُهما كاستراتيجيتان كلاسيكيتان في أدبيات التعامل العاطفي اثناء العمل، سواء كان ذلك تعبيرًا سطحيًا أو تعبيرًا عميقًا، فهما استراتيجيتان يمكن بواسطتهما مساعدة الافراد في التعبير عن مشاعرهم، فعندما يحاول الافراد إدارة الجوانب الملموسة للعواطف السطحية من خلال التفاعل وفقًا لقواعد التعبير التنظيمي، فيما تظل المشاعر الداخلية دون تغيير، وهي مايمكن ان نصطلح عليها بقواعد الشعور، او قواعد التعبير، التي قد تسبب صراعًا عاطفيًا أو تنافرًا، إذا كانت التوقعات العاطفية للافراد تختلف عن الاتجاهات التي تسير عليها الظروف المحيطة بالمهنة التي يمارسونها ويتعاملون من خلالها مع افراد آخرين(Hochschild,1983,p.139).

لقد حظيت ضغوط العمل وعواقبها باهتمام متزايد ولمختلف الوظائف، بما في ذلك نقص الموظفين والإرهاق، فضلاً عن العواقب السلبية المحتملة للتعرض طويل الأمد لتلك الضغوط والتي تسببها مستويات الإجهاد العالية طويلة الامد (Lee & Ashforth,1993,p.7)، ويتميز الإرهاق بالحمل البدني والعاطفي الذي يبدد الشخصية، وانخفاض الإحساس بالإنجاز الشخصي (الإنجاز في العمل، والرضا الوظيفي)، وعلى الرغم من أن مراجعة الأدبيات تظهر أن هناك تأثيرًا كبيرًا للإرهاق العاطفي كتدهور الصحة، ويشكل أيضا عبئًا شخصيًا وخللًا وظيفيًا له عواقب سلبية على الأداء الوظيفي (Zammuner & Canato,2000,p.528).

يمكن تعديل احتمالية عدم امتثال الموظفين للمعايير العاطفية للمؤسسة من خلال الخصائص الشخصية للعاملين فيها، فالشخص الذي يتصرف بنشاط بطريقة مناسبة اجتماعيًا سوف ينتبه إلى البيئة ويحاول الاستجابة بطريقة مناسبة للخصائص البيئية التي تشير إلى السلوك التكيفي مع العملاء والزبائن وزملاء العمل، كما ابتكرت عدد من المؤسسات إعلانات توزع مع منتجاتها لعملائها تتضمن رسومًا توضيحية لممثلي الدعم العاطفي(Hochschild,1983,p.23)، اذ تنتقل المشاعر من قبل المؤسسة (الابتسامات، العواطف، المشاعر، العلاقات) الى العملاء لتحسين صلاتهم وتعاملهم مع العاملين في تلك المؤسسة لتنمية ذواتهم، ولتقليل التنافر العاطفي عندما يواجه الموظفون صراعات بين المشاعر الداخلية والعواطف التي يجب التعبير عنها (Rafail & Sutton ,1987,p.25)، وعندما يختار الأفراد قمع أو تزييف المشاعر العاطفية مما يزيد من الارتباك وعدم الراحة (Oatley,1992,p.66)، اذ يشعر الفرد ان هناك عدم التوافق بين هويته وتجربته العاطفية، الا ان ذلك يكون وقتياً ويضمحل عندما يدرك أن ذلك الشعور اصبح يجذب الناس ويخفف عنهم مشاعر الاحراج او عدم التفاعل ويزيد من الالفة والتعاون ويوفر تحفيزًا لتقليل الشعور بعدم الانسجام (Timmers& Jansz,2002,p.82).

تتوسط الاضطرابات العاطفية بين علاقات العمل والإرهاق العاطفي، وكثيراً ما يعزى الى ان مشكلات التوافق الاجتماعي يكون سببها الإرهاق العاطفي وعدم القدرة على تحقيق قدر مقبول من الانسجام مع الاخرين (Hartel et al ,2001,p.420)، فالاضطرابات العاطفية هي نتيجة التقييمات السلبية للتجربة العاطفية (تهديد للهوية الشخصية) وتقييمات العمل العاطفي (تهديد للهوية الشخصية) (Ashforth & Humphrey,1995,p.48).

مفهوم التنافر العاطفي:

تعد إدارة المشاعر المتصورة والمقدمة جانبًا مهمًا من عمل العديد من الموظفين، خاصة في مجال الخدمات، فالتعبير العاطفي الإيجابي هو جزء متوقع من تقديم تلك الخدمات، لقد نشرت (Hochschild,1983) وصفًا لهذه العواطف في كتابها (The Manged Heart) وعرّفت هذه العملية بانها تقترب من عملية "إدارة العواطف"، واكدت أن االتنافر العاطفي يمكن أن يسبب ضغطًا ضارًا على صحة الموظفين العقلية والجسدية، وبما يسمى بالاضطراب العاطفي الذي يشكل ضغوطًا تهدد رفاهية الموظف واستقرار شخصيته، فهو بشكله العام والظاهر يشكل تناقضاً بين الأحاسيس المدركة والقناعات المسبقة على غرار مفهوم التنافر المعرفي (Hochschild,1983,p.90)، اذ يحدث هذا النوع من التناقض عندما لا تتطابق المشاعر التي يبديها الموظفون في أداء عملهم مع المشاعر التي يشعرون بها، استنادًا إلى أوجه التشابه مع نظرية التنافر المعرفي، فقد أكدت (Hochschild) أنه عندما تختلف العاطفة المتصورة عن المشاعر المعبر عنها، سينشأ شعور بالتوتر والإجهاد ناتج عن الاغتراب وعدم الواقعية والتعبير عن المشاعر التي تختلف عن تلك المشاعر الخاصة (Hochschild) تتحدى الوعي الذاتي، وقد أشار إريكسون وريتير (Erikson & Retter,2001) الى ان عملية الإدارة العاطفية ترتبط بالصحة العقلية، وأن الآثار السلبية للتنافر العاطفي والمعرفي قد يؤدي ترجع إلى عن المشاعر الحقيقية، او انه يهدد الذات الحقيقية لأنه يتطلب من العاملين تحفيز أنواع معينة من المشاعر مع كبح جماح مشاعر أخرى، كما أن الغضب الخفي يضر بسعادة الموظف لأنه يذكّر الموظفين بأنهم لا يستطيعون التحكم في عواطفهم . (Erikson & Retter,2001,p.148)، كما ان الأداء العاطفي غير الواضح يتعارض مع الهوية الاجتماعية المتعلقة بالتواصل الصريح والمفتوح للحالات العاطفية . (Simpso& Stroh,2004,p.717).

تركز معظم الأبحاث التجريبية حول التنافر العاطفي على العمل السطحي والعمل العميق كاستراتيجيات عمل عاطفية يستخدمها الموظفون عادةً لتلبية توقعات العملاء ذوي المشاعر والانطباعات المتباينة، فالمظاهر السطحية هي سلوكيات تُظهر مشاعر لا تشعر بها على النقيض من السلوك العميق، اذ يقوم الموظفون بتغيير عواطفهم بوعي لإنتاج الأداء العاطفي المطلوب، على الرغم من أن الأفعال العميقة يمكن أن تنتج مشاعر حقيقية، فإن استخدام الأفعال الخفية لتنظيم العرض العاطفي يعتبر أكثر إستراتيجيات التصرف العاطفي ضررًا ، لأنه

يمكن أن يؤدي إلى عدم التوافق بين الإدراك والتعرض، ويمكن أن يؤدي إلى مجموعة متنوعة من النتائج السلبية بما في ذلك انخفاض الرضا الوظيفي، وزيادة الإرهاق الوظيفي والاستعداد للاستقالة، وهذا ما أكدته دراسات كل من (Brotheridge & Grandey,2002، 2003 ، Grandey ؛2003، 2005، Fisk & Steine ؛2003، Heuven & Bakker,2003) ..(Grandey,2003,p.88)

ترى الباحثة انه وعلى الرغم من وجود العديد من وجهات النظر لدراسة التنافر العاطفي، إلا أن هناك الكثير من الاتساق بين وجهات النظر المختلفة تلك، في تحديد جوانبه وآثاره، وميزاته، ومتطلباته، ودوره في عمليات التكيف الاجتماعي والنفسي مع محيط العمل.

التنافر العاطفي السلبي والايجابي:

يُنظر إلى التنافر على أنه حالة عاطفية سلبية، وتغييرات المواقف الموجودة في أبحاث التنافر مدفوعة بالرغبة في تقليل هذا التأثير السلبي أو الإثارة، وخلق المعنى وكيفية فهم الناس بيئتهم وسلوكهم، وبناءً على وجهة النظر هذه، من الواضح أن الاضطرابات العاطفية والاضطرابات المعرفية هي نفسها ، لكنها مختلفة, أذ إن الشعور والتعبير عن المشاعر غير المتسقة مع بعضها البعض على سبيل المثال: في حالة المظاهر ، تشبه الأفكار التي تعارض الإدراك، وقد تنتج في الواقع وجهات نظر معاكسة للتوتر والمرتبطة بالآثار السلبية والإثارة، وما يتجاهله الباحثون في اضطرابات المزاج، فعندما تتعرض مكونات مهمة لمفهوم الهوية للتهديد فإن التنافر العاطفي يكون أقوى (Aronson,1999,p.105)، وبمعنى آخر، قد لا يكون إدراك التناقض بحد ذاته كافياً لإحداث آثار متضاربة، فعلى سبيل المثال عندما يحصل أحد المشاركين على راتب مرتفع بسبب الكذب، لن يكون الخلاف ناتجًا عن سبب كافٍ للسلوك (Festinger & Carlsmith,1959,p.207).

وجد ستيل وليو(Steele & Liu ,1983) أنه إذا تمكن الناس من تأكيد جوانب مهمة من أنفسهم، فلن يواجهوا مشكلة في تحمل المفارقات المعرفية, كما ان التضمين النظري لسياق التنافر العاطفي هو أن التنافر العاطفي الذي يحدث في التمثيل السطحي من المرجح أن ينتج عنه إجهاد وتوتر وعزل عندما يهدد هذا التنافر مفهوم الهوية بطريقة قد تكون غير ملاحظة، وعندما يكون للاضطراب العاطفي تأثير ضئيل على مفهوم الهوية، ويكون ذلك السلوك مبررًا

بشكل كافٍ، او يكون التأثير السلبي على الرفاهية ضئيلًا, يتعارض هذا الاقتراح مع معظم الوظائف المتعلقة بالعاطفة، مما يدل على أن التنافر بين المشاعر الحقيقية والمشاعر المعبر عنها يؤدي دائمًا إلى انخفاض في سعادة الموظف (Steele & Liu,1983,p.10).

التنافر العاطفي والذات:

يحدث التنافر عندما يكون هناك تناقض بين مفهوم الذات والسلوك الاستجابي ، كما تظهر نماذج تأكيد الهوية أن تأثير التنافر يأتي من السلوكيات التي تهدد الشخصية الأخلاقية في بعض جوانبها، فضلا عن وتقدير الذات (Aronson,1999,p.109)، فالموظفين الذين يشاركون في التمثيل السطحي سوف يفتقرون إلى التحكم العاطفي والتجارب غير الموثوقة (Simpson & Stroh,2004,p.715)، وتشبه هذه المشاعر تضارب القيم الناتج عن الإرهاق الوظيفي الذي حدده (Maslach & Leiter, 2008)، كما ان النزاعات بين الأشخا ص والوظائف, عندما يوجد تعارض بين القيم الشخصية ومتطلبات الوظيفة ، سيجد الموظفين أنفسهم يزنون العمل الذي يريدون القيام به والعمل الذي يجب عليهم القيام به بمعايير الربح والخسارة، وعلى اقل تقدير فيما يتعلق بصحتهم النفسية، وتفاعلهم وانسجامهم مع المحيط الاجتماعي الذي يعملون فيه (Maslach & Leiter,2008,p.105).

استشهد (Heuven & Bakker,2003) بمضيفة طيران صنفتها على أنها تتبع نهجًا صحيًا للعمل العاطفي بناءً على وقت العطاء ومتى يتم إخفاء المشاعر الحقيقية للركاب، اذ ان العديد من مضيفات الطيران يجدن وبسهولة ان فصل واجباتهن عن مشاعرهن وعواطفهن امراً مهماً، فعند أداء العروض السطحية (التمثيل السطحي)، يكون أدائها ضرورياً في العمل الذي يتطلب تزييف المشاعر الحقيقية (خلق الوهم) (Hochschild,1983,p.134)، كما أكد ليونارد وسميث (Leeonard & Smith,1999) أن الموظفين يواجهون عادة خيار اتخاذ بديل محدد من بين الخيارات السلوكية، ويميلون إلى اختيار السلوكيات التي تتوافق مع مفاهيمهم الذاتية، وبتقييم معرفي لإمكانية اتخاذ الإجراءات التي من شأنها أن تؤدي إلى مستوى ونوع المهام والتعليقات الاجتماعية المتوافقة مع مفاهيمهم الذاتية، ومن ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة، وقد تكون لديهم خيارات سلوكية قليلة جدًا
(Leeonard & Smith,1999,p.25).

أن استراتيجية التفاعل للحفاظ على الإدراك الذاتي الشخصي ناتجة مباشرة عن التنافر بين سلوك الناس ومعتقداتهم، والتي تستند إلى وجهة نظر فستنجر (Festinger,1957) فعندما تختلف التعليقات الاجتماعية والسلوكيات الشخصية في مكان العمل عن مفاهيم الذات الشخصية فإن ذلك سيؤدي إلى مواقف غير سارة وسيحاول الموظفون إيجاد الحلول لها، وإذا لم يكن هناك خيار لحل تلك المواقف غير السارة ، فعندها سيشعر الموظفون بالضيق والتوتر، وعدم الراحة والانزعاج الداخلي (Festinger,1957,p.366)، كما يشير التنافر المعرفي ونظريات مفهوم الذات إلى أنه عندما ينخرط الموظفون في تمثيلات سطحية، مما يؤدي إلى تباين بين الإدراك والخبرة، وإن درجة التأثير السلبي لتمثيل العواطف الموظف تعتمد على درجة تناقضها مع مفهوم الذات لديهم (Leonard &Smith &1999,p.55)، وفي هذا الاطار لاحظ باميستر (Baumeister ,1998) إن مفهوم الذات هو بناء واسع للغاية, فنحن نركز على احترام الذات لدى الموظفين كفرد واحد, ويعامله من قبل البعض من المختصين على أنه بُعد من أبعاد العمل العاطفي، بينما يرى البعض الاخر على أنه متغير تابع، بينما يتصورها باحثون آخرون على أنها عامل ضغط راسخ في البيئة الاجتماعية (Zapf et al,1999,p.388).

يمكن أن تحدث الاضطرابات العاطفية في ذات الفرد عندما يُطلب من الموظفين التعبير عن مشاعر لا يشعرون بها حقًا في ظل ظروف معينة, ويمكن اعتبارها شكلاً من أشكال الصراع بين الأشخاص والشخصيات، اذ تتعارض ردود أفعال الناس مع توقعات الشخصيات المتعلقة بالأداء العاطفي، وعندما يتطلب أداء عاطفي معين قد لا يكون لدى الشخص أي مشاعر يمكن ان يعبروا عنها، فهم يحتاجون إلى قمع المشاعر غير المرغوب فيها وإظهار المشاعر العادلة أو الإيجابية بدلاً من المشاعر السلبية, عندما يقبل الموظفون قواعد المؤسسة، فقد يتسببون في اضطرابات عاطفية بسبب "التظاهر الصادق" ، وإذا لم يقبلوا قواعد العرض فقد يتسببون في اضطرابات عاطفية (Rafaeli & Sutton,1987,p.11).

حدد جيدس وكرمل (Geddes &Kruml,1998) جانبين من جوانب السلوك العاطفي, هما التنافر العاطفي والجهد العاطفي، اذ يشير التنافر العاطفي إلى مفهوم التمثيل السطحي لـ (Hochschild,1983) والتمثيل السلبي العميق (التعديل التلقائي للعاطفة)، وهما نهايتان متعاكستان من السلسلة المتصلة, فإذا شعر الموظف بالعواطف تلقائيًا، فإن التنافر العاطفي يكون منخفض جدًا, وعلى العكس من ذلك يكون التنافر العاطفي كبيرًا جدًا، بينما يشير الجهد

العاطفي إلى المدى الذي يحاول فيه الموظفون بنشاط تغيير مشاعرهم الداخلية للتكيف مع المشاعر التي يتوقعون التعبير عنها(Geddes &Kruml,2000,p.18)، كما يُنظر إلى عدم التنظيم العاطفي على أنه مطلب وظيفي، وأنه مشكلة في التنظيم العاطفي للذات، الذي يحاول الفرد جاهدا المحافظة على ذلك التنظيم (Zapf et al,1999,p.389).

ذكر أشفورث وهامفري (Ashforth & Hamphrey,1993) إستراتيجية أخرى، وهي وجود قواعد مختلفة لإظهار المشاعر الداخلية (التعبير عن المشاعر الحقيقية) وذلك يتطلب عادةً الحياد الداخلي, واكدا أيضا على ان حالة طلبة الطب الذين يجب أن يتعلموا فن الاهتمام وإظهار التعاطف والتفهم، مع الحفاظ على الهدوء قدر الإمكان لمنع تشتيت الانتباه, كما ان القلق يشير إلى الحياد العاطفي الداخلي، وفي نفس الوقت فأن هذا الأداء الخارجي هو إحساس بالاعتدال, لذلك سمي هذا السلوك بالتنافر المتعمد، ومن المرجح ان ذلك يحدث بموجب قواعد الإدراك المهني (Ashforth & Hamphrey,1993,p.95)، كما يتعين على المحققين إظهار تعاطف معقول وغير معقول مع الضحايا، فإنهم يشعرون بالإرهاق, وعلى الرغم من أن التفاعل الاجتماعي يعني عادة مشاعر سلبية وإهانات شخصية وما إلى ذلك، إلا أنهم ما زالوا يرغبون في التعامل مع المجرمين, كما ان التعامل مع المجرمين يعتبر مهمتهم الرئيسية, وقد وجد المحققون طريقة لجعل الانفعالات العاطفية للمجرمين أو صمتهم العنيد غير مهمة وحاسمة في اثبات براءتهم، اذ ان التعامل مع تعبيراتهم السطحية يدلل من خلال خبراتهم انهم اشخاص يكذبون وغير صادقين فيما يعبرون عنه من مشاعر(Kleinman,1989,p.59)، وان حالة عدم التطابق المتعمد بين قواعد الإدراك وقواعد الأداء، قد تقود الى القول ان المشاعر في كثير من الاحيان "تُباع مقابل أجر" كما في حالة مدير البنك على سبيل المثال: الذي يتفاوض على عقد رهن عقاري بملايين الدولارات مع شريك صناعي في وضع مختلف لأن هناك الكثير من الأموال المعرضة للخطر, فقد يظهرون الود والثقة بالنفس، الا انهم داخليًا من أكبر ممثلي أرباب العمل، وي حاولون تعظيم أرباح المؤسسة، وينتج عن ذلك العرض العاطفي سلوكاً استراتيجياً تتطلبه المؤسسة(Hochschild,1983,p.43).

يعتقد بروكز (Brooks,1998) أن "العدالة" و "الرعاية" عادة ما تكون معايير الفعل العاطفي, وقد يشعر مقدمو الخدمات الذين يعتنون بكبار السن بأنهم يكافحون داخليًا لأن العملاء الآخرين ينتظرون, كما قد تظهر لك الصبر واللطف تجاه كبار السن، ولكن في الواقع يمكنك بدء

محادثة داخلية، بغض النظر عما إذا كان من العدل قضاء الكثير من الوقت معهم, وغالبًا ما يكون إظهار التعاطف ضروريًا للمساعدة في العمل. ومع ذلك ، نظرًا لأن العمل العاطفي يعتبر مهمة ثانوية يجب تنفيذها بالتوازي مع المهمة الرئيسية، فإن التعاطف القوي قد يعيق تنفيذ المهمة الرئيسية، الأمر الذي قد يتطلب درجة عالية من الاهتمام والحياد المتأصل بين واقع المشاعر والعواطف (Brooks.et.al,1998,p.1422)، وقد ناقش نيردنكر (Nerdinger ,1994) مواجهة مقدمو الخدمات توقعات متضاربة تنشأ عن التفاعلات الشخصية مع المفحوصين, وتنعكس هذه الأمثلة للأداء المتضارب عن عمد في المستويات المتزايدة لتضارب الأدوار وغموض الدور الذي يقوم به الفرد والذي يُعَّد من العوامل المسببة للإرهاق (Lee & Ashforth,1996,p.128)، كما أن العمل العاطفي هو شكل من أشكال إدارة العواطف، لأن الموظفين يحاولون عمدًا تعزيز تصوراتهم الاجتماعية عن أنفسهم من خلال التعبير عن مشاعر معينة دون أخرى وفي مواقف معينة (Ashforth & Humphrey ,1993 ,p.94)، وان العمل العاطفي قد يساعد على تطوير الثقة في المؤسسة، وبالتالي تطوير أو استقرار العلاقة بين المؤسسة والعملاء, ويُعَّد ذلك أكثر أهمية في قطاع الخدمات منه في القطاعات الأخرى وذلك لصعوبة تقييم الجودة في الخدمات المقدمة، ومن الصعوبة اجراء التصحيحات والتحسينات على المنتج بعد ان يتم انتاجه واستهلاكه، كما ان لمزاج المستهلكين أهمية كبيرة في عملية الشراء توازي الى حد كبير الاستجابات العاطفية للموظفين التي تدفع باتجاه شعور المستهلك بالرضا والقبول، ومن الممكن ان ينطبق ذلك على مجمل العلاقات بين العملاء والموظفين، والتي تتباين بين القبول والرفض والاذعان والمسايرة

.(Ashforth & Hamphrey,1993 ,p.94)

التنافر العاطفي والتكيف والتوافق الاجتماعي:

أشار زاب وآخرون (Zab et al ,2001) بأن التنافر العاطفي هو الجانب المجهد من العمل الذي تلعب العواطف دورا هاماً فيه، اذ يميل بعض أساتذة الجامعات إلى إخفاء مشاعرهم الحقيقية (مثل خيبة الأمل والغضب) ، لكنهم يظهرون الحماس وروح الدعابة بدلاً من أن يكونوا صادقين (Zhang & Zhu,2008,p.109)، اذ يكون التنافر العاطفي مرتبطًا بالتمثيل السطحي أو العميق, وهما استراتيجيتان تنظيميتان للعمل العاطفي فمن خلالها يمكّن الأستاذ

الجامعي من التعبير العاطفي المناسب، فالتمثيل السطحي لدى الأستاذ الجامعي ماهو الا فعل إظهار عاطفة لم يتم اختبارها بدرجة مؤكدة، ويمكنها أن تقود الى قمع المشاعر المحسوسة وتزييف غير الواضح منها بغية تحقيق التفاعل الاجتماعي المطلوب مع الطرف الاخر من المعادلة الاجتماعية، المطلوب المحافظة على ديمومتها . Thurau,Hennig et al.2006,p.53).

ان التمثيل السطحي يمكّن الفرد من الاتزان النفسي والتكيف، بسبب التباين بين مشاعره الداخلية وما يعبّر عنه من عواطف، فعندما يشعر المعلم بالغضب من طلبته، يتوجب عليه التظاهر وإخفاء ذلك الغضب كجزء من الوظيفة التي يؤديها، وكاستراتيجية تكيفية ناجعة مع المحيط الذي يتعامل فيه (Grandy,2003,p.89).

عند انخراط المعلمين وأساتذة الجامعات والموظفون الذين يقدمون خدمات عامة في التمثيل العميق، فانهم يحاولون تعديل مشاعرهم وعواطفهم لتلائم الأداء المطلوب الذي تحتمه الوظيفة التي يؤدونها (Ashforth & Hamfry,1993,p.96)، كما انه وعند أداء التمثيل العميق يجب ألا يتحكم الموظفون فقط في الأداء الجسدي الخاص بهم، ولكن أيضًا عليهم ان يبذلوا قصارى جهدهم لتعديل مشاعرهم الداخلية (أي التنافر العاطفي) من أجل تحقيق العرض العاطفي المطلوب (Grandey & Brotheridge,2002,p.29)، فالتنافر العاطفي مؤشراً مهماً على قدرة الفرد وموارده ومتطلباته للتفاعل الاجتماعي مع الاخرين (Zapf et al,2001,p.535).

تؤثر الاضطرابات العاطفية على جميع موظفي الخدمة البشرية، حتى لو كانت مقاييس عملهم مختلفة (بما في ذلك التعاون طويل الأمد مع المفحوصين)، كما يختلف عدد التدريبات التي يتلقونها للتعامل مع الضغوط الاجتماعية المتعلقة بالطبيعة العامة للعملاء والافراد الذين يتعاملون مع اشخاص يقدمون لهم خدمات في مجال ما. (Lewig & Dollard,2003,p.378).

ان عملية التدريس تنطوي على عمل عاطفي واضح المعالم، لكن العمل العاطفي المفرط يمكن أن يسبب الكثير من التوتر ويؤدي إلى الإرهاق، وان أداء التمثيل السطحي له تأثير سلبي على رضا الاستاذ واتزانه الانفعالي والذي غالبا ما يتنتج عنه تعبيرات عاطفية خاطئة أو صحيحة، فقد وجد أن التنافر العاطفي هو نتيجة مباشرة للتعبيرات السطحية (Karim,2009,p.24)، كما وجد ان التنافر العاطفي بين المشاعر الخارجية والعواطف الخفية قد يؤدي إلى السخط وحتى

والاضطراب النفسي، لكنه حتمية لابد منها، للاعمال التي يمثل التفاعل والقبول بين الأطراف حيزا مهما في ذلك (Thsu &Maslach,1982,p.32)، كذلك قد يؤدي تفاقم الإرهاق العاطفي الى متطلبات نفسية واجتماعية اكثر تعقيدا (Lewig & Dollard,2003,p.389)، ووجد أيضًا أن التنافر العاطفي يؤدي إلى الإرهاق العاطفي والذي بدوره يمكن أن يؤدي إلى تفاقم نوايا التغيب والتذمر من مفردات العمل وجوانبه (Morris & Feldman,1997,p.267)، اذ ان إخفاء المشاعر والعواطف الحقيقية له آثار سلبية على الرفاهية المهنية والنفسية لدى الافراد الذين يؤدون تلك المهن (Bakker & Heuven,2006,p.431).

قواعد العرض العاطفي:

يمكن تصور قواعد العرض على أنها قواعد مجتمعية وتنظيمية توفر هيكلًا للأعمال العابرة والتي تحدد نوع التعبير المعتمد ودرجته لموقع معين، وعادة ما تكون قواعد العرض واضحة جدًا لضمان تناسق العلاقة بين مقدم الخدمة والعملاء، ويمكن العثور على قواعد العرض في جميع أنواع الاتصالات التنظيمية، بما في ذلك الكتيبات وتقييمات الأداء والدورات التعليمية الجديدة, وموظفو الخدمة على خشبة المسرح، مما يعني أن قواعد العرض تتطلب ان يصبح الموظفون ممثلين، ويتصرفون وفقًا للسياقات التي تتطلبها المؤسسة، وقد لا تكون هذه المشاعر متسقة مع مشاعرهم الشخصية (Grandy,2003,p.89) ، وتظهر الأبحاث التجريبية أن هناك علاقة ما بين قواعد التعبير العاطفي والتنافر العاطفي، اذ وجدت (Hochschild ,1983) أن المظهر الواضح لقواعد المضيفات أثر بشكل كبير على سلوكهم في العمل, كما وجد موريس وفيلدمان (Morris & Feldman ,1997) أن الاتساق المسبق لقواعد الأداء يرتبط سلبًا بتكرار الأفعال العاطفية، فمن المهم فصل الدوافع عن الحالة الداخلية للفرد، كما ان إدراك الفرد للمشاعر يمكن أن ينتج عنه تجارب متناقضة إدراكيًا، لذلك ستؤدي قواعد العرض الواضحة جدًا إلى تفاقم أهمية التعبير العاطفي المقبول وخلق فجوة أكبر بين المشاعر الحقيقية والمشاعر المرغوبة، وأكد كل من (Schneider & Bowen ,1999) من خلال التركيز على احتياجات العملاء، بأن هناك فرصة لدراسة الوضع الداخلي للعميل بشكل أعمق، وبالتالي تزويد المديرين برؤى حول كيفية إرضاء هؤلاء العملاء وتجنب غضبهم، و أكدا أيضاً على الاحتياجات المتعددة التي يتوقعها العملاء التي تساعد في تحقيق نتائج مؤسسية إيجابية، بما في ذلك (الوفاء بالوعود، وتقديم المساعدة والتحلي بالود والصدق والأدب) (Schneider & Bowen ,1999,p.1449).

أبعاد التنافر العاطفي:

يتسم التنافر العاطفي بعدد من الابعاد التي يشكل مجملها او جزء منها التصور العام لحجم التنافر العاطفي لدى الافراد، ومن هذه الابعاد:

- قمع العواطف: هو استراتيجية تستعمل للحصول على القبول الاجتماعي والاعتماد على الاخرين, إذ يقوم الفرد عن طريقها بقمع عواطفه لكي يبدو محايداً ومقبولاً من قبل الاخرين، وهو أخفاء المشاعر غير المرغوب فيها (Hochschild,1983,p.118).
- التمثيل السطحي: تتكون العواطف من عدة أنظمة فرعية وهي (الشعور الذاتي ,وأنماط التفاعل الفسيولوجي ,والسلوك التعبيري)، ويتضمن الأخير(تعبيرات الوجه, والصوت, والإيماءات) وعند الإشارة إلى هذه المفاهيم (السطح والتمثيل) يعني أن الموظفين يحاولون إدارة الجوانب المرئية للعواطف التي تظهر على السطح والتي يمكن ملاحظتها من قبل شريك التفاعل لجعلها تتماشى مع قواعد العرض التنظيمي، بينما تظل المشاعر الداخلية دون تغيير، والتمثيل السطحي يعني وجود تنافر عاطفي بين المشاعر الداخلية والتعبير الخارجي الذي يستمر أثناء التفاعل (Ashforth & Humphrey,1993,p.99).
- التمثيل العميق: هو التمثيل العميق النشط عندما يحاول الأفراد التأثير على ما يشعرون به من أجل أن يصبح الدور المطلوب منهم عرضه، وفي هذه الحالة لا يتم تنظيم السلوك التعبيري فحسب، بل يتم تنظيم المشاعر الداخلية أيضًا، كما يشير التمثيل العميق النشط إلى الحالة التي يتعين فيها على الموظف بذل جهد لتنظيم العواطف بسبب الحاجة الى السعي بنشاط لاستحضار الأفكار والصور والذكريات لإثارة مشاعر معينة، وقد يكون التمثيل العميق مطلوبًا عندما يبدو التمثيل السطحي ميكانيكيًا للغاية لإرضاء توقعات العملاء لعلاقات شخصية حقيقية (Hochschild,1983,p.44).

نتائج التنافر العاطفي

من خلال مراجعة الادبيات تمكنا من تحديد نتائج او أثار التنافر العاطفي أهمها عدم الرضا الوظيفي، والنية لترك العمل أذ يمكن تناولها بشيء من الايجاز على الوجه الاتي :

- الاستنزاف العاطفي (Emotional Exhaustion): يشير الاستنزاف العاطفي الى حالة من نفاذ الطاقة بسبب المتطلبات النفسية والعاطفية المفرطة التي تحدث للموظفون الذين يتفاعلون

بشكل مباشر مع الاخرين بحكم عملهم , ويصف الاستنزاف المشاعر التي تنسنفذ عاطفياً بسبب عمل الموظف , مع الاخذ في الاعتبار ان المشاعر من الموارد التي تنضب، كما ويعد الاستنزاف العاطفي من النتائج الاكثر حدوثاً للتنافر العاطفي، وهو سمة للاحتراق النفسي ويتجلى ذلك من خلال الإرهاق ونضوب الشعور النفسي والعاطفي لدى الافراد بمختلف مستوياتهم المعرفية (Bakker et al, 2014,p.854).

دعمت كثير من الدراسات فكرة ان قمع العواطف والمشاعر الحقيقية له أثار سلبية على الاستنزاف العاطفي , فعلى سبيل المثال وجدت دراسة (Bakker & Huven,2003)ان التناقض بين المشاعر الداخلية وعرض العاطفة الايجابية للموظفين في الضيافة كان مؤشراً رئيسياً لشكاوى الاستنزاف العاطفي , واضافا في دراستهما بالتطبيق على هيئة التمريض والعاملين بالشرطة ان مفردات العينتين يواجهون مواقف مثل (التمريض , والعنف) والتي تثير بدورها ردود فعل عاطفية , في حين تتطلب العواطف المهنية من الموظفين قمع عواطفهم التي تحدث عادة كرد فعل في مثل هذه المواقف , وتتطلب مجالات العمل العاطفي مثل التمريض والتدريس وغيرها تنظيم العواطف , وهو ما يؤدي الى مستويات مرتفعة من التنافر بين العاطفة المعرروضة , والعاطفة التي يشعر بها الفرد , والذي يسهم بدوره في حدوث الاستنزاف العاطفي (Bakker & Huven,2006,p.432)، وقد دعمت البحوث التجريبية ان الموظفين الذين يتعاملون مع العملاء على أساس متكرر ومستمر ويزداد لديهم عبء الدور يعانون من مستويات عالية من الاستنزاف العاطفي، كما ان التنافر العاطفي والاستنزاف العاطفي يرتبطان أرتباطاً موجباً بالعاملين الذين يتعاملون مع افراد اخرين (Talebpour,et al,.2013,p.21)، كما ان التنافر العاطفي يعد أحد المصادر المهمة لضغوط العمل التي تؤدي الى الاستنزاف العاطفي لدى الافراد (Kenworthy et al ,2014,p. 99).

- **النية لترك العمل (Intention to leave work):** يعد التنافر العاطفي أحد المحددات المهمة لنية العاملين لترك العمل، إذ يعد التنافر العاطفي من المنبئات لفقدان الفرد موارد عمله، ومن ثم يلجأ لسلوكيات الانسحاب من المؤسسة ليقلل من هذا الفقد والتهديد، فالعاملين الذين يتعرضون لمتطلبات زائدة وموارد غير كافية لا يستطيعون التكيف مع التنافر العاطفي ونتيجة لذلك ينخفض أداؤهم، وتزداد لديهم النية لترك المؤسسة التي يعملون فيها ، كما أكدت نتائج كثير من الدراسات وجود تأثير مباشر للتنافر العاطفي على النية لترك العمل، وخاصة

في ظل ما يواجهه العاملون من ظروف صعبة مثل الاجور المنخفضة، وزيادة ساعات العمل والتدريب غير المناسب، وبيئة العمل(Karatepe & Aleshinloye,2009,p.350).

- الرضا الوظيفي:عدم الرضا عن العمل هو أحد العواقب التي يمكن أن تنشأ عن التنافر العاطفي، والرضا الوظيفي متغير في المواقف يتم تحديده من خلال مدى أعجاب الناس بعملهم او عدم أعجابهم به، أذ يؤدي الرضا الى الشعور بالسعادة، كما ويؤدي عدم الرضا الوظيفي الى نقصان الرغبة في العمل، وقد توصل الباحثين من خلال العديد من الدراسات في مجال علم النفس الصناعي الى ان ارتباط الرضا عن العمل بمجموعة من العوامل، وركزت تلك الدراسات على دور الرضا عن العمل في التوافق مع الوظيفة ونجاخ المؤسسات في تحسين الانتاج ومن ثم الانتقال الى مجال علم النفس التربوي, اذ انصب الاهتمام على دور الرضا في فعالية ونجاح العملية التربوية، وقد أظهرت نتائج الدراسات وجود علاقة أيجابية بين الرضا الوظيفي والتنافر العاطفي، اذ ان رضا الموظف عن عمله ويتوقف على مدى الاشباع الذي يجده (أشباع القدرات والميول) كما يتوقف على موقعه في العمل، ومدى أتفاقه مع سمات شخصيته وقيمه، وطريقة حياته التي يلعب من خلالها الدور الذي يلائم قدراته وامكاناته(Spector,2002,p.259).

أسباب التنافر العاطفي:

1 . التماثل التنظيمي (التماهي او الرابطة العاطفية مع الاخرين)(Organizational Identification): يعكس التماثل التنظيمي (أي التماهي) الطريقة الخاصة التي يعرف بها العاملون أنفسهم وفقا لعضويتهم في المؤسسة، وكلما زادت قوة توافق الفرد مع مؤسسته زاد تفكيره فيها، وتصرف بما يخدم مصالحها، وكلما زاد تماهي الأفراد مع المؤسسة كان إيمانهم واعتقادهم مع مؤسستهم أكثر إيجابية، بينما إذا كانت درجة التماهي التنظيمي منخفضة, عندها يفتقد الموظفون الإحساس بأهداف المؤسسة, ويخلق ذلك تنافرا عاطفيا كبيراً لديهم (Schaubroeck & Jones,2000,p.92)، كما ان التماهي التنظيمي يخفض التأثير السلبي للعمل العاطفي، ويعزز الرفاهية العاطفية للموظفين، فكلما زاد التماهي التنظيمي للموظفين زاد الاستيعاب التنظيمي ومن ثم يظهر قدر قليل من التنافر العاطفي (Mishra ,2010,P.43) & Bhatnagra.

2. **المتطلبات العاطفية للوظيفة(Emotional Job Demands):** تهتم المتطلبات العاطفية للوظيفة بالتفاعلات المشحونة عاطفيا في العمل والتي تعد مصدراً رئيسياً للإجهاد في العمل

يتوقع عموماً في المؤسسات التي تقدم الخدمة، أن يظهر الموظفون المشاعر الإيجابية ويقمعوا المشاعر السلبية في التفاعل مع المفحوصين، إذ لا يمكن للموظفين ممارسة المشاعر الإيجابية في جميع الحالات، وبخاصة عند التعامل مع الأشخاص الذين يحتاجون جهداً أو يكونون غير ودودين ومن ثم قد تثير مثل هذه التفاعلات المشاعر السلبية، في حين من المتوقع أن يتم التعبير بالعواطف الايجابية، اذ تحدث المتطلبات العاطفية للوظيفة في أثناء الاتصال وجها لوجه مع الافراد أو بشكل صوتي، ومن ثم ضرورة تنظيم التعبيرات العاطفية، التي تشير الى العواطف إلى والجهود النفسية على وفق القواعد والمتطلبات المرغوبة من المؤسسة ومن خلال التفاعل مع الاخرين، كما ان احتياج الموظفين إلى المتطلبات العاطفية في عملهم، يتيح لهم التفاعل المباشر الى حل الكثير من المشكلات الإنسانية، خاصة اذا ما تم ممارستها لمدة طويلة، ومن ثم تكون المصدر الرئيس للتنافر العاطفي لهؤلاء الافراد الذين يقدمون خدمات عامة في مختلف مجالات الحياة (Xanthopoulou, et al,2013 ,p.29).

3.التعاطف(Empathy): يعد التعاطف أحد أسباب التنافر العاطفي، وعلى الرغم من أن التعاطف ينطوي على عملية عاطفية فإنه يختلف عن العاطفة الطبيعية للموظف، وذلك لأن العاطفة هي الاتجاه العام لمعرفة مزاجية معينة للفرد، بينما يمثل التعاطف قدرة الموظف على معرفة ما يشعر به الأخرون، وتشمل العاطفة على المزيد من المشاعر الموجهة ذاتيا، بينما يشمل التعاطف أكثر من المشاعر الموجهة للاخرين، أذي مكن القول إن التعاطف هو القدرة الموظف على معرفة كيف يشعر الآخر، اذ يتوافق المتعاطفون بشكل أكبر مع الإشارات غير اللفظية للتعابير العاطفية للآخرين مثل نبرة الصوت، او تعبيرات الوجه، وما شابه ذلك من الاشارات (Santo et al, 2014 ,p.65).

ويشمل التعاطف عنصري (العدوى العاطفية، والاهتمام التعاطفي) اذ تشير العدوى العاطفية إلى مشاركة شخص ما لعاطفة شخص أخر، وتعرف بالميل تلقائيا إلى التلاقي عاطفياً مع (التعبيرات، والألفاظ، والمواقف، والسلوكيات) الصادرة عن شخص أخر, بينما يشير الاهتمام التعاطفي إلى الاهتمام برفاهية الآخرين بشكل لا يتطلب مشاركة مشاعرهم, اذ يتفاعل الفرد باستجابة عاطفية معينة، مثل: (مشاعر التعاطف، والرحمة تجاه شخص أخر) فعندما يستجيب الموظف بالاهتمام التعاطفي، فهو يدرك ما يعانيه العملاء، ولكنه لا يشعر بما يشعرون به، ومن ثم فإن العلاقة طردية بين التعاطف والتنافر العاطفي (Kruml & Geddes, 2000 ,p.11).

محددات التنافر العاطفي:

يعمل الدعم الاجتماعي على تقليل الاثار السلبية للتنافر العاطفي، بينما يعمل أرتفاع المراقبة الذاتية الى عدم الرضا الوظيفي ونقصان الالتزام التنظيمي (Abraham , 1998.p. 233)، ومن محددات التنافر العاطفي ما يأتي:

- الانتقائية في تطبيق المعيار الوظيفي: تولد الانتقائية أنطباعات الموظف عن قمع العواطف السلبية الناتجة عن (عدم الحيادية – الانتقائية في تطبيق القواعد على بعض التدريسيين دون غيرهم وعلى بعض الدرجات العلمية دون غيرها, والاجحاف في حصول العض منهم على حقوقهم القانونية (Admiraal et al, 2019.p.4).
- التجاهل المؤسسي: يشير الى عدم التزام بعض المدراء بتطبيق الانظمة والقوانين، وينشأ التنافر العاطفي نتيجة أعطاء المؤسسة للموظف الحق في تقديم الشكاوى، الا ان ليس من حقه متابعة الشكوى التي يقدمها مما يولد تنافر عاطفياً وشعور بالاحباط والقهر.
- أنطباعات العمل: يشار الى الانطباعات بقدرة الموظف على أستخدام الايماءات، وحركات الوجه والجسم والصوت للتعبير عن انفعالاته او التعبير عن الهوية الاكاديمية اي أهمية الدور المهني للهوية الشخصية، فيسمح للموظف التعبير عن عواطفه المرغوبة والمناسبة للقواعد التنظيمية بسهولة وسلاسة أكبر بسبب قلة التنافر بين المشاعر الحقيقية والمشاعر المزيفة أثناء التعامل مع العملاء كالتعبير العاطفي للموظف (Fiorentino, et al, 2019.p.14).
- المعايير السلبية (الاجتماعية , والوظيفية والتنظيمية): تشير الادلة الى توفر الفرص للموظفين للتعبير عن مشاعرهم السلبية تبعاً لقواعد العرض، كما تؤثر الثقافة العاطفية للموظف على الالتزام بهذة القواعد، وعلى تأثير التنافر العاطفي على الانهاك العاطفي والرضا الوظيفي للموظف (Lewig & Dollard,2003.Pp.391-392)، والشكل (1) يمثل محددات التنافر العاطفي.

شكل (1)
يمثل محددات التنافر العاطفي
(الشكل من عمل الباحثة)

التفسير النفسي للتنافر العاطفي:

أولا. النظريات النفسية:

- **نظرية التنافر المعرفي (Festinger, 1959):**

يُعَد فستنجر(Festinger) من أوائل من فسر التناقض في المعرفة، وصاغه ضمن نظرية أسماها نظرية التنافر المعرفي (Cognitive dissonance)، وَعَرَّف التنافر المعرفي بانه حالة تتضمن انشغال الفرد ذهنياً بموضوعين، أو معتقدين، أو فكرين يحتلان الأهمية نفسها، إلا أنهما متناقضان في طبيعتهما، وهي حالة نفسية غير مريحة، تنتج بسبب تصادم المعتقدات الراسخة في ذهن الفرد عن طريق المبالغة في جودة النواتج التي سيحصل عليها الفرد عند أداء نشاط، او المرور بموقف حياتي معين (Kretchmar, 2014 ,p.66)، ويتضمن التنافر العاطفي وفقا لـ (Festinger) عناصر مهمة، منها: أدراك الاشياء التي تعرفها عن نفسك، وتصرفاتك، وبيئتك المحيطة، كما ويستند التنافر العاطفي على ثلاث مسلمات هي:

- ان لدى الافراد معتقدات يفضلها عن الأخرى.
- لدى الفرد سيطرة على معتقداته بشكل كاف.

- ان الفرد يحاول ان يبقى المعتقد الذي تبناه لمرة واحدة مستمراً الى أطول فترة زمنية طالما ان يحقق بعضا من ميوله واهتماماته (Lester & Yang,2009,p.660).

يخلق التناشز المعرفي لدى الإنسان نوعا من الانزعاج النفسي مما يدفع الفرد بأن يسعى إلى تقليل ذلك التناشز، وتفادي المعلومات التي قد تؤدّي إلى رفع مستواه، فكلّما ازدادت حدّة التناشز، كلّما ازدادت الحاجة إلى خفض مستوها، كما ان القلق وعدم الارتياح النفسى التي ترافق تعرض الشخص لمعلومات جديدة تتعارض مع المعلومات القديمة التي يمتلكها أو الثوابت العلمية أو الثقافية أو الروحية المتركزة في فهم هذا الشخص أو في اعتقاده أو أيمانه (شوكت، 2016، ص94)، ويصاحب التنافر المعرفي سلوك او تفكيرا متغير الانحياز التأكيدي بوصفه أحد وسائل التغلب على الضغوط النفسية التي يشعر بها الفرد عندما تتملّكه أفكار متناقضة أو يتناقض سلوكه مع معتقداته، ويقصد بالانحياز التأكيدي الميل للبحث والتفسير، وتذكر المعلومات بطريقة تتوافق مع معتقدات وافتراضات الفرد عن موضوعٍ ما، بينما يتجاهل المعلومات المناقضة لأفكاره (أي ان الانحياز التأكيدي هو ميل الشخص إلى تفضيل المعلومات التي تؤيد معتقداته أو افتراضاته)، ويُظهر الأشخاص هذا الانحياز عندما يجمعون أو يتذكرون المعلومات بشكل انتقائي، أو عندما يفسرون هذه المعلومات بطريقة منحازة، وكلّما ازدادت المعلومات التي تؤيّد معتقد هذا الشخص كلّما اشتدّ تمسكه بهذا المعتقد، فقد تصبح بعض المعتقدات جزءا من شخصية صاحب المعتقد، ولذلك يبتعد عن أية معلومات تتعارض مع هذا المعتقد، ومن ثم لا يستطيع هذا الشخص أن يتخلص من هذا المعتقد بدون أي أضرار لشخصيته، ومن العوامل المؤثرة في التناشز المعرفي، هي:

- حجم المعلومات المتناشزة في الموضوع.
- ثقافة الفرد ومستوى تعليمه.
- الحالة العقائدية الدينية او الحزبية.
- حدية التناشز وقوته.
- تأريخ الفرد و اسلوبه في التعامل مع االمواقف الحياتية.
- الدافعية (مصباح ,2011 ,ص129).

- **نظرية العمل العاطفي او الكدح العاطفي (Emotional Labor):**

تعد هوكشيلد (Hochschild,1983) أول من اشارت الى مصطلح الكدح العاطفي الذي يتكون من الملاحظة العامة وتجسيد الظاهرة عندما تستدعي أعمالنا ان نجسد او نستعرض

مشاعر معينة ونكبت مشاعر أخرى، اذ سمت هذا التنظيم حول العواطف بـ (الكدح العاطفي) وعرفته بأنه ادارة المشاعر لتكوين وجهة ملاحظة وتجسيد ظاهرة بشكل عام, اي ان العمل العاطفي يباع مقابل أجر، ولذلك فأن قيمته متغيرة وسمت هذا الصراع الداخلي الناشىء من عدم قدرة الافراد على التأقلم مع الادوار المتوقعة منهم، والفجوة بين شعورهم العاطفي والمشاعر المعبر عنها، وحددت سبع أبعاد لهذا المفهوم، وهي: نوعية المشاعر الظاهرة وتنوعها، والانتباه للقواعد، فضلاً عن التركيز، وقمع العواطف والتلاعب بها (التمثيل السطحي)، وكذلك الصراع بين المشاعر الحقيقية للعاطفة والمشاعر التنظيمية المفروضة (Chu, 2002, p.74)، فقد نشرت (Hochschild ,1983) كتابها الاساسي بعنوان (**القلب المنظم**، The Managed Heart) والذي اشارت فيه الى أن المشاعر التي تظهرها المضيفات كانت مختلفة على المشاعر التي يشعرن بها بالفعل، اذ كان يطلب من المضيفون ان يبتسمون لركابهم بغض النظر عما اذا كانوا يشعرون بمشاعر الابتسام فعلياً، خاصة اذا كان الراكب غير مريح او على درجة معقولة من القبول، مما دفع (Hochschild) الى صياغة مصطلح (العمل العاطفي)، او (الكدح العاطفي)، أذ كانت هذه هي المرة الاولى التي يتم فيها عرض مشكلة المشاعر المتضاربة بسبب المتطلبات التنظيمية والوظيفية، وقد وصفته على أنه تسويق الشعور البشري(Hochschild,1983,p.137).

تعتقد (Hochschild) أن العمل العاطفي له عواقب أيجابية وسلبية وافترضت ان هنالك ثلاثة سيناريوهات مختلفة لها عواقب مختلفة ومتباينة، وهي كالآتي:

- ان الموظف الذي يعرّف أكثر من اللازم عن المطالب العاطفية للوظيفة التي يشغلها، فانه سيعاني من الارهاق والتوتر وتبدد الشخصية.
- اما الموظف الذي يميز نفسه عن الوظيفة ويحاول ان يفصل بين متطلباته العاطفية ومتطلبات عمله، فهذا النوع من السلوك سيقلل من الارعاق النفسي لديه، وقد يجعله يشعر بالسعادة ، لأنه في أي وقت قد يشعر انه اما ان يبالغ في التصرف او يقصر فيه.
- الموظف الذي يميز نفسه عن العرض العاطفي، اذ يدرك هذا النوع من الموظفين ان العرض العاطفي هو مجرد فعل (تصرف) لذلك سيعاني من سلوكيات القطيعة والانسحاب، فالمخاض العاطفي يحدث فيفي أي وقت يضطر فيه الشخص إلى إدارة مشاعره لإنشاء عرض للوجه او

الجسم يمكن ملاحظته علناً مقابل أجر، ويحدث التنافر العاطفي عندما يكون هناك تناقض بين الشعور الفعلي والشعور المعروض، اذ يتطلب التنافر العاطفي ان يستخدم الشخص تقنيات أدارة المشاعر، ومن هذه التقنيات التي قدمتها (Hochschild) مايسمى بالتمثيل السطحي والتمثيل العميق، ألا انها لم تطور نظاماً لقياس العمل العاطفي، سوى ماقدمته من قائمة من (15) مهنة تضمنت كم كبير من العمل العاطفي، الذي يتسم بالتنافر العاطفي (Hochschild ,1983,pp. 137-145).

قام منظور (Hochschild ,1983) للإدارة العاطفية بتمييز الموظفين العاطفيين على أساس (التمثيل) الذي أدوه، متأثرًا بآراء جوفمان (Gufman,1959,) الدرامية للمتفاعلين كممثلين مهتمين بالمظاهر، أذ أدركت (Hochschild) أهمية التحكم في العواطف وفقًا للمواقع العملي أو عرض القواعد، فالموظف الذي يحاول تغيير مظهره الخارجي وسلوكه عندها يُقال إن إظهار المشاعر المطلوبة (تصرف سطحي)، ووسعت (Hochschild,1983) وجهة نظر (Gufman) عن التمثيل السطحي بإضافة مفهوم الطريقة أو التمثيل العميق، وعندما لا تتناسب مشاعر الموظفين مع الموقف، فقد يستخدمون تدريبهم أو خبراتهم السابقة للمساعدة في استحضار المشاعر المناسبة – أي تلك التي يُطلب منهم إظهارها، كما إن فكرة (Hochschild) المضافة عن المشاعر المتغيرة داخليًا هي التي جعلت منظورها فريدًا، فماذا لو شعر الموظف بشكل عفوي بما هو مطلوب أن يشعر به، دون الجهد المبذول في التمثيل العميق النشط؟ في هذه الحالة تشير (Hochschild,) إلى طريقتين اساسيتين في إدارة العواطف، هما:

- التمثيل السطحي: وهي الإظهار العمدي للمشاعر التي تهدف إلى خداع الاشخاص الاخرين حول المشاعر الحقيقية، ويعرف التمثيل السطحي للمشاعر على انه "محاكاة العواطف التي لا يشعر بها الفرد فعلا والتي يمكن ان تتحقق من خلال اظهار الحذر للإشارات اللفظية وغير اللفظية، كتعبيرات الوجه، التلميحات، ونبرة الصوت او ما يعرف بـ (التصرف الخارجي)، وتشبّه (Hochschild) التمثيل السطحي بأسلوب التمثيل، ففي التمثيل السطحي لا يختبر الممثل العاطفة المعروضة فهو يصور العاطفة للجمهور ليراها ويتصورها، فهو فن (رفع الحاجب هنا، وشد الشفه العليا هناك).
- التمثيل العميق: وهو عكس التمثيل السطحي الذي يسعى إلى خداع الاخرين، فالتمثيل العميق يعكس جهود الممثل لتعديل مشاعره الداخلية لتتطابق مع قواعد العرض العاطفي، ومن ثمة فهو يقوم بخداع نفسه (Hochschild,1983,p.93).

لقد ناقشت (Hochschild) التمثيل العميق للانفعالات على انه له طريقان مختلفان، أولهما التمثيل العميق الذي ينطوي على رغبة الشخص المباشرة في العاطفة المطلوبة، بمعنى ان يقوم بالحث العاطفي الذي يستطيع به ان يستدعي انفعالات ما، اما الطريقة الثانية في التمثيل العميق فتتضمن استخدام الشخص لخياله لخلق الافكار و الصور والذكريات الشخصية لتحفيز المشاعر المطلوبة، كالتفكير في حدث سعيد، مثل الزواج او انجاب طفل او حتى الفوز باليانصيب لخلق شعور بالسعادة، وهو التدريب الخيالي اي يقوم الفرد باستدعاء الافكار، والصور، والذكريات لحث العواطف ذات الصلة بالموقف الذي هو فيه وفي سياق التدريس، يُنظر إلى العمل العاطفي في المقام الأول على أنه العملية التي يبذل المعلمون من خلالها جهدًا لتثبيط وتوليد وإدارة مشاعرهم والتعبير عن المشاعر وفقًا للمعتقدات والتوقعات المعيارية بشأن مهنة التدريس في كافة ابعادها ومجالاتها (Yin, et al,2013,p.138).

على الرغم من أن عمل (Hochschild) ركز على العواقب النفسية السلبية للتعبير عن المشاعر من أجل الامتثال لتوقعات الوظيفة، فقد تم أيضًا وضع تصور للعواقب الإيجابية وتم اكتشافها، اذ شمل ذلك تعزيز الحكم المهني, والالتزام, بالهوية المهنية، والانفصال النفسي عن المشاعر العميقة، والكفاءة الذاتية، والموضوعية، والتوازن العاطفي، ومن خلال التقليد المتمثل في التركيز بشكل خاص على المشاعر في تفاعلات الموظف مع العملاء، فقد ميزت (Hochschild) بين العمال الذين يرغبون بصدق في تقديم مشاعرهم الحقيقية للعملاء وأولئك الذين يقاومون تدخل الشركة على الذات (Yanay & Shahar,1998,p.91)، وهو أمر مرحب به عند الانخراط في التمثيل السطحي، في حين وجد ان بعض المضيفين مضطربين بشأن نبرات أصواتهم المعبرة عن مشاعرهم، رأى الآخرون أنه يتصرف على أنه ضروري ومرغوب فيه في وظيفة تستدعي بشكل إيجابي خلق الوهم (Hochschild,1983,p.134).

وتستنتج الباحثة ان الأفراد يختلفون في مدى شعورهم بأهمية التعبير عن مشاعرهم الحقيقية في تفاعلات الخدمة، تمشيا مع نظريات التنافر المعرفي، وأن هذه الأهمية هي القوة الدافعة وراء تأثيرات تأثير السطحي (التمثيل السطحي) على رفاهية الموظف النفسية، اما بالنسبة لأولئك الذين يعتقدون أنه من المهم إظهار المشاعر الأصيلة، فإن التمثيل السطحي يتعارض مع

مفهومهم الذاتي وأبعاد الإعجاب بالذات، مما يشكل صراعًا بين السلوك والقيم الشخصية، أي يجب أن تعمل أهمية الأصالة على تعديل العلاقة بين التمثيل السطحي والرفاهية.

ثانياً. النماذج النفسية:

- **نموذج أشفورث وهامفري (Ashforth & Hamphrey,1993):**

يعتقد أشفورث وهامفري (Ashforth & Hamphrey,1993) ان العمل العاطفي من الناحية النظرية يمكن ان يؤدي الى عواقب أيجابية وسلبية, فيما يتعلق بالنتائج الإيجابية، يعتقدان أنه أذا كان المفحوصين ينظرون الى المشاعر التي يتم التعبير عنها على أنها صادقة، فإن الامتثال لقواعد العرض سيرتبط بشكل أيجابي بأداء المهمه، فضلا عن ذلك أذا ما منح الموظفون مجالاً أكبر للتعبير عن الهوية في أداء العمل العاطفي فسيتبع ذلك زيادة الرفاهية الشخصية، أما بالنسبة للعواقب السلبية، فإن العمل العاطفي سيصبح سيفاً ذا حدين فالموظفين الذين يمتثلون لقواعد العرض المرغوبة قد يواجهون توقعات العملاء التي لا يمكن تلبيتها، وان أداء العمل العاطفي من شأنه أن يؤدي الى التنافر العاطفي والاغتراب الذاتي، ووفقا لنظرية الهوية الاجتماعية، وان الهوية الاجتماعية ستعمل على تعديل العلاقات بين العمل العاطفي والعواقب الايجابية والسلبية.

ان توجهات (Ashforth & Hamphrey) كانت موجهة نحو السلوك وقدمت تعبيراً حقيقياً عن العاطفة كوسيلة لاداء العمل العاطفي، بالاضافة الى التمثيل السطحي والتمثيل العميق، وأن العمل العاطفي هو شكل من أشكال إدارة العواطف،لأن الموظفين يحاولون عمدًا تعزيز تصوراتهم الاجتماعية عن أنفسهم من خلال التعبير عن مشاعر معينة دون أخرى وفقاً لمتطلبات المواقف التي يعيشها الفرد (Ashforth & Humphrey ,1993 ,pp.94-95).

- **نموذج موريس وفيلدمان (Morris & Feldman,1996):**

نشر موريس وفيلدمان نموذجهم حول العمل العاطفي (Morris & Feldmann,1996) وعرفوا التنافر العاطفي على انه الجهد والتخطيط والسيطرة اللازمة للتعبير عن المشاعر المرغوبة تنظيمياً أثناء التعاملات الشخصية، وجادلا ان التنافر العاطفي متعدد الأوجه، وأستندا في غالبية الابحاث السابقة التي أجريت عن هذا المفهوم وأستخدمت تكرار الاستجابة كمقياس وحيد للتنافر العاطفي، والتكرار هنا يعني عدد المرات التي يتم فيها عرض العروض العاطفية

المناسبة أثناء التفاعلات بين مقدمي الخدمة والعملاء، وكذلك افترضا ثلاثة أبعاد إضافية للتنافرالعاطفي وهي:

- الانتباه لقواعد العرض المطلوبة.
- والتنوع .
- والتنافر العاطفي.

ذكر (Morris & Feldman) بأن لقواعد العرض مستويات مختلفة من الانتباه المطلوب، فكلما زاد الانتباه لقواعد العرض المطلوبة كلما بذل الموظف المزيد من الطاقة والجهد (الجسدي والنفسي)، والتي تؤدي بدورها الى مستويات أعلى من التفاعل العاطفي، ولقياس الانتباه بشكل صحيح لعرض العواطف، أقترحا قياس مدة وشدة التفاعلات بين مقدمي الخدمة والمفحوصين وتشير الكثافة إلى مدى قوة أو حجم المشاعر لتي يتم الشعور بها أو التعبير عنها، كما ضمنا الكثاقة كجانب من جوانب الانتباه لعرض القواعد وأن شدة العاطفة من قبل مزود الخدمة هي المتنبىء الأول، وتغيير سلوكيات المفحوصين أثناء تفاعلات الخدمة , ومن ثم ربطوا الحدة بمفهوم (Hochschild,1983) للتمثيل العميق.

يعتقد (,Morris & Feldman) لعواطف الشديدة تتطلب جهدًا أكبر ومن أجل التعبير عنها، وسيحتاج الموظفون إلى استخدام الأفكار والصوروالذكريات لتحفيز المشاعر الشديدة المطلوبة لذلك تم ربط شدة العاطفة بالتصرف العميق بكثافة أكبر مما أدى الى زيادة أستخدام التمثيل العميق الذي ادى الى عمل عاطفي أكبر.

اما فيما يخص تنوع المشاعر فانها يمكن ان تتنوع داخل الوظائف وكذلك عبر الوظائف، اذ يعد التنوع داخل الوظائف امراً شائعاً في صناعة الخدمات، فقد تكون هناك حاجة الى مشاعر مختلفة عند حدوث المعاملة او قد يكون لدى المنظمات قواعد عرض مختلفة بناءاً على الموقف. ويرى (Morris & Feldman) التنافر العاطفي وهو الصراع بين الشعور الفعلي والعاطفة المعروضة وإن التنافر العاطفي يجب أعتباره بعداً من أبعاد العمل العاطفي لان عدم التوافق بين المشاعر المحسوسة والعاطفة المعروضة يتطلب تحكماً وجهداً ومهارة أكبر للناس لأظهار المشاعر المطلوبة مما يؤدي الى عمل عاطفي أكبر.

عَّدل (Morris & Feldmann) ابعاد انموذجهم الى ثلاثة أبعاد وهي : (التكرار، والمجاملة، وتنوع التعبيرات) (Morris & Feldman,1997,Pp. 257-258) ، واكدا على

ان احد أسباب التناقضات التي لوحظت في الأدبيات هو التفعيل غير المكتمل لبناء العمل العاطفي، واقترحا تصوراً أكثر صرامة للتفاعل العاطفي يأخذ في الاعتبار كلا من مكوناته النوعية (التنافر العاطفي) والكمية (تكرار ومدة العرض العاطفي) ويتنبأ بثلاث بناءً عليها، وهي:

- يتم التنبؤ بالإرهاق العاطفي من خلال التنافر العاطفي، استنادًا إلى الحجة القائلة بأن التنافر العاطفي هو نوع من صراع الأدوار، وقد ثبت أن صراع الأدوار هو السوابق الرئيسية للإرهاق العاطفي.
- يتم التنبؤ بعدم الرضا الوظيفي بسبب التنافر العاطفي من خلال نظرية التوافق بين الشخص والبيئة، والتي تشير إلى أنه لن يجد جميع العمال أن شرط التعبير عن المشاعر المرغوبة تنظيمياً غير مرضٍ، وبالتالي قد لا يكون تواتر ومدة العمل العاطفي (المكونات الكمية) ذات صلة بعدم الرضا الوظيفي، وبدلاً من ذلك فإن العمال الذين يعانون من التنافر (المكون النوعي) هم الذين سيختبرون مستويات منخفضة من الرضا الوظيفي.
- استيعاب الدور وتتمثل في الحجة المنطقية التي طرحها أشفورث وهامفري (Ashforth & Hamphry,1993) بأن أدوار العمل التي تتطلب عملاً عاطفيًا تحمل أيضًا ضغطًا لاستيعاب متطلبات الأدوار لأن الفشل في استيعاب قواعد العرض التنظيمي سيؤدي في النهاية إلى ضعف الأداء الوظيفي وفقدان الوظيفة، ومع ذلك فإن الإفراط في تحديد دور العمل بحيث يتم إنفاق الكثير من الجهد العاطفي في تلبية متطلبات العمل العالية يمكن أن يزيد من خطر الإرهاق العاطفي لدى الافراد الذين يتفاعلون بشكل مباشر مع اخرين (Schaufeli & Enzmann,1998,p.73).

- **نموذج جراندي (Grandy,2000):**

نشرت جراندي (Grandy,2000) تصوراً جديداً للتفاعل العاطفي من خلال تحديد وجهات النظر النظرية المختلفة التي تم طرحها من قبل كل من Morris & , Humphrey,1993 Ashforth & Hochschild,1983) Feldman,1996)، اذ وجدت ان ان هناك حاجة الى تعريف متكامل ونموذج نظري لمفهوم التنافر العاطفي، أذ بحثت عن أوجه التشابه بين المواقف النظرية الثلاثة, وفقا رأيها وجدت ان التشابه عبر النظريات هو أن الافراد يمكنهم تنظيم تعبيراتهم العاطفية في العمل، وان التنافر العاطفي ماهو الا عملية تنظيم للمشاعر والتعبيرات العاطفية لاهداف تنظيمية يجد الفرد نفسه

اســـيراً لقواعـــده الصـــارمة (Grandy,2000,p.98)، كمـــا أدرجـــت (Grandey) التمثيل العميق والتمثيل السطحي ضمن مفاهيم انموذجها، كما أستندت الى اقتراحات (Morris & Feldman) في(التكرار، والمدة، والتنوع) كمكونات للعمل العاطفي الذي يشكل طبيعة التعامل العاطفي بين الافراد(Ashforth & Humphrey,1993,p. 98).

ينقسم تصور (Grandy) للعواقب إلى عواقب الرفاهية الفردية والرفاهية التنظيمية، والى الارهاق والرضا الوظيفي والاداء وسلوك الانسحاب كلها عواقب محتملة للعمل العاطفي، كما ان انموذجها قائم على نظرية تنظيم العواطف التي تحاول دمج جوانب معينة من جميع النظريات التي تم تبنيها سابقاً من أجل انموذج شامل ومتكامل, ليشتمل على :

- التمثيل السطحي.
- العوامل التنظيمية .
- استقلالية الوظيفة .
- دعم المشرف.
- دعم زميل العمل. (Grandey ,2000,p.90).

▪ نموذج (Kruml & Geddes ,2000)

نشر كل من كرومل وجيديس (Kruml & Geddes ,2000) نتائج أبحاثهما التي تفيد بأن العمل العاطفي يتكون من عاملين هما الجهد العاطفي والتنافر العاطفي، أذ وجدا ان عامل التنافر العاطفي يمثل الدرجة التي يعبر بها الموظفون عن مشاعرهم التي لا تتوافق مع مشاعرهم الحقيقية، وان الدرجة العالية ستمثل المزيد من التمثيل السطحي بينما تمثل الدرجة المنخفضة في هذا العامل تمثيلًا عميقًا سلبيًا، أي تعبيرًا حقيقيًا عن العاطفة الحقيقية أما الجهد العاطفي فينظر اليه على أنه مقياس للعمل النشط العميق, فالدرجات العالية للجهد العاطفي تمثل (التمثيل العميق النشط)، وتتمثل مساهمة (Geddesi & Kruml) في ان الجهد العاطفي هو بناء يشرح العمل المتضمن في العمل العاطفي.

يظهر من خلال نتائج الابحاث ان التمثيل العميق هو محرك مهم في تقديم الخدمة للمفحوصين، والتمثيل السطحي لا يمارس نفس التأثير الإيجابي، لكننا لا نجد تأثيرات سلبية رئيسية على المفحوصين، وبمعنى آخر لا يمثل التمثيل السطحي مشكلة طالما ان المفحوصين

لا يتعرفون عليه ويصبح الدور الحاسم لاكتشاف المشاعر أكثر وضوحاً من خلال دقة الكشف والتي لديها القدرة على زيادة التأثير الايجابي للتمثيل العميق على نتائج المفحوصين.

والتي يتطلب العمل التعبير عنها او كبتها, غير ان تعقد هذه الظاهرة جعله يحددها ضمن خمسة جوانب هي: الحاجة إلى إظهار المشاعر الإيجابية، والحاجة إلى إظهار المشاعر السلبية والتعامل معها، والذي يتضمن تنوعا كبيرا في المشاعر، والحاجة إلى فهم مشاعر الشركاء المتفاعلين (مطالب الحساسية)، والتاثير على التفاعل الاجتماعي (السيطرة على التفاعل)، والتنافر بين الشعور الحقيقي، وذلك المعبر عنه سطحيا (التنافر العاطفي) والتفاعل مع الاخرين, وأتخاذ القرارات بشأن مسارات المهنة وقرارات الحياة (Grandey,2003,Pp.90-91).

ثانياً : الهوية الاكاديمية (Academic Identity) :

تمهيد:

من المعروف أن الهوية الأكاديمية في التعليم العالي تتأثر بشدة بالعمليات والقيم المؤسسية وأولئك الذين لديهم أدوار تعليمية هم أول من يختبر الآثار العملية للتغيير. كثيرًا ما يفضي الأدب الحالي إلى الهوية الأكاديمية باعتبارها عملًا معرفيًا وعاطفيًا وأخلاقيًا مستمرًا ، يتضمن بناء وتفكيك وإعادة بناء الهويات الشخصية والمهنية أثناء الاشتراك في المثل العليا المتعددة والمتغيرة, ويشير هينكل Hen

(kel ,2000) إلى الهوية على أنها تعكس الفهم الضمني والشعور بالذات وهي المنظم" للهوية الذاتية (Henkel ,2000,P.14) ويمكن النظر إلى الهوية على أنها (كائن، يُعلم، الفعل) أذ يكون الوجود طريقة الفرد لرؤية العالم والنفس بناءً على قيم ومعتقدات ومواقف معينة، والفعل هو طريقة العيش وأسلوب الحياة (Taylor 1989,p. 28)، **أذ** قام العلماء الفرنسيون بتوظيف مفهوم الهوية في العمل في الثمانينات وأستعمله علماء النفس الاجتماعيون ليحددوا مشاكل اندماج المغتربين (حامد،1996,ص341).

كانت الهوية موضوع الاستكشاف الفكري منذ بداية القرن العشرين على الأقل، كما إنه مفهوم معقد يجب مناقشته جزئيًا لأنه يتم مشاركته عبر مجموعة متنوعة من التخصصات الأكاديمية – كعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا, والفلسفة, وعلم النفس, والتعليم, كما ان العلماء في كل مجال من مجالات المعرفة وحتى داخل المجال المعين يحددون ويستخدمون هذا المفهوم

في بعض الأحيان بطرائق مختلفة مما يعقد الاتفاق على تعريف جامع واحد لهذا المفهوم وفي مختلف التوجهات النظرية (حسين, 2017, ص86).

تشير لوسي بونييه (Lucy Baugnet,1998) بأن مفهوم الهوية يستعمل كمفهوم غامض وذلك لكونه يرتبط بالمفهومين العام والعلمي في نفس الوقت (Lucy &BaugneT,1998,P.7).

أما أريكسون (Erikson) فيشير الى ان أستعمال هذا المفهوم منذ العشرينيات قد تضخم لدرجة أصبح من الضروري تحديده بدقة، حتى وان كان هذا المفهوم قابل للتغيير من خلال المراحل التي يمر فيها الفرد (Erikson,1972,p. 11)، فالهوية الاكاديمية هي عبارة تتم مناقشتها في قطاع التعليم العالي وكأنها شيء ثابت ومعروف , حيث تفتقر الى الدقة من حيث الوصف , وبالتالي لا يمكن تلخيصها في بضع جمل , ويمكن للمرء ان يصف الهوية الاكاديمية بأنها هدف متغير بأستمرار، والذي يختلف بأختلاف كل فرد أكاديمي فهي مجموعة من السمات المنسوبة خارجياً والتي تستخدم للتمييز بين مجموعة وأخرى (Sachs,2001.p.153).

تعد الهوية من أكثر المفاهيم المتغلغلة في حياتنا الاجتماعية والثقافية اليومية، وبسبب دلالاته وأصطلاحاتها المتنوعة فهي من المفاهيم الصعبة والمعقدة، لانها لا تعطى دفعة واحدة بل أنها حقيقة تولد وتنمو وتعاني من الازمات , واذا كانت الهوية توجد في أطار علاقات أجتماعية متداخلة فأنها تظهر بأشكال وصيغ متعددة , وتتنوع بتنوع نشاطات الفرد (السياسية , الثقافية , المهنية ...)(حمود،2009، ص426)، وفي التعليم العالي فأن البحث عن الهويات الأكاديمية يبدو نادراً، اذ جاءت غالبية الدراسات الحالية من إنجلترا (Henkel,2000) وأستراليا (McShane,2006), و يتم إجراء معظم أبحاث هوية المعلم في أمريكا الشمالية على المستوى الثانوي, وعلى الرغم من كونها مفيدة ، فإن الفروق الكبيرة بين معلمي التعليم الثانوي والعالي من حيث الإعداد وتقسيم العمل، تحد من قابلية تطبيق النتائج على سياق الجامعة, ويتلقى معلمو المرحلة الثانوية إعدادًا مكثفًا للمعلمين ، في حين أن معظم أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي لا يتلقون ذلك (Laurillard,2001,p.5) أذ يتلقى المعلمون الثانويون عمومًا المزيد من المساعدة والدعم ليصبحوا معلمين أكثر من أعضاء هيئة التدريس في الكلية ، وبالتالي هم أكثر عرضة لتطوير هوية التدريس بنجاح, وبالإضافة إلى ذلك ، فإن المهنة الأساسية لمعلمي المرحلة

الثانوية هي التدريس ، بينما اعتمادًا على الرتبة ، قد يضطر أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي إلى تقسيم وقتهم بين البحث والتدريس والواجبات الأخرى , وعادة ما يشكل البحث والتدريس مجتمعات ممارسة مختلفة بشكل كبير حيث يتبع الأكاديميون مسارات فريدة ومختلفة, ومن المرجح أن يطور المدرسون المتفرغون الذين لا يتولون مسؤوليات بحثية هويات مهنية تهيمن عليها جوانب التدريس في عملهم أكثر من الأكاديميين المعينين العاملين في جامعات البحث, وربما يحجم ذلك عن تطوير هويات تعليمية قوية خوفًا من أن يصرف الانتباه عن هويتهم القائمة على الانضباط والمنح الدراسية (Andrea & Gosling,2005,P.4).

يمكن النظر الى الهوية الاكاديمية في أطار الوظيفة ونطلق عليها أسم الهوية المهنية (professional identity) وهي محصلة العلاقات القائمة بين الفرد والتنظيم من خلال التفاعل مع الادارة والتي تحددها المجموعة المهنية التي ينتمي اليها والتي تسمح له بتحديد هويته، كما ان مفهوم الهوية الاكاديمية للاستاذ يجمع بين النمو الشخصي والاكاديمي، وهذان المظهران مرتبطان مع بعضهما لانهما يشكلان جزءاً مكملا لشخصية الفرد الاكاديمية (Gohier,2001,p.3) وينظر (Ireri,2015)الى ان الهوية الاكاديمية هي نموذج للتفاعل بين الكشف عن الذات في الوسط الاكاديمي (الجامعي) والالتزام بالقرارات والخيارات، وهذا ما طرحه مارش ((Marsh)في نظريته (نمو الهوية) (Ireri,2015,P.149).

يستخدم مصطلح الذات الاكاديمية للدلالة على الهوية الاكاديمية والتي تعرف بأنها أدراك الفرد لذاته في الاوضاع الاكاديمية , عن طريق الالتزام بالقيم والادوار في الموقع الاكاديمي المنتمي اليه والمتفاعل معه(Billot & king,2015,P.835) ويرى كروسون (Corsson,1975) إن الخبرات الناجحة تزيد من احتمال حدوث مفهوم "إيجابي للذات الأكاديمية، والعكس بالنسبة للخبرات غير الناجحة والتي تؤدي إلى نمو مفهوم سلبي للذات الاكاديمية (Carsson,1975,p.147)، ويرى (Marsh) أن تقدير الذات الأكاديمية هي قوة دافعه للحفاظ على ثبات مفهوم الذات بالنسبة للفرد أتساقه (Marsh,2011,p.66)، ويعد ماسلو (Maslow) مفهوم الذات هو (أحد الحاجات الإنسانية)المهمة والأساسية، إذ يكون الشخص متمتع بتقديره لذاته ومن الآخرين كفرد متميز، وعندما يشبع الفرد الحاجة يشعر ب(السعادة والقوة والثقة بالنفس والكفاءة)، فالتدريسي الذي يثق بنفسه ويشعر بالقوة والكفاءة

والجـدارة يكـون أقـدر علـى الترقيـة مـن التدريسـي الـذي يشـعر بالضـعف والعجـز. (Maslow,1987,p.80).

يتوقف مفهوم الذات الأكاديمية على العوامل المكتسبة من البيئة والوسط الذي يعيش فيه الفرد والذي يتمثل بـ(الجامعة – العمل – العلاقات)، بإلاضافة الى قدرات الفرد وإمكاناته، حيث تسهم هذه العوامل في تكوين مفهوم الذات الأكاديمية لديه , وبالاضافة الى وجود عوامل اجتماعية وانفعالية لها أثر مباشر وكبير في مفهوم الذات الأكاديمية لدى الفرد , إذ لا يمكن فصله عن محيطه بل هو يتأثر بصورة مباشرة بما يحيط من مثيرات، وفقا لكروجر (Kroger,2000) فإن تكوين هوية المراهقين هو الأكثر تأثرًا بسياق المدرسة خلال منتصف فترة المراهقة (Kroger,2000,p.334).

مفهوم الهوية الاكاديمية (Academic Identity) :

لقد وردت لفظة (الهوية) بضم الهاء وكسر الواو للتعبير عن ماهية شيء معين ، فيقال هو للضمير الغائب المذكر ، وهي للغائب المؤنث ، وهما للمثنى ، وهن للجمع ، وهي لفظ مركب عرب باللام وتعنى (الاتحاد بالذات) او التوحد مع الذات . (المنجد، 2000، ص875) ويقابلها باللغة الانجليزية كلمة (Identity) فهي مجموع الخصائص أو الشخصية المميزة للفرد أو الطابع الخاص بفرد معين ويميزه عن غيره من الافراد, وليس من السهل تعريف الهوية الأكاديمية فهي مفهوم واسع ومتشعب، مثلها مثل الهوية بصفة عامة، فهي مفهوم يفتقر إلى الدقة ولا يمكن تلخيصها في بضع جمل، اذ تعددت التعريفات والتي كانت عبارة عن تعريفات إجرائية ومحاولات لضبطها وصف الهوية الأكاديمية كهدف دائم التغيير والتكيف في النسق الأكاديمي كإطار خاص يساعد في موقعة الباحث، من حيث المكانة الشخصية، ضمن الهيئة أو المنظمة التابع لها أو خارجها وضمن أو خارج شبكاته، فالهوية الاكاديمية هي تنظيم للذات في أجزاء متعددة تتعلق بالادوار والمواقف المختلفة التي يتم شغلها داخل المجتمع، وترتبط الهوية بالمعنى الذي يحمله الفرد من خلال كونه عضو في مجموعة او من خلال الادوار التي تمارس داخل المجموعة او المجتمع ولذلك يتم تصور الهوية على أنها هوية شخصية، وهوية أجتماعية، وهوية دور (Stets & Burke,2005,p.128).

يستخدم الناس المقدمات لتأسيس شعور بالذات بناءً على علاقاتهم مع الآخرين، في وقت لاحق في مرحلة الطفولة، يتخذ البشر خصائص الآخرين المهمين في عملية تحديد الهوية، ومع ذلك فإن عملية تكوين الهوية تحدث عندما يبدأ الفرد في تأسيس إحساس بالذات كهيكل مستقل داخل النفس دون الاعتماد بشكل مفرط على التعريفات(Kroger,2000,p. 335)، والهوية الاكاديمية في التعليم العالي تشير الى مجموعة من السمات المنسوبة خارجياً للتمييز بين مجموعة وأخرى (Clarke et al,2014,p.5).

ان مفهوم الذات لدى الشخص هو صورة ثابتة نسبيًا عن نفسه أو نفسها تتعلق بقدراته واهتماماته واحتياجاته وقيمه وتاريخه وتطلعاته، ويتم تصور مفهوم الذات بشكل عام على أنه هيكل معرفي متعدد الأبعاد يتكون من سمات تتعلق بإدراك الشخص لذاته، ومن خلال مراجعة المصطلحات المرتبطة بالهوية الاكاديمية في التعليم العالي مثل (التطور المهني – والتنشئة الاجتماعية المهنية – والتعليم المهني – والتكوين المهني – والتنظيم الذاتي المهني ...) بأن هناك بعض المفاهيم والسياقات الخاصة بالتعليم العالي التي تظهر عند أستكشاف الهوية الاكاديمية، وعلى الرغم من ذلك فأن هذه المفاهيم تتطور وتتغير بسبب التدقيق المتزايد والتنشئة الاجتماعية لدور الاكاديميين في نظام التعليم العالي (Billot, 2010,p.715)، فالهوية المهنية هي كيان شخصي يبنيه المعلمون بناءً على علاقتهم بمكان عملهم ومجموعة الأقران المهنية، ضمن سياق مؤسسي محدد (Marcelo & Vaillant,2009,p,53)، وفي ظل هذا المنظور فإن بناء الهوية هو عملية علائقية، ويمكن تصور الهوية المهنية على أنها نتاج التفاعل بين الخبرات الشخصية والبيئة الاجتماعية والثقافية والمؤسسية التي يؤدون فيها وظائفهم اليومية، اذ يبدأ بناء هويتهم في الظهور في سياق التنشئة الاجتماعية الأولية ولاحقًا خلال عملية التدريب الأولي وتكوين المعارف (Gewerc,2011,p.11).

تؤثر العمليات التي ينطوي عليها إنشاء الهوية، وكذلك حالة الهوية على كيفية تعامل الفرد مع الشدائد، والتفاعل مع الآخرين، واتخاذ القرارات بشأن مسارات المهنة، وقرارات الحياة المهمة الأخرى، واقترحت مارشا (Marcia,1980) أيضًا أنه كلما أصبحت هذه المؤسسة أكثر تطورًا، يمكن للموظف تحقيق وعي متزايد بهويتهم الفريدة وكيفية ارتباطها بهوية الآخرين فيما يتعلق بذلك (Marcia,1980,p.159)، ويرى ماركوس (Markos,1977) ان الهوية هي الحاجة إلى الشعور بالذات أثناء مواجهة سياقات اجتماعية ديناميكية وساحقة، وهذه المفاهيم للهوية تتحدث

عن تعقيد وأهمية تطورها وبالتالي درس الباحثون العملية والآثار المترتبة على هذا التطور لعقود متعددة من الزمن (Markos,1977 ,p.69).

أظهرت الأبحاث السابقة أن الاختلافات بين الجنسين موجودة في تطوير الهوية (على سبيل المثال وجد آرتشر (Artsher,1989) أن المشاركين الذكور كانوا أكثر عرضة لأن تكون لديهم هوية محظورة في مجال الأيديولوجية السياسية وأن المشاركات من النساء كن أكثر عرضة لأن يكون لهن هوية منتشرة, وفي مجال الأدوار الأسرية، كان من المرجح أن يكون لدى المشاركات هوية موقوفة أو هوية محققة، علاوة على ذلك كانت الإناث أكثر عرضة لإظهار أنشطة تطوير الهوية الأكثر تعقيدًا (على سبيل المثال، المشاركة في الاستكشاف) في الصفوف السابقة، وقد وجد (Artsher,1989) أيضًا أدلة على أوجه التشابه بين الذكور والإناث مثل أن الاختيار المهني والمعتقدات الدينية وتوجهات دور الجنس كانت بارزة بشكل متساوٍ لكل جنس، وتشير هذه النتائج إلى أن قياس الهوية الأكاديمية يمكن أن يكشف عن اختلافات كبيرة بين الجنسين، وقد يكون الدليل على أوجه التشابه بين الجنسين أمرًا مثيرًا للاهتمام أيضًا، اذ أن الأدبيات الحالية لم تفحص الفروق بين الجنسين في الهوية الأكاديمية (p.342, Artsher1989)، ويقترح ديم وآخرون (Dem et al ,2007) تحولًا مهمًا في القرن الحادي والعشرين باستخدام مصطلح عمل المعرفة الأكاديمية" لتوسيع النشاط الأكاديمي التقليدي للتدريس والبحث ليشمل عناصر جديدة مثل الاستشارات ومساعي ريادة الأعمال (p.169, Deem, et al ,2007).

أنواع الهويّة (Identity types):

تُقسمُ الهويّة إلى مجموعةٍ من الأنواع، ويُساهمُ كلُّ نوعٍ منها في الإشارةِ إلى مُصطلحٍ، أو فكرةٍ مُعيّنة حول شيءٍ ما، ومن أهمّ أنواع الهويّة:

- الهويّة الوطنيّة: هي الهويّةُ التي تُستخدَمُ للإشارةِ إلى وطن الفرد، والتي يتمُّ التّعريفُ عنها من خلال البطاقة الشخصيّة التي تحتوي على مجموعةٍ من المعلومات والبيانات التي يتميّزُ فيها الفرد الذي ينتمي إلى دولةٍ ما.
- الهويّة الثقافيّة: هي الهويّةُ التي ترتبطُ بمفهومِ الثّقافة التي يتميّزُ فيها مُجتمعٌ ما، وتعتمدُ بشكلٍ (تركي ، 2011، ص172).

- الهويـة الشخصـية: الخصـائص او السـمات التـي قـد تشـعر بأنهـا منفصـلة عـن الهويـات الاجتماعية والدور او مرتبطة ببعضها او جميعها.

- الهوية الاجتماعية : والتي تشير الى معرفة الفرد بعضويته داخل المجموعة ومشاعره حول عضوية المجموعة , ومعرفة مكانة المجموعة بالنسبة للمجموعات الاخرى.

- هويـة الـدور: فتعكس العضـوية فـي أدوار معينـة والتـي تتطلـب ان يلعـب شـخص أخـر دوراً تكميلياً (Oyrserman et al, 2012,p.73).

العوامل المؤثرة بالهوية:

- **مفهوم الأنا و الذات (Ego or self):**

يـرتبط مفهـوم الهويـة ارتباطـا وثيقـا بمفهـوم الـذات، وتوصـف الـذات بالكيـان الجـوهري أو الخـاص الجزئـي لفرد واحد، فلفظ الذات يؤكد شعور الفرد بكيانـه و هو يحس بـالزهو والابتهـاج بالنجـاح وخيبـة الأمـل للفشـل، فـلا بـد مـن وجـود ذات يعـزى إليهـا تلـك المشـاعر (مرسـي، 2002،ص53)، ان الذات ذات المعنى هي وحدة مرتبطة بإدراكات الفرد ووعيه، تمثل تنظيما تتآلف فيه شتى جوانب الشخصية يحدد إطارا عاما لاستجابات الأفراد نحو المواقف و السلوكات المختلفة، وبذلك يمكن القول بتطابق مفهومي الذات والهوية في شقهما المحدد لكينونة الفرد وتعريفه لنفسه، وهي الشعور والوعي بكينونة الفرد، وتنمو الذات وتنفصل تدريجيا عن الإدراكي، وتتكون بنيتها كنتيجة قيم الآخرين، وتسعى إلى التوافق والثبات، وتنمو نتيجة للنضج والتعلم الذي يكون مستمرا عبر مراحل الحياة المختلفة (زهران ، 2000، ص 367).

ان المهمة الأساسية للذات هي تنفيذية ترجع إلى كيفية إدراك الفرد لذاته وسلوكياته، والى إحساساته اتجاه نفسه أي فكرة الشخص عن نفسه والصورة التي لديه عنها وترتكز فكرة الذات في قبولها العام على تجربة الفرد وأساسها ما يأتي:

- هوية الفرد من خلال دراسة تطوره ونموه وتغيير المحيط والوضعية.
- وحدته أي انه سيد أفكاره وأحاسيسه.
- انعكاساته انه يحس ويتأثر بتجاربه المعاشة بتصرفاته رغم ذلك يستطيع التفكير واتخاذ المواقف والقرارات الخاصة به (عشوي، 1990، ص 73).

يقصد بهوية الأنا تحديد الفرد لما يكونه و ما سيكونه، بحيث يكون المستقبل المتوقع امتدادا واستمرارا لخبرات الماضي، أو تكون خبرات الماضي متصلة بما يتوقعه من المستقبل اتصالا ذا معنى وينطوي مفهوم الهوية على شعور الفرد بكونه قادرا على العمل كشخص منفرد دون انغلاق العلاقة بالآخر، أي تحقيق تفرده و تقوية أدواره الاجتماعية وإعادة تقويمه لعلاقاته بعالمه وبالآخرين (مرسي، 2002،ص 54).

- **مفهوم الانتماء (Affiliation):**

يشكل الانتماء ضغطا على الفرد، فهو حاجة أساسية تتضمن ديناميكيات نشطة ومتشابكة، ويعني شعور الفرد بكونه جزءا من جماعة أوسع يتوحد معها و يتقمصها و يحس بالأسى و الرضي المتبادل بينه و بينها (رابحي،2013، ص49)، اذ يرتبط مفهوم الانتماء، وكل ما يتعلق به، بمعاني الهوية ومبادئها ويتجسد الشعور بالانتماء ضمن الهوية من خلال مشاركة الفرد في جماعته و التواصل معها و الوصول إليها. ويشكل بذلك شرطا لتوفر التناسق والانسجام بين الفرد و الجماعة التي ينتمي إليها.

- **مفهوم الولاء (Loyalty):**

أن الولاء يرتبط بالانتماء عضويا، فلا يمكن الفصل بينهما، فيعرفه فرح بأنه: حالة معينة من تكامل حاجات تنشأ عن تفاعل بين الجماعة بضغوطها وشحناتها الانفعالية، والفرد بحاجاته الفسيولوجية والنفسية وعواطفه، تقوم أساسا على تحديد الأولوية للجماعة، ويميل الكثير إلى استخدام تعبير التضحية كتجسيد مادي للولاء، ويرتبط الولاء ذا المعنى ارتباطا صريحا بالهوية شرط تحقيق الاستمرارية في الانتماء للجماعة أو المجتمع، وان أوجه الاقتران بين الولاء و الهوية هو تعبير الأول عن تكامل الحاجات وعن حاجة الهوية إلى التفاعل بين الحاجات والجماعة التي ينتهي إليها الفرد.

- **مفهوم الأيديولوجية (Ideology):**

يصف(Webster) الأيديولوجيا بأنها الرؤية الجدلية لمجموعة من الأفكار أو المفاهيم فيما يتعلق بالإنسانية و الثقافية بصفة خاصة، وهي نظريات موجودة ومندمجة تهدف إلى وضع برنامج سياسي واجتماعي، وهي مخطط أو برنامج فلسفة بناء عليه أو جزئية مبنية على فروض أو حقائق ذات طابع فكري، وهي كذلك مجموع أفكار لموقف معين يقوم على فكر معين يهدف إلى تقديم رؤية محددة لجماعة أو مجتمع، ويمكن القول بأن الهوية قد تتحدد في بعض أجزائها

بأيديولوجيا المجتمع أو الجماعة التي ينتمي إليها فرد فمجموع المعتقدات تشكل الإطار العام لهوية الفرد في جوانبها الفكرية والفلسفية والسياسية (رابحي،2013، ص 49).

أبعاد الهوية الاكاديمية :

- البعد الذاتي – الشخصي (Self): ينتج عن العلاقة الجدلية بين الذات والآخرين، والذي يمكن الفرد فيما بعد من جدلية الانفصال أو الاندماج في الأيديولوجيات المنتشرة.
- البعد الأيديولوجية (Ideology): تعني الأيديولوجيا منظومة الأفكار المرتبطة بتعاليم و اتجاهات واعتقادات ورموز تشكل نظرة كلية لشخص أو جماعة، والأيديولوجيا تتكون من وجهين: الوجه الاجتماعي والوجه الثاني هو الوجه الذاتي، وتشمل على أربع مجالات فرعية هي : (هوية الأنا الدينية والسياسية والمهنية وأسلوب الحياة) (الغامدي، 2006، ص29).
- البعد الاجتماعية (Social): تشمل الهوية الاجتماعية على أربع مجالات: (الصداقة، طريقة الاستجمام أو الترفيه، الدور الجنسي والعلاقة بالجنس الآخر) وأن مفهوم الشخص لذاته ينبثق من إنتمائه للمجموعات، فالانسان لا يمتلك هوية واحدة بل هويات متعددة بتعدد المجموعات التي ينتمي لها، وبالتالي يتصرف بشكل مختلف في كل مجموعة بناءً على ما تتطلبه المجموعة التي ينتمي اليها، فلها أهمية بالغة في عمليات بناء الهوية والحفاظ على تماسكها من خلال خلق تضامن ووحدة بين أفرادها، لذلك تعتبر القدرة على إقامة علاقات (صداقة اجتماعية جيدة مع الآخرين) عاملاً هاما في تشكل هوية الأنا الاجتماعية.
- البعد المهني : هو الاحساس الواعي بالهوية (الذات) من خلال تصور الادوار التي يقوم بها الاستاذ الجامعي التي تنقسم الى ثلاث مجموعات وهي (التدريس وتوفير الخدمات للمجتمع, والبحث العلمي) . (Hogg,2010.pp.1583)

النظريات المفسرة للهوية الاكاديمية:

- **نظرية اريكسون (Erikson) في النمو النفسي والاجتماعي(قوة الانا):**

تُعد نظرية (Erikson) في النمو النفسي الاجتماعي (Psychosocial Development) امتداداً لما قدمه فرويد (Freud) في نظريته عن النمو النفسي الجنسي، إلا أن نظرية (Erikson) ركزت على نمو الأنا وفاعليتها مؤكدا على أهمية الجوانب الاجتماعية والبايولوجية والنفسية كعوامل محددة للنمو (جابر،١٩٩٠، ص 171)، ويقسم (Erikson) دورة حياة الإنسان إلى ثمان مراحل، تبدأ كل منها بظهور أزمة نفس/اجتماعية Psychosocial (Crisis) وتسعى الأنا جاهدة لحل هذه الأزمة، وكسب فاعليات جديدة تزيدها قوة، وتجعلها قادرة

علـى مواجهـة مصـاعب الحيـاة (المجنـوني، 2002 ص55)، والأزمـة هنـا لا تعنـي مشـكلة مستحيلة الحل بل تعبير عن وجود مطالب ملحة بحاجة إلى مواجهة وإشباع، ومع ذلك فإن هناك احتمالين لحل الأزمة، فهي إما أن تحل إيجابا مما يعني استمرارية النمو وكسب الأنا لفاعلية جديدة أو سلبا مما يعني إعاقة النمو وفشل الأنا في كسب فاعلية متوقعة مما يعني درجة من الاضطراب النفسي والسلوكي المتمثل في السلوك المضاد كعدم الثقة في المرحلة الأولى والخجل والشك في المرحلة الثانية وهكذا في بقية المراحل, ويوضح اريكسون بأن تحقق مطالب الأنا عبر مراحل النمو النفسي الاجتماعي وخلال عملية التنشئة هو الذي يحقق الصحة النفسية، ويؤثر حل الأزمات في كل مرحلة سواء بشكل إيجابي أو سلبي على حل الأزمات في المراحل التالية، فهي مراحل متعاقبة ومتسلسلة تتأثر كل منها بما يسبقها من مراحل، وتشمل هذه المراحل ماياتي:

المرحلة الأولى: الثقة مقابل عدم الثقة (Trust vs. Mistrust): يمثل حل أزمة الثقة المطلب الأساسي للنمو خلال العام الأول، كما أنها البذرة الأولى للإحساس بالهوية (Ego Identity)، ويعتمد اكتساب الطفل الرضيع للثقة على نوعية العلاقة مع أمه، حيث تؤدي الرعاية السليمة إلى الحل الناجح لأزمة هذه المرحلة والمتمثلة في اكتساب الرضيع لإحساس قوي بالثقة في أمه أو من يرعاه وبالتالي في محيطه و ذاته مستقبلا، وعلى هذا الأساس تكسب الأنا قوة جديدة متمثلة في الأمل (Hope)، وعلى العكس من ذلك يؤدي الحل السلبي إلى إحساس الطفل بعدم الثقة (Mistrust) والناتجة أساسا من إهمال الأم للرضيع، مما يترتب عليه الشعور بالإحباط، ليس في هذه المرحلة فقط ولكن طوال حياته، ذلك أن المراحل التالية تتأثر بهذا الحل السلبي وتترك بصماتها على شخصية الفرد في المستقبل (يعقوب ، **1994**، ص141)

المرحلة الثانية: الاستقلالية مقابل الخجل والشك (Autonomy vs. Shame and Doubt): تبدأ هذه الأزمة مع دخول الطفل عامه الثاني كنتيجة لنموه واكتسابه لقدرات بدنية تمكنه من البعد والاستقلال نسبيا عن امة. ويرى اريسكون أن الحل الناجح للأزمة يعتمد على طبيعة علاقة الأم بالطفل، وخاصة تشجيعها لاستقلاليته وتشجيعها له أثناء التدريب وخاصة على عمليات مثل الأكل والإخراج. حيث يمثل التشجيع والحب عاملا ايجابيا يساعد على الحل الناجح للأزمة ممثلا في اكتساب الطفل لمشاعر الاستقلالية وكسب الأنا لفاعلية جديدة تتمثل في الإحساس بالإرادة، أما الحل السلبي لهذه الأزمة فيتمثل سلوكيا في عدم القدرة على تحقيق الاستقلال

الذاتي، والمعاناة من مشاعر الخجل والشك وقد يحدث له نكوص الى المراحل السابقة من الحياة (عبدالمعطي، 2004، ص50).

المرحلة الثالثة: المبادرة مقابل الشعور بالذنب (Initiative Vs. Guilt): يتزامن ظهور الأزمة مع دخول الطفل عامه الثالث، وتستمر كمحور للنمو خلال مرحلة الطفولة المبكرة. ويتأثر حل الأزمة إلى درجة كبيرة بطبيعة تعامل الأسرة مع الطفل وطبيعة تشجيع أو عدم تشجيع مشاركاته إضافة إلى طبيعة حل الأزمتين السابقتين، ويؤدي الحل الناجح لأزمة المرحلة الثالثة إلى قدرة الطفل على المبادرة لتحقيق أهدافه، وهو ما يفضي إلى اكتساب تكتسب الأنا قوة جديدة تعرف بالغرضية (Purpose) والتي تعني بدء الطفل تحديد أهداف وغايات يسعى لتحقيقها، هذا بطبيعة الحال يؤثر في النمو المستقبلي للفرد حيث يستمر ميل الفرد للمبادرة وتحديد الأهداف الغائية خلال المراحل اللاحقة، كما يؤثر ذلك إيجابا في الحل الايجابي أو السلبي لازمات النمو اللاحقة، وعلى العكس يؤدي الحل السلبي إلى شعور الطفل بالذنب، ولا شك في أن ذلك يمكن أن يحدث من خلال إعاقة الوالدين لروح المبادرة لدى الطفل والحماية الزائدة غير المبررة التي قد تحول بينه وبين التجريب (أنجلر ، 1990 ، ص190).

المرحلة الرابعة: المثابرة مقابل الشعور بالنقص (Industry Vs. Inferiority): يتزامن ظهور الأزمة مع دخول الطفل لمرحلة الطفولة المتوسطة، وتمثل المطلب الأساسي للنمو خلال هذه المرحلة. ويتأثر حل الأزمة إلى درجة كبيرة بالظروف السيئة المحيطة بالطفل ومن ذلك الأسرة والمدرسة والرفاق ومدى تشجيع هذه البيئة لإحساس الطفل بقدراته إضافة إلى حل الأزمات السابقة. و يؤدي الحل الناجح لأزمة المرحلة الرابعة إلى إحساس الطفل بالقدرة والمثابرة لتحقيق الانجاز، ويساعده على ذلك ميله للاستطلاع واستعداده للمنافسة، ويتحقق هذا الإحساس يكسب الأنا فاعلية جديدة تتمثل في الشعور بالقدرة والمنافسة (Competence)، مما يساعده على النمو السوي وأيضا على حل أزمات النمو اللاحقة. وعلى العكس من ذلك فان الحل السلبي للأزمة والناتج عن المعوقات المختلفة ومن أهمها الحل السلبي للازمات السابقة وسوء الأنظمة التربوية في المنزل أو المدرسة تؤدي إلى إبراز مشاعر النقص لدى الطفل بدرجة يمكن أن تعيق نجاحه ونموه وتعرضه إلى مزيد من الاضطرابات النفسية (سليم، 2002، ص73).

المرحلة الخامسة: هوية الأنا مقابل اضطراب الدور-(Ego Identity Vs. Role confusion) : تمثل أزمة النمو في المراهقة، حيث يرى اريكسون أن المراهقة من أكثر المراحل

التي تؤثر على حياة الشخص المستقبلية، فهي فترة انتقالية بين الطفولة والرشد. وحيث أن المراهق يبدأ مرحلة نضج جسمي أسرع كنتيجة للبلوغ وما يرتبط به من تغيرات نفسية وأيضا ما يرتبط بهذا التغير من توقعات اجتماعية فان المراهق يواجه أزمة الإحساس بالهوية مقابل اضطراب الدور. ولا شك في أن حل الأزمة يتأثر بطبيعة حل الأزمات السابقة وطبيعة الظروف الاجتماعية المحيطة بالمراهق ومدى تشجيعها لاستقلاليته. وتعبر قدرة المراهق على تحديد أدواره في المجتمع، وإحساسه بالهوية عن الحل الإيجابي لأزمة الهوية، وتكتسب الأنا في حالة الحل الإيجابي لأزمة هذه المرحلة قوة جديدة تتمثل في التفاني فالمراهق مستعد لتعلم التفاني والإخلاص والولاء لوجهات النظر الأيدلوجية، في حين تعبر عدم قدرته على تحديد دوره في المجتمع والمرتبط باضطراب الدور (Role Confusion)، وتشتت الهوية (Identity Diffusion) عن الحل السلبي لهوية الأنا (سهير،2003، ص240).

المرحلة السادسة: الألفة مقابل الإحساس بالعزلة (Intimacy Vs. Isolation): يتزامن ظهور هذه المرحلة مع بدايات الشباب، حيث تبدأ مع بدء الحاجة إلى شريك. وكما هوا الحال في المراحل السابقة، فان حل الأزمة يتأثر بطبيعة نمو الأنا وحل أزمات النمو السابقة إضافة إلى الظروف الاجتماعية المحيطة بالشاب. يتمثل الحل الناجح لأزمة المرحلة السادسة في تحقيق إحساس الفرد بالألفة (Intimacy) أو العلاقة الحميمة مع الآخرين، ويدعم هذا الإحساس حل الأزمات في المراحل السابقة، فالألفة هي القدرة على الالتزام بالعلاقات والصداقات المحسوسة والتضحيات المعنوية التي يقدمها الفرد للآخرين، بحيث يدمج هويته مع هوية شخص آخر بدون الخوف من فقد الأنا. ويرتبط حل الأزمة بنجاح إلى حل الأزمات السابقة وخاصة حل أزمة الهوية والظروف المناسبة. ويرتبط الحل الناجح لأزمة هذه المرحلة باكتساب الأنا لفاعلية جديدة متمثلة في الحب ويرتبط بإحساس الفرد بمسئوليته تجاه الآخرين، حيث يميل إلى العطاء لهم والتضحية من اجلهم واحترامهم. وعلى العكس من ذلك يؤدي الفشل في حل الأزمات السابقة والظروف غير المناسبة إلى الفشل في حل الأزمة وفي هذه الحالة يعني إحساس الفرد بالعزلة (Isolation) عن الآخرين والتمركز حول ذاته أو انكفائه عليها (سليم، 2002، ص74).

المرحلة السابعة: الإنتاجية مقابل الركود (Generativity Vs. Stagnation): يتزامن ظهور الأزمة مع دخول الفرد إلى مرحلة أواسط العمر، حيث يتميز الفرد فيها بالاستعداد للإنتاجية (Generativity) والتي تمثل محور النمو في هذه المرحلة وتعني اهتمام الجيل القديم ببناء وتوجيه الجيل القادم أو الجديد والمساهمة في مساعدته على الحياة بفاعلية وإبداعية، إلا أن ذلك

يعتمد إلى درجة كبيرة على طبيعة حل الأزمات السابقة وطبيعة الظروف الاجتماعية المحيطة بالفرد.. وفي حالة الحل الايجابي لأزمة هذه المرحل تكتسب الأنا قوة جديدة تتمثل في الاهتمام، وتعني قدرة الفرد على التوسع في رعاية الآخرين وإحساسه أن هناك من يحتاج هذا الاهتمام. أما الحل السلبي فيتمثل في عدم قدرة الفرد على الإنتاجية وتوجيه الجيل الجديد مما يؤدي إلى الإحساس بالركود والسأم من الحياة.(كفافي، 2008، ص217).

المرحلة الثامنة: تكامل الأنا مقابل الشعور باليأس (Integrity Vs. Despair): يتزامن ظهور هذه الأزمة مع انتهاء مرحلة أواسط العمر ودخول الفرد للمرحلة الأخيرة من الحياة (الكهولة) وتعتمد طبيعة النمو النفس اجتماعي وطبيعة حل أزمة النمو في هذه المرحلة على التاريخ السابق للفرد ممثلا في طبيعة حل أزمات النمو السابقة وأيضا ما يحيط به من ظروف اجتماعية وصحية. يؤدي الحل الناجح لأزمة المرحلة الثامنة إلى شعور الفرد بتكامل الأنا مما يعني تقبله لدورة حياته وحياة الآخرين، الذين لهم معنى بالنسبة له، وكنتيجة لمثل هذا الحل الناجح تكتسب الأنا فاعلية جديدة تمثل في الحكمة (Wisdom) والتي تدل عل الحكم الناضج والفهم الشامل، أما الجانب السلبي لهذه الأزمة فيظهر في صورة إحساس الفرد باليأس والإحباط (الغامدي,2010, ص39)،، كما يشير (عبد الرحمن، 1998) إلى وجود أربع جوانب رئيسية للإحساس بالهوية من وجهه نظر اريكسون (Erikson) وهي:

- الفردية (Individuation): وتعني التشخص أو إدراك ووعي الفرد بذاته كشخص له استقلاله الذاتي.
- التكامل (Wholeness): لاشك في أن البناء النفسي يشتمل على الكثير من المتناقضات، ولتحقيق التكيف والنمو السوي فانه لا بد من خلق وحدة كلية من هذه العناصر رغم تناقض بعضها، وذلك من خلال خفض حدة التناقض وقبولها كسمة واقعية. وبمعنى لآخر فان الكلية تعني إحساس الفرد بالتكامل الداخلي للصور المتناقضة التي يكونها الفرد عن ذاته، وينتج مثل هذا الإحساس عن عمليات الأنا والتي تناضل لتحقيق التكامل رغم التناقضات المختلفة، وبالتالي يتحقق الانسجام الداخلي كلما تقدم الفرد في النمو.
- التماثل والاستمرارية (Sameness and Continuity): كما يتضح من العنوان فان هذه العملية تتطلب ثبات السمات الأساسية الماضية ثباتا غير جامد يضمن التطور والاستمرارية واستيعاب الخبرات الحاضرة. إنها عملية تتضمن التطور وارتباط الماضي بالحاضر الممهد

للمستقبل، بحيث يشعر الفرد أن الحياة التي يعيشها ملائمة له وأنه يسير في اتجاه له معنى بالنسبة له. وبمعنى آخر فان الفرد يكون شعورا بثبات شخصيته رغم ما يعتريها من تطور.

- التماسك الاجتماعي (Social Solidarity): هو إحساس الفرد الداخلي القيم السائدة في مجتمعه و تمسكه بها ووعيه بدعم المجتمع له لتحقيق هذا التماسك. أنها بمعنى آخر إدراك ووعي الفرد بكيانه كفرد في مجتمع يستمد منه قيمه ودعمه.

وبناءً على افتراض (Erikson) حول وجود أزمة نمو في كل مرحلة من المراحل وارتباط كل مرحلة بما يسبقها من المراحل، فإن حل أزمة الهوية في هذه المرحلة يعتمد على حل أزمات الأنا في المراحل السابقة، وعلى هذا الأساس فإن حل أزمات النمو في الطفولة يساعد تحقيق هوية الأنا في مرحلة المراهقة بشكل أفضل مقارنة بمن اعييق نموهم السوي في مرحلة الطفولة. (المنيزل،1997 ، ص 171)

يؤكد (Erikson, 1969) على أهمية الأصدقاء في هذه المرحلة، حيث يساعد المراهقون بعضهم بعضاً وبشكل مؤقت، في فترات عدم الراحة التي يمرون بها، ويشكلون جماعات يتوحدون فيها مع بعضهم في القيم والأفكار والمعتقدات، وهم بذلك يثبتون قدرة كل عضو منهم على تحقيق الإخلاص والتفاني للمجموعة، كما يوضح (Erikson) ان المراهق قابل للتعرض للأذى نتيجة لضغوط التغيرات السريعة الاجتماعية والسياسية والتكنولوجية التي تضر بهويته، وهذا التغير يظهر في الإحساس الغامض بالشك والقلق وعدم الاستمرارية، كما أنه يهدد كثيرا من القيم التقليدية التي تعلمها الشباب وخبروها وهم أطفال، وتعكس الفجوة بين الأجيال بعض السخط وعدم الرضا العام بقيم المجتمع (جابر،1990،ص180)، كما ان هناك شكلين أساسيين لاضطراب هوية الأنا من وجهة نظر (Erikson) هما:

- اضطراب الدور (Role Confusion): اذ يفشل المراهق في تحديد أهداف وقيم وأدوار شخصية واجتماعية ثابتة، وكبديل لذلك تتحول فترة التعليق المنطقية والمسموح بها اجتماعيا لاختبار البدائل إلى نوع من الاضطراب المستمر حيال الأدوار، مما يؤدي إلى إعاقة المراهق، وتمنعه من القيام بالتزامات محددة نحو أدوار معينة، وينتج هذا الاضطراب في الأدوار كنتيجة لفشل المراهق في خلق وحدة متكاملة من توحدات الطفولة المتناقضة أحيانا.
- تبني هوية أنا سالبة (The Adaptation of Negative Ego Identity): ويمثل تبني هوية سالبة درجة أعلى من الاضطراب، اذ لا يقتصر الأمر على عدم الثبات في تبني قيم وادوار اجتماعية مقبولة، بل يتجاوزها إلى إحساس المراهق بالتفكك الداخلي – Inner-

(fragmentation) يدفعه لتبني قيم وادوار غير مقبولة اجتماعياً بل وغير اجتماعية أو مضادة للمجتمع، ومن ذلك على سبيل المثال تعاطي المخدرات وغيرها من الانحرافات السلوكية (الغامدي،2001 ، ص232).

يمكن تلخيص افتراضات (Erikson) حول تشكل الهوية فيما يلي:

- يمثل تشكل الهوية أزمة النمو في مرحلة المراهقة، أي أنها قلب التغير في هذه المرحلة، إلا أن ذلك لا يعني عدم تشكلها في المراحل السابقة أو اللاحقة، فهذا التشكل وظيفة مدى الحياة ذلك أن التوحدات في مرحلة الطفولة هي أساس تشكل الهوية في المراهقة، كما أنها قابلة للتطور في مرحلة الرشد.
- يبدأ تشكل الهوية بظهور أزمة الهوية والمتمثل في مرحلة من البحث النشط والفاعل لما يناسبهم من ادوار وقيم واختبار و تجريبها، ويسمح المجتمع بهذه الفترة من التعليق المختلط، وتستمر عملية النضج بالاختيار من بين هذه القيم والأدوار والالتزام بها.
- يعتمد حل أزمة الهوية إلى درجة كبيرة على حل أزمات النمو السابقة لها. فتوحدات الطفوله وخبراتها يمثل واحدا من الأساسات المهمة لتشكل الهوية وطبيعة هذا التشكل.
- يتأثر تشكل الهوية بعدد من العوامل تشمل العوامل الشخصية والاجتماعية والبايولوجية.
- الهوية ذات أبعاد متعددة تشمل الأبعاد الدينية وسياسية ومهنية وجنسية واجتماعية، كما يرتبط تحقيق الهوية بمجموعة من السمات والنشطة منها:

  - إحساس الفرد في آن واحد بكل من التماثل (Sameness) والاستمرارية (Continuity) بين ماضيه وحاضره ومستقبله. والذي يعني دمج التوحدات السابقة مع الخبرات الحاضرة لتكوين وحدة جديدة تتضمن تأكيد بعض الجوانب وإهمال أخرى في الذات.
  - تحقيق التكاملية (Integration) بين ذات الشخص الخاصة وذاته العامة، بين ما يعرفه عن نفسه وما يعرفه الآخرون عنه، ذلك أن عدم إدراك المراهق لنفسه سوف يعيق وصوله إلى أهداف واقعية، وقد يجد صعوبة في تحديد مكان مقبول له في المجتمع.
  - القدرة على اختيار القيم والدوار المناسبة والالتزام بها.
  - في الظروف السيئة يمكن أن يفشل المراهق في حل أزمة الهوية ويمكن أن يظهر ذلك في اضطراب الأدوار وعدم تبنيه لادوار ثابتة، أو في تبني هوية سالبة مضادة لقيم ومعايير المجتمع (عسيري، 2003، ص26).

ثانياً: نظرية تشكيل الهوية لـ مارشا (Identity growth theory – Marcia,1966):

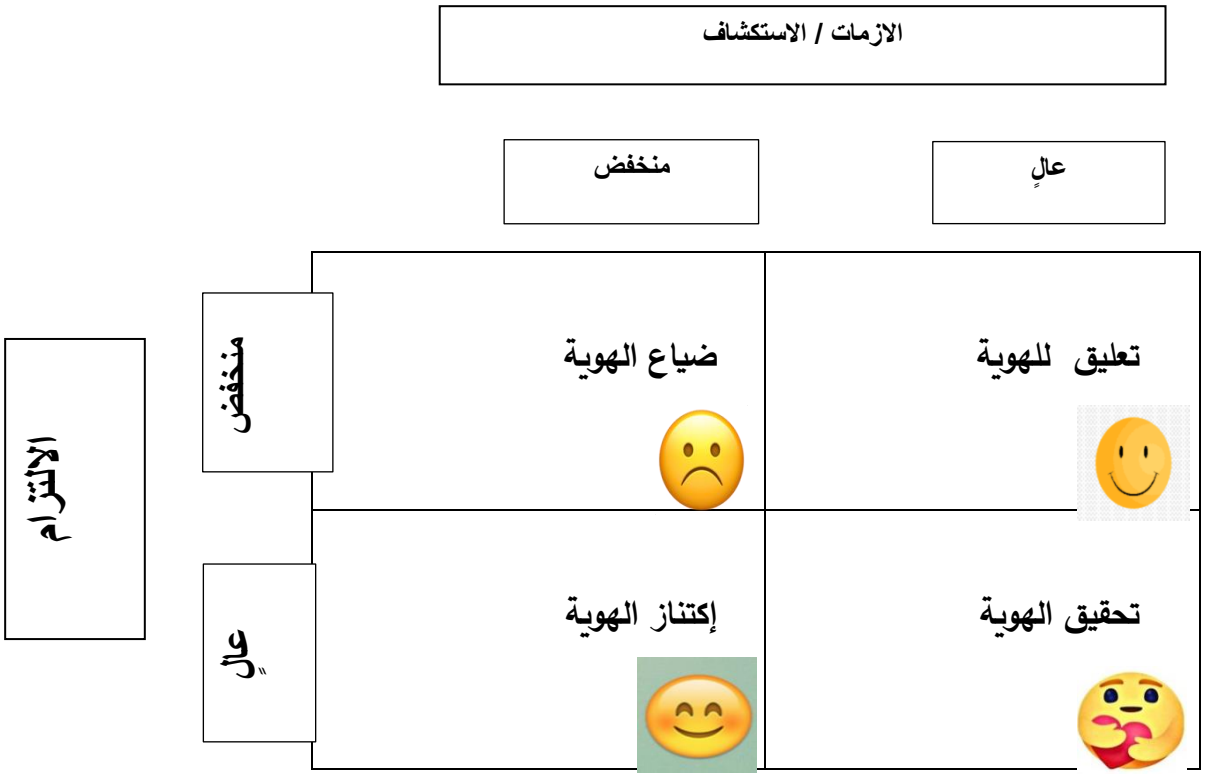
توسعت مارشا (Marcia,1966) في نظرية الهوية لإريكسون (Erikson)، مع التركيز على المراهقة, اذ وصفت المراهقة بأنها "فترة انتقال في نهج المهام المعرفية – أي الانتقال من العمليات الواقعية إلى العمليات الرسمية، في التعامل مع القضايا الأخلاقية – ومن القانون والنظام ("الواجب") التفكير إلى القيم الإنسانية المتعالية في مقاربة الاهتمامات النفسية والاجتماعية – من توقعات الآخرين وتوجيهاتهم إلى التنظيم الفريد للفرد لتاريخ المرء ومهاراته وأوجه قصوره وأهدافه، كما توسعت مارشا (Marcia,1966) لتطوير الهوية من خلال اقتراح معيارين يمكنهما تحديد حالة هوية الفرد, على وجه التحديد، وشددت على أهمية مشاركة الفرد في الاستكشاف ومدى التزام الفرد, أذ يتضمن الاستكشاف النظر في الخيارات وتقييمها عند تحديد اتجاه المرء في الحياة, ويشمل الالتزام القيام باستثمار شخصي في مهمة أو مهنة أو مسعى معين، ويمكن للفرد الإقامة في واحدة من أربع حالات الهوية يتطلب الوصول إلى استنتاج بشأن الوضع الذي يقيم فيه الفرد النظر في الاستكشاف والالتزام، وقد حددت Marcia) (أربع حالات هوية كوسيلة لدراسة بناء الهوية تجريبياً، وتشتمل على حالاتها الأربعة، وهي (تحقيق الهوية، الرهن، انتشار الهوية، والوقف).

- حددت (Marcia,1966) هذه الأوضاع بناءً على وجود أو عدم وجود أزمة، فضلاً عن التزام الفرد بعقيدته وأيديولوجيته في إشارة إلى الدين والسياسة فالفرد لديه مستويات مختلفة من الالتزام والاستكشاف في هذه المجالات، فقد يعاني الفرد في حالة تحقيق الهوية من أزمات متعلقة بالمعتقد والأيديولوجية.(Marcia,1966,pp.125-136).

وفقاً لنموذج (Marcia) تشمل هوية الأنا على مجالين هما : هوية الأنا الأيديولوجية، وهوية الانا الاجتماعية و تشمل كل منهما على أربع مجالات فرعية، وكما يأتي:

- اذا كان الالتزام منخفض والازمات التي يمر بها الفرد منخفضة سوف يحصل ضياع للهوية او انتشار للهوية (اي ان الفرد لا يعلم ما الذي عليه فعله او ما هو مطلوب منه تحقيقه).
- عندما يكون الالتزام منخفضا لكن الازمات التي يمر بها الفرد عالية فهنا ستكون للطفل رغبة في الاستكشاف والتعلم لكن ليست لديه الدافعية للتعلم او خوف من الاسكشاف, عندها سيحاول تأجيل هذه الاعمال الى وقت لاحق (العمر طويل وسأنجزها في وقت اخر).

- عندما يكون الالتزام عاليا لكن الازمات قليلة او منخفضة هنا سوف يحصل اكتناز للهوية او بمعن اوضح "حبس للهوية" كان يكون الطفل مولود ي عائلة جميع افرادها اطباء او مهندسين وما الى ذلك ويريدون للفرد اي يحذو حذوهم فهنا سوف يحبس الطفل جميع التجارب الاخرى ويركز على ما اراد منه افراد اسرته.
- عندما يكون الالتزام عاليا والازمات عالية فهنا سيحصل تحقيق للهوية فالفرد هنا امضى من الوقت ما يلزم في استكشاف قدراته واختبارها والعمل على تحقيقها حت وصل الى انه اصبح رجلا حقق كل ما يريد تحقيقه وهو في رضى عن نفسه والشكل (2) يبين ذلك.



شكل (2)

نظرية جيمس مارشا عن تطوير هوية الفرد

(الشكل من عمل الباحثة)

ثالثاً : نظرية الهوية الاجتماعية لـ تاجفيل (Social identity theory–Tajfe,1981)

اقترح هنري تاجفيل (Tajfel ,1981) عالم النفس الاجتماعي البولندي أننا نقوم بتصنيف أنفسنا والآخرين في عدة مجموعات، اذ تشكل مجموعاتنا مصدر فخر لنا وجزء لا يتجزء من هويتنا(الجنسية، العقيدة، الدين، العرق، العائلة....), أذ يرى (Tajfe) أن مفهوم الشخص لذاته ينبثق من إنتمائه للمجموعة، فالانسان لا يمتلك هوية واحدة بل هويات متعددة بتعدد المجموعات التي ينتمي لها, وبالتالي فهو سيتصرف بشكل مختلف في كل مجموعة بناءً على ما تتطلبه، فعلى سبيل المثال (احمد) رجل أي ينتمي الى مجموعة الرجال، ومسلم الى مجموعة المسلمين الخ... بمعنى أنه يمكننا تصنيف أي شخص، وكذلك تصنيف أنفسنا لما لا نهاية لها من المجموعات, وفي الواقع هناك فرعان متميزان لنظرية الهوية الاجتماعية وهي النسخة التي طورها (Tajfel,1981) (Hogg,2010.p.1540).

ركزت هذه النظرية على الدوافع النفسية التي تقود عضو المجموعة إلى تأييد أو التنصل من عضوية المجموعة الحالية، صيغت نظرية الهوية الاجتماعية كنظرية تكاملية لكونها تستهدف الربط بين (العمليات المعرفية, والدافعية السلوكية)، وتكونت من ثلاث مكونات معرفية مركزية أساسية تتمثل في: (التصنيف الاجتماعية ، والتوحد الاجتماعي ، والمقارنة الاجتماعية)، أذ يرغب الأفراد في تكوين هوية اجتماعية إيجابية من خلال الحرص على أن يكون لجماعتهم الاجتماعية المفضلة ميزة تميزهم عن الجماعت الأخرى، كما يتأثر مفهوم الذات وتقدير الذات بصورة عامة بعمليات المقارنة الاجتماعية تحدث المقارنة الاجتماعية عندما نتعلم عن قدراتنا ومهاراتنا وعن مدى مناسبة آرائنا وأفكارنا ومكانتنا الاجتماعية مقارنة باتجاهات واعتقادات وسلوكيات الآخرين.

تمثل نظرية (Tajfel) دراسة التداخل والتفاعل بين الهوية (الذاتية، والاجتماعية)، اذ صاغ النظرية على أساس دراسات قام بها والتي بينت ان تصنيف الافراد الى جماعات يكفي ليفكروا بأنفسم والاخرين بناءاً على عضويتهم داخل الجماعة بدلاً من التفكير في خصوصية ذواتهم، او استقلالهم الذاتي(Tajfel,1978,p.80)، كما أن المبادئ التي تحكم تصنيف الأشياء اليومية يمكن توسيعها لشرح تصنيف الأشخاص بما في ذلك الذات، إلى مجموعات اجتماعية، وعلى الرغم من أن هذه العلاقة بين تكوين الهوية ومبادئ التصنيف قد تم تطويرها بشكل كامل ضمن نظرية التصنيف الذاتي، إلا أن تأثير أبحاث التصنيف على نظرية الهوية الاجتماعية كان موجودًا منذ بداية النظرية، فقد بدأ البحث والتنظير المبكر لـ (Tajfel ,1981)

مـــن منظـــور معرفـــي بحـــت، فـــي محاولـــة لشـــرح التشـــوهات الإدراكيـــة التـــي صـــاحبت التصنيف(Diehl,1990,pp.382)، وأن العوامل المعرفية – التشوهات الإدراكية التي تنشأ من زيادة الاختلافات بين المجموعات – لا يمكنها بمفردها تفسير ظهور التمييز بين المجموعات، واستجابة لذلك تم تعديل نظرية الهوية الاجتماعية لتشتمل على عوامل تحفيزية ودافعية إضافية (Diehl,1990,pp.383)،

وجد (Tajfel, 1979) ان الحاجة إلى التميز الإيجابي هي الدافع للهوية الاجتماعية، وهذا يعني أنه من المحتمل أن تظهر هوية المجموعة بين أعضاء مجموعة ذات مكانة عالية لأن العضوية تميز بشكل إيجابي أعضاء المجموعة عن الغرباء، على النقيض من ذلك فإن تطوير هوية المجموعة أقل تأكيدًا بين أعضاء المجموعات ذات المكانة المنخفضة الذين يحتاجون بالإضافة إلى ذلك إلى تطوير هوية حول سمات المجموعة البديلة ذات القيمة الإيجابية (الإبداع الاجتماعي) أو الكفاح من أجل تغيير الصورة السلبية للمجموعة (التغيير الاجتماعي) قبل أن تتمكن العضوية من تحسين وضعهم (Tajfel & Turner,1979,p.39).

المحور الثاني : الدراسات السابقة

أولاً : دراسات تناولت التنافر العاطفي:

الدراسات العربية:

- **دراسة عويس (2014)**

(نموذج مقترح لمسببات ونتائج التنافر العاطفي للعاملين في القطاع الصحي " دراسة تطبيقية في مستشفيات أحدى الجامعات المصرية) .

أجريت الدراسة في جمهورية مصر العربية في جامعة حلوان ,تناولت الدراسة موضوع التنافر العاطفي (Emotional dissonance) مستهدفة تقديم نموذج مقترح لمسبباته ونتائجه، ودوره الوسيط، لكل من الدعم الاجتماعي، والحرية في العمل في التخفيف من تأثيراته السلبية بالتطبيق على هيئة التمريض بالمستشفيات والمراكز التابعة لإحدى الجامعات المصرية أُجريت الدراسة على عينة قوامها (353) مفردة، و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها؛

1. يؤثر كل من المتطلبات العاطفية للوظيفة، والتعاطف، وعدوانية العميل تأثيراً موجباً معنوياً على التنافر العاطفي، بينما يؤثر التماهي التنظيمي تأثيراً سلبياً لا معنوياً على التنافر العاطفي

2. يؤثر التنافر العاطفي تأثيراً موجباً على كل من الاستنزاف العاطفي، والنية لترك العمل .

3. يتوسط التنافر العاطفي جزئياً العلاقة بين كل من المتطلبات العاطفية للوظيفة، والتماهي التنظيمي مع كل من الاستنزاف العاطفي، والنية لتلك العمل، ويتوسط التنافر العاطفيً العلاقة بين التعاطف وكل من الاستنزاف العاطفي، والنية لترك العمل،. **(عويس , 2014, ص 229)**

*** دراسة موسى (2020)**

(مقياس التنافر الوجداني للراشدين)

أجريت الدراسة في كلية التربية جامعة السويس ، وهدفت الى قياس التنافر العاطفي وعلاقته بأتخاذ القرار، وأستخدم الباحث مقياس (Pugh et al ,2011), واستخدم التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من صدق المقياس والمتكون من (8) فقرات موزعه على بعدين وهي الانهاك العاطفي ومشاعر الاحباط .

أظهرت النتائج تبايناً مرتفعاً في درجات مقياس التنافر العاطفي ، كما أظهرت النتائج ان الاحباط هو المسبب الاعلى لحدوث التنافر العاطفي ، وان الشعور بالانهاك ليس هو المسبب الرئيسي للتنافر . **(موسى ,2020, ص 1)**

الدراسات الاجنبية

*** دراسة دولارد ولويج (Dollard K.A Lewig,2003)**

تأثير التنافر العاطفي على الارهاق العاطفي والرضا الوظيفي لدى العاملين بمركز الاتصال

أجريت الدراسة في أستراليا، وهدفت الى أستكشاف عواقب التنافر العاطفي ، على عينة مكونه من(98) من عمال مركز الاتصال في جامعة أديلايد جنوب أستراليا ، ووجد أن الرضا الوظيفي والإرهاق العاطفي مرتبطان بالتنافر العاطفي، أذ كان الرضا الوظيفي مرتبطًا بشكل سلبي بالتنافر العاطفي وكان الإرهاق العاطفي مرتبطًا بشكل إيجابي بالتنافر العاطفي، وبالإضافة إلى ذلك ، تم تعديل علاقة الرضا الوظيفي بالتنافر العاطفي من خلال الدعم الاجتماعي بحيث كان أولئك الذين لديهم مستويات عالية من الدعم الاجتماعي أقل احتمالية من أولئك الذين لديهم مستويات منخفضة من الدعم الاجتماعي لتجربة الآثار السلبية للتنافر العاطفي على الرضا الوظيفي . **(Dollard K.A Lewig,2003,p.391).**

- **دراسة باكر وهوفن (Bakker & Heuven,2003)**

(التنافر العاطفي وعلاقته بالإرهاق العاطفي بين المظيفين)

استخدمت هذه الدراسة عينة مكونه من (220) مضيفًا لاختبار الفرضية القائلة بأن التنافر العاطفي هو مؤشر أساسي على نضوب الخدمة البشري، وتشير النتائج ان الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من الكفاءة يمكنهم استخدام التنافر العاطفي كإستراتيجية تكيف وظيفية لحماية صحتهم ورفاهيتهم, وهذا يعني أن التعبير عن المشاعر الإيجابية في تفاعلات العملاء يمكن استخدامه بوعي كدرع احترافي لحماية المشاعر الحقيقية والخاصة. **(Bakker&Heuven,2003,p.80)**

- **دراسة صالح ونسرين (Salehe & nasrin,2016)**

الدور الوسيط للتنافر العاطفي في علاقة أستراتيجيات العمل العاطفي للمعلم بالرفاهيه المهنية

أجريت الدراسة في أصفهان , وهدفت الى اختبار آثار استراتيجيات العمل العاطفي (التمثيل السطحي ، التمثيل العميق والتعبير عن المشاعر الطبيعية) على الرفاهية المهنية مع الأخذ في الاعتبار الدور الوسيط للتنافر العاطفي، وتكونت عينة البحث من (150) مدرساً في المرحلة الثانوية في أصفهان ، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية, وأستخدم مقياس إستراتيجية العمل العاطفي للمعلم ، و تم استخدام نمذجة المعادلة الهيكلية لتحليل البيانات.

وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

– أن استراتيجيات العمل العاطفي ترتبط بشكل كبير بالتنافر العاطفي ، وأن التنافر العاطفي يرتبط سلبًا بالرفاهية المهنية.

– توسط التنافر العاطفي في تأثير جميع استراتيجيات العمل العاطفي على الرفاهية المهنية، يمكن تفسير هذه النتائج من خلال الاختلافات في طبيعة استراتيجيات العمل العاطفية المختلفة. **(Salehe & nasrin,2016 ,p.15)**

- **دراسة كارول و الين (Carol & Elaine,2018)**

إشكال الذات الأصيلة في تصورات التنافر العاطفي

تهدف الدراسة الى أيجاد العلاقة بين العمل العاطفي والهوية، فتركز على التوتر أو "التنافر العاطفي" الذ ي يمكن تجربته عندما يتطلب الدور الوظيفي إظهار المشاعر المناسبة من الناحية التنظيمية، فيتم فحص تجارب التنافر العاطفي من خلال المقابلات المتعمقة ودراسة اليوميات مع

المتخصصين في الموارد البشرية، ، تشير النتائج الى أن التنافر العاطفي ينشأ من النضال من أجل بناء ذات ظرفية بارزة في مواجهة العواطف والولاءات المتضاربة للذات والقيم المتنافسة، كما ان الصراع في العمل العاطفي ليس مع (حقيقة الذات) ولكن الصراع في تحديد الذات التي يجب أن تكون في المقدمة في موقف معين. **(Linehan & Obrien,2018,p.1)**

ثانياً: دراسات تناولت الهوية الاكاديمية:

الدراسات العربية

- **دراسة (الدفاعي، 2002):**

(برنامج أرادي لتنمية الذات الاكاديمية لدى طلبة كلية التمريض)

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الذات الأكاديمية المهني لدى طلاب كلية التمريض، وتألفت عينة الدراسة من (136) طالب من المرحلتين الثانية والثالثة موزعة عشوائياً على المجموعتين التجريبية والضابطة بشكل متساوي ومتكافئ، وبلغ عدد الطلاب (لكل مجموعة مكونة من (34) طالباً وتم تطبيق مقياس مفهوم الذات الأكاديمية المهني الذي أعده الباحث وأستعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-Test) وتوصل إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي بفرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01%) أي أن للبرنامج الإرشادي تأثيراً إيجابياً في تنمية مفهوم الذات الأكاديمية المهني. (الدفاعي، 2002،ص2-1).

- **العمري وآخرون (2006)**

(مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عن المناخ الجامعي الاكاديمي والتطبيقي المهني في الجامعات الاردنية : دراسة مقارنة)

تهدف هذه الدراسة والتي تكونت عينتها من (270) عضو هيئة تدريس في الجامعة الهاشمية وجامعة البلقاء التطبيقية إلى التعرف على مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عن المناخ الجامعي الأكاديمي والتطبيقي المهني، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عن المناخ الجامعي التطبيقي المهني كان أعلى من المناخ الجامعي الأكاديمي، وباستخدام اختبار ت في التحليل ظهر فرق في مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عن المناخ الجامعي يعود إلى الرتبة الأكاديمية والخبرة ، في حين لم يظهر أي فرق في مستوى

الرضا عن المناخ الجامعي يعود إلى جنس أعضاء هيئة التدريس. (العمري وآخرون،2006 ، ص 495) .

- **دارسة(عجوة،2012)**

(القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي والتنظيم الذاتي في الهوية الوظيفية للمعلمين الفلسطينيين)

هدفت الدراسة الى معرفة القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي والتنظيم الذاتي في الهوية المهنية للمعلمين، (الهوية الوظيفية) ، تكونت عينة الدارسة عينة عشوائية عنقودية من (1077) معلماً ومعلمة في أربع محافظات بالضفة الغربية – فلسطين. واستخدم أربعة مقاييس، مقياس للكفاءة الذاتية، ومقياس للرضا الوظيفي، ومقياس للتنظيم الذاتي، ومقياس للهوية المهنية، وأظهرت النتائج أن مستوى الهوية المهنية للمعلمين الفلسطينيين كان مرتفع، كما أظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لكل من الكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي والتنظيم الذاتي للتنبؤ بالهوية المهنية. **(عجوة،2012).**

- **دراسة العارضة (2013)**

(حالات الهوية النفسية وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية)

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على العلاقة بين حالات الهوية النفسية والمرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، قام الباحث باستخدام المقياس الموضوعي لتشكل هوية الأنا، وتطبيقهما على عينة الدراسة المكونة من (231) طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدرسة وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين تحقيق الهوية الأيديولوجية والاجتماعية وكل من المرونة التكيفية والمرونة التلقائية، وكما يتضح من النتائج, عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أي من حالات الهوية الأربع ، وكذلك المرونة التكيفية والتلقائية، تعزى لمتغيرات الجنس. **(العارضة ،2013،, ص579)** .

- **دارسة(البقيعي،2014)**

(الهوية الوظيفية لدى عينة من معلمي وكالة الغوث الدولية في الاردن)

تهدف الدراسة إلى معرفة مستوى إدارك معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن لهويتهم المهنية، وأسماها (الهوية الوظيفية)، أذ تكونت عينة الدراسة من (359) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من المناطق التعليمية في الأردن، وقد أجابوا على مقياس الهوية

المهنية للمعلمين، أظهرت النتائج أن مستوى إدارك الهوية المهنية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن كان مرتفعاً على المقياس الكلي وعلى جميع أبعاده ، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الهوية المهنية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح مؤهل البكالوريوس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية. **(البقيعي ، 2014).**

- **دراسة محاسنة والعظامات (2017):**

(أنماط الهوية الاكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء مقياس واس (Was) واساكسون (Issacson) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي)

أجريت الدراسة في الاردن ، وهدفت الى التعرف على أنماط الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء متغيري الجنس، والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (480) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الهاشمية تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. ولجمع بيانات الدراسة تم استخدم مقياس أنماط الهوية الأكاديمية، وأظهرت نتائج الدراسة أن نمط الهوية الأكاديمية المحققة هو النمط السائد، ووجود فروق دالة إحصائيا في نمط الهوية الأكاديمية المضطربة والمعلقة تعزى لمتغير جنس الطالب، ووجود فروق دالة إحصائيا في نمط الهوية الأكاديمية المحققة تعزى لمتغير جنس الطالب لصالح الإناث، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط الهوية الأكاديمية المعلقة والمحققة والتحصيل الدراسي **(محاسنة والعظامات , 2017، ص191)**

- **دراسة حسين (2017)**

(استقصاء مستويات الهوية المهنية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية)

تهدف الدراسة إلى استقصاء مستويات الهوية المهنية للمعلم لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وأجري البحث على عينة قوامها (129) معلم رياضيات بالمرحلة الابتدائية، وزع عليهم الكترونياً مقياس لتحديد مستوى الهوية المهنية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وأجريت مع (20) منهم مقابلة شخصية فردية لتحديد تصوارت معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية عن الهوية المهنية أظهرت وضوح مدلول الهوية المهنية للمعلم لدى عينة

الدارسة دون معرفتهم مسمى المفهوم، وأن مستويات الهوية المهنية لديهم مرتفعة، وأنه لا توجد فروق في مستويات الهوية المهنية لعينة البحث ترجع للنوع أو لسنوات الخبرة أو لعدد برامج التنمية المهنية الحاصل عليها. (حسين ،2017، ص 84)

- **دراسة أيمان (2019)**

(بناء رائز الهوية الأكاديمية لطالب الماستر)

هدفت الدراسة كمحاولة لبناء رائز لاستقصاء نمو الهوية الأكاديمية للطالب الجامعي و من ثم استقصاء رتب الهوية الأكاديمية لعينة من طلبة الماستر، وقامت الباحثة ببناء رائز للهوية الاكاديمية , أذ بلغت عينة البناء (300) طالب ماستر من تخصصات مختلفة، واستخدمت طرق مختلفة لتحليل الفقرات منها معاملات التمييز والارتباطات ، كما تم استخدام طريقتي الاتساق الداخلي ل الفا كرونباخ و التجزئة النصفية لقياس ثبات الرائز، واستخدام الصدق الظاهري، صدق المحتوى صدق الاتساق الداخلي والصدق التكويني لتقدير صدقه، وتوصلت الدراسة الاستطلاعية لرتب الهوية باستخدام الرائز المصمم أن أغلبية الطلبة توزعوا بين التحقيق، التعليق والتعليق منخفض التحديد والبقية ابرزوا تشتتا أو ميلا للتشتت في هويتهم الأكاديمية، كما أظهرت الدراسة غياب الفروق الدالة بين الجنسين والتخصص في نمو رتب الهوية الأكاديمية. **(أيمان ،2019، ص 1)**

الدراسات الاجنبية

- **دراسة أيكترني وآخرون (Aikaterini, et al,1998):**

(الذات الاكاديمية وعلاقتها بالتركيز على معتقدات الطلبة , و سلوكهم داخل المدرسة ، والطموح الاكاديمي)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الذات الأكاديمية للطلبة فيما يتعلق بدراسة العلاقات بين المكونات لمفهوم الذات، والتركيز على معتقدات الطلبة بأنفسهم وسلوكهم داخل المدرسة، وآدائهم الأكاديمي، وأيضاً التركيز على طموح الطلاب في كل من مرحلة الدراسة الثانوية والمرحلة اللاحقة بها، فيما يخص أفكار الطلبة ومعتقداتهم المرتبطة بنجاحهم في المستقبل وتكونت عينة الدراسة من طلبة المدارس الثانوية في أثينا، وكان عددهم (381) طالباً، والمدى العمري لهم من (16–18) سنة، واستخدم مقياس مكون من (31) فقرة لفظية لتقدير

الذات، وبعد معالجة البيانات باستخدام تحليل التباين إلى تفاعلين أساسيين بين الآداء الأكاديمي ونوع الدراسة والعلاقة بينم كانت أيجابية، وأشارت النتائج كذلك إلى ان الرغبة القوية للطلاب ذوي المعدلات العالية من التخرج من الجامعة، أما الطلاب من ذوي المعدلات الواطئة يشاركون بهذا الطموح بدرجة معتدلة، ولم تجد الدراسة أرتباطاً بين مستوى التعليم والحالة الأقتصادية لعائلة المستجيبين، وأيضاً بينت النتائج تأثير المعتقدات التقليدية للتعليم على تكوين مفاهيم الذات الأكاديمية لكل من الذكور والأناث. (Aikaterini, et al,1998 : النوري 2006).

- **دارسة سونج و وي (Song, G., & Wei, SH., 2007)**

(العوامل المؤثرة على الهوية المهنية في الصين)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤثرة في الهوية المهنية للمعلمين في الصين، وتكونت عينة الدارسة من (177) معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية والثانوية، وقد صمم الباحثان استبانة لقياس الهوية المهنية للمعلمين، ومعرفة مدى تأثير كل من الجنس ،والرتبة المهنية، والمرحلة الدارسية ، والرضا الوظيفي على الهوية المهنية. وأظهرت النتائج مستوى عالي للهوية المهنية لدى معلمي المرحلة الأساسية والثانوية، وأن مستوى الهوية المهنية للإناث أعلى منها لدى الذكور، وأن درجة الهوية المهنية لدى معلمي الخبرة الطويلة (30) سنة أكثر وضوحاً من معلمي الخبرة (10) سنوات، وأن مستوى الهوية المهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية أعلى منه لدى معلمي المرحلة الأساسية. **(Song, G., & Wei, SH., 2007: حسين 2017)**

- **دارسة كانرينوز واخرون (Canrinus ,E. ,et al,2011)**

(أرتباط أحساس المعلمين بالهوية المهنية ب الرضا الوظيفي ، والالتزام الوظيفي ، والفاعلية الذاتية ، والتغير في مستوى الدافيعية لدى عينة من معلمي المدارس الثانوية في المانيا)

تهدف الدراسة إلى معرفة كيف ترتبط المتنبآت الآتية:(الرضا الوظيفي، والالتزام الوظيفي، والفاعلية الذاتية، والتغير في مستوى الدافعية) بإحساس المعلمين بالهوية المهنية، وقد تكونت عينة الدارسة من (1214) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية في ألمانيا. وقد أظهرت النتائج أن الفاعلية الذاتية الصفية والعلاقات الطيبة تلعب دوراً في العلاقة بين هذه المتنبآت، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين المعلم المبتدئ وذوي الخبرة وكبار المعلمين في الهوية المهنية.

(Canrinus ,E. ,et al,2011)

- **دراسة نونكتن و بايلوت (Naughton & Billot,2016)**

(التفاوض على الشعور بالذات في النوع الاجتماعي والتعليم)

أجريت الدراسة في جامعة ، أوكلاند في نيوزيلندا ، وتستكشف التحولات في دور الأكاديميين وهويتهم أثناء تقديم مؤتمرات الفيديو ذات الدرجة الكبيرة، أظهرت النتائج إلى أن التفاوض الناجح على تحولات الهوية قد يكون ضروريًا لروايات شخصية ومهنية متماسكة ، في حين أن عدم وجود استجابة جماعية لتغيير السياق قد يفسر سبب التغاضي عن تحديات هوية المعلم الأكاديمي على المستوى المؤسسي. **(Naughton&Billot,2016,p.644)**

موازنة الدراسات السابقة :

أفادت الباحثة من الدراسات السابقة ، واهدافها ، والاجراءات المستخدمة وعلاقتها مع عدد من المتغيرات لدى العينة المستهدفة ، خاصة أعضاء هيئة التدريس التي تضمنتها الدراسات العربية وغير العربية ، والتي حاولت الباحثة ان تكون متقاربة مع الدراسة الحالية قدر الامكان ، مما ساعد في توضيح مفهوم الدراسة (التنافر العاطفي) ، وكذلك المقاييس المستخدمة والتي ساعدت الباحثة في صياغة الدراسة الحالية ، وكذلك مقاربة نتائج الدراسات السابقة من نتائج الدراسة الحالية ، ومن الواضح بأن الدراسات الاجنبية واسعة على عكس الدراسات العربية بالنسبة لدراسة التنافر العاطفي مما تفتح أفاقاً واسعة للبحث ، اذ تستعرض الدراسة الحالية دراسات متعددة سبقت البحث الحالي ، والتي سيتم مناقشتها من حيث العينة ، والهدف ، والادوات ، والوسائل المستخدمة ، فضلا عن النتائج وعلى النحو الاتي :

- **العينات:**

اعتمدت الدراسات السابقة على عينات مختلفة (معلمين ، ممرضين ، مدرسين ، عمال ، مضيفي الطيران ، طلبة الجامعة ، أعضاء هيئة التدريس ، طلبة الثانوية) وأعمار متباينة حسب طبيعة الدراسة . وتركزت الفئة العمرية لأغلب الدراسات السابقة من شرائح المجتمع وغيرها على الجنس (ذكور– أناث)، وتتراوح العينات ما بين (136–1077) مشارك، اما بالنسبة للفئة العمرية تتراوح اعمارها ما بين (16–63) ، وبالنسبة للدراسة الحالية فقد بلغ حجم العينة (400) تدريسي وتدريسية من كليات جامعة الانبار، وتراوحت الفئة العمرية ما بين (30 –65).

- **الاداة:**

تعددت الادوات المستخدمة لقياس (التنافر العاطفي، والهوية الاكاديمية)، فاستخدمت بعض الدراسات أدوات جاهزة، وقامت دراسات أخرى ببناء أدوات للقياس ، اما البحث الحالي فقد تحدد ببناء مقياس للتنافر العاطفي ، واعداد مقياس الهوية الاكاديمية.

- **الاهداف:**

لقد تباينت الدراسات من حيث الاهداف في الكشف عن طبيعة العلاقة بين التنافر العاطفي من جهة ، وبعض المتغيرات من جهة أخرى ، أذ هدفت دراسة عويس (2014) الى تقديم نموذج مقترح لمسبباته ونتائجه، ودوره الوسيط، لكل من الدعم الاجتماعي، والحرية في العمل في التخفيف من تأثيراته السلبية بالتطبيق على هيئة التمريض بالمستشفيات والمراكز التابعة لإحدى الجامعات المصرية، وهدفت دراسة موسى (2020) الى قياس التنافر العاطفي وعلاقته باتخاذ القرار ، وهدفت دراسة (Salehe & nasrin2016,) الى اختبار آثار استراتيجيات العمل العاطفي (التمثيل السطحي ، التمثيل العميق والتعبير عن المشاعر الطبيعية) على الرفاهية المهنية مع الأخذ في الاعتبار الدور الوسيط للتنافر العاطفي، وهدفت دراسة دولارد ولويج) (Dollard& Lewig,2003) الى استكشاف عواقب التنافر العاطفي ، وهدفت دراسة Bakker (& Heuven,2003) الى اختبار الفرضية القائلة بأن التنافر العاطفي هو مؤشر أساسي على نضوب الخدمة البشري، وهدفت دراسة (Carol & Elaine,2018) الى أيجاد العلاقة بين العمل العاطفي والهوية.

ودراسات أخرى هدفت الى الكشف عن الهوية الاكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات، اذ هدفت دراسة محاسنة والعظامات (2017) الى التعرف على أنماط الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء متغيري الجنس، والمستوى الدراسي. وهدفت دراسة حسين (2017) إلى استقصاء مستويات الهوية المهنية للمعلم لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وهدفت دراسة (الدفاعي، 2002) إلى معرفة مستوى الذات الأكاديمية المهني لدى طلاب كلية التمريض، وهدفت دراسة العمري وآخرون (2006) إلى التعرف على مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عن المناخ الجامعي الأكاديمي والتطبيقي المهني، وهدفت دراسة العارضة (2013) الى التعرف على العلاقة بين حالات الهوية النفسية والمرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية، وهدفت دراسة عجوة(2012) الى معرفة القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي والتنظيم الذاتي في الهوية المهنية للمعلمين،

(الهوية الوظيفية)، وهدفت دراسة (البقيعي،2014) إلى معرفة مستوى إدراك معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن لهويتهم المهنية، وأسماها (الهوية الوظيفية)، وهدفت دراسة نونكتن و بايلوت (Naughton & Billot,2016) الى الكشف عن التحولات في دور الأكاديميين وهويتهم أثناء تقديم مؤتمرات الفيديو ذات الدرجة الكبيرة، وهدفت دراسة (Aikaterini, et al,1998) إلى التعرف على مفهوم الذات الأكاديمية للطلبة فيما يتعلق بدراسة العلاقات بين المكونات لمفهوم الذات، والتركيز على معتقدات الطلبة بأنفسهم وسلوكهم داخل المدرسة، وآدائهم الأكاديمي، وهدفت دراسة (Song, & Wei, 2007) إلى التعرف على العوامل المؤثرة في الهوية المهنية للمعلمين في الصين، وهدفت دراسة (Canrinus ,et al,2011) إلى معرفة كيف ترتبط المتنبآت الآتية:(الرضا الوظيفي، والالتزام الوظيفي، والفاعلية الذاتية، والتغير في مستوى الدافعية) بإحساس المعلمين بالهوية المهنية.

أما بالنسبة للدراسة الحالية فتمتاز بأنها أول دراسة على حد علم الباحثة في العراق والوطن العربي تهدف الى التعرف على التنافر العاطفي وعلاقته بالهوية الاكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس.

- **الوسائل الاحصائية:**

استخدمت الدراسات السابقة وسائل مختلفة متمثلة بالاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والتباين، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون.

اما الدراسة الحالية فقد استخدمت الاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الفا كرونباخ، والاختبار الزائي، والتحليل العاملي.

- **النتائج:**

تختلف نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، وذلك لاختلاف أساليب البحث، والاهداف، والعينات المستخدمة، والادوات، والوسائل، والفئة العمرية، والطبقة الاجتماعية، واختلاف المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، وسيتم التطرق الى تلك النتائج في الفصل الرابع عند عرض نتائج الدراسة الحالية ومقارنتها بالدراسات السابقة

الفصل الثالث

منهجيــة البحث وإجــراءاته

منهجية البحث

مجتمع البحث وعينته

أداتا البحث

الوسائل الاحصائية

الفصل الثالث
منهجية البحث وإجراءاته

ستسعرض الباحثة في هذا الفصل منهجية البحث والإجراءات المتبعة، المتمثلة بتحديد مجتمع البحث واختيار عينته، واستعمال أداتي البحث: (مقياس التنافر العاطفي, ومقياس الهوية الاكاديمية) وتطبيقها، واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

منهجية البحث (Research Method):

منهجية البحث هي عملية منظمة وإجراءات متسلسلة يتبعها الباحث بهدف التوصل إلى حلول للمشكلات أو إجابات عن تساؤل ات, يتم فيها استعمال أساليب علمية مقبولة ومتعارف عليها بين الباحثين لجمع البيانات وتحليلها ومناقشتها، ويمكن أنْ تؤدي إلى معرفة معينة. (عباس وآخرون, 2014, ص21).

واستعملت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي؛ لأنّه أنسب المناهج لوصف الظاهرة المدروسة وتفسيرها ودراسة العلاقات الارتباطية بينها وبين المتغيرات الأخرى أو الكشف عن الفروق فيما بينها, إذ إنّ المنهج الوصفي يقوم بوصف ما هو كائن وتفسيره وصفاً دقيقاً, ويعبر عنه تعبيراً كيفياً يصف الظاهرة ويوضح خصائصها, أو تعبيراً كمياً يعطينا وصفاً رقمياً يوضح هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى. (حلّس, 2000, ص157).

مجتمع البحث وعينته (Research Population and its Sample):

مجتمع البحث (Research population):

يُقصد بمجتمع البحث جميع الأفراد أو الأشياء أو العناصر أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث, وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة البحث التي تسعى الباحثة إلى تعميم النتائج عليها (المنيزل والعتوم،2019, ص101)، وقد تحدد مجتمع البحث الحالي(*) بأعضاء هيئة التدريس في جامعة الانبار للفصل الأول للعام الدراسي (2020–2021م) البالغ عددهم (1669) تدريسي، ومن كلا الجنسين بواقع (1350) ذكور و من الاناث (319) ومن كلا التخصصين العلمي والإنساني بواقع

* تمّ الحصول على البيانات من قسم الموارد البشرية / رئاسة جامعة الأنبار حسب كتاب تسهيل مهمة (الملحق 1) الصادر من كلية التربية للعلوم الإنسانية ذي العدد (ص. ع/ 1370في 2020/11/6).

(911) من التخصص العلمي و(807) من التخصص الإنساني، واللقب العلمي (394) مدرس مساعد و (501) مدرس (467) أستاذ مساعد (269) وأستاذ ، وحسب العمر (440) لعمر (30–39)، و(633) لعمر(40–49)، و(604) لعمر (50) فما فوق وجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1)

مجتمع البحث حسب متغيري (التخصص، والجنس, واللقب العلمي والعمر)

ذكور	علمي	استاذ	0	27	65	92
		استاذ مساعد	57	68	83	208
		مدرس	95	130	75	300
		مدرس مساعد	86	78	36	200
	المجموع		238	303	259	800
	انساني	استاذ	0	70	80	150
		استاذ مساعد	16	40	50	106
		مدرس	65	90	45	200
		مدرس مساعد	30	44	20	94
	المجموع		165	184	259	608
اناث	علمي	استاذ	11	8	14	33
		استاذ مساعد	29	12	8	49
		مدرس	30	40	26	96
		مدرس مساعد	12	10	0	22
	المجموع		20	70	48	161
	انساني	استاذ	4	0	6	10
		استاذ مساعد	5	9	16	30
		مدرس	17	33	0	50
		مدرس مساعد	12	17	0	29
	المجموع		17	59	22	100
المجموع الكلي			440	633	604	1,669

عينة البحث (Research Sample):

تتم دراسة الظاهرة على جزء من المجتمع عن طريق جمع االبيانات عنه, كي يتمكن من تعميم النتائج على المجتمع (حسن، 2011، ص104)؛ فالعينة هي الشريحة التي يتم جمع البيانات والمعلومات من خلال أفرادها, أو هي نماذج يتم اختيارها بأسلوب معين لتمثل مفردات مجتمع البحث, وبما يخدم ويتناسب ويعمل على تحقيق أهدافه(عليان وغنيم، 2000، ص138).

ومن المشاكل التي تواجه الباحث هي تحديد حجم العينة اللازمة لتحقيق اهداف البحث، ويمكنها ان تتبع أحد الاسلوبين الآتيين:

الاسلوب الأول: وتعتمد فيه على رأي المختصين وخبراتهم والدراسات السابقة.

والاسلوب الثاني: تحدد فيه الباحثة حجم العينة باتباع بعض القواعد الاحتمالية عن طريق الجداول أو المعادلات الإحصائية. (عودة وملكاوي، 1988، ص134).

وبما أنّ مجتمع البحث تألف من (1669) تدريسي وتدريسية ، وبعد استشارة مجموعة من المختصين في الإحصاء والقياس والتقويم بخصوص اختيار العينة، اختارت الباحثة أفراد عينة البحث بطريقة عشوائية ، والبالغ عددها (400) تدريسي وتدريسية ، ومن كلا الجنسين بواقع (308) تدريسي من الذكور و(92) من الإناث ومن كلا التخصصين العلمي والإنساني بواقع (147)تدريسي وتدريسية من التخصص العلمي و(253) ، واللقب العلمي (100) مدرس مساعد و (117) مدرس (120) أستاذ مساعد (63) وأستاذ ، وحسب العمر (190) 30–39 و(131) 40–49, (79) 50 فما فوق وجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2)

عينة البحث موزعة بحسب (التخصص، والجنس, واللقب العلمي , والعمر)

الجنس	التخصص	اللقب	العمر			المجموع
			30–39	40–49	50 فما فوق	
ذكور	علمي	استاذ	0	5	9	14
		استاذ مساعد	6	9	3	18
		مدرس	29	8	1	38

		مدرس مساعد	21	9	0	30
	المجموع		56	31	13	100
	انساني	استاذ	6	9	23	38
		استاذ مساعد	28	28	23	79
		مدرس	20	30	4	54
		مدرس مساعد	24	11	2	37
	المجموع		78	78	52	208
اناث	علمي	استاذ	1	0	2	3
		استاذ مساعد	1	3	2	6
		مدرس	14	3	0	17
		مدرس مساعد	15	6	0	21
	المجموع		31	12	4	47
	انساني	استاذ	2	0	6	8
		استاذ مساعد	7	6	4	17
		مدرس	6	2	0	8
		مدرس مساعد	10	2	0	12
	المجموع		25	10	10	45
المجموع الكلي			190	131	79	400

أداتا البحث (Instruments):

تُعد أداة البحث وسيلة مهمة لجمع البيانات وتنظيمها من أجل قياس الظاهرة موضوع القياس, ووصفها بلغة كمية، أي استعمال الأرقام في وصف المعلومات أو البيانات وتبويبها وتنظيمها في هيئة سهلة موضوعية يمكن فهمها من دون صعوبة، وأصبحت الأداة جزءاً مهماً من الإجراءات البحثية ومعياراً في قبول البحث ودقته العلمية. (إسماعيل، 2004، ص25)؛ وعلى الباحث جمع البيانات المتعلقة بموضوع بحثه بطريقة علمية منظمة، وعليه أنْ يدقق في اختيار أدوات بحثه أو يعدّها بنفسه لتناسب مشكلة بحثه وهدفه والمنهجية البحثية ومن ثم تفسير نتائجه. (الزهيري، 2017، ص169).

وبما أنّ هدف البحث الحالي تعرّف التنافر العاطفي وعلاقته بالهوية الاكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس ، أذ تطلب ذلك توافر أداتين هما:

مقياس التنافر العاطفي.

مقياس الهوية الاكاديمية.

وفيما يأتي عرض الإجراءات التفصيلية التي اتبعتها الباحثة:

1. مقياس التنافر العاطفي (Scale of Emotional Dissonance):

أطلعت الباحثة على أدبيات ودراسات سابقة تناولت التنافر العاطفي، ووجد الأدوات المستعملة في تلك الأدبيات والدراسات اعتمدت تصنيفاً يتناسب مع غاياتهم البحثية وأهدافهم، فضلاً عن كونها أعدت لعينات تختلف عن عينة هذا البحث، ووفقاً لما جاء في الإطار النظري اعتمدت الباحثة نظرية هوكشيلد للتنافر العاطفي (Hochschild,1983)، وفيما يأتي وصف للإجراءات التي اعتمدتها الباحثة في بناء مقياس التنافر العاطفي:

الالتزام بأبعاد نظرية هوكشيلد (Hochschild) للتنافر العاطفي .

الإفادة من الأفكار الواردة في فقرات المقاييس المتوفرة في أدبيات ودراسات سابقة، مثل:

1-مقياس (عويس) الذي اعد عام (2014) وطبق على عينة من .الممرضين ، وتكون المقياس من (74) فقرة توزعت على (4) ابعاد.

2-مقياس (موسى) الذي اعد عام (2020) وطبق على عينة من الراشدين ، وتكون المقياس من (8) فقرات توزعت على (بعدين)

3-مقياس (pugh et al ,2011) والذي ركز على بعدين هما الانهاك العاطفي ومشاعر الاحباط .

4-مقياس (park et al ,2019) وركز على بعدين هما التمثيل السطحي والعميق .

5-مقياس (Zapf et al ,1999) تكون المقياس من خمس عناصر

6-مقياس (Grandey ,2003) للعمل العاطفي ، والذي طبق على عينة من 296 ، والذ يتكون من 15 فقرة موزعة على ست أبعاد (تواتلر ، شدة ، تنوع العرض العاطفي ، مدة التفاعل ، التمثيل السطحي ، التمثيل العميق) من خلال الاطلاع على المقاييس تم تحديد أبعاد التنافر العاطفي وفق نظرية هوكشيلد وهي (قمع العواطف ، التمثيل السطحي ، التمثيل العميق) .

أ. اعداد فقرات مقياس التنافر العاطفي ووصفها:

تَكّون مقياس التنافر العاطفي المعتمد في هذا البحث حسب نظرية (Hochschild) من ثلاث أبعاد هي (قمع العواطف , التمثيل السطحي ، التمثيل العميق)، توزعت عليها (38) فقرة.

ب .صلاحية فقرات مقياس التنافر العاطفي:

بعد الانتهاء من بناء فقرات المقياس الملحق (3)، عرضتها الباحثة وفقاً لأبعادها على مجموعة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية، ملحق (4)، لبيان صلاحية فقرات المقياس والبدائل، واتفقوا على الآتي:

إجراء بعض التعديلات على صياغة فقرات المقياس.

الاتفاق على ان تكون البدائل خماسية بدلاً من الرباعية لكونها تناسب العينة المأخوذة.

والاتفاق على صلاحية جميع الفقرات ما عدا الفقرة (4) التابعة للبعد الثالث فقد حذفت ، وبذلك أصبح المقياس متكون من (38) فقرة موزعة على ثلاث أبعاد ، وجدول (3) يوضح قيم مربع كاي والنسب المئوي لآراء الخبراء والمحكمين، وجدول (4) يوضح الفقرات التي تم تعديلها من قبل الخبراء.

جدول (3)

قيم مربع كاي للدلالة على صلاحية فقرات مقياس التنافر العاطفي للمحكمين الموافقين وغير الموفقين

المكونات	أرقام الفقرات	المحكمين		النسبة المئوية	قيمة مربع كاي المحسوبة	الجدولية	مستوى دلالة 0,05
		الموافقون	غير الموافقين				
قمع العواطف	1، 2، 3، 4، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14	16	0	%100	16	3,84	دالة
	5	14	2	%87,5	9	3,84	دالة
التمثيل السطحي	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14	16	0	%100	16	3,84	دالة

التمثيل	1، 6، 7، 8، 9، 10	16	0	%100	16	3,84	دالة
العميق	2، 3، 4، 5	13	3	%81,25	6,24	3,84	دالة

جدول (4)

الفقرات التي جرى تعديلها من مقياس التنافر العاطفي بحسب اراء الخبراء

البعد	تسلسل الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
البعد الاول	الفقرة 2	أقمع مشاعري الحقيقية لأبدو محايداً.ف2 , ب1	أخفي مشاعري الحقيقية لأبدو محايداً.
	الفقرة 5	أتملق لزملائي عند مواجهة صعوبة ما	أتقرب لزملائي عند مواجهة صعوبة ما.
	الفقرة 6	أتحاشى أبداء رغباتي الشخصية أمام زملائي التدريسيين	أتجنب أبداء رغباتي الشخصية أمام زملائي التدريسيين
البعد الثالث	الفقرة 2	أشعر بالإحباط من عملي بالجامعة	نقلت الى البعد الثاني
	الفقرة 5	أبدي عدم رضاي من تحمل أعباء تدريسية أكثر من زملائي التدريسيين.	نقلت الى البعد الثاني
	الفقرة 3	يبدو علي الجد والالتزام في التدريس	نقلت الى البعد الثاني
	الفقرة 4	أتعامل بود مع الأسئلة غير العلمية التي يطرحها الطلبة	حذفت

ج. إعداد تعليمات المقياس.

تعد عملية توضيح التعليمات من الإجراءات المهمة لأداة القياس التي يجري بناؤها أو تطبيقها، وهذه الخطوة هي الدليل الذي يسترشد به المستجيب عند إجابته عن فقرات المقياس. (الكيلاني وآخرون،

2012، ص260) و راعت الباحثة أنْ تكون تعليمات المقياس واضحة ودقيقة ومناسبة لأفراد عينة البحث، وعمدت إلى إخفاء الهدف من المقياس كي لا يتأثر المستجيب به ويعمد إلى تزييف إجابته، إذ طلبت من أعضاء هيئة التدريس اختيار أحد البدائل الخمس لفقرات المقياس، وأعلمتهم بأنّه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن رأيه، وأن هذا الإجراء لأغراض البحث العلمي فقط، وأن الإجابة ستكون سرية للغاية ولا يطلع عليها أحد سوى الباحثة ليطمئن المستجيب على سرية إجابته، وحثّت المستجيبين على عدم ترك أية فقرة من دون إجابة مع ذكر البيانات المطلوبة كالجنس والتخصص واللقب العلمي والعمر.

د. بدائل الإجابة وتصحيح المقياس.

تضمّن المقياس خمس بدائل متدرجة (ينطبق على بدرجة كبيرة جداً، وينطبق على بدرجة كبيرة، وينطبق على بدرجة متوسطة، و ينطبق علي بدرجة قليلة، ولا ينطبق علي أبداً) وتأخذ عند التصحيح الدرجات (3,4,5، 2، 1) لكل فقرة من فقرات المقياس البالغ عددها (38) فقرةً موزعة على (3) أبعاد، أذ يتضمن البعد الاول (14) فقرات، والبعد الثاني (14) فقرات والبعد الثالث (10) علماً أنّ جميع الفقرات موجبة، وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس (190) وأدنى درجة (38) وبمتوسط نظري قدره (114) درجة.

هـ. التطبيق الاستطلاعي:

يلجأ الباحثون إلى تطبيق المقياس على عينة استطلاعية صغيرة؛ للتحقق من مدى فهم أفراد العينة لتعليمات المقياس ومدى وضوح الفقرات لديهم ولتحديد فيما إذا كانت الفقرات في مستوى المفحوصين، ولحساب الزمن الذي يستغرق في الإجابة عن فقراته. (الشايب، 2012، ص91)، وللتعرّف على وضوح تعليمات المقياس ووضوح فقراته وبدائله، والكشف عن الصعوبات التي تواجه افراد العينة عند الإجابة، طبّقت الباحثة المقياس على عينة عشوائية استطلاعية أولية من غير عينة البناء، بلغ عددها (60) تدريسي وتدريسية، وقد كانت فقرات المقياس واضحة ولم يسجل أي غموض او عدم فهم لأي منها، وجدول (5) يوضح توزيع افراد العينة الاستطلاعية.

جدول (5)

توزيع افراد العينة الاستطلاعية وفقاً للكليات

عينة التجربة الاستطلاعية الأولى

الكلية	التخصص	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
الطب	علمي	5	4	9
العلوم		6	8	14

الهندسة		4	3	7
التربية للعلوم الانسانية	إنساني	9	2	11
الاداب		9	2	11
القانون		7	1	8
المجموع		40	20	60

و. التحليل الاحصائي لفقرات مقياس التنافر العاطفي:

يعتمد تحديد الخصائص السيكومترية للاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، وكذلك تفسير درجاتها على بعض الأساليب الإحصائية التي ينبغي استيعابها وتوظيفها توظيفا مستنيرا في التعامل مع الدرجات المستمدة منها، وان الدرجات المستمدة من أدوات القياس لا تعني شيئا ما لم تجري عليها بعض التحليلات الإحصائية المناسبة لكي يتم تفسيرها والإفادة منها، اذ لا غنى عن التجريب الميداني للاختبار وتحليل درجات فقراته باستخدام الأساليب الإحصائية وتحديد العلاقة بين ما تقيسه الفقرات وبين استجابات الأفراد لها (علام، 2000، ص 267).

ولتحقيق ذلك نحتاج إلى تطبيق الاختبار على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة يتم اختيارها عشوائيا، وعليه تألفت عينة الدراسة الحالية من تدريسيي جامعة الانبار، اذ تم تطبيق المقياس على عينة البحث البالغة (400) تدريسي وتدريسية.

بعد ذلك قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية للفقرات المتمثلة بالتحليل العاملي للكشف عن البنية العاملية للمقياس والتعرف فيما اذا كان المقياس يقيس عامل واحد ام عوامل متعددة، وايضاَ ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية، كما قامت الباحثة بحساب القوة التمييزية للفقرات وكالاتي:

التحليل العاملي (Factor Analysis):

يقترح ريكاس (Reckase, 1979) بأنه يمكن التحقق من البنية العاملية للمقياس فيما اذا كان يقيس عامل واحد ام عوامل متعددة، وذلك من خلال تفحص قيم الجذور الكامنة (Eigen values)، فإذا أعطى التحليل العاملي عاملا واحداً مميزاً والعديد من العوامل الصغيرة، بحيث كانت قيمة الجذر الكامن لذلك العامل تشكل نسبة واضحة ومرتفعة من التباين الكلي للدرجات، فإن ذلك يعني أن هناك عامل واحد مهيمن في المقياس، مما يشير إلى ان المقياس يقيس سمة واحدة (Wiberg, 2004,p. 5).

وبعد تصحيح المقياس ولجميع أفراد عينة الدراسة، وبعد ان أخضعت الاجابات للتحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية (Principle Component) وباستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم

الاجتماعية (SPSS)، افرز التحليل المباشر بعد التدوير عاملاً واحداً، وبعد تدوير العامل على محاور متعامدة بطريقة الفاريمكس (تعظيم التباين) (Varimax) لكايزر(Kaiser)، وتم الحصول على عامل واحد ذي جذر كامن بلغت قيمته (8,729)، ومعنى مفسر بحدود (22,970%) من التباين الكلي، وجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6)

الجذر الكامن للعامل العام ونسبة التباين المفسر

عدد الأفراد	عدد الفقرات	الجذر الكامن	التباين المفسر
400	38	8,729	22,970

وكانت النتائج متطابقة مع نتائج التحليل المباشر قبل التدوير، اذ أعتمد تفسير العامل على الحدود الدنيا لجتمان (Guttman's Lower Bonds) والتي تعد العامل دال إحصائياً عندما يكون الجذر الكامن (Eigenvalue) والذي يمكن تفسيره يساوي أو يزيد عن (واحد) عدد صحيح (عبد الخالق، 1983، ص 148).

وبعد الحصول على معاملات الارتباط بين الفقرات باستخدام التحليل العاملي يتم فحص معاملات تشبع الفقرات (Saturation) بالعامل العام (أبو النيل،1987، ص372)، فإذا كانت جميع الفقرات متشبعة على العامل الأول فهذا يعني ان المقياس يقيس سمة واحدة ويتضح من جدول (7) مدى تشبع فقرات الاختبار بالعامل العام بالاعتماد على نسبة تشبع الاختبار (0,30) فما فوق وفقاً لمعيار جيلفورد Guilford (لطيف ،2007، ص156).

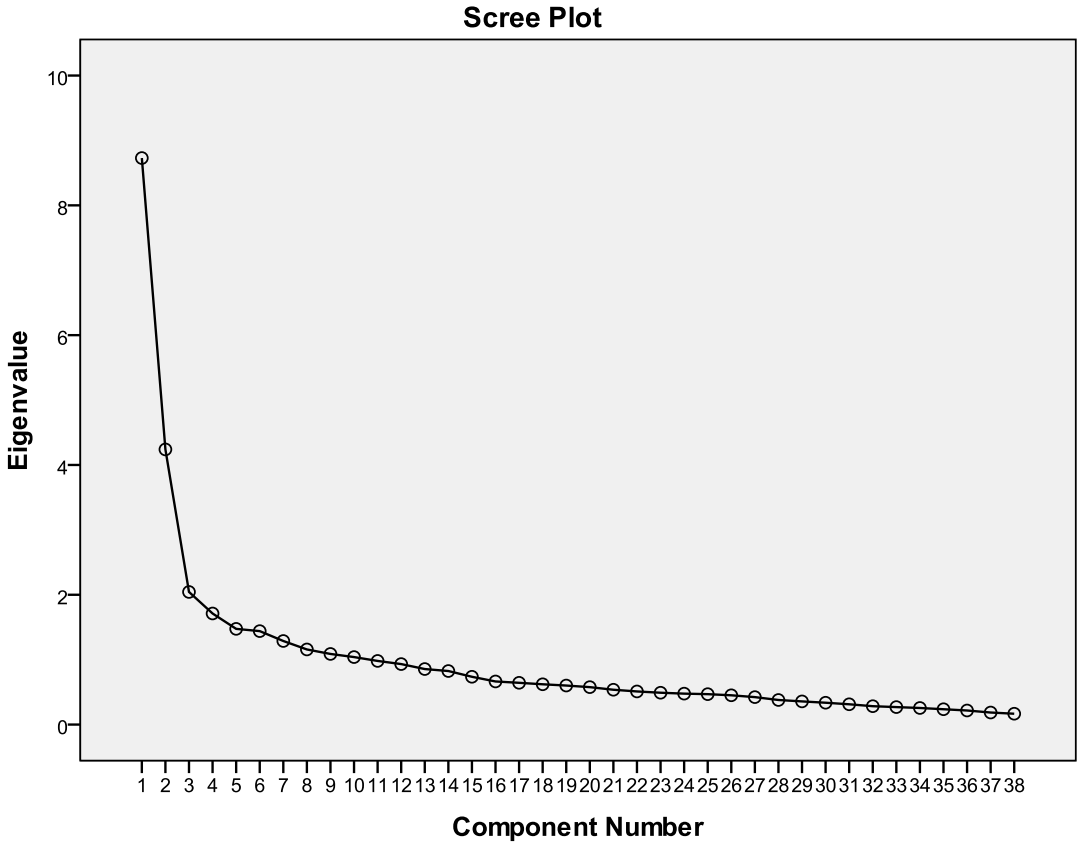
جدول (7)

تشبع فقرات الاختبار بالعامل العام

رقم الفقرة	التشبع بالعامل	رقم الفقرة	التشبع بالعامل
1	0,490	20	0,540
2	0,446	21	0,512
3	0,448	22	0,555
4	0,465	23	0,475

0,460	24	0,502	5
0,510	25	0,414	6
0,437	26	0,454	7
0,550	27	0,446	8
0,597	28	0,438	9
0,464	29	0,567	10
0,468	30	0,519	11
0,437	31	0,400	12
0,503	32	0,467	13
0,490	33	0,471	14
0,573	34	0,394	15
0,511	35	0,400	16
0,396	36	0,409	17
0,539	37	0,432	18
0,445	38	0,483	19

وبالنظر إلى الجدول في أعلاه وجد إن جميع فقرات الاختبار كان تشبعها بالعامل العام أعلى من (0,30) فما فوق على وفق محك (جيلفورد)، وعليه لم تستبعد أي فقرة من فقرات الاختبار، كما يمكن التحقق من البنية العاملية للمقياس من خلال تحديد العوامل التي يزيد جذرها الكامن عن (1) ، ثم التمثيل البياني للجذور الكامنة لهذه العوامل، فإذا وجد انحدار كبير بين العامل الأول والعامل الثاني في الجذر الكامن فإن هذا يعد دليلاً على أن التباين في الأداء على المفردات يرجع بدرجة كبيرة إلى العامل الأول، وبذلك يمكن القول ان المقياس يقيس عامل واحد، وكما يظهر في شكل (3).



شكل (3)

المنحنى البياني للجذر الكامن للعامل الأول

ويتضح من الشكل البياني (3) وجود انحدار واضح في التمثيل البياني لقيم الجذور الكامنة التي تزيد عن واحد في الاختبار، وهذا يشير إلى ان المقياس يقيس سمة واحدة.

ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية (Item Relation with test score):

إن الغرض من معامل الارتباط بين درجات كل فقرة في الاختبار والدرجة الكلية هو تحديد مدى اتساق درجات الأفراد في كل فقرة مع درجاتهم في الاختبار ككل (علام، 2003، 316). وفي هذا الصدد تشير أنستازي (Anastasi, 1988)، إلى أن أهم شيء في عملية بناء المقياس هو معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية وبهذا فإن الفقرات تقيس سمة واحدة (Anastasi, 1988,p.209).

قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون وباستخدام عينة التحليل الإحصائي البالغ عددها (400) تدريسي، وكانت النتائج كما مبينة في جدول (8).

جدول (8)

معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0,388	11	0,496	21	0,495	31	0,347
2	0,322	12	0,168	22	0,506	32	0,413
3	0,261	13	0,360	23	0,469	33	0,425
4	0,374	14	0,384	24	0,334	34	0,380
5	0,436	15	0,226	25	0,495	35	0,273
6	0,392	16	0,291	26	0,341	36	0,255
7	0,419	17	0,365	27	0,384	37	0,372
8	0,383	18	0,230	28	0,487	38	0,204
9	0,411	19	0,417	29	0,474		
10	0,547	20	0,351	30	0,255		

وبمقارنة قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للاختبار وبالقيمة الحرجة لمعاملات الارتباط البالغة (0,098) عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية (398) تبين إن علاقة جميع الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً، وهي دلالة على إن فقرات الاختبار تتسق فيما بينها في قياس سمة واحدة.

القوة التمييزية للفقرات (Discrimination Power of Items) .

أن حساب القوة التميزية للفقرة تعتبر من أهم خصائصها القياسية في المقاييس النفسية المرجعية المعيار لأنها تؤشر عن قدرة فقرات المقياس على الكشف عن الفروق الفردية بين الافراد في السمة او الخصيصة والتي يقوم على اساسها القياس النفسي(Ebel, 1972 ,p.399)، إذ اننا بهذا الاسلوب يمكننا اختيار الفقرات التي تعطي أكبر قدر من المعلومات عن الفروق في إجابات الأفراد وحذف الفقرات غير المميزة وهذا سوف يسهم بدوره في زيادة ثبات الاختبار (موسى،2006، ص 582).

بعد تطبيق المقياس على افراد العينة البالغ عددهم (400) تدريسي وتصحيح استمارات الإجابة، ولاستخراج القوة التميزية لفقرات المقياس رتبت درجات افراد العينة من اعلى درجة كلية الى اقل درجة

كلية وحددت المجموعتان المتطرفتان بالدرجة الكلية وبنسبة (27 %) من كل مجموعة، فقد بلغ عدد التدريسيين في كل مجموعة (108) تدريسي في المجموعة العليا،و (108) تدريسي في المجموعة الدنيا .

واستعملت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين في حساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس، على أساس أن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة، وقد اتضح أن جميع الفقرات مميزة ولكونها دالة احصائياً، لأن قيمتها التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) بدرجة حرية (214) وعند مستوى دلالة (0,05)، جدول (9) يوضح نتائج حساب القوة التميزية للفقرات.

جدول (9)

القوة التميزية لفقرات مقياس التنافر العاطفي

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة	مستوى
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	الدلالة (0,05)
1	4,12	0,944	3,07	1,091	7,535	دالة
2	4,20	1,117	3,37	1,148	5,405	دالة
3	4,48	0,729	3,92	0,805	5,313	دالة
4	4,27	0,818	3,16	1,278	7,605	دالة
5	4,19	0,941	2,98	1,093	8,734	دالة
6	2,83	1,715	1,74	1,017	5,192	دالة
7	3,50	1,437	2,21	1,005	7,627	دالة
8	4,24	0,984	2,88	1,130	9,337	دالة
9	3,29	1,341	2,03	1,183	7,316	دالة
10	3,55	1,146	1,85	0,925	12,016	دالة
11	3,55	1,383	1,97	1,147	9,156	دالة
12	4,50	0,754	4,13	1,063	2,952	دالة
13	4,09	1,018	3,04	1,233	6,797	دالة
14	4,26	0,849	3,15	1,145	8,098	دالة
15	4,13	1,307	3,46	1,008	4,254	دالة
16	4,15	0,987	3,37	1,140	5,422	دالة

17	3,90	1,172	2,94	1,117	6,178	دالة
18	4,23	0,892	3,81	0,977	3,271	دالة
19	3,93	1,025	2,80	1,045	8,016	دالة
20	4,63	0,689	3,86	0,901	7,122	دالة
21	3,91	1,238	2,34	1,103	9,859	دالة
22	4,16	1,000	2,56	1,070	11,366	دالة
23	3,53	1,292	2,15	1,231	8,029	دالة
24	4,20	0,872	3,19	1,063	7,625	دالة
25	4,16	1,054	2,49	1,234	10,729	دالة
26	3,67	1,100	2,85	1,109	5,480	دالة
27	4,50	0,779	2,69	0,961	6,764	دالة
28	4,46	0,754	3,32	1,108	8,965	دالة
29	3,67	1,379	2,01	1,032	9,997	دالة
30	4,37	0,912	3,86	0,931	4,057	دالة
31	4,20	1,117	3,19	1,131	6,597	دالة
32	4,38	0,829	3,36	1,106	7,724	دالة
33	4,25	0,900	2,75	1,128	10,865	دالة
34	4,29	0,687	3,37	0,923	8,362	دالة
35	4,56	0,764	4,04	0,715	5,146	دالة
36	2,49	1,549	1,93	1,052	3,082	دالة
37	4,25	0,844	3,45	0,900	6,704	دالة
38	4,45	0,890	4,07	0,850	3,205	دالة

الخصائص القياسية (السيكومترية) للمقياس:

يؤكد المتخصصون في القياس النفسي ضرورة التحقق من الصدق والثبات للمقياس مهما كان الغرض من استخدامه (علام ، 1986، ص209) وقد تحققت الباحثة من هذه الخصائص وكما يأتي:

أولا. صدق المقياس (Validity of the Scale) :

لقد استخرج للمقياس الحالي مؤشران للصدق هما الصدق الظاهري، وصدق البناء، وفيما يأتي توضيح لكيفية التحقق من كل مؤشر منها:

أ-الصدق الظاهري:

تحققت الباحثة من الصدق الظاهري لمقياس التنافر العاطفي من خلال تحديد التعريف ومكوناته السلوكية وأهميتها النسبية واعداد الفقرات حسب المكونات السلوكية للمقياس .

ب-صدق البناء (Constrcut Validity):

يسمى أحياناً بصدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي، ويدل على مدى تمثيل المقياس لتكوين فرضي معين، وإذا تطابقت النتائج التجريبية مع الافتراضات النظرية أشر ذلك صدق المقياس (علام، 2000، ص114).

تحققت الباحثة من صدق البناء من خلال المؤشرات هي:

1-التحليل العاملي وقد تم التحقق من ان المقياس يقيس عامل واحد وهو التنافر العاطفي .

2-علاقة الفقرة بالدرجة الكلية.

3-التمييز من خلال ايجاد الفروق بين المجموعتين المتطرفتين.

ثانياً. ثبات المقياس (Scales Reliability):

يؤكد جلفورد (Gelford) ضرورة حساب ثبات المقياس أو الاختبار لتحديد الدرجة الحقيقة أو التباين الحقيقي، لأن معامل الثبات توضح نسبة التباين الحقيقي في الدرجة المحسوبة على الاختبار (الإمام وآخرون،1990، ص143-144)، وقد تم حساب الثبات بطريقتي أعادة الاختبار والفاكرونباخ وكالاتي:

أ. طريقة الاختبار- إعادة الاختبار (Test-Retest) :

يؤكد فيركسون(Ferekson) على أن استخراج معامل الثبات بهذه الطريقة هو بإعادة تطبيق المقياس مرتين وفي مدتين زمنين مختلفتين وعلى نفس المجموعة من الأفراد (ملحم، 2002، ص257)، ويرى (Ebel, 1972) إن معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول للاختبار والتطبيق الثاني هو

معامل ثبات الاختبار ومعامل الثبات في هذه الحالة يسمى معامل الاستقرار عبر الزمن (Ebel, 1972,p. 132).

ولغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة فقد أعيد تطبيق المقياس على عينة الثبات التي تكونت من (30) تدريسي وبفاصل زمني بلغ (14) يوماً من التطبيق الأول، اذ ان إعادة تطبيق المقياس لغرض التعرف على ثباته يجب أن لا يتجاوز الأسبوعين من التطبيق الأول، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني وبلـغ معامل الارتباط (0,85) للمقياس، وتعد هذه القيمة مؤشرا جيدا على استقرار إجابات الأفراد على المقياس عبر الزمن، فقد أشار(العيسوي) إلى انه إذا كان معامل الارتباط بين التطبيقين هو(0,70) فأكثر، فأن ذلك يعد مؤشراً جيداً لثبات الاختبارات في العلوم التربوية والنفسية (العيسوي، 1985، ص58). وتستخدم هذه الطريقة لأن الحصول من خلالها على قيمة ثبات عال يدل على قلة احتمال تأثر الدرجات (قيمة الثبات) بالمتغيرات اليومية العشوائية، أو في البيئة التي يجري فيها الاختبار (Anastasi,1976,p. 110).

ب- معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha):

الهدف من إيجاد معامل الثبات بهذه الطريقة هو للتأكد من اتساق أداء الفرد على عموم المقياس من فقرة إلى أخرى، إذا يدل على التجانس الكلي لفقرات المقياس وعلى استقرار استجابات الأفراد، فإن محتوى المقياس كلما كان متجانسا فإن ثبات الاتساق الداخلي سيكون مرتفعاً (الزاملي وآخرون، 2009، ص276) ، على اعتبار أن الفقرة عبارة عن مقياس قائم بحد ذاته، إذ يتم حساب التباينات بين درجات عينة الثبات على جميع فقرات المقياس، اذ يقسم المقياس إلى عدد من الأفراد يساوي عدد فقراته (عودة، والخليلي، 1988، ص254)، وقد أستخرج الثبات بهذه الطريقة من درجات استمارات العينة الأساسية البالغة (400) استمارة، وباستعمال معادلة كرونباخ بلغ معامل ألفا (0,83) وهو معامل ثبات جيد.

- وصف المقياس بصورته النهائية:

يتألف مقياس التنافر العاطفي في البحث الحالي بصورته النهائية من ثلاث ابعاد هي: (قمع العواطف، التمثيل السطحي، التمثيل العميق) إذ تكون مقياس التنافر العاطفي من (38) فقرة الملحق (5)، وكل فقرة لها خمسة بدائل وهي : (تنطبق علّي بدرجة كبيرة جداً، تنطبق علّي بدرجة كبيرة، تنطبق علّي بدرجة متوسطة، تنطبق علّي بدرجة قليلة، لا تنطبق علّي أبداً)، وأعطتها الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي للفقرات الايجابية، ويتم حساب درجة كلية للمقياس من خلال جمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب عن كل بديل يختاره من كل فقرة من فقرات المقياس، لذلك فإن أعلى درجة يمكن أن

يحصل عليها المستجيب (190) درجة التي تمثل أعلى الدرجات، وأقل درجة يحصل عليها هي (38) درجة والتي تمثل أدنى درجة كلية للمقياس ، وبذلك فإن المتوسط النظري للمقياس يكون (114) درجة، وجدول (10) يوضح تسلسل فقرات المقياس وهي موزعة على ابعاده وبصيغتها النهائية.

جدول (10)

توزيع فقرات مقياس التنافر العاطفي موزعه على ابعاده بصيغتها النهائية

البعد	تسلسل الفقرات
قمع العواطف	(1،4،7،10،13،16،19،22،25،28،31،33،35،37)
التمثيل السطحي	(2،5،8،11،14،17،20،23،26،29،32،34،36،38)
التمثيل العميق	(3،6،9،12،15،18،21،24،27،30)

المؤشرات الاحصائية لعينة التحليل الاحصائي لمقياس التنافر العاطفي:

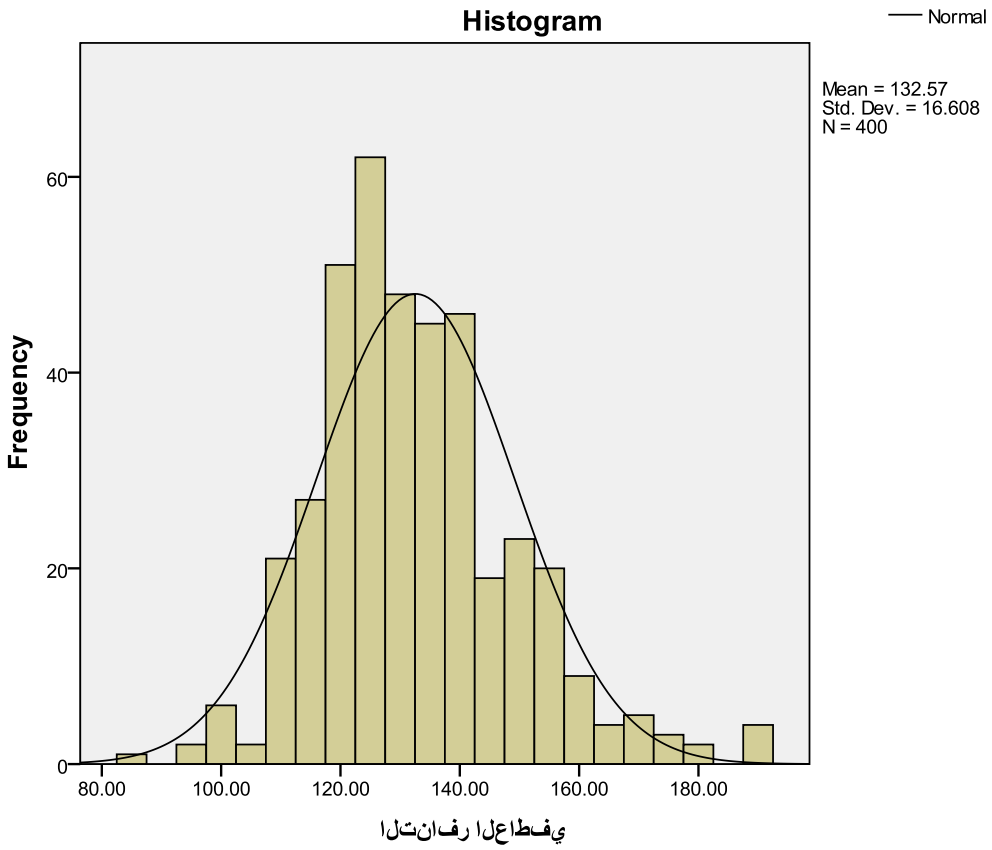
قامت الباحثة بحساب المؤشرات الاحصائية كالأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والتباين فضلاً عن معاملات الالتواء ومعاملات التفرطح لدرجات الطلبة في مقياس التنافر العاطفي، وجدول (11) يوضح ذلك، كما يبين شكل (4) توزيع درجات افراد العينة على مقياس التنافر العاطفي.

جدول (11)

المؤشرات الاحصائية لعينة التحليل الاحصائي في مقياس التنافر العاطفي

ت	المؤشرات الإحصائية	القيم
1	الوسط الفرضي	114
2	الوسط الحسابي	132,57
3	الوسيط	131,00
4	المنوال	118
5	الانحراف المعياري	16,60
6	التباين	275,82
7	الالتواء	0,679
8	التفرطح	0,969

9	اقل درجة	38
10	اعلى درجة	190
11	المدى	105



شكل (4)

الأعمدة البيانية لدرجات عينة التحليل الإحصائي لمقياس التنافر العاطفي

2. مقياس الهوية الاكاديمية (Scale of Academic Identity) :

أطلعت الباحثة على أدبيات ودراسات سابقة تناولت الهوية الاكاديمية، ووجدت الأدوات المستعملة في تلك الأدبيات والدراسات اعتمدت تصنيفاً يتناسب مع غاياتهم البحثية وأهدافهم، فضلاً عن كونها أعدت لعينات تختلف عن عينة هذا البحث، ووفقاً لما جاء في الإطار النظري المعتمد من قبلهم، لذا عمدت

الباحثة لإعداد مقياس للهوية الاكاديمية يلائم طبيعة العينة واهداف البحث الحالي، وفيما يأتي وصفاً لإجراءات اعداد المقياس:

الاطلاع على المقاييس ذات العلاقة، مثل

1-مقياس (الذي عربه الغامدي كبديل عن مقياس مارشا ، مكون من (64) فقرة والتي توزعت على (مجالين) وهي (البعد الذاتي ، والبعد الاديولوجي) .

2-مقياس (Was & Isaacason,2008) ، والذي طبق على عينة من طلبة جامعة الغرب الاوسط في تكساس ، والذ يتكون من (40) فقرة لقياس (4) جوانب .

3-مقياس(أيمان ، 2019) لقياس الهوية الاكاديمية ، والذي طبق على عينة من 300 طالب ماستر موزعة على (4) مجالات (الذات ، الاديولوجي ، الاجتماعي ، المهني) والتي اعتمدت على نظرية مارشا (Marcia ,1966)

4-الإفادة من الأفكار الواردة في فقرات المقاييس المتوفرة في أدبيات ودراسات سابقة، مثل: ((دراسة الزاملي، 2016), و(العارضة، 2016) و (المقدادي ،2018) و(عبدالناصر، 2012) و(كباجه ، 2015) و(العارضة 2016) و (والبيرقدار ،2012) و (زكري ومدقن ،2010) .

أ. اعداد فقرات مقياس الهوية الاكاديمية ووصفها:

اعتمدت ا لباحثة في اعداد هذا المقياس على التوجهات النظرية لمارشا (Marcia,1966) ، اذ اعدت الباحثة (48) فقرة توزعت على أبعاد هي (البعد الشخصي(15) فقرة، البعد الاديولوجي (10) فقرات، البعد الاجتماعي (10) فقرات، البعد المهني (13) فقرة، ووضعت بدائل خماسية للإجابة هي (ينطبق علي بدرجة كبيرة جداً، وينطبق علي بدرجة كبيرة، وينطبق علي بدرجة متوسطة، و ينطبق علي بدرجة قليلة، ولا ينطبق علي أبداً)، وقد تمّ إعطاؤها الدرجات (5, 4, 3, 2, 1) على التوالي، وجدول (12) يوضح مصادر فقرات مقياس الهوية الاكاديمية.

جدول (12) يوضح مصادر فقرات الهوية الاكاديمية

البعد	رقم الفقرة	مصدرها
البعد الشخصي	1، 2 , 13	(الزاملي،2016)
	15, 10 , 11	(مرابط , 2019)

	9 , 6 ,3	(العارضة 2016)
	5 , 4	(المقدادي، 2018)
	8, 7	الباحثة
	15 ،14 ، 13،12	(عبدالناصر ,2012)
البعد الاديولوجي	6	(كباجة , 2015)
	10 , 3	الباحثة
	5 , 4 , 2 , 1	(العارضة 2016)
	8, 7	(البيرقدار 2012)
البعد الاجتماعي	9 , 8 , 6 , 2	الباحثة
	10 , 7 , 5 , 4, 3 , 1	(العارضة 2016)
البعد المهني	15 , 9 , 7 , 5	الباحثة
	8 , 4 , 3 , 1	(الزاملي ,2015)
	12	(عبدالناصر ,2012)
	11 , 10, 6 , 2	(العارضة ,2016)
	, 13	(زكري ومدقن 2010)

بعد الانتهاء من أعداد المقياس على عينة البحث، الملحق (6)، عرضت الباحثة المقياس على مجموعة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية، ملحق (3)، واستشارتهم بخصوص فقرات المقياس والبدائل, واتفقوا على الآتي:

إجراء تعديل على فقرات المقياس ليناسب عينة البحث (أعضاء هيئة التدريس) . وبذلك يصبح مقياس الهوية الاكاديمية متكون من (48) فقرة موزعة على أربع أبعاد ، فيتكون البعد الاول (الذاتي) من(16) فقرة ، بينما يتكون البعد الثاني (الاديولوجي) من (10) فقرات ، والبعد الثالث من(9) فقرات ، اما البعد الرابع (المهني) فيتكون من (13) فقرة .

جدول (13)

أراء المحكمين بمدى صلاحية فقرات مقياس الهوية الاكاديمية

المكونات	أرقام الفقرات	المحكمين		النسبة المئوية	قيمة مربع كاي المحسوبة	الجدولية	مستوى دلالة 0,05
		الموافقون	غير الموافقين				
البعد الشخصي	1، 2، 3، 4، 7، 9، 11، 13، 14، 15	16	0	%100	16	3,84	دالة
	5، 6، 8، 10، 12	15	1	%93,75	12,24	3,84	دالة
البعد الايديولوجي	1، 2، 3، 6، 8، 9، 10	16	0	%100	16	3,84	دالة
	4، 5، 7	13	3	%81,25	6,25	3,84	دالة
البعد الاجتماعي	1، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9	16	0	%100	16	3,84	دالة
	2	14	2	%87,5	9	3,84	دالة
البعد المهني	1، 3، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14	16	0	%100	16	3,84	دالة
	2، 4	15	1	%93,75	12,24	3,84	دالة

جدول (14)

الفقرات قبل التعديل وبعده لمقياس الهوية الاكاديمية

رقم الفقرة	البعد	قبل العرض على الخبراء	بعد عرضها وتعديلها
البعد الاول	الفقرة 5	أحب الاهتمام بمظهري وأناقتي .	أهتم بمظهري وأناقتي
	الفقرة 6	أجد نفسي مستعداً لبذل جهد بهدف التميز	أبذل جهداً مضاعفاً بهدف التميز
	الفقرة 8	يصعب على الشعور اني متقاعد من وظيفتي	شعور التقاعد يزعجني
	الفقرة 10	أشعر بالفخر من عملي	أفتخر بأنني أعمل أستاذاً جامعياً

		كأستاذ جامعي .	
	الفقرة 12	أشعر بعدم الامان في عملي بالتدريس .	أشعر بعدم الارتياح في عملي بالتدريس
البعد الثاني	الفقرة 5	أسأل نفسي حول الشعائر الدينية	أودي شعائري الدينية بقناعة تامة
	الفقرة 7	أقتنع بالكثير من الافكار السياسية المتداولى خالياً	أقتنع ببعض الافكار السياسية المتداولة حالياً
البعد الثالث	الفقرة 2	أسعى للوصول لحل مشكلاتي حتى لو كانت مستحيلة.	أبذل جهداً كبيراً لتجاوز مشكلاتي الى ا، تحولت الى البعد الاول
البعد الرابع	الفقرة 2	أسعى الى المشاركة في الملتقيات العلمية والدولية	أشارك في الملتقيات العلمية والدولية
	الفقرة 4	أمتلك معرفة جيدة بأساليب التدريس .	حذفت

ب. إعداد تعليمات المقياس

أتبعت االباحثة نفس الاجراءات التي أتبعتها للمقياس الاول لإعداد مقياس الهوية الاكاديمية .

ج. بدائل الإجابة وتصحيح المقياس.

تضمّن المقياس خمس بدائل متدرجة (ينطبق على بدرجة كبيرة جداً، وينطبق على بدرجة كبيرة، وينطبق علي بدرجة متوسطة، و ينطبق علي بدرجة قليلة، ولا ينطبق علي أبداً) وتأخذ عند التصحيح الدرجات (3,4,5، 2، 1) لكل فقرة من فقرات المقياس، وبذلك تكون أعلى درجة للمقياس هي (240) وأدنى درجة (48) وبمتوسط فرضي قدره (144) درجة.

هـ. التطبيق الاستطلاعي:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ حجمها (60) كما في المقياس الأول –

جدول (15)

توزيع افراد العينة الاستطلاعية وفقاً للكليات

عينة التجربة الاستطلاعية الأولى

الكـلية	التخصص	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
الطب	علمي	5	4	9
العلوم		6	8	14
الهندسة		4	3	7
التربية للعلوم الانسانية	إنساني	9	2	11
الاداب		9	2	11
القانون		7	1	8
المجموع		40	20	60

و. التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الهوية الاكاديمية.

قامت الباحثة بأجراء التحليل الإحصائي من حساب القوة التمييزية والاتساق الداخلي للفقرات (صدق الفقرات) لمقياس الهوية الاكاديمية وفق الأتي:

ن. القوة التمييزية للفقرات (Discrimination Power of Items):

بعد ان طبقت الباحثة المقياس على افراد العينة البالغ عددهم (400) تدريسي وتصحيح استمارات الإجابة ، ولاستخراج القوة التميزية لفقرات المقياس رتبت درجات أفراد العينة من أعلى درجة كلية إلى اقل درجة كلية وحددت المجموعتان المتطرفتان بالدرجة الكلية وبنسبة (27 %) من كل مجموعة إذ اقترح " كيلي " Kelly ان يكون عدد افراد كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية عند حساب القوة التميزية للفقرات بنسبة (27 %) من أفراد العينة (عودة ، 1998 ،ص286)، وبلغ عدد الأفراد في كل مجموعة (108) تدريسي في المجموعة العليا، و (108) تدريسي في المجموعة الدنيا .واستعملت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين في حساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس ، على أساس أن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة، واتضح أن جميع الفقرات مميزة لكونها دالة احصائياً ، لأن قيمتها التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) بدرجة حرية (214) وعند مستوى دلالة (0.05). وجدول (16) يبين نتائج حساب القوة التميزية للفقرات مقياس الهوية الاكاديمية

جدول (16)

القوة التميزية لفقرات مقياس الهوية الاكاديمية

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	مستوى الدلالة (0,05)
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	
1	4,78	0,547	4,07	0,816	7,533	دالة
2	4,45	0,789	3,38	1,117	8,085	دالة
3	4,72	0,470	3,84	0,866	9,273	دالة
4	4,76	0,485	3,33	1,127	12,151	دالة
5	4,17	1,166	3,11	1,105	6,886	دالة
6	4,58	0,762	3,66	1,207	6,670	دالة
7	4,58	0,762	3,10	1,303	10,193	دالة
8	4,40	0,907	2,18	1,051	16,629	دالة
9	4,21	0,854	2,50	0,981	13,610	دالة
10	4,48	0,880	3,12	0,865	11,377	دالة
11	4,35	0,960	2,99	0,999	10,204	دالة
12	4,32	1,057	3,09	0,902	9,207	دالة
13	4,79	0,427	4,07	0,719	8,969	دالة
14	4,76	0,445	4,06	0,726	8,579	دالة
15	4,60	0,772	3,25	1,094	10,484	دالة
16	4,74	0,518	3,38	0,746	15,456	دالة
17	4,83	0,443	3,87	0,967	9,403	دالة
18	4,76	0,605	3,87	1,184	7,016	دالة
19	4,58	0,698	2,87	0,850	16,082	دالة
20	4,69	0,554	3,35	1,096	11,355	دالة
21	4,73	0,504	3,07	1,001	15,356	دالة
22	4,57	0,515	2,88	0,868	17,346	دالة
23	4,58	0,685	3,04	1,210	11,484	دالة
24	4,18	1,095	2,27	0,965	13,580	دالة
25	4,73	0,589	3,22	1,105	12,522	دالة
26	4,38	1,515	2,34	1,290	5,462	دالة

27	3,45	1,561	2,12	1,394	6,573	دالة
28	4,68	0,621	2,70	1,154	15,711	دالة
29	3,75	1,386	2,76	1,424	5,179	دالة
30	2,89	1,617	1,75	1,111	6,080	دالة
31	3,76	1,457	2,75	1,326	5,372	دالة
32	4,28	1,050	2,70	1,095	10,838	دالة
33	4,37	1,156	3,08	1,177	8,104	دالة
34	3,56	1,560	2,20	1,117	7,371	دالة
35	3,87	1,354	2,63	1,321	6,764	دالة
36	4,50	1,080	3,14	1,117	9,036	دالة
37	4,75	0,695	3,40	1,332	9,345	دالة
38	3,90	1,397	2,39	1,303	8,205	دالة
39	4,89	0,303	3,69	1,147	10,537	دالة
40	4,65	0,810	3,38	1,206	9,071	دالة
41	4,71	0,596	3,27	1,048	12,362	دالة
42	2,59	1,740	1,98	1,058	3,118	دالة
43	4,60	0,760	3,47	1,106	8,746	دالة
44	4,40	1,041	3,35	1,104	7,224	دالة
45	4,58	0,597	3,32	0,935	11,786	دالة
46	4,59	0,596	3,61	1,021	8,622	دالة
47	4,12	1,085	2,37	1,132	11,653	دالة
48	4,72	0,593	3,37	1,091	11,232	دالة

الاتساق الداخلي (صدق الفقرات):تم حساب الاتساق الداخلي بطريقة:

ي. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الهوية الاكاديمية:

اعتمدت الباحثة في حساب صدق الفقرة على معامل ارتباط " بيرسون " Person correlation بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية ، لكون درجات الفقرة متصلة ومتدرجة ، علماً أن عينة صدق الفقرات تتكون من (400) تدريسي في البحث الحالي، وقد اتضح أن جميع معاملات الأرتباط دالة أحصائياً عند

مستوى دلالة (0,05) إذ كانت قيم معاملات ارتباطها بالدرجة الكلية اكبر من القيمة الجدولية البالغة (0,098) بدرجة حرية (398) وبمستوى دلالة (0,05) . والجدول (17) يبين ذلك.

جدول (17)

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	0,329	13	0,340	25	0,664	37	0,526
2	0,326	14	0,337	26	0,300	38	0,454
3	0,482	15	0,443	27	0,336	39	0,582
4	0,612	16	0,654	28	0,666	40	0,542
5	0,356	17	0,568	29	0,352	41	0,632
6	0,430	18	0,462	30	0,378	42	0,203
7	0,505	19	0,598	31	0,293	43	0,440
8	0,627	20	0,496	32	0,560	44	0,456
9	0,567	21	0,676	33	0,464	45	0,543
10	0,530	22	0,690	34	0,397	46	0,442
11	0,457	23	0,602	35	0,339	47	0,539
12	0,508	24	0,608	36	0,486	48	0,493

ب- علاقة درجة الفقرة بدرجة البعد الذي تنتمي إليه:

لغرض حساب قيمة معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه فقد استعمل معامل ارتباط بيرسون، وتبين أن جميع معاملات الارتباط دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,05) إذ كانت قيم معاملات الارتباط أكبر من القيمة الحرجة البالغة (0,098) بدرجة حرية (398) وبمستوى دلالة (0,05)، وجدول (18) يوضح ذلك.

جدول (18)

معاملات الارتباط بين الفقرة والبعد الذي تنتمي اليه.

البعد الشخصي		البعد الاديولوجي		البعد الاجتماعي		البعد المهني الوظيفي	
رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون

1	0,436	2	0,644	3	0,682	4	0,353
5	0,380	6	0,701	7	0,743	8	0,665
9	0,585	10	0,623	11	0,450	12	0,659
13	0,673	14	0,655	15	0,534	16	0,553
17	0,527	18	0,632	19	0,728	20	0,721
21	0,524	22	0,749	23	0,464	24	0,708
25	0,676	26	0,791	27	0,576	28	0,743
29	0,659	30	0,768	31	0,605	32	0,199
33	0,601	34	0,691	35	0,684	36	0,574
37	0,683	38	0,753			39	0,571
40	0,552					41	0,680
42	0,581					43	0,603
44	0,371					45	0,490
46	0,381					47	0,517
48	0,494						

ي. مصفوفة الارتباطات الداخلية لاستقلالية الابعاد الرئيسية:

بهدف التعرف على مدى استقلالية المجالات الرئيسية في قياسها لمفهوم الهوية الاكاديمية ، ثم ايجاد معاملات الارتباطات الداخلية بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجات الكلية للمجالات، اعتمدت الباحثة في حسابها على معامل ارتباط " بيرسون (Person correlation) لكون الدرجات متصلة ومتدرجة، ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة استمارات العينة السابقة واشارت النتائج الى أن معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس فضلاً عن علاقة الابعاد بعضها بالبعض الاخر دالة احصائياً ، وجدول (19) يوضح ذلك.

جدول (19)

مصفوفة الارتباطات الداخلية

المكونات	الدرجة الكلية	البعد الشخصي	البعد الاديولوجي	البعد الاجتماعي	البعد المهني الوظيفي
الدرجة الكلية		0,843	0,858	0,669	0,851

	1				
البعد الشخصي	1	0,705	0,364	0,623	
البعد الاديولوجي		1	0,419	0,668	
البعد الاجتماعي			1	0,414	
البعد المهني الوظيفي				1	

يتبين من الجدول (19) بأن جميع الارتباطات سواء كانت بين الابعاد بعضها مع البعض الآخر أو ارتباطها بالدرجة الكلية لمقياس الهوية الاكاديمية وباستعمال معامل ارتباط بيرسون كانت دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (398) حيث القيمة الحرجة تساوي (0,098) وهذا يشير الى ان الابعاد مترابطة فيما بينها وتقيس شيء واحد ويتم التعامل معها كدرجة كلية واحدة.

الخصائص القياسية (السيكومترية) للمقياس:

تحققت الباحثة من هذه الخصائص وكما يأتي:

أولاً: صدق المقياس (Validity of the Scale) :

لقد استخرج للمقياس الحالي مؤشران للصدق هما الصدق الظاهري، وصدق البناء، وفيما يأتي توضيح لكيفية التحقق من كل مؤشر منها:

أ-الصدق الظاهري:

تحققت الباحثة من الصدق الظاهري لمقياس الهوية الاكاديمية عندما اتفق الخبراء المتخصصون من المختصين ذوي الخبرة في مجال العلوم التربوية والنفسية على صلاحية المهارات والفقرات في قياس الهوية الاكاديمية .

ب-صدق البناء (Constrcut Validity):

تحقق الباحثة من صدق البناء من خلال المؤشرات الاتية:

1-التمييز من خلال إيجاد الفروق بين الجماعات والأفراد والجدول (16).

2-علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس جدول (17).

3-علاقة درجة الفقرة بدرجة البعد الذي تنتمي اليه جدول (18) .

4-مصفوفة الارتباطات الداخلية جدول (19) .

ثانياً : ثبات المقياس (Scales Reliability):

يعد الثبات إجراءً ضرورياً مع كل تطبيق جديد للاختبارات النفسية إلى جانب الصدق. إذ أننا لا نمتلك صدقاً حقيقياً وثباتاً حقيقياً للاختبار النفسي بل نمتلك مؤشرات على الصدق والثبات وهي مؤشرات تتغير تبعاً لطبيعة العينة التي يطبق عليها الاختبار، وتبدو قيمة ثبات المقياس في قدرته على الكشف عن الفروق في الأداء بين الأفراد (ميلز وبيتر،2012 ، ص206)، لذا فقد تم حساب الثبات بطريقتي اعادة الاختبار والفاكرونباخ وكما يأتي:

أ–طريقة الاختبار –أعادة الاختبار

للحصول على نتائج متكررة للمجموعة ذاتها من الأفراد ولقياس الخاصية ذاتها هو تطبيق المقياس نفسه مرتين (ملحم ،2002،ص 252) ، ولغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة فقد أعيد تطبيق المقياس على عينة الثبات التي تكونت من (30) تدريسي وبفاصل زمني بلغ (14) يوماً من التطبيق الأول، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني وبلـغ (0,84) للمقياس، أذ تعد مؤشرا جيدا على استقرار إجابات الأفراد على المقياس عبر الزمن.

ب– معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

تستند هذه الطريقة الى ان اتساق استجابات الافراد عبر مفردات الاختبار يمكن الاعتماد عليه في تقدير معامل الثبات(علام ،2014 :101) لذا أستخرج الثبات بهذه الطريقة من درجات استمارات العينة الأساسية البالغة (400) استمارة، وباستعمال معادلة كرونباخ بلغ معامل ألفا (0,82) وهو معامل ثبات جيد.

وصف المقياس بصورته النهائية:

يتألف مقياس الهوية الاكاديمية في البحث الحالي بصورته النهائية من اربعة ابعاد هي:(البعد الشخصي يتكون من (16) فقرة، (البعد الاديولوجي يتكون من (10) فقرة، (البعد الاجتماعي يتكون من (9) فقرات، (البعد المهني يتكون من (13) فقرة، وكل فقرة لها خمسة بدائل وهي (تنطبق علّي بدرجة كبيرة جداً، تنطبق علّي بدرجة كبيرة، تنطبق علّي بدرجة متوسطة، تنطبق علّي بدرجة قليلة، لا تنطبق علّي)، وكانت اوزان البدائل (5، 4، 3، 2،1) ويتم حساب درجة كلية للمقياس من خلال جمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب عن كل بديل يختاره من كل فقرة من فقرات المقياس ، لذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب للمقياس هي (240) درجة التي تمثل أعلى الدرجات، وأقل

درجة يحصل عليها (48) درجة والتي تمثل أدنى درجة كلية للمقياس، وبذلك فإن المتوسط النظري للمقياس يكون (144) درجة، وجدول (17) يوضح توزيع فقرات المقياس بصيغتها النهائية.

جدول (20)

توزيع فقرات المقياس بصيغتها النهائية

البعد	تسلسل الفقرة
البعد الشخصي	(1،5،9،13،17،21،25،29،33،37،40،42،44،44،46،48)
البعد الأديولوجي	(2،6،10،14،18،22،26،30،34،38)
البعد الاجتماعي	(3،7،11،15،19،23،27،31،35)
البعد المهني	(41،43،45،47، 4،8،12،16،20،24،28،32،36،39)

المؤشرات الاحصائية لعينة التحليل الاحصائي لمقياس الهوية الاكاديمية

قامت الباحثة بحساب المؤشرات الاحصائية كالاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والتباين فضلاً عن معاملات الالتواء ومعاملات التفرطح لدرجات التدريسيين في الهوية الاكاديمية وجدول (18) يوضح ذلك .

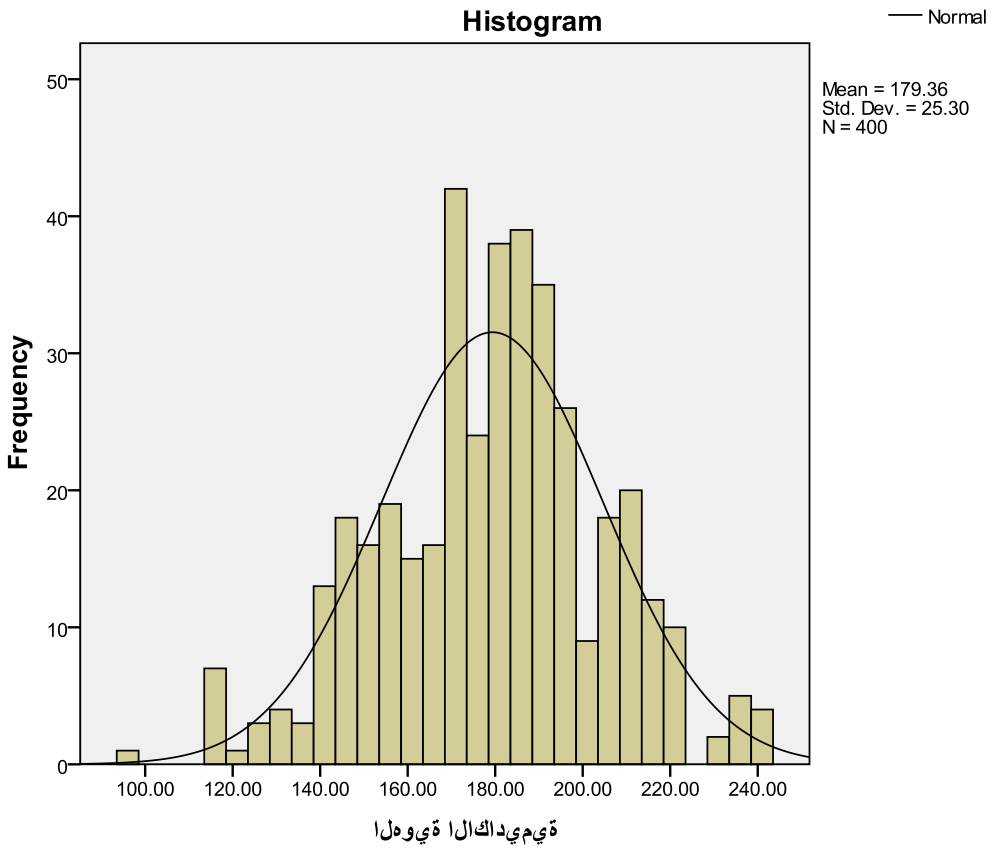
جدول (21)

المؤشرات الاحصائية لعينة التحليل الاحصائي في مقاس الهوية الاكاديمية

ت	المؤشرات الإحصائية	الدرجة
1	الوسط الفرضي	144
2	الوسط الحسابي	179,36
3	الوسيط	181
4	المنوال	185
5	الانحراف المعياري	25,30
6	التباين	640,11
7	الالتواء	−0,161
8	التفرطح	0,051
9	اقل درجة	96

10	اعلى درجة	239
11	المدى	143

وعند ملاحظة قيم المؤشرات الإحصائية الآنفة الذكر لمقياس الهوية الاكاديمية يبدو من الجدول (18) أعلاه ان درجات الهوية الاكاديمية يقترب شكل توزيعها التكراري من التوزيع الاعتدالي، لان درجات الوسط والوسيط والمنوال متساوية تقريباً كذلك ان معاملات الالتواء والتفرطح تقترب من الصفر، إذ كلما كان معامل الالتواء ومعامل التفرطح قريبة من الصفر سواء كان موجباً أو سالباً، دل هذا على ان شكل التوزيع التكراري للدرجات قريباً من شكل التوزيع الاعتدالي وعليه يكون المقياس دقيقاً في قياس المفهوم النفسي وتكون العينة ممثلة للمجتمع مما يسمح بتعميم نتائج تطبيق هذا المقياس (عودة ، 1998 ،ص 86) . وشكل (5) يبين ذلك.



شكل (5)

الأعمدة البيانية لدرجات عينة التحليل الإحصائي لمقياس الهوية الاكاديمية

الوسائل الإحصائية:

ان معظم الوسائل الإحصائية التي استخدمت في البحث الحالي حسبت بواسطة برنامج الحاسوب الآلي (SPSS) هي:

1-التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية (Principle Component) مع إعادة التحليل بطريقة الفايرماكس (Vairmax) للتحقق من البنية العاملية للمقياس فيما اذا كان يقيس عامل واحد ام عوامل متعددة.

2-الاختبار التائي لعينة واحدة: للتعرف على مستوى المتغيرات عند العينة.

3=الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لحساب القوة التميزية لفقرات مقاييس البحث.

4=معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) حساب الارتباطات بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس وايضاً علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي اليه وايضاً ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التنافر العاطفي، كذلك في حساب مصفوفة الارتباطات الداخلية لمقياس الهوية الاكاديمية، كما استخدمت للتعرف على العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث (التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية).

5=معادلة الفا- كرونباخ للاتساق الداخلي، استخدمت لاستخراج الثبات بطريقة الفا للاتساق الداخلي للمقاييس.

6-الاختبار الزائي: استخدم لايجاد الفروق في العلاقة بين متغيرات البحث.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتـها

أولاً: عرض النتائج ومناقشتها

ثانياً: الاستنتاجات

ثالثاً: التوصيات

رابعاً:المقترحات

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها وحسب الاهداف التي تم تحديدها، وتفسير هذه النتائج ومناقشتها وفقاً للإطار النظري والدراسات السابقة، وطبيعة وخصائص المجتمع الذي تمت دراسته في البحث الحالي، وعرض الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات استناداً الى تلك النتائج، ويمكن عرض النتائج كما يأتي:

الهدف الاول: التعرف على مستوى التنافر العاطفي لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس التنافر العاطفي المتكون من (38) فقرة على عينة البحث المتكونة من (400) تدريسي، وأظهرت نتائج البحث إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات هذه العينة على المقياس قد بلغ (132,572) درجة وبانحراف معياري قدره (16,608) درجة، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي الذي بلغ (114) درجة، استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة وتبين ان الفرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (22,366) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96)، وبدرجة حرية (399) وهذا يعني ان عينة البحث يمتلكون تنافراً عاطفياً بمستوى فوق المتوسط، وجدول (22)، و شكل (6) يوضحان ذلك.

جدول (22)

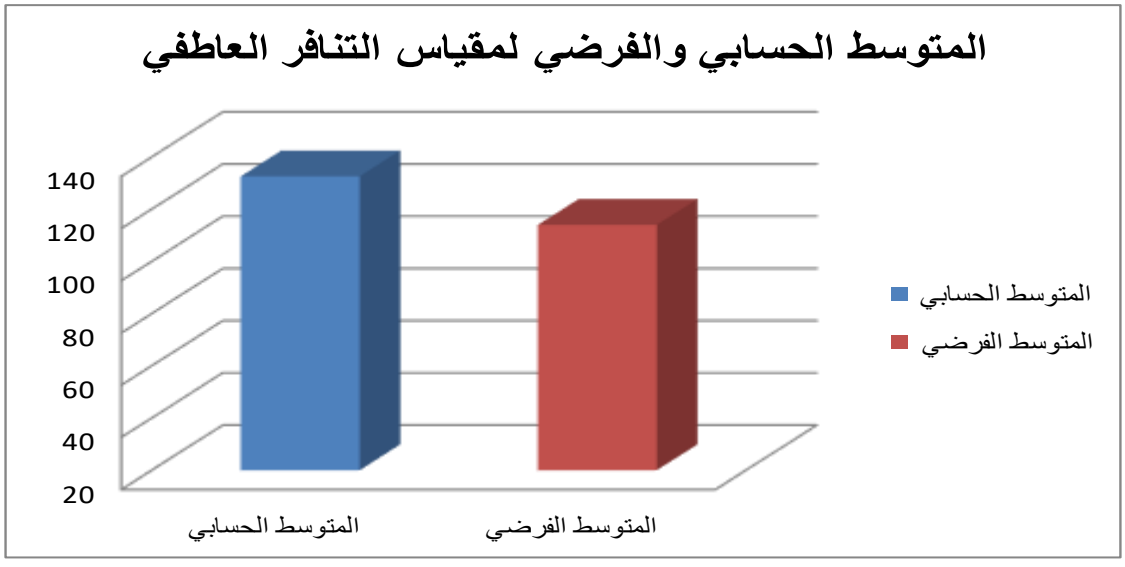
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس التنافر العاطفي

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية t		الدلالة. (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
التنافر العاطفي	400	132,572	16,608	114	22,366	1,96	دالة

وهذه النتيجة تثبت أن أفراد عينة البحث يتصفون بوجود تنافر عاطفي بمستوى فوق المتوسط ، ونظراً للاعباء والخسائر التي تقع على كاهل بعض التدريسيين في حال أستخدم مشاعرهم الحقيقية للتعبير عن الرفض او السخط وبصورة مباشرة لقانون معين او أمر أداري معين وما يتبعه من تبعات قانونية فسوف يضطر شعورياً، او لا شعورياً لتكييف مشاعره الحقيقية بما يرضي نفسه والادارة التي يعمل معها، والافراد الذين يتعامل معهم من طلبة وزملاء مهنة وموظفين، فضلا عن أولياء أمور الطلبة الذين يشرف

على تعليمهم، لكي لا يتحمل ضغوطات نفسية تفوق طاقته، و تلافياً لإصابته بمختلف أنواع الكروب، والاثار النفسية، وتماشياً مع القول الذي يشير الى "أختر أهون الشرين" ، وهذه النتيجة تتفق مع نظرية (Hochschild,1983) والتي اكدت الى إن العديد من الموظفين والعاملين في مجالات الخدمات العامة الذين يتعاملون مع افراد اخرين، فانهم يحاولون الفصل بين عواطفهم الشخصية والمتطلبات العاطفية لعملهم، اذ ان الفصل بين الذات أمر مرحب به, عند الانخراط في التمثيل السطحي،(Hochschild , 1983,p.134) ، كما تتوافق هذه النتيجة مع توجهات انموذج (Ashforth & Humphrey ,1993) والذي يشير الى أن العمل العاطفي– التنافر العاطفي هو شكل من أشكال إدارة العواطف، لأن الموظفين يحاولون عمدًا تعزيز تصوراتهم الاجتماعية عن أنفسهم من خلال التعبير عن مشاعر معينة (Ashforth & Humphrey ,1993,p.94) ،وكذلك توافقت النتيجة مع انموذج (Geddes & Kruml ,2000) والذي يشير الى ان عامل التنافر العاطفي يمثل الدرجة التي يعبر بها الموظفون عن مشاعرهم التي لا تتوافق مع مشاعرهم الحقيقية، وأن الدرجة العالية من التنافر العاطفي ستمثل المزيد من التمثيل السطحي (Geddes & Kruml ,2000,p.90)

وتتفق أيضا مع دراسة (Dollard &Lewig,2003) إذ تشير الى أن الإرهاق العاطفي مرتبطًا بشكل إيجابي بالتنافر العاطفي، ودراسة عويس (2014) والتي تشير الى تأثير كل من المتطلبات العاطفية للوظيفة، والتعاطف، وعدوانية العميل تأثيراً موجباً معنوياً على التنافر العاطفي، ومع دراسة



شكل (6)

المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس التنافر العاطفي

الهدف الثاني: التعرف على مستوى الهوية الاكاديمية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس الهوية الاكاديمية المتكون من (48) فقرة على عينة البحث المتكونة من (400) تدريسي، وأظهرت نتائج البحث إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات هذه العينة على المقياس قد بلغ (179,360) درجة وبانحراف معياري قدره (25,300) درجة، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي الذي بلغ (144) درجة ،استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة وتبين ان الفرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (27,952) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96)، وبدرجة حرية (399) وهذا يعني ان عينة البحث يمتلكون الهوية الاكاديمية بمستوى عالٍ، وجدول (23) وشكل (4) يوضحان ذلك.

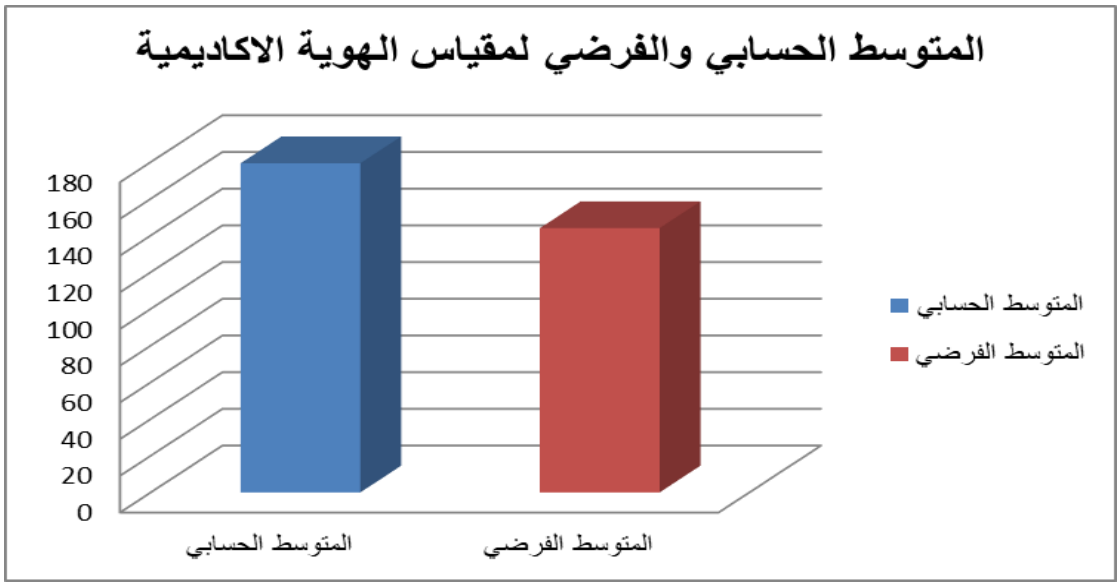
جدول (23)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس الهوية الاكاديمية

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية t *		الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
الهوية الاكاديمية	400	179,360	25,300	144	27,952	1,96	دالة

وهذه النتيجة تشير الى ان الهوية الاكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس عالية، اي ان اعضاء هيئة التدريس قد وجدوا موقع لذواتهم وحققوا عضويتهم وانتمائهم في الجامعة، ووصلوا الى مرحلة تحقيق هويتهم الاكاديمية من خلال الاستكشاف والالتزام وصولاً الى مرحلة وضوح الأهداف، وتتفق هذه النتيجة مع نظرية مارشا (Marcia,1966) والتي تشير الى ان تحقيق الهوية الاكاديمية يعبر عن التزام الفرد بقيم وتوجهات أكاديمية واضحة وثابته، والتي تشكلت من خلال الاستكشاف والاختيار ووضوح الأهداف، والخيارات، والتطلعات، ومن ثم التزام الفرد باختياراته بعد فترة من الاستكشاف والاستقصاء ليحدد أتجاه واضح (صورة واضحة) لأهدافه، وقيمه، وادواره(الغامدي ، 2016؛ أيمان ، 2019،ص45)، وتتفق هذه النتيجة ايضاً مع توجهات نظرية (Tajfel,1979)، والتي تشير الى ان الحاجة إلى التميز الإيجابي هي الدافع للهوية الاجتماعية ومن المحتمل أن تظهر هوية المجموعة بين أعضاء مجموعة ذات مكانة

عالية لأن العضوية تميز بشكل إيجابي أعضاء المجموعة عن الغرباء (Tajfel,1979,p.185) وجاءت هذه النتيجة متوافقة بالشكل العام لنتائج دراسة حسين (2017) ، ودراسة(أحمد وعكر، 2017)، ودراسة (Rasmusen,1961) ومع دراسة (الدفاعي,2002) ، ومع دراسة (البقيعي ، 2014) ايضاً.



شكل (7)

المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس الهوية الاكاديمية

الهدف الثالث : التعرف على العلاقة الارتباطية بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

للتحقق من هذا الهدف، قامت الباحثة بأخذ اجابات عينة البحث على مقياسي التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية، ثم استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون فكانت النتائج كما مبينة في جدول (24).

جدول (24)

العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية

العدد	قيمة معامل الارتباط بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
		المحسوبة	الجدولية	
400	0,592	14,800	1,96	دالة

يتبين من الجدول اعلاه ان قيمة معامل الارتباط بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية قد بلغت (0,592)، ولمعرفة دلالة العلاقة استخدمت الباحثة الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (14,800)، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (398)، وهذا يعني ان العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية هي علاقة طردية دالة احصائيا، اي انه كلما ارتفع مستوى التنافر العاطفي لدى عينة البحث ارتفع مستوى الهوية الاكاديمية لديهم.

ويعزى ذلك الى قدرة أعضاء هيئة التدريس على استخدام اسلوب التكيف العاطفي، وتطويع مشاعرهم الحقيقية للظهور بمظهر مرضي للأخرين، فالتشجيع والنصح والارشاد لطالب لم يؤدي اداءً جيدا في الامتحان، او قام بسلوك غير مقبول امام زملائه، يعد ذلك من الواجبات الرئيسة لعضو هيئة التدريس في مراعات مشاعر الطلبة وتوجهاتهم حتى لو تعارضت بشكل حاد مع التوجهات العلمية والفكرية وحتى الأخلاقية أيضا معه، اذ ان تعبير عضو هيئة التدريس عن مشاعره الحقيقية لهذه الحالات وأخرى مماثلة لها، يمكنه ان يؤدي الى الضغوط النفسية والتوتر ومن ثم الاغتراب عن الذات وتهديد هوية الاستاذ الجامعي، لذلك تجده يستخدم أسلوباً مناسباً للتكيف مع المحيط الجامعي مما يؤدي الى تقوية هويته الاكاديمية وشعوره بذاته وانتمائه للوسط الجامعي، وتأكيد فعاليته وقدرته على إدارة الافراد الذين يتعامل او يشرف على تعليمهم.

تثبت هذه النتيجة وجود علاقة موجبة طردية بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية، بمعنى ان الزيادة في نسبة التنافر العاطفي لدى الأستاذ الجامعي تؤدي الى شعوره بأهمية هويته، وتأكيد على قدرته على حل الازمات والمشكلات التي تواجه الطلبة، فضلا عن إيجاد الحلول لمشكلاته مع زملائه ورؤسائه في العمل، وتتفق هذه النتيجة مع انموذج أشفورث وهامفري (Ashforth & Hamphrey,1993) والذي يشير الى أنه أذا كان المفحوصين ينظرون الى المشاعر التي يتم التعبير عنها على أنها صادقة، فإن الامتثال لقواعد العرض سيرتبط بشكل إيجابي بأداء المهمة، فضلا عن ان منح الموظفون مجالاً أكبر للتعبير عن الهوية في أداء العمل العاطفي فسيتبع ذلك زيادة الرفاهية النفسية Ashforth & Hamphrey,1993,p.95 ، كما اشارت(Hochschild ,1983) الى العواقب النفسية الإيجابية للتنافر العاطفي في تعزيز الحكم المهني والالتزام بالهوية المهنية (Yanay & Shahar,1998,p.87)

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة باكر وهوفن (Baker & Huven,2003) والتي تشير الى ان الأفراد الذين يتمتعون بدرجة كفاءة عالية يستخدمون التنافر العاطفي كاستراتيجية وظيفية للتكيف ولحماية صحتهم ورفاهيتهم، أي يمكن استخدام التعبير عن المشاعر الايجابية كدرع لحماية المشاعر الحقيقية، وتعزيز هويتهم المهنية، ومع دراسة (Carol & Elaine ,2018) والتي تشير الى ان التنافر العاطفي ينشأ من النضال لبناء ذات ظرفية لمواجهة العواطف المتضاربة ، وان الصراع في العمل لا يحدث مع الذات الحقيقية ، وانما يحدث الصراع في تحديد الذات التي ينبغي تواجدها في المقدمة في موقف او مشكلة معينة

الهدف الرابع: التعرف على دلالة الفروق في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة تبعا لمتغيرات الجنس (ذكور- اناث) والتخصص(علمي- انساني) واللقب (مدرس مساعد, مدرس- استاذ مساعد- استاذ) والعمر (30-39 ,40-49 , 50 فما فوق).

أ. تبعا لمتغير الجنس:

للتعرف على دلالة الفروق في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية لدى اعضاء هيئة التدريس بالجامعة وحسب متغير الجنس، استعملت الباحثة الاختبار الزائي لدلالة الفرق بين معاملي الارتباط بين درجات أفراد العينة ، فكانت النتائج كما مبينة في جدول (25).

جدول(25)

الفروق في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية تبعا لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	قيمة معامل الارتباط بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية	القيمة المعيارية	القيمة الزائية		مستوى الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
الجنس	ذكور	308	0,603	0,701	0,815	1,96	غير دالة
	اناث	92	0,538	0,604			

يتبين من الجدول اعلاه انه ليس هناك فروق في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية تبعا للجنس (ذكور – اناث) كون القيمة الزائية المحسوبة البالغة (0,815) أصغر من القيمة الزائية

الجدولية البالغة (1,96)، ويعزى ذلك الى تشابه الانظمة والقوانين من (المقررات، وقت العمل، البحوث، الانظمة ...) وكذلك ظروف العمل والمحددات العلمية والأخلاقية لمهنة الأستاذ الجامعي، اذ تطبق على جميع أعضاء الهيئة التدريسية من الذكور او الاناث دون تمييز، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة أيمان(2019) والتي أجريت على عينة مكونه من (300) طالب من تخصصات مختلفة, والتي أظهرت غياب الفروق الدالة بين الجنسين والتخصص في نمو رتب الهوية الأكاديمية.

ب. تبعا لمتغير التخصص:

للتعرف على دلالة الفروق في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية لدى اعضاء هيئة التدريس بالجامعة وحسب متغير التخصص، استعملت الباحثة الاختبار الزائي لدلالة الفرق بين معاملي الارتباط بين درجات أفراد العينة، فكانت النتائج كما مبينة في جدول (26) .

جدول (26)

الفروق في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية تبعا لمتغير التخصص

المتغير	التخصص	العدد	قيمة معامل الارتباط بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية	القيمة المعيارية	القيمة الزائية		مستوى الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التخصص	علمي	147	0,509	0,563	2,190	1,96	دالة
	انساني	253	0,662	0,793			

يتبين من الجدول اعلاه انه هناك فروق في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية تبعا لمتغير التخصص ولصالح التخصص (الانساني)، كون القيمة الزائية المحسوبة البالغة (2,190) أكبر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (1,96).

ويمكن ان يعزى هذا الفرق الى ان التخصصات العلمية قد تغلب عليهم الجدية الصارمة والحدية في التعامل مع الطلبة، نتيجة لطبيعة المادة العلمية المدروسة التي تتعامل بقياسات ومعايير علمية لا يمكن الحياد عنها، فقد ينعكس ذلك على طبيعة تعامل التدريسي في التخصص العلمي عنه لدى أصحاب التخصصات الإنسانية الذين يكون تعاملهم اكثر انفتاحا وقبولا لتبرير السلوكيات التي قد تكون مدعاة اتخاذ إجراءات (عاطفية) على اقل تقدير تراعى فيها مشاعر الطلبة، او الزملاء.

لم تحصل الباحثة على دراسة تطابق النتائج التي توصلت اليها بخصوص المتغير (علمي – أنساني) وهذا ما سيضاف الى المخزون المعرفي لدراسات التنافر العاطفي في العراق بشكل خاص والوطن العربي بشكل عام.

ج. تبعا لمتغير اللقب العلمي:

للتعرف على دلالة الفروق في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية لدى اعضاء هيئة التدريس بالجامعة وحسب متغير اللقب العلمي، استعملت الباحثة الاختبار الزائي لدلالة الفرق بين معاملي الارتباط بين درجات أفراد العينة، فكانت النتائج كما موضحة في جدول (27).

جدول (27)

الفروق في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية تبعا لمتغير اللقب العلمي

المتغير	الجنس	العدد	قيمة معامل الارتباط بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية	القيمة المعيارية	القيمة الزائية		مستوى الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
اللقب العلمي	مدرس مساعد	100	0,561	0,633	0,460	1,96	غير دالة
	مدرس	117	0,513	0,570			
	مدرس مساعد	100	0,561	0,633	0,794	1,96	غير دالة
	استاذ مساعد	120	0,630	0,741			
	مدرس مساعد	100	0,561	0,633	0,466	1,96	غير دالة
	استاذ	63	0,611	0,709			
	مدرس	117	0,513	0,570	1,295	1,96	غير دالة
	استاذ مساعد	120	0,630	0,741			
	مدرس	117	0,513	0,570	0,869	1,96	غير دالة
	استاذ	63	0,611	0,709			

	استاذ مساعد	120	0,630	0,741	0,204	1,96	غير دالة
	استاذ	63	0,611	0,709			

يتبين من الجدول اعلاه انه ليس هناك فروق في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية تبعا لمتغير اللقب العلمي كون القيم الزائية المحسوبة البالغة أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (1,96).

وتشير هذه النتيجة الى توافق أعضاء هيئة التدريس حسب متغير اللقب العلمي وذلك يعود الى ان الانظمة والقوانين التي يخضع لها جميع أعضاء هيئة التدريس باختلاف الرتب العلمية هي واحده، بالإضافة الى تشابه (البيئة المحيطة، ساعات العمل، جدول الحصص، المراقبات، بحوث الترقية، التقييم الجامعي ....) كل هذه المتغيرات ادت الى عدم وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس من حيث الرتب العلمية في ملاك جامعة الانبار للعام الدراسي (2020-2021).

د. تبعا لمتغير العمر:

للتعرف على دلالة الفروق في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية لدى اعضاء هيئة التدريس بالجامعة وحسب متغير اللقب العلمي، استعملت الباحثة الاختبار الزائي لدلالة الفرق بين معاملي الارتباط بين درجات أفراد العينة، فكانت النتائج كما مبينة في جدول (28).

جدول (28)

الفروق في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية تبعا لمتغير العمر

المتغير	الجنس	العدد	قيمة معامل الارتباط بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية	القيمة المعيارية	القيمة الزائية		مستوى الدلالة (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
العمر	39-30	190	0,585	0,670	0,071	1,96	غير دالة
	49-40	131	0,582	0,662			
	39-30	190	0,585	0,670	0,718	1,96	غير دالة
	50 فما فوق	79	0,646	0,767			

	49-40	131	0,582	0,662	0,724	1,96	غير دالة
	50 فما فوق	79	0,646	0,767			

يتبين من الجدول اعلاه انه ليس هناك فروق في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية تبعا لمتغير العمر كون القيمة الزائية المحسوبة أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (1,96)، وتشير هذه النتيجة الى ان أعضاء هيئة التدريس باختلاف أعمارهم (30-39, 40-49, 50 فما فوق) يستخدمون التنافر العاطفي للتكيف مع الواقع الجامعي (البيئة الجامعية) بما فيه من عقبات بنفس المستوى ولا يوجد تمييز فئه عن فئه عمرية أخرى لكونهم يتشاركون في جميع المهام (التدريس، البحوث، الترقيات، الندوات ...) وكذلك يخضون لنفس الانظمة والادارة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسين (2017) والتي تشير الى عدم وجود فروق في مستويات الهوية المهنية ترجع لمتغير النوع .

الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي، وطبيعة مفهوم التنافر العاطفي، والهوية الاكاديمية، والتوجهات النظرية التي تناولت المفهومين، يمكن للباحثة ان تستنتج الاتي:

التنافر العاطفي أسلوب يمكن استخدامه للتكيف بين المتطلبات الوظيفية لمهنة التدريسي وبين الاحتياجات التي تحتمها هذه المهنة والمتمثلة بالرعاية الابوية للطلبة وحسن التعامل معهم والسماح إليهم بالتعبير عن مشاعرهم وعواطفهم، كما يتوجب على التدريسي أيضا عدم قمع اراء الطلبة او الزملاء او التعامل الفوقي معهم بل عليه الموازنة بين عواطفه ومشاعره الشخصية وبين مشاعر وعواطف ومتطلبات المهنة التي يؤديها، وان أي اختلال في هذا التوازن سيعود بالضرر الكبير على التدريسي أولا من خلال تعرضه للإجهاد النفسي والتوتر و الاضطرابات النفسية التي ستفشل عندها مهمته التعليمية والتربوية، وفي خلق جو غير صحي للعملية الاكاديمية.

يعتز التدريسيون بهويتهم الاكاديمية التي لا تأخذ دلالاتها العميقة من الحصول على الدرجة العلمية في التخصص، بل في القدرة على التعامل مع الاخرين من طلبة وتدريسيين ورؤساء عمل.

ان لا اثر واضح للمتغيرات الديمغرافية المدروسة مع العلاقة الارتباطية بين المفهومين الرئيسين (التنافر العاطفي، والهوية الاكاديمية)، وذلك لتشابه الظروف والمحددات والتعليمات التي يقع التدريسي تحت

طائلتها وفي تحديد علاقته مع أفراد المجتمع الجامعي، عدا ما تأشر من وجود فروق في العلاقة بين التنافر العاطفي والهوية الاكاديمية، وفقا لمتغير التخصص العلمي والإنساني، والتي قد لا يعول على اعتبارها عاملاً حاسما في هذا الاطار.

التوصيات:

توصي الباحثة وفقا للنتائج التي تم التوصل اليها بما يأتي:

- الإفادة من مقياس البحث الحالي في الكشف عن مفهوم التنافر العاطفي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس.

– الالتفات الى الجانب النفسي للتدريسيين لمساعدتهم للتكيف مع الاجواء الجامعية.

– ضرورة أقامت مركز ارشادي لأعضاء هيئة التدريس للاهتمام بالصحة النفسية للتدريسي تبعاً للظروف المتغيرة.

المقترحات:

تطويراً لنتائج البحث الحالي، وإكمالاً له تقترح الباحثة إجراء دراسات لاحقة له مثل:

- إجراء دراسة حول علاقة مفهوم التنافر العاطفي بمتغيرات التفكير الايجابي.

– إجراء دراسة حول مفهوم التنافر العاطفي لدى موظفي او اداريي الجامعة.

- اجراء دراسة عن التنافر العاطفي على فئات عمرية مختلفة (الشباب).

– أجراء دراسة حول العلاقة بين التنافر العاطفي والسمات الشخصية.

– أجراء دراسة تجريبية على أثر التنافر العاطفي على الرفاهية النفسية لدى موظفي الدولة.

– أجراء دراسات عبر ثقافية مقارنة لمفهومي (التنافر العاطفي ، والهوية الاكاديمية) لدى تدريسي الجامعات .

قائمة

المصادر والمراجع

م/ قائمة المصادر

- المصادر العربية

1- ألقرآن الكريم

2- أبو النيل, محمود السيد (1987). الإحصاء النفسي والاجتماعي والتربوي, بيروت, دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

3- أسماء بن تركي (2011) ، الهوية الثقافية بين قيم الأصالة والحداثة في ظل التغيارت السوسيو ثقافية للمجتمع الج ازئري، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص الملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السوسيو ثقافية في المجتمع الج ازئري.

4- البقيعي، نافر (2014). الهوية الوظيفية لدى عينة من معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة المنارة للبحوث والد ارسات، جامعة آل البيت، عمان – الأردن، المجلد (20) ع (2-ب). ص 363-387.

5- الدفاعي، كاظم علي، (2002). بناء برنامج إرشادي نفسي لتنمية مفهوم الذات الأكاديمي المهني لدى طلاب كلية التمريض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

6- الزاملي ، علي عبد جاسم ، والصارمي ، عبدالله ، وكاظم علي (2009) . مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت .

7- السلطان , أبتسام محمود , (2009) : التطور الخلقي للمراهق , دار الصفاء للنشر والتوزيع , عمان – الاردن .

8- العارضة، محمد عبد الله جبر (2016). حالات الهوية النفسية وعلاقتها بالمرونة المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر، 3،(169)، 578- 636.

9- العمري ، أيمن أحمد ، وخصاونه ، سامر عبدالكريم ، وأبو تينه عبدالله محمد (2006): مستوى رضا أعضاء هيئة اتدريس عن المناخ الجامعي الاكاديمي والتطبيقي المهني في الجامعات الاردنية : دراسة تطبيقية ، كلية العلوم التربوية ، الجامعة الهاشمية ، عمان – الاردن .

10- العيسوي, عبد الرحمن محمد. (1985). القياس والتجريب في علم النفس والتربية, ، مصر، دار المعرفة للنشر والتوزيع.

11- الغامدي، حسين عبد الفتاح (2000) : تشكل هوية الأنا لدى الأحداث الجانحين. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، ٣٠، ١٨٣ – ٢٤٦.

12- الغامدي، حسين عبد الفتاح (2001): علاقة تشكل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب المنطقة العربية من المملكة العربية السعودية.

13- الغامدي، حسين عبد الفتاح (2010): مقياس النمو النفس- اجتماعي، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

14- المجنوني، عبد المحسن عبد الله (١٤٢٢) . تشكل هوية الأنا لعينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى تبعاً لبعض المتغيرات الأسرية والديموقرافية، رسالة ماجستير. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

15- المنجد (2000) المنجد في اللغة العربية المعاصرة ، دار المشرق العربي

16- المنيزل، عبد الله فلاح (١٩٩٤) . أزمة الهوية: دراسات مقارنة بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين. مجلة دراسات، ٢١، ١: ١٣٧-١٧١

17- الأمام ، مصطفى وآخرون(1990). التقويم والقياس ، بغداد : دار الحكمة

18- جابر, عبدالحميد جابر(1990): نظريات الشخصية (البناء, الديناميات, النمو, طرق البحث, التقويم) دار النهضة العربية للطبع والنشر والتوزيع.

19- حسين ، هشام بركات بشر (2017): استقصاء مستويات الهوية المهنية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، بحث منشور ، مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والانسانية ، جامعة بابل ، مركز التدريب وخدمة المجتمع / جامعة الملك سعود

20- حمود، فريال (2011). مستويات تشكل الهوية الاجتماعية وعلاقتها بالمجالات الأساسية المكونة لها لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي من الجنسين: دراسة ميدانية في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق. مجلة جامعة دمشق.

21- رابحي، إسماعيل (2013).الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية: دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشكل. أطروحة دكتوراه منشورة. جامعة الحاج لخضر، باتنة.

22- سليم، مريم (2002): علم نفس النمو، ط 1، دار النهضة العربية، لبنان.

23- سهير، كامل أحمد (2003): سيكولوجية الشخصية، مركز الأسكندرية للكتاب، الأسكندرية، ص 235.

24- شوكت ، رنا رفعت (2015): التنافر المعرفي لدى طلبة كلية التربية الاساسية الجامعة المستنصرية ، دراسة ماجستير منشورة ، مجلة كلية التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية ، المجلد 22 ، العدد 93، 2006 .

25- عبد الخالق، احمد محمد (1983). الأبعاد الأساسية للشخصية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

26- عبد المعطي، حسن مصطفى (1993). دراسة لبعض المتغيرات الأكاديمية المرتبطة بتشكيل الهوية لدى الشباب الجامعي. علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 7،(25)، 6-37.

27- عبدالعال، محمد (2009) . العلاقة بين أستراتيجيات التعلم والتحصيل الاكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الاسراء الخاصة ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد (25) ، العدد (3،4) ، الاردن .

28- عجوة، محمد عبد الفتاح محمود. (2012). القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية والرضا الوظيفي والتنظيم الذاتي في الهوية الوظيفية للمعلمين الفلسطينيين. رسالة دكتو اره غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

29- عسيري , عبير (2004): علاقة تشكيل هوية الانا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي الاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الطائف , رسالة ماجستير غير منشورة , أشراف د حسين عبدالفتاح الغامدي , كلية التربية , جامعة أم القرى , المملكة العربية السعودية .

30- علام، صلاح الدين محمود (1986): تطورات معاصرة في القياس النفسي، جامعة الكويت.

31- علام، صلاح الدين محمود (2000): القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

32- علام، صلاح الدين محمود (2003): تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية, ط3, القاهرة, دار الفكر العربي.

33- علاّم، صلاح الدين محمود . (2014). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية ،ط4، عمان، الاردن ،دار الفكر للنشر والتوزيع.

34- علاونة، شفيق فلاح (2004): سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ص 260، ص ـــــــ، (1989)

35- عودة، احمد سليمان، وخليل يوسف الخليلي. (1988). الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية، ط2، اربد، دار الامل .

36- عويس ، ممدوح (2014). نموذج مقترح لمسببات ونتائج التنافر العاطفي في القطاع الصحي "دراسة تطبيقية في مستشفيات، جامعة حلوان جمهورية مصر العربية، بحث منشور ، المجلة العربية للعلوم الإدارية ، الكويت ، مجلد 32،

37- كاشف , أيمان (2001). النسق القيمي لدى طالبات الجامعة وعلاقته بأساليبهن في مواجهة أزمة الهوية , مجاة الدراسات النفسية , مجلد 11 , العدد 3

38- كفافي , علاء الدين (2009). علم النفس الاسري , دار الفكر , عمان , الاردن .

39- كفافي ، علاء الدين (1989). تقدير الذات وعلاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، مجلد(2)، العدد (35).

40- لطيف، إستبرق مجيد علي (2007). التفكير ما بعد الشكلي لدى الأطفال والمراهقين والراشدين في مدينة بغداد، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات.

41- محاسنة، أحمد؛ والعظامات، عمر (2018). أنماط الهوية الأكاديمية السائدة لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء مقياس واس (Was) وإساكسون (Isaacson) وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 14،(2)، 191- 207.

42- مرسي، أبو بكر. مرسي، محمد(2002). أزمة الهوية في المراهقة و الحاجة للإرشاد النفسي, مكتبة النهضة المصرية

43- مصباح ,عامر (2011). علم النفس الاجتماعي في السياسة والاعلام ، دار الكتاب الحديث ، ط1 ، مجلد 1.

44- ملحم، سامي محمد .(2002). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، عمان، الأردن ،دار المسيرة للنشر والتوزيع.

45- موسى ، محمود علي (2020). مقياس التنافر الوجداني في صناعة القرار ، بحث غير منشور ، كلية التربية ، جامعة قناة السويس .

46- ميلز، جيفري، وبيتر ايراسيان،(2012). البحث التربوي كفايات للتحليل والتطبيقات ،ترجمة صلاح الدين محمود علام ،عمان، الاردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.

47- النوري ، أمل مهدي صالح (2006) : بناء وتقنين مقياس الذات الاكاديمية لدى طلبة الجامعة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، أطروحة دكتوراه منشورة .

48- يعقوب، نافذ(2012). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3, 13.

- **المصادر الاجنبية :**

1. Abraham, R. (1998): Emotional dissonance in organizations: Antecedents, consequences and moderators. Genetic, Social, and General Psychology Monographs, PP. 230-233. Academic identity schisms in higher education. Journal of Higher.
2. 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,P.4

3. Alsup, J. (2006): Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
4. Anastai, A. (1976). Psychological Testing , 6th , New York, Macmillan Publishing Inc.
5. Aronson, E. (1999): Dissonance, hypocrisy, and the self-concept. In E. Harmon-Jones & J. Mills (Eds.), Cognitive dissonance: Progress on a pivotal theory in social psychology (pp. 105-109).
6. Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993): Emotional labour in service roles: The influence,pp.94-95-96-98-99
7. Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1995): Emotion in the workplace: A reappraisal. Human Relations, 48, 97-124.
8. Atkinson, D. (2004). Theorizing how student teachers from their identities in initial teacher education.
9. Bailey, J.(2003): Self-image, self consept, and self-identity revisi
10. Bakker, A. B. & Heuven, E. (2006): Emotional dissonance, burnout, and in-role performance among nurses and police officers. International Journal of Stress Management,. 13(4): 423-432-440.
11. Billot, J & King, V (2015): Understanding academic identity through metaphor .Teaching in Higher Education, vol 20, no. 8, pp. 835..
12. Billot, J. (2010): The imagined and the real: Identifying the tensions for academic identity. Journal of Higher Education Research & Development. Routledge,29(6). P.715
13. Brooks, J. E. (2006): Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the schools. Children & Schools, 28(2),p.7
14. Brooks, W.L. and R.M. Orr, Jr. (1985) : 'Japan's Foreign Economic Assistance,' Asian Survey, 25(3): 322- 340

15. Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of people work. Journal of Vocational Behaviour, p.29.
16. Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2002): Testing a conser- vation of resources model of the dynamics of emotional labor. Journal of Occupational Health Psychology, 7, 57–66
17. Carsson, J.J, (1975): The Governance of college and universities dernizing structure and processes, Revised Edition, Mc Grow –Hill Book company,PP.147.
18. Chu, K. H. (2002): The Effects of Emotional Labor on Employee Work Outcomes, Unpublished doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University,P.74
19. Coaldrake, P., & Stedman, L. (1999): Academic work in the twenty-first century: Changing roles and policies. Occasional Papers Series (pp.6). Canberra: Australian Department of Education, Training and Youth Affairs.
20. D'Andrea, V. and Gosling, D. (2005). Improving Teaching and Learning in Higher Education:
21. Deem, R., Hillyard, S., Reed, M., (2007) : Knowledge, higher education, and the new managerialism: the changing management of UK universities [Kindle edition]. Oxford University Press, PP.169.
22. Diehl, M. (1990). The minimal group paradigm: Theoretical explanations and empirical findings. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), European review of social psychology (pp. 263-292). Chichester, UKWiley
23. Dunham, N. (2016): The Academic Identity of Students in Early Childhood Field-Based Initial Teacher Education (PhD Dissertation). Unitec Institute of Technology.,P.18
24. E. Jackson & M. P. Leiter, Maslach Burnout Inventory Manual (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psycholo- gists Press 222 Maslow AH (1954): Motivation and personality, New York: Harper 62:392 – 401.

25. EbeL, R. L. (1972). Essentials of Educational Measurement. New Jersey: Eugewood Cliffs prentice – all.
26. EbeL, R. L. (1972): Essentials of Educational Measurement. New Jersey: Eugewood Cliffs prentice – all.Education Policy and Management, 31 (2), 121-131Education, 35, 137–145.
27. Enzmann, D. (1998): The burnout companion to study and practice: a critical analysis,p.124
28. Erickson, R. J., & Ritter, C. (2001): Emotional labor, burnout, and inau -thenticity: Does gender matter? Social Psychology Quarterly, 64-148- 197
29. Erickson, R.J. and Wharton, A.S. (1997): "Inauthenticity and depression: assessing the consequences of interactive service work", Work and Occupations, Vol. 24 No. 2, pp. 188-215
30. Ericsson, K. & Simon, H. (1980): Verbal reports as data.(Psychological Review, 87, 215—251 .)
31. Erikson, E. (1968): Identity: Youth and crisis.P.7-10: New York: Norton..
32. Etzioni, A. (1969): The semi-professions and their organization: teach- ers, nurses, social workers,P.229 (The Free Press: New .
33. Festinger, L. (1957) Giddens, A. (1979) Central Problems in Social Theory: Action, Structure, and Contradiction inFestinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. Stanford, CA chology,Vol.12,pp.366.:
34. Festinger, L., & Carlsmith, J. M. (1959): Cognitive consequences of,P.207.
35. Fokkens-Bruinsma, M. & Canrinus, E. T. (2011). Wat motiveerde je om docent te worden? Relaties met professionele betrokkenheid en vertrouwen in eigen kunnen bij beginnende en ervaren docenten. Pedagogische Studiën, 88, 41-56
36. Fox, S., & Spector, P. E. (2000): Relations of emotional intelligence, practical intelligence, general intelligence, and trait affectivity with interview outcomes: It's not all just 'G'. Journal of Organizational Behavior, 21, 203–220

37. Freidson, E. (2001) : Professionalism, the Third Logic – on practice of knowledge. Cambridge: Polity Press,P.20

38. GEWERC, Andriana. 2011. Identidades docentes en contextos turbulentos. Es- pacios, tiempos y afectos. En Monereo, C. y J. I. Pozo. La identidad en Psicología de la educación. pp. 189-212. Ed. Narcea. Madrid (España).

39. Goffman, E. (1959) The Presentation of Self in Everyday Life, University of Edinburgh Social Sciences Research Centre

40. Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. Revue de

41. Grandey, A. 1999. The effects of emotional labor employee attitudes, stress and performance, Unpublished doctoral dissertation, Colorado State University.

42. Grandey, A. A. (2000):Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. Journal of Occupational Health Psychology, 5(1), 98

43. Grandey, A. A. (2003). When "the show must go on": Surface acting and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery. Academy of Management Journal,46- 88-89-90-91.

44. Grandey, A.(1999): The effects of emotional labor employee attitudes, stress and performance, Unpublished doctoral dissertation, Colorado State University

45. Grandey, A.A., Fisk, G.M. and Steiner, D.D. (2005): Must “Service with A Smile” Be Stressful? The Moderating Role of Personal Control for U.S. and French Employees. Journal of Applied Psychology, 90: 893-904.

46. Grandey, Alicia A. (2000): "Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor". Journal of Occupational Health Psychology. 5 (1): 59–100.

47. Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998): Multivariate data analysis (5th ed.). Prentice Hall.

48. Hardog, Francois. (2003): Régimes d'historicité, Présentisme et expérience du temps. Paris : Seuil.

49. Harmon-Jones, E., & Mills, J.(1999): Cognitive dissonance: Perspectives on pivotal theo ry in social psychology. Washington, DC: American Psychological Association.

50. Hejazi, E., Lavasani, M., Amani, & Was, H. (2012): Academic identity status, goal orientation, and academic achievement among high school students. Journal of Research in Education, 22 (1)

51. Henkel, M.,(2000): Academic identities and policy changes in higher education, London, Jessica Kingsley,P.14

52. Hennig-Thurou, T., Groth, M., Paul, M., & Gremler, D. D. (2006). Are all smiles created equal? How emotional contagion and emotional labour affect service relationships. Journal of Marketing, , p.53..

53. Heuven, E. M. & Bakker, A. B. (2003): Emotional dissonance and burnout among cabin attendants, European Journal of Work and Organizational Psychology, 12(1); pp.80-81.

54. Hochschild, A. R. (1979): Emotion work, feeling rules, and social structure. American Journal of Sociology, 85, 551-575.

55. Hochschild, A. R. (1983): The managed heart: Commercialization of human feelingA Berkeley,PP.23-44-90-93-119-134-136-137-139-154-153-- CA: University of California Press ,

56. Hochschild, A. R. (2001):Emotion work, feeling rules, and social structure. In A. Branaman (Ed.), Blackwell readers in sociology. Self and society (p.140). Blackwell Publishing.

57. Hochschild, A. R. (2004): 'The commodity frontier' in J. Alexander, G. Marx & C. Williams (eds.) Self, Social Structure and Beliefs: Essays in Sociology (University of California

58. Hochschild, A. R. 1989a. Ideology and emo- tion management: A perspective and path for future research. See Kemper 1989, in press
59. Hochschild, A., (2003): The Commercialization of Intimate Life: Notes from Home and University of California Press, Berkeley, Los Angeles, London,p.119-136
60. Hochschild, Arlie Russell (1983): The managed heart: commercialization of human feeling. Berkeley: University of California Press. ISBN pp.43-118-134-153-158
61. Hojat, M. Empathy in patient care: Antecedents, development, measurement and outcomes. New York: Springer, 2007.
62. Holman, D., Martinez-Iñigo, D., & Totterdell, P.0000 (2008): Emotional Labor, Well-Being,P.138.
63. Hong, J. (2010): Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession". Teaching and Teacher Education, 26(8), 1538
64. Hong, W.C. (2007) "A Comparative Test of Two Employee Turnover Prediction Models." International Journal of
65. Hox, J. (2002): Multilevel analysis: Techniques and applications. London: Erlbaum. Hülsheger, U. R.,
66. Humprey, R.H., (2000). The importance of job characteristics to emotional display. In: Ashkanasy, N.M., Haertel, C.E., Zerbe,W.J. (2001) Emotions the workplace. Westport: Quorum books,P.420
67. Ilardi, B. (1997): Trait self and true self: Cross-role variation in the big-five personality traits and its relations with psychological authenticity and subjective well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 73(6), 1380-1393
68. Ireri AM. Wawire CK, Mugambi DK, Mwangi CN (2015) Academic Identity Status Measure: Psychometric Properties when Used among Secondary School Students in Kenya. Int J Sch Cog Psychol 2: P.149

69. J. Marcia, J. Adelson (Eds.), Handbook of Adolescent Psychology, Wiley-Interscience, New York (1980), pp. 159-187

70. Jansz, J., & Timmers, M. (2002): Emotional dissonance: When the experience of an emotions jeopardizes an individual's identity. Theory & Psychology, 12(1),p.82.

71. Jensen, A. R. (1998). The g factor: the science of mental ability. Westport: Praeger.

72. Johnson, K. R. (2013): Illuminating the identities of mathematics teachers and mathematics teacher

73. Karatepe, O. M. & Aleshinloye, K. D. (2009): Emotional Dissonance and Emotional Exhaustion among Hotel EmAUployees in Nigeria, International Journal of Hospitality Management, 28(3): 350.

74. Karim, J. (2009): Emotional Labor and Psychological Distress: Testing the Mediatory Role of Work- Family Conflict, European Journal of Social Sciences, 11(4), 584-598

75. Kenworthy, F., C., Frame, M. & Petree, R. (2014): A meta-analytic review of the relationship between emotional dissonance and emotional exhaustion, Journal of Applied Social Psychology, 44(1):p. 99

76. King, K. A., Vidourek, R. A., Davis, B., & McClellan, W. (2002): Increasing self-esteem and school connectedness through a multidimensional mentoring program.

77. Klebanov, P. K., Brooks-Gunn, J., McCarton, C., & McCormick, M. (1998). The contribution of neighborhood and family income to developmental test scores over the first three years of life. Child Development, 69(5), p.1422

78. Kleinman, S.1989.Managing emotions in medical school: students' contacts with the living and the dead. Social Psychology Quarterly 52 (1), p.59.

79. Konijn, C., Admiraal, S., Baart, J., van Rooij, F., Stams, G-J., Colonnesi, C., Lindauer, R., & Assink, M. (2019): Foster care placement instability: A meta-analytic review. Children and Youth Services Review, 96, 483-499.

80. Kroger, J. (2000): Ego identity status research in the new millennium. International,PP.334-335

81. Kruml, S.M. and Geddes, D. (2000): “Exploring the dimensions of emotional labor: the heart of hochschild’s work”, Management Communication Quarterly, Vol. 14 No. 1, pp.11

82. La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif

83. Laurillard, D. (2001) The E-University: What have we learned?, International Journal,P.5

84. Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1993): A longitudinal study of burnout among supervisors and managers: Comparisons between the Leiter and ,P.7-90-94-95.-98

85. Lee, R.T., Ashforth, B.E. (1996): A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. Journal of Applied Psychology, 81, 123-128-132.

86. Leidner, R. (1999): “Emotional labor in service work”, ANNALS, AAPSS, Vol. 561, January, pp. 81-95.

87. Leiter, M. P., & Schaufeli, W. B. (1996). Consistency of the burnout construct across occupations. Anxiety, Stress and Coping, 9, 229–243

88. Leon Anderson (1987): Identity Work Among the Homeless: The Verbal Construction and Avowal of Personal Identities American Journal of Sociology Vol. 92, No. 6 (May, 1987), pp. 1336-1371

89. Lester, D., & Yang, B. (2009): “Two sources of human irrationality: Cognitive dissonance and brain dysfunction.” The Journal of Socio-Economics 38: P. 660

90. Lewig, K. A., & Dollard, M. F. (2003) : Emotional dissonance, emotional exhaustion and job satisfaction in call centre workers. European Journal of Work & Organizational Psychology, 12 (4), PP.391-392.

91. Lewis, P. (2005) : ‘Suppression or expression: an exploration of emotion management in a Mansouri Sepehr, R., Bagherian, F., and Heidari, M.(2011): “Cognitive dissonance and attitude change: The role of standards in dealing with self-esteem.” Journal of Applied Psychology 5 (1): 101-116

92. Marcia J.E.(1966).Development and validation of ego –identity status Journal of personality and social Psychology ,3,51-54.

93. Marcia, J. (1980): Identity in Adolescence. In J. Adelson (Ed.), Handbook of Adolescent Psychology,p.159:. New York: Wiley.

94. Marcia, J. (1993): The relational roots of identity. In J. Kroger (Ed.), Discussions on ego identity (pp. 101– 120). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

95. Marcia, J. (2002): Adolescence, identity and the Bernadine family. Identity: An International Journal of Theory and Research, 2, 199–209.

96. Markus, H. (1977). Self-schemas and processing information about the self. Journal of Personality and Social Psychology, 35, 63-78

97. Marsh, H., & Martin, A. (2011): Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. British Journal of Educational Psychology, 81, PP.66

98. Maslach (1988) and Golembiewski et al. (1986) models. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 54: pp.369-398

99. Maslach, C. (2003): Job Burnout: New Directions in Research and Intervention. Current Directions in Psychological Science, 12: pp189-192

100. Maslach, C. and Leiter, M. P. (2008): Early Predictors of Job Burnout and Engagement. Journal of Applied Psychology, 93: PP.105-.

101. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981): The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behavior, 2, 99-113

102. Maslow, A. H. (1987). Motivation and personality (3rded.) New York: Harper & Row. (Original workpublished 1954)

103. Mishra & Bhatnagar(2010)model of emotional labour. Journal of Occupational Health Psychology,pp. 43

104. Morris, A.J., Feldman, D.C., (1996): The dimensions antecedents and consequences of emotional labour. Academy of Management Review 21,PP 987–996-997.

105. Morris, A.J., Feldman, D.C., (1997): Managing emotions in the workplace, Journal of Managerial Issues 9 (3), 257–258.

106. Nasrin Arshadi & Salehe Piryaei (2016): The Mediating Role of Emotional Dissonance in the Relationship of Teacher's Emotional Labor Strategies with Occupational Well-Being, IPA International Journal of Psychology Iranian Psychological Vol. 15, No. 1

107. Naughton C A (2008): Drug-induced nephrotoxicity. American Family Physician 78(6), 743-750

108. Oatley, K., & Jenkins, J. M. (1992): Human emotions: Function and dysfunction. Annual Review of Psychology, p.66..

109. O'Brien, E. and Linehan, C. (2018) 'Problematizing the authentic self in conceptualizations of emotional dissonance', Human Relations. doi:10.1177

110. Ortiz-Bonnín, S., García-Buades, M. E., Caballer, A., and Zapf, D (2016): Supportive climate and its protective role in the emotion r dissonance – emotional exhaustion relationship. J. Pers. Psychology. 125–133

111. Pettijohn, C. E., Pettijohn, L. S. and Taylor, A. J. (2004): The Relationships Between Food Service Wait Staff Skills, Satisfaction, Commitment and Their Levels of Customer Orientation, International Journal of Hospitality & Tourism Administration, 5(2): 43-59

112. Rafaeli, A., & Sutton, R. I. (1987): Expression of emotion as part of the work role. Academy of Management. Review, Vol. 12 No. 1, pp. 11-23-25-37

113. Sachs, J. (2001): Teacher Professional Identity: competing discourses, competing outcomes, Journal of Education Policy, 16(2), 149-153-161.

114. Schaubroeck, J., & Jones, J.R. (2000): Antecedents of workplace emotional labor dimensions and moderators ,P.92

115. Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998): The burnout companion to study and practice: A critical analysis,P.73

116. Schneider, S. K., & Northcraft, G. B. (1999): Three social dilemmas of workforce diversity in organizations: A social identity perspective. Human Relations, 52(11), 1449

117. Schulze , S.(2014): Finding the academic self ; Identity developmentof academics as doctoral students , Koers – Bulletin for Christian Scholarship 79(1) .Retrieved from

118. Schwartz, J. M., & Smith, W. P (1976): Social comparison and the inference of ability difference. Journal ofPersonalityand Social Psy- chology, 34, 1268-1275.

119. Schwartz, R (2014): Online place attachment: exploring technological ties to physical places. In: De Souza e Silva, A, Sheller, M (eds) Location, Mobile Technologies and Mobility,P.79. New York: Routledge.

120. Simpson, P. A., & Stroh, L. K. (2004). Gender Differences: Emotional Expression and Feelings of Personal Inauthenticity. Journal of Applied Psychology, 89(4),pp.715 717.

121. Smith, A. C., & Kleinman, S. (1989). Managing emotions in medical school: Students' contacts with the living and the dead. Social Psychology Q uarterly, 52(1), 56–69.

122. Song, G. & Wei, Sh. (2007): A study on pertinent influencing factors on teachers' professional, pp.

123. Spector, P. E., & Fox, S. (2002): An emotion-centered model of voluntary work behavior: Some parallels between counterproductive work behavior and OCB. Human Resource Management Review, 12, 259

124. Steele, C. M., & Liu, T. J. (1983). Dissonance processes as self-affirmation. Journal of Personality and Social Psychology, 45(1), p.10.

125. Stenross, B., & Kleinman, S. (1989): The highs and lows of emotional
126. Stets, J. E., & Burke, P. J. (2003). A sociological approach to self and identity. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), Handbook of self and identity (pp. 128–152). New York: Guilford Press.
127. stress. In S. L. Sauter & L. R. Murphey (Eds.), Organizational risk factors for job stress (pp. 371–381
128. Super, D.E. (1980): A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. Journal of Vocational Behavior , 16: 282-299
129. Sutton, R.I., Rafaeli, A., (1988): Untangling the relationship between displayed emotions and organizational sales. Academy of Management Journal 31, 461–487 .
130. Tajfel, H. (1978): The achievement of inter-group differe ntiation. In H. Tajfel (Ed.), Differentiation between social groups (pp. 80). London: Academic Press
131. Tajfel, H. , & Turner, J. C. (1979): An integrative theory of intergroup conflict. In W C. Austin & S. Worchel (Eds.), The social psychology of intergroup relations (pp. 39). Monterey, CA: Brooks/Cole.
132. Tajfel, Henri. 1972. “La catégorisation sociale”. In Introduction à la psychologie sociale, vol.I, ed .
133. Talebpour,Akbar.,Rabbani,Ali.,Ghasemi Vahid (2013): Social factors associated with emotional labor Among Nurses (case study ;P.21
134. Taylor, et al. (1989): "Intragroup identification and intergroup differentiation: A multicomponent approach." British Journal of Social Psychology 28(4): 305-317.
135. Taylor, R. (1996): Greater China and Japan: Prospects for an economic partnership in East Asia. London and New York: RoutledgeTehran West Region Hospitals). Mediterranean Journal of Social Sciences, Vol.4, No.2, 369-379

136. Tracy, S.J. & Trethewey, A. (2005). Fracturing the real-fake false-self dichotomy: Moving toward crystallized organisational identities. Communication Theory, 15, 168-195.

137. Was ,C,A.,Isaacson , R.M.(2008): The Development of a Measure of Academic Identity Status . Journal of Research in Educatio ,P.60

138. Watson, T. J. (1994): In Search of Management. London: Thomson Learning .

139. Watson, T. J. (1995): Shaping the Story: Rhetoric, Persuasion and Creative Writing in

140. Welmond, M. (2002). Globalization viewed from the periphery: The dynamics of teacher identity in the Republic of Benin. Comparative Education Review, 46(1), 37-65.

141. Winter, R., (2009): Academic manager or managed academic? Identity schisms in higher education, Journal of Higher Education Policy and Management, 31, (2), 122

142. Wispé, L. Altruism, sympathy, and helping: Psychological and sociological principles. New York: Academic Press, 1978.

143. Worsnop CJ, Naughton MT, Barter CE, Morgan TO, Anderson AI, Pierce RJ.(1998) :The prevalence of obstructive sleep apnea in hypertensives. Am J Respir Crit Care Med,;157:111-5

144. Wright, T. A., & Cropanzano, R. (1998): Emotional exhaustion as a predictor of job performance and voluntary turnover. Journal of Appliee

145. Xanthopoulou, D. Bakker, A. & Fisch- bach, A. 2013. Work,P.29

146. Zammuner, V.L., & Canato, M. (2000): Emotion regulation and its correlates in bank service jobs. In E. Holtz (Eds.), Fairness & Cooperation. IAREP-SABE2000, Conference Proceedings, Vienna/Austria:P. 528.

147. Zapf, D. (2002): Emotion work and psychological strain: A review of the literature and some conceptual considerations. Human Resource Management Review, 12, 237–268.

148. Zapf, D., & Holz, M. (2006): On the positive and negative effects of emotion work in,P.5

149. Zapf, D., Mertini, H., Seifert, C., Vogt, C., & Isic, A. (1999). Frankfurt Emotion Work Scales—Frankfurter Skalen zur Emotionsarbeit FEWS 3.0. Frankfurt, Germany: Department of Psychology, J. W. Goethe-University Frankfurt

150. Zapf, D., Seifert, C., Schmutte, B., Mertini, H., & Holz, M. (2001): Emotion work and job stressors and their effects on burnout. Psychology and Health, 16, p.529-535.

151. Zapf, D., Vogt, C., Seifert, C., Mertini, H., & Isic, A. (1999): Emotion work as a source of stress: The concept and development of an instrument. European Journal of Work and Organizational Psychology, 82: pp.388-389.

152. Zerb, W. J. (2000). Emotional dissonance and employee well-being. In N. M. Ashkanasy, C. E. J. Hartel, & W. J. Zerbe (Eds.), Emotions in the workplace: Research, theory, and practice (pp.189-214). Westport

153. Zerb, W. J. (2000): Emotional dissonance and employee well-being. In N. M. Ashkanasy, C. E. J. Hartel, & W. J. Zerbe (Eds.), Emotions in the workplace: Research, theory, and practice (pp.189-214).

154. Zhang, Q., & Zhu, W. (2008): Exploring emotion in teaching: Emotional labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education. Communication Education, 57,(1), 105-122.

الملاحق

ملحق (1)

تسهيل مهمة

Ministry of Higher Education & Scientific Research
University Of Anbar
College of Education for Humanities
Dean Assistant for Scientific Affairs & Postgraduate Studies.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الأنبار
كلية التربية للعلوم الإنسانية
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

العدد: ص. ع/ ١٣٧٠ التاريخ: ٢٠٢٠/١٢/٦م

رئاسة الجامعة/ قسم الموارد البشرية

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة..

نظراً لما نعهده فيكم من روح التعاون العلمي والمعرفي، ومن أجل تعزيز التواصل الاكاديمي والبحثي بين طلبة الدراسات العليا ومؤسستنا التعليمية، يرجى تسهيل مهمة طالبة الماجستير (نور راجي محمد حسين/ قسم العلوم التربوية والنفسية) في الحصول على البيانات المطلوبة لغرض استكمال رسالتها الموسومة بـ(التنافر العاطفي وعلاقته بالهوية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الانبار)، وبناءً على طلبها زودت بهذا التأييد.

شاكرين تعاونكم .. مع الاحترام

أ. د. ياسر خلف رشيد
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا
٢٠٢٠/١٢/٦

نسخة إلى:
- مكتب السيد العميد.. للعلم.. مع الاحترام.
- مكتب معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا.. للعلم .. مع الاحترام.
- وحدة الدراسات العليا .. ملفة الطالبة.. مع الأوليات.

الصادرة

Iraq-Anbar –Ramadi Tel: 421119 & 424878: ☎ العراق- الأنبار- الرمادي

ملحق (2)

تسهيل مهمة

Ministry of Higher Education & Scientific Research
University Of Anbar
College of Education for Humanities
Dean Assistant for Scientific Affairs & Postgraduate Studies.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الأنبار
كلية التربية للعلوم الإنسانية
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

UNIVERSITY OF ANBAR

العدد: ص. ع/ ٩٨ التاريخ: ٢٠٢١/١/٢٠م

جامعة الأنبار/ الكليات كافة/ السيد معاون العميد للشؤون العلمية المحترم

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة..

نظراً لما نعهده فيكم من روح التعاون العلمي والمعرفي، ومن أجل تعزيز التواصل الاكاديمي والبحثي بين طلبة الدراسات العليا في الجامعة ومؤسساتنا التعليمية، يرجى تسهيل مهمة طالبة الماجستير (نور راجي محمد/ قسم العلوم التربوية والنفسية) في الحصول على البيانات المطلوبة لغرض استكمال رسالتها الموسومة بـ(التنافر العاطفي وعلاقته بالهوية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الانبار).

شاكرين تعاونكم .. مع الاحترام

أ. د. ياسر خلف رشيد
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا
٢٠٢١/١/٢٠

جامعة الأنبار - كلية التربية للعلوم الإنسانية - الدراسات العليا

نسخة إلى:
- ✓ مكتب السيد العميد... للعلم.. مع الاحترام.
- ✓ مكتب معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا.. للعلم .. مع الاحترام.
- ✓ وحدة الدراسات العليا .. ملفة الطالبة ..مع الأوليات.
- ✓ الصادرة.

Iraq-Anbar –Ramadi
P.O Box : (55431 Baghdad, 55 Ramadi)
Tel: 421119 & 424878: ☎
E- mail: anbar_university@mohesr.iq
العراق- الأنبار- الرمادي
ص.ب: (٥٥ الرمادي) (٥٥٤٣١ بغداد)

ملحق (3)

أسماء المحكمين

مرتبة حسب اللقب العلمي والحروف الهجائية وطبيعة الاستشارة

ت	اسم المحكم	الاختصاص	مكان العمل
1	أ.د حميد سالم خلف	علم النفس الشخصية	جامعة تكريت/ كلية التربية أبن رشد للعلوم الإنسانية
2	أ.د رائد ادريس محمود	علم النفس	جامعة تكريت / كلية التربية للعلوم الإنسانية
3	أ.د صبري بردان الحياني	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	جامعة الانبار / كلية التربية للعلوم الإنسانية
4	أ.د. صباح مرشود منوخ العبيدي	علم النفس التربوي	جامعة تكريت / كلية التربية للعلوم الإنسانية
5	أ.د طارق هاشم خميس	طرائق تدريس	جامعة تكريت / كلية التربية الانسانية
6	أ.د عبدالواحد حميد ثامر	طرائق تدريس /رياضيات	جامعة الانبار/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
7	أ.د ياسر خلف رشيد	طرائق تدريس /علوم قرأن	جامعة الانبار / كلية التربية للعلوم الإنسانية
8	ا.م.د. أسيل صبار محمد الجنابي	علم النفس التربوي	جامعة الانبار/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
9	ا.م.د. أوان كاظم عزيز	علم النفس التربوي	جامعة تكريت/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
10	ا.م.د. حسام محمود صبار	علم النفس التربوي	جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية
11	ا.م.د. شيماء عبدالعزيز عبدالحميد	علم النفس التربوي	جامعة بغداد / كلية التربية (ابن رشد)
12	ا.م.د. صفاء حامد تركي الراشد	علم النفس الاجتماعي	جامعة الأنبار/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

13	ا.م.د. عبد الكريم عبيد جمعة الكبيسي	علم النفس العام	جامعة الأنبار/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
14	ا.م.د. نمير إبراهيم حميد الصميدعي	علم النفس التربوي	جامعة تكريت/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
15	ا.م.د. نهله نجم الدين مختار	علم النفس التربوي	جامعة تكريت/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
16	م.د مؤيد حامد جاسم	علم النفس التربوي	رئاسة جامعة ديالى/ مركز أبحاث الطفولة والامومة

ملحق (4)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الأنبار/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير

م/ مقياس التنافر المعرفي المقدم للمحكمين

حضرة الدكتور.....المحترم

تحية طيبة..

تسعى الباحثة إلى انجاز دراستها الموسومة بـ (التنافر العاطفي وعلاقته بالهوية الاكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الانبار)، ولتحقيق اهداف هذه الدراسة تطلب الامر بناء مقياس لمفهوم التنافر العاطفي (Emotional Dissonance)، الذي عرفه هوكشيلد (Hochschild,1983) بانه الاختلاف المعرفي الناجم من التناقض بين مشاعر الفرد التي يظهرها كجزء من أدائه الوظيفي، مع المشاعر التي يحملها الاخرون تجاهه), ومن خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة وبالاعتماد على نظرية (Hochschild ,1983) حددت الباحثة ثلاثة أبعاد للتنافر العاطفي هي (قمع العواطف ,التمثيل السطحي, والتمثيل العميق)، وقد اعدت الباحثة (38) فقرة، توزعت على ابعاد المقياس بواقع (14) فقرة للبعد الاول و(12) فقرة للبعد الثاني و(12) فقرة للبعد الثالث ، ووضعت اربعة بدائل للإجابة وهي (تنطبق علي بدرجة كبيرة, تنطبق علي بدرجة متوسطة, تنطبق علي بدرجة قليلة, لا تنطبق علي ابداً).

لثقة الباحثة بآرائكم العلمية السديدة ولما تتمتعون به من خبرة ودراية في مجال تخصصكم فأن الباحثة تود الإفادة من آرائكم فيما يأتي:

- مدى صلاحية الفقرات من ناحية الصياغة وفي قياس مفهوم التنافر العاطفي.
- مدى ملاءمة الفقرات للمجالات التي وضعت فيها.
- صلاحية بدائل الاجابة.
- اية ملاحظات ترونها مناسبة تغني المقياس بالعلمية والرصانة.

مع فائق الشكر والامتنان

المشرف **طالبة الماجستير**

ا.م.د. صافي عمال صالح **نور راجي محمد حسين الالوسي**

البعد الاول : قمع العواطف

وهي استراتيجية تستعمل للحصول على القبول الاجتماعي والاعتماد على الاخرين، إذ يقوم الفرد عن طريقها بقمع عواطفه لكي يبدو محايداً ومقبولاً من قبل الاخرين.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	أتقبل الرأي الاخر على الرغم من عدم تفضيلي له			
2	أقمع مشاعري الحقيقية لأبدو محايداً.			
3	أصبحت اؤمن ان عبارة " حشر مع الناس عيد " مناسبة في التعامل مع زملائي التدريسيين			
4	أتظاهر باني اتقبل النقد من زملائي التدريسيين.			
5	أتملق لزملائي عند مواجهة صعوبة ما.			
6	أتحاشى أبداء رغباتي الشخصية أمام زملائي التدريسيين			
7	أخفي انزعاجي من عدم توفر بيئة ملائمة للتدريس .			
8	أخفي استيائي من انعكاس الواقع الاجتماعي والسياسي على الجامعة.			
9	اتظاهر بعدم الانزعاج من خلافات الزملاء التدريسيين فيما بينهم.			
10	أشعر ان لدي قناع يمكنني من التعامل مع اي شخص كان دون تأثر مشاعري الحقيقية.			
11	أتقبل توجيهات من هم أعلى مني درجة على الرغم من وجود مشاكل شخصية بيننا.			
12	أحاول إظهار تمسكي بتوجيهات رئيس القسم على الرغم من معارضتي له			
13	أعرف كيفية التفاهم مع الاخرين			
14	أستطيع التحكم بعواطفي والسيطرة عليها			

البعد الثاني: التمثيل السطحي:

هو التلاعب بالتعبيرات العاطفية دون تغيير المشاعر الحقيقية المحسوسة، أي تغيير السلوك او التعبير الخارجي، مع بقاء العواطف الداخلية على حالها دون تغيير (تغيير في التعبير العاطفي دون تغيير المشاعر الاساسية) .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	أبدو متفائلاً حتى في لحظات الضيق واليأس			
2	أحترم أراء زملائي التدريسيين ولكن لا اعمل بها			
3	أشعر الاخرين بأن الاعمال التي اقوم بها سهلة ولكنها مرهقة لي في حقيقة الامر .			
4	أنفذ الاعمال الموكلة الي على الرغم من مخالفتها لمبادئي الشخصية			
5	ابادر لقيام بالأعمال الجماعية على الرغم من انني أفضل العمل بمفردي			
6	أتعاطف لمساعدة الطلبة فيما يتعلق بدرجات التحصيل على الرغم من عدم قناعتي بذلك			
7	أتعامل مع الطلبة جيداً , حتى لو كانت حالتي المزاجية غير جيدة .			
8	أتعامل مع زملائي بطريقة مختلفة عن مشاعري الحقيقية			
9	أحاول تغيير المشاعر الفعلية لتتناسب مع المشاعر المطلوبة .			
10	أضع قناعاً للتعبير عن العواطف المناسبة لمهنة التدريس.			
11	أشعر ان العمل مع أعضاء هيئة التدريس يزيد الضغط علي			
12	أوحي لطلبتي اني أمتلك الحرية والاستقلال في التدريس			

البعد الثالث: التمثيل العميق

هو الطريقة الأكثر أصالة للتنظيم العاطفي، وتتمثل في تغيير الفرد وبوعي للطريقة التي يشعر، واظهار المشاعر المناسبة، أي تغيير العواطف الداخلية لتلائم متطلبات الموقف الاني (تغيير حقيقي في المشاعر المحسوسة قبل ان تظهر).

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	أهتم بعواطف زملائي التدريسيين مثلما أهتم بعواطفي			
2	أشعر بالإحباط من عملي بالجامعة			
3	يبدو علي الجد والالتزام في التدريس .			
4	أتعامل بود مع الأسئلة غير العلمية التي يطرحها الطلبة.			
5	ابدي عدم رضاي من تحمل أعباء تدريسية أكثر من زملائي التدريسيين.			
6	لدي الثقة الكافية بصدق مشاعري مع الاخرين .			
7	أمتلك القدرة على التحكم بعواطفي.			
8	أراعِ مشاعر زملائي التدريسيين عند إسداء النصح والارشاد.			
9	أبدي رغباتي الشخصية أمام زملائي التدريسيين.			
10	أظهر مشاعر (القبول أو الرفض) واعبر عنها وفقا للموقف .			
11	أتعامل مع موضوع هيبة الاستاذ الجامعي بوعي أكاديمي.			
12	تتوافق مشاعري مع طبيعة شخصيتي .			

ملحق (5)

مقياس التنافر العاطفي بصورته النهائية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الأنبار/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير

عزيزي التدريسي.. عزيزتي التدريسية ..
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..

بين يديك مجموعة من الفقرات التي تتعلق بظروف حياتك , والمواقف التي تواجهك في الحياة وفي مجالك التعليمي, لذا أود تعاونك معي في الإجابة عن فقرات المقياس بكلّ دقة وصراحة باختيار البديل الذي ينطبق عليك.

ملاحظات:

- يُرجى الإجابة عن جميع الفقرات ولا تترك أي فقرة من غير إجابة.
- إن الإجابة عن فقرات المقياس لأغراض البحث العلمي فقط.
- علماً أن الإجابة سرية ولا يطلع عليها سوى الباحثة.

أذكر المعلومات الآتية:

الاسم الثلاثي:

النوع: **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

التخصص: **علمي** ☐ **إنساني** ☐

اللقب العلمي : م . م ☐ **م.د** ☐ **أ . م . د** ☐ **أ . د** ☐

العمر : **30-39** ☐ **40-49** ☐ **50 فما فوق** ☐

تقبلوا شكر الباحثة وامتنانها

ت	الفقرات	تنطبق عليَّ بدرجة				لا تنطبق علي أبداً
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	
1	أتقبل الرأي الاخر على الرغم من عدم تفضيلي له					
2	أبدو متفائلاً حتى في لحظات الضيق واليأس					
3	أهتم بعواطف زملائي التدريسيين مثلما أهتم بعواطفي					
4	أخفي مشاعري الحقيقية لأبدو محايداً.					
5	أحترم أراء زملائي التدريسيين ولكن لا اعمل بها					
6	أشعر بالإحباط من عملي بالجامعة					
7	أصبحت اؤمن ان عبارة " حشر مع الناس عيد " مناسبة في التعامل مع زملائي التدريسيين					
8	أشعر الاخرين بأن الاعمال التي اقوم بها سهلة ولكنها مرهقة لي					
9	ابدي عدم رضاي من تحمل أعباء تدريسية أكثر من زملائي التدريسيين.					
10	أتظاهر باني اتقبل النقد من زملائي التدريسيين.					

11	أنفذ الاعمال الموكلة الي على الرغم من مخالفتها لمبادئي الشخصية					
12	لدي الثقة الكافية بصدق مشاعري مع الاخرين .					
13	أتقرب لزملائي عند مواجهة صعوبة ما.					
14	ابادر لقيام بالأعمال الجماعية على الرغم من انني أفضل العمل بمفردي					
15	أمتلك القدرة على التحكم بعواطفي.					
16	أتجنب أبداء رغباتي الشخصية أمام زملائي التدريسيين					
17	أتعاطف لمساعدة الطلبة فيما يتعلق بدرجات التحصيل على الرغم من عدم قناعتي بذلك					
18	أراعِ مشاعر زملائي التدريسيين عند إسداء النصح والارشاد.					
19	أخفي انزعاجي لعدم توفر بيئة مناسبة للتدريس					
20	أتعامل مع الطلبة جيداً , حتى لو كانت حالتي المزاجية غير جيدة .					
21	أبدي رغباتي الشخصية أمام زملائي التدريسيين					

22	أخفي استيائي من انعكاس الواقع الاجتماعي والسياسي على الجامعة.					
23	أتعامل مع زملائي بطريقة مختلفة عن مشاعري الحقيقية					
24	أظهر مشاعر (القبول أو الرفض) واعبر عنها وفقا للموقف .					
25	اتظاهر بعدم الانزعاج من خلافات الزملاء التدريسيين فيما بينهم.					
26	أحاول تغيير المشاعر الفعلية لتتناسب مع المشاعر المطلوبة .					
27	أتعامل مع موضوع هيبة الاستاذ الجامعي بوعي أكاديمي.					
28	أشعر ان لدي قناع يمكنني من التعامل مع اي شخص كان دون تأثر مشاعري الحقيقية .					
29	أشعر ان العمل مع أعضاء هيئة التدريس يزيد الضغط علي					
30	تتوافق مشاعري مع طبيعة شخصيتي .					
31	أتقبل توجيهات من هم أعلى مني درجة على الرغم من					

	وجود مشاكل شخصية بيننا .					
32	أوحي لطلبتي اني أمتلك الحرية والاستقلال في التدريس					
33	حاول إظهار تمسكي بتوجيهات رئيس القسم على الرغم من معارضتي له					
34	أنا على معرفة بالعواطف المطلوب إظهارها في كل موقف					
35	أعرف كيفية التفاهم مع الاخرين					
36	أشعر بالإحباط من عملي بالجامعة					
37	أستطيع التحكم بعواطفي والسيطرة عليها في المواقف المختلفة					
38	يبدو علي الجد والالتزام في التدريس .					

ملحق (6)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الأنبار/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير

مقياس الهوية الاكاديمية المقدم للمحكمين

الأستاذ الفاضل: .....المحترم

تسعى الباحثة إلى انجاز رسالتها الموسومة بـ (التنافر العاطفي وعلاقته بالهوية الاكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الانبار)، ولتحقيق اهداف بحثها تطلب الامر اعداد مقياس للهوية الاكاديمية، التي عرفها جيمس مارشا (Marcia,1966) على انها: تنظيم داخلي للحاجات والقدرات والدوافع والمدركات الذاتية والمعتقدات بالاشتراك الى الوضع الاجتماعي للفرد.

بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات والمقاييس النفسية السابقة لهذا المفهوم، فقد تم تحديد (4) اربعة ابعاد للمقياس وهي (الجانب الذاتي، والجاني الأيديولوجي، والجانب الاجتماعي، والجانب الوظيفي او المهني)، وصياغة (48) فقرة توزعت على تلك الابعاد، كما حددت بدائل الاجابة باستخدام سلم ليكرت الخماسي (ينطبق علي بدرجة كبيرة جداً, ينطبق على بدرجة كبيرة, ينطبق علي بدرجة متوسطة, ينطبق علي بدرجة قليلة, ينطبق علي بدرجة قليلة جداً).

لثقة الباحثة بآرائكم العلمية السديدة، ولما تتمتعون به من خبرة ودراية في مجال تخصصكم، فأن الباحثة تود الإفادة من آرائكم فيما يأتي:

- صلاحية ابعاد المقياس وفقراته في قياس (الهوية الاكاديمية)،
- ملاءمة بدائل الاجابة عن الفقرات، واية ملاحظات تجدونها مناسبة.

مع فائق الشكر والتقدير لتعاونكم مع الباحثة

المشرف **طالبة الماجستير**

ا.م.د. صافي عمال صالح **نور راجي محمد حسين الالوسي**

البعد الاول: الجانب الذاتي (الشخصي او الفردي): ادراك الفرد لذاته، وهو الشعور الذي يجعل الفرد يدرك ذاته ويبني معرفته رغم كل التغيرات (الداخلية والخارجية).

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	أتقبل نفسي كما هي			
2	أشعر أن طموحي في حدود قدراتي			
3	تهتم أدارة القسم بآرائي العلمية والشخصية			
4	أتحلى بسلامة الحواس			
5	أحب الاهتمام بمظهري وأناقتي			
6	أجد نفسي مستعداً لبذل جهد مضاعف لأكون متميزاً			
7	أعمل على تنمية مهاراتي الشخصية			
8	يصعب عليَ الشعور اني متقاعد من وظيفتي			
9	يمثل العمل تحدياً لشخصيتي			
10	أشعر بالفخر من عملي كأستاذ جامعي			
11	أثابر في أداء عملي حتى لو كانت ظروفي الشخصية غير مشجعة			
12	أشعر بعدم الامان في عملي بالتدريس			
13	أشعر بأنني مقبول من قبل الاخرين			
14	أقوم نفسي باستمرار للتعرف على نقاط قوتي وضعفي			
15	أشعر بالسعادة الكبيرة لتدريسي في الجامعة			

البعد الثاني: الجانب الأيديولوجي: مجموعة الخيارات الشخصية المتعلقة بجوانب حيوية من حياة الفرد (كالسياسة، والدين، والوظيفة، وفلسفة الحياة)

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	أكون لنفسي أراء سياسية محددة وواضحة.			
2	أتعامل مع الجنس الاخر في الحدود التي تسمح بها الوظيفة			
3	اشعر اني قد نجحت في التخطيط لحياتي.			
4	لي فلسفتي الخاصة في الحياة			

5	اسأل نفسي حول الشعائر الدينية ومدى شرعيتها			
6	أندمج في القضايا الاجتماعية بدرجة تمكنني من تكوين وجهة نظر محددة عنها.			
7	أقتنع بالكثير من الافكار السياسية المتداولة حالياً			
8	انتمائي السياسي يحقق لي تقديراً للذات			
9	اسعى دائما لتحقيق السيطرة والنفوذ			
10	ارائي في الحياة والموت قد لا يتوافق معها الاخرين			

البعد الثالث: الجانب الاجتماعي: هي جزء من الانا (الذات)، وتتمثل في معرفة الشخص لمكانته (عضويته) داخل الجماعة، وادراكه لدوره الاجتماعي كالصداقة – والعلاقة مع الجنس الاخر – والترفيه

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	أبني علاقات قائمة على الاحترام المتبادل مع طلبتي وزملائي			
2	أسعى للوصول لحل مشكلاتي حتى لو كانت مستحيلة			
3	أنسجم مع زملائي التدريسيين في الكلية بسهولة			
4	أضحي براحتي من اجل تحقيق أهداف مجموعتي في العمل			
5	أختار أصدقائي من التدريسيين المجتهدين في العمل			
6	اشارك الاخرين في تطوير وتحسين الوضع الاقتصادي لمدينتي			
7	أسعى الى تقوية الروابط الاجتماعية وتجاوز التعصب			
8	أعمل على تقوية انتمائي الاجتماعي عن طريق المشاركة السياسية.			
9	أختار أصدقائي على أساس تشابه القيم والمعتقدات			
10	ابتعد عن تقسيم الادوار بين الرجل والمرأة في العلاقة الزواجية			

البعد الرابع: الجانب الوظيفي او المهني: تعرف بأنها الاحساس الواعي بالهوية (الذات) من خلال تصور الادوار التي يقوم بها الاستاذ الجامعي التي تنقسم الى ثلاث مجموعات وهي (التدريس وتوفير الخدمات للمجتمع, والبحث العلمي) .

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	أقدم المادة العلمية التي تتماشى مع لتطور المناهج			

	التعليمية			
2	أسعى الى المشاركة في الملتقيات الدولية والمحلية			
3	أمتلك معرفة جيدة بتكنولوجيا التعليم			
4	انجز البحوث والدراسات المطلوبة مني في توقيتاتها.			
5	أسعى الى تأليف الكتب ونشرها			
6	أساهم في الدورات التدريبية التي تزيد من خبراتي المهنية			
7	أساهم في بناء وتطوير المناهج			
8	استوعب كل ما هو حديث ومتطور في مجال تخصصي			
9	أسعى الى النجاح والتفوق في عملي			
10	أهتم بالتطور العلمي والمتابعة بصورة مستمرة			
11	أشعر بأهمية تخصصي وفائدته الكبيرة للمجتمع			
12	أحاول تحديد المسؤوليات والادوار في حياتي المهنية			
13	اقوم بالندوات العلمية بشكل دوري في مجال تخصصي			ا

ملحق (7)

مقياس الهوية الاكاديمية بصورته النهائية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الأنبار/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / الماجستير

عزيزي التدريسي.. عزيزتي التدريسية ..
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته..

بين يديك مجموعة من الفقرات التي تتعلق بالظروف، والمواقف التي تواجهك في الحياة وفي مجالك التعليمي، لذا أود تعاونك معي في الإجابة عن فقرات المقياس بكلّ دقة وصراحة باختيار البديل الذي ينطبق عليك.

ملاحظات:

- يُرجى الإجابة عن جميع الفقرات ولا تترك أي فقرة من غير إجابة.
- إن الإجابة عن فقرات المقياس لأغراض البحث العلمي فقط.
- علماً أن الإجابة سرية ولا يطلع عليها سوى الباحثة.

أذكر المعلومات الآتية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ **التخصص:** علمي ☐ إنساني ☐

اللقب العلمي : م . م ☐ م.د ☐ أ . م . د ☐ أ . د ☐

العمر: 30-39 ☐ 40-49 ☐ 50 فما فوق ☐

تقبلوا شكر الباحثة وامتنانها.

ت	الفقرات	تنطبق عليّ بدرجة	لا تنطبق

		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	علي أبداً
1	أتقبل نفسي كما هي					
2	أكون لنفسي أراء سياسية محددة وواضحة .					
3	أبني علاقات قائمة على الاحترام المتبادل مع طلبتي وزملائي					
4	أقدم المادة العلمية التي تتماشى مع تطور المناهج التعليمية					
5	أشعر أن طموحي في حدود قدراتي					
6	أتعامل مع الجنس الاخر في الحدود التي تسمح بها الوظيفة					
7	أنسجم مع زملائي التدريسيين في الكلية بسهولة					
8	أشارك في الملتقيات الدولية والمحلية					
9	تهتم أدارة القسم بآرائي العلمية والشخصية					
10	اشعر اني قد نجحت في التخطيط لحياتي .					
11	أضحي براحتي من اجل تحقيق أهداف زملائي في العمل					

12	أمتلك معرفة جيدة بتكنولوجيا التعليم					
13	أتحلى بسلامة الحواس					
14	لي فلسفتي الخاصة في الحياة					
15	أختار أصدقائي من التدريسيين المجتهدين في العمل					
16	أمتلك المعرفة الجيدة بأساليب التدريس					
17	أهتم بمظهري وأناقتي					
18	اؤدي شعائري الدينية بقناعة تامة					
19	اشارك الاخرين في تطوير وتحسين الوضع الاقتصادي لمدينتي					
20	انجز البحوث والدراسات المطلوبة مني في توقيتاتها.					
21	أبذل جهداً مضاعفاً بهدف التميز					
22	أندمج في القضايا الاجتماعية بدرجة تمكنني من تكوين وجهة نظر محددة عنها.					
23	أسعى الى تقوية الروابط الاجتماعية وتجاوز التعصب					
24	أسعى الى تأليف الكتب ونشرها					
25	أعمل على تنمية مهاراتي الشخصية					

26	أقتنع ببعض الافكار السياسية المتداولة حالياً					
27	أعمل على تقوية انتمائي الاجتماعي عن طريق المشاركة السياسية.					
28	أساهم في الدورات التدريبية التي تزيد من خبراتي المهنية					
29	شعور التقاعد يزعجني					
30	انتمائي السياسي يحقق لي تقديراً للذات					
31	أختار أصدقائي على أساس تشابه القيم والمعتقدات					
32	أساهم في بناء وتطوير المناهج					
33	يمثل العمل تحدياً لشخصيتي					
34	اسعى دائما لتحقيق السيطرة والنفوذ					
35	ابتعد عن تقسيم الادوار بين الرجل والمرأة في العلاقة الزواجية					
36	استوعب كل ما هو حديث ومتطور في مجال تخصصي					
37	أفتخر بأنني أعمل أستاذاً جامعياً					
38	ارائي في الحياة والموت قد لا يتوافق معها الاخرين					
39	أسعى الى النجاح والتفوق في عملي					

40	أثابر لأداء عملي وان كانت ظروفي غير مشجعة					
41	أهتم بالتطور العلمي والمتابعة بصورة مستمرة					
42	أشعر بعدم الارتياح في عملي بالتدريس					
43	أشعر بأهمية تخصصي وفائدته الكبيرة للمجتمع					
44	أشعر بأنني مقبول من قبل الاخرين					
45	أحاول تحديد المسؤوليات والادوار في حياتي المهنية					
46	أقوم نفسي باستمرار للتعرف على نقاط قوتي وضعفي					
47	اقوم بالندوات العلمية بشكل دوري في مجال تخصصي					
48	أشعر بالسعادة الكبيرة لتدريسي في الجامعة					

Abstract

This study aims at investigating:

1- Emotional dissonance among academic staff at the university.

2- Academic identity of academic staff at the university.

3- The correlation between emotional dissonance and the academic identity among academic staff at the university.

4- The differences in the relationship between the level of emotional dissonance and academic identity according to the following variables:

a- Sex (male-female)

b- Specialization (scientific – Human)

c- Scientific Title (Teaching Assistant, Teacher, Assist. Prof., Professor).

d- Age (30-39 years), (40-49 years), (50 – above)

The research community includes academic staff at the University of Anbar for the academic year (2020-2021). It includes (1669) teachers, (1408 males) and (261 females). A sample of 400 teachers (males and females) is chosen. To achieve the purposes of the research, the researcher prepared an emotional dissonance scale and an academic identity scale and verified their psychometric properties. After using appropriate statistical methods, the research concludes the following:

- the academic staff has high and significant emotional dissonance and statistical significance.
- the academic staff has a high academic identity and statistical significance.

- There are no statistically significant differences in the relationship between emotional dissonance and academic identity of the academic staff according to sex (males and females). The results also show that there are statistically significant differences in the relationship between emotional dissonance and the academic identity among faculty

members according to specialization (human - scientific), where human specializations are superior here. Moreover, there are no statistically significant differences in the relationship between emotional dissonance and academic identity depending on the scientific title (Teaching Assistant, Teacher, Assist Prof, Professor). As for the last variable, age (30-39, 40-49, and 50 - above), it is found that there are no statistically significant differences in the relationship between emotional dissonance and the academic identity among the academic staff.

- There is a positive and statistically significant correlational relationship among the respondents of the research sample regarding emotional dissonance and academic identity.

In the light of the conclusions reached, the researcher presented a set of recommendations and suggestions.

Keywords: Emotional dissonance, academic identity, academic

Republic of Iraq
Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Anbar
College of Education for Humanities
Department of Educational and Psychological Sciences

Emotional Dissonance and Its Relationship with Academic Identity for the Members of Teaching Staff at University of Anbar

A Thesis Submitted to the Council of the College of Education for Humanities/University of Anbar in Partial Fulfilment of the Requirements for the Degree of Master in Educational and Psychological Sciences/ Educational Psychology

:By

Noor Raji Mohammed Hussein Al-Alusi

:Supervisor

Asst. Prof. Dr. Safi Amal Saleeh

2021 A. D. **1442 A. H**