

بررسی وضعیت بهسازی اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی؛

مطالعه موردی منطقه ۸

نادرقلی قورچیان^۱، مصطفی اجتهادی^۲، پریش جعفری^۳، حمید شفیع زاده^۴

چکیده

بهسازی هیأت علمی به عنوان یکی از مهمترین برنامه‌های دانشگاهی در دهه‌های اخیر مورد توجه بسیاری از صاحب نظران و علاقمندان به تحقیق در حوزه آموزش عالی قرار گرفته است. هدف مقاله حاضر بررسی وضعیت برنامه‌های بهسازی هیأت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی می‌باشد. آزمودنی‌ها ۲۱۱ نفر از اعضای هیأت علمی منطقه ۸ دانشگاه آزاد اسلامی می‌باشند که با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شده‌اند. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه محقق ساخته بوده است. برای تحلیل داده‌ها از آزمون t تک نمونه‌ای، فریدمن، t برای گروه‌های مستقل و تحلیل واریانس یکراهه استفاده شد. نتایج نشان داد که وضعیت برنامه‌های بهسازی از دیدگاه اعضای هیأت علمی مطلوب نیست. از ۵ بعد بهسازی هیأت علمی، تنها میانگین نمرات بهسازی آموزشی بالاتر از حد متوسط بوده و ۴ بعد دیگر (پژوهشی، فردی، سازمانی و اخلاقی) پایین‌تر از حد متوسط بوده است. بررسی متغیرهای جمعیت‌شناختی نیز نشان داد که بین نمرات بهسازی هیأت علمی با متغیرهای سن، جنسیت، سابقه و درجه علمی ارتباط معنی‌داری وجود نداشته و با رشته تحصیلی و دانشگاه محل خدمت ارتباط معنی‌داری وجود داشت؛ به طوری که مقایسه میانگین‌ها نشان داد که از نظر رشته تحصیلی، نمرات بهسازی گروه علوم پایه بالاتر از سایر گروه‌ها بوده و از نظر واحدهای دانشگاهی نیز عملکرد واحدهای تهران مرکز و اسلامشهر بهتر از سایر واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی بوده است. در پایان مقاله با استفاده از نتایج حاصله پیشنهادهایی در جهت اثربخشی بیشتر برنامه‌های بهسازی هیأت علمی در ابعاد مختلف ارائه شد.

کلید واژه‌ها: آموزش، بهسازی، منابع انسانی، آموزش عالی، هیأت علمی، دانشگاه آزاد اسلامی.

^۱ - استاد و عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.

^۲ - استادیار و عضو هیات علمی دانشگاه شهید بهشتی.

^۳ - استادیار و عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.

^۴ - دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران (مسئول مکاتبات).

مقدمه

آموزش عالی به عنوان محور توسعه و کانون اصلی تربیت نیروی انسانی متخصص و آموزش دیده می‌تواند با برخورداری از ایده‌ها و اندیشه‌های نو، راهکارهای نوینی را در شریان‌های حیاتی جامعه تزریق کند. از این‌رو دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، طراح اصلی و چهارچوب اساسی برنامه‌ریزی رشد و پیشرفت جامعه محسوب می‌شوند. (اقدسی، ۱۳۸۱: ۴) از طرف دیگر، اعضای هیأت علمی از جمله عناصر مهم و اصلی ساختار آموزش عالی هستند که افت کمی و کیفی آنها تأثیر مستقیمی بر عملکرد نظام آموزش عالی دارد. از آنجا که جایگاه و نقش آموزش عالی در توسعه اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی کشور تعیین کننده است و نیروی انسانی متخصص و مورد نیاز بخش‌های مختلف توسط بخش آموزش عالی تربیت می‌شوند، تقویت و توسعه این بخش و به ویژه اعضای هیأت علمی به مثابه روح و جان آموزش عالی محسوب می‌شود (فارون: ۱۳۷۳: ۱۰۷). لذا دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی ناگزیرند به برنامه‌های بهسازی هیأت علمی خود توجه خاصی مبذول داشته و از آن غفلت نورزند. از دیدگاه بلاند^۱ (۱۹۹۰)، بهسازی هیأت علمی^۲ یک فعالیت برنامه‌ریزی شده جهت بهبود و ارتقای دانش و مهارت‌های اساسی اعضای هیأت علمی از قبیل تدریس، تحقیق و خدمات می‌باشد و همچنین شامل آن دسته از برنامه‌هایی می‌شود که مراکز آموزش عالی با استفاده از آنها اعضای هیأت علمی را جهت ایفای نقش‌ها مختلف و حفظ بهره‌وری و توانمندی‌هایشان آماده می‌سازند (یانی^۳، ۲۰۰۰: ۴۵).

به طور کلی به چهار دلیل نیاز به بهسازی اعضای هیأت علمی غیر قابل انکار است. مهمترین دلیل این امر، کمک به اعضای هیأت علمی جهت اقدام به تدریس، تحقیق و ارائه خدمات (سه رسالت اصلی آموزش عالی) است. دانشجویان و ارتقای کیفیت آموزش دلیل دوم لزوم بهسازی هیأت علمی محسوب می‌شوند. دلیل سوم، جامعه است یعنی بستری که مؤسسات آموزش عالی در آن به حیات خود ادامه می‌دهند و خدمات مورد نیاز این بستر را ارائه می‌نمایند. دلیل چهارم،

^۱ - Bland.

^۲ - Faculty Development.

^۳ - Yvonne

پیشرفت‌های تکنولوژیکی در عرصه آموزش و یادگیری است که بهسازی اعضای هیأت علمی را بیش از پیش الزامی می‌کند (همان: ۴۶).

آموزش^۱ و بهسازی^۲ دو مفهوم مرتبط به هم هستند که معمولاً در ادبیات مدیریت منابع انسانی به جای یکدیگر به کار می‌روند اما بین آنها تفاوت‌های مهمی وجود دارد. وقتی صحبت از آموزش می‌شود منظور یک فرآیند یادگیری است که موجب بهبود توانایی‌های و مهارت‌های موجود کارکنان و یا به دست آوردن دانش و مهارت‌های تازه برای کمک به تحقق اهداف سازمانی است. در واقع «آموزش کارکنان» آنان را با دانش و مهارت‌های شناسایی شده برای به کارگیری در شغل فعلی‌شان آماده می‌نماید در حالی که «بهسازی کارکنان» از نظر قلمرو و تمرکز بر تحصیل دانش و مهارت‌های جدید برای مشاغل فعلی و آتی تمرکز می‌کند و از آموزش کارکنان گسترده‌تر است. تفاوت بین آموزش و بهسازی در جدول شماره ۱ آمده است.

جدول شماره ۱- مقایسه بین آموزش و بهسازی (نوه، ۲۰۰۲: ۲۸۲)

آموزش	بهسازی
یادگیری عمدتاً از طریق کلاس و درس است	یادگیری عمدتاً از طریق انتقال تجربه صورت می‌گیرد
بر کسب مهارت‌های مورد نیاز فعلی متمرکز است	بر کسب مهارت‌های مورد نیاز و آتی متمرکز است
ضرورتاً با تحلیل فلسفی و چرایی موضوع همراه نیست	با ابعاد فلسفی و چرایی کار مرتبط است
در کوتاه مدت اتفاق می‌افتد	در دراز مدت اتفاق می‌افتد
قابلیت اندازه‌گیری به صورت عینی وجود دارد	اندازه‌گیری آن بسیار مشکل است
صرفاً معطوف به شغل خاصی است	بر مجموعه‌ای از توانایی‌ها در یک سیستم تأکید دارد
در محیط‌های با ثبات تجلی پیدا می‌کند	در محیط‌های پویا و متغیر تجلی پیدا می‌کند
بر اجرایی کردن برنامه‌ها تأکید می‌کند	بر ظرفیت‌سازی و پرورش توان فکری تأکید می‌کند
بر فرهنگ رسمی متمرکز است	بر فرهنگ سیستمی متمرکز است
استفاده از تجارب کاری در آن محدود است	استفاده از تجارب کاری در آن زیاد است
حضور و شرکت در برنامه الزامی است	حضور و شرکت در برنامه داوطلبانه است

1- Training.

2- Development.

۳- Noe

مک کفری^۱ (۱۳۸۸) معتقد است که بهسازی کارکنان در آموزش عالی از یک طرف آموزش و از طرف دیگر بهسازی و تجارب یادگیری غیر رسمی را در بر می‌گیرد (ص ۲۷۷).
 به طور کلی تا قبل از دهه ۱۹۶۰، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی تعریف درست و جامعی از برنامه‌های بهسازی هیأت علمی نداشتند و تعداد محدودی از مؤسسات آموزش عالی همچون میشیگان، مک‌گیل و مینسوتا دارای برنامه‌های بهسازی آموزشی برای اعضای هیأت علمی خود بودند. این برنامه‌ها بر کمک به اعضای هیأت علمی جدید به منظور تحلیل و حل مشکلات آموزشی متمرکز بود (آلستیت^۲، ۲۰۰۰: ۲۵).

در سال ۱۹۶۲، اولین مرکز بهسازی هیأت علمی با عنوان «مرکز پژوهشی تدریس و یادگیری» در دانشگاه میشیگان افتتاح شد و سایر مراکز نیز بعد از مدت کوتاهی شروع به فعالیت کردند (دیلی^۳، ۱۹۹۸: ۶). مطالعه سایر متون نشان می‌دهد که تا قبل از دهه ۱۹۷۰، اغلب برنامه‌های بهسازی هیأت علمی حتی در کشورهای توسعه یافته نهادینه شده نبود و اجرای آن به صورت پراکنده و موردی صورت می‌گرفت. اما در سال‌های دهه ۸۰، کوشش‌های وسیعی از نظر تئوری و عملی در رابطه با تدوین ابعاد و مؤلفه‌های بهسازی هیأت علمی و ارزیابی وضعیت موجود در کشورهای مختلف و به خصوص آمریکا صورت گرفت که در ادامه به برخی از مهمترین آنها اشاره می‌شود:

مک کوئین^۴ (۱۹۸۰) در مطالعه بهسازی هیأت علمی در ۱۵ کالج تگزاس به این نتیجه رسید که اعضای هیأت علمی معتقد به عدم اثربخشی برنامه‌های بهسازی بودند. علاوه بر این نتایج این تحقیق نشان داد که در مراکز آموزشی مورد مطالعه تأکید بیشتری بر بهسازی آموزشی وجود داشت. اسکات^۵ (۱۹۸۷) در پژوهشی برنامه‌های بهسازی هیأت علمی را در ۱۲ دانشکده علوم اجتماعی کالیفرنیا مورد مطالعه قرار داد. یافته‌های وی نشان داد که دانشگاه باید به دنبال طراحی سیستم مناسب پاداش برای مشارکت در برنامه‌های بهسازی هیأت علمی باشد. گالات^۶ (۱۹۹۷) در بررسی برنامه‌های بهسازی هیأت علمی در ۱۱۶ مرکز آموزش عالی در ۴۵ ایالت آمریکا به این

1- Mc Caffery.

2- Alstete

3- Dale

4- Mc Queen.

5- Scott.

6- Gullat.

نتیجه رسید که اغلب این مراکز از ۳ یا ۴ روش برای اجرای برنامه‌های بهسازی هیأت علمی استفاده می‌کردند. برنامه‌های بهسازی در این مؤسسات نیز بیشتر بر مؤلفه‌های آموزش فناوری‌های جدید، تئورهای نوین یاددهی - یادگیری، فرآیند ارزشیابی آموزش و روش تدریس (بهسازی آموزشی) متمرکز بود.

کامبلین^۱ (۲۰۰۰) و همکارانش اثربخشی برنامه‌های بهسازی هیأت علمی را در دانشگاه سین سیناتی مورد مطالعه قرار دادند. این محققان به دنبال پاسخ به این سؤال بودند که آیا برنامه‌های سه ساله بهسازی هیأت علمی در این دانشگاه باعث ایجاد تفاوت در یادگیری، تدریس و فعالیت‌های پژوهشی اعضای هیأت علمی شده است یا خیر؟ نتایج این تحقیق نشان داد که این برنامه‌ها شکل همکاری اعضای هیأت علمی را به شکل مثبتی تغییر داد و به شکل قابل توجهی توانایی اعضای هیأت علمی را برای توجه به نیازهای حرفه‌ای خود تسهیل کرد. مورای^۲ (۲۰۰۰) به بررسی وضعیت بهسازی هیأت علمی در کالج‌های دو ساله ایالت تگزاس پرداخت. نتایج تحقیق مورای نشان داد که ارتباط مستقیمی بین برنامه‌های موفق بهسازی و سیستم پاداش وجود دارد و مشارکت اعضای هیأت علمی در این برنامه‌ها مورد توجه قرار نگرفته است.

رزگرات^۳ (۲۰۰۰) در بررسی برنامه‌های بهسازی هیأت علمی در کالج‌های دو ساله آمریکا به این نتیجه رسیدند که ۹۰ درصد این مراکز دارای برنامه‌های رسمی بهسازی هیأت علمی بودند و در این برنامه بر ابعاد حرفه‌ای، سازمانی، فردی و برنامه درسی توجه شده است. معینی^۴ (۲۰۰۳) نیازسنجی برنامه‌های بهسازی هیأت علمی را در دانشگاه فنی خاورمیانه مورد توجه قرار داد. نتایج تحقیق وی نشان داد که خودکارآمدی در بعد آموزشی بهسازی هیأت علمی در اساتید زیاد بود و در نهایت برودی و شولر^۵ (۲۰۰۷) در بررسی عوامل مؤثر بر برنامه‌های بهسازی هیأت علمی در تایلند به این نتیجه رسیدند که حمایت سازمانی، رهبری مناسب و نیازسنجی صحیح در موفقیت برنامه‌های بهسازی کاملاً تعیین کننده است.

^۱ - Comblin.

^۲ - Murray.

^۳ - Rose grant.

^۴ - Moeini.

^۵ - Brody & Scholar.

در کشورمان نیز علاقمندی به موضوع بهسازی هیأت علمی و ارزیابی وضعیت موجود در حال افزایش است. حسینی (۱۳۷۲) در پژوهشی با عنوان «راهبردها و روش های ارتقا و توسعه قابلیت های اعضای هیأت علمی در دانشگاه های ایران» به این نتیجه رسید که برنامه های بهسازی هیأت علمی در ایران عمدتاً انفرادی، پراکنده، غیر منسجم و پر هزینه هستند. آراسته (۱۳۸۵) ضمن بررسی کارگاه های آموزشی پرورش حرفه ای اعضای هیات علمی به این نتیجه رسید که بیشتر این کارگاه ها بر بهسازی روشهای آموزش دانشگاهی تأکید داشتند. بررسی وی نشان داد که پس از سال ۱۳۸۵ در برنامه های پرورش حرفه ای اعضای هیات علمی رکود جدی پدید آمد که علت آن، تغییر سیاستهای وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در شیوه مدیریت دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی بوده است. جمشیدی (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان «بررسی وضعیت بالندگی اعضای هیأت علمی در دانشگاه شهید بهشتی و ارائه الگویی به منظور بهبود مستمر آن» عملکرد دانشگاه شهید بهشتی را در مورد ابعاد حرفه ای، فردی، آموزشی و سازمانی بهسازی هیأت علمی مورد بررسی قرار داد. نتایج تحقیق وی نشان داد که عملکرد دانشگاه در هر ۴ بعد زیر متوسط ارزیابی شده است. سرکارانی (۱۳۸۸) با تحلیل برنامه های بهسازی هیات علمی در ایران به این نتیجه رسید که بیشتر این برنامه ها متوجه مسئولیتهای آموزشی و پژوهشی این افراد با توجه به آشنایی آنها به روشهای تدریس و فنون پیشرفته پژوهش علمی بوده است. وی معتقد است که برنامه های بهسازی در دانشگاههای پزشکی و فنی و مهندسی از اثربخشی بیشتری در مقایسه با دانشگاههای علوم انسانی برخوردار است (ص ۴۶۵). مرزبان (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان «بررسی ضرورت تأسیس مرکز بالندگی اعضای هیأت علمی در دانشگاه شهید بهشتی» عناصر و ابعاد اصلی این مرکز همچون تجهیزات، برنامه ها، منابع انسانی را از دیدگاه اساتید دانشگاه مورد بررسی قرار داد. نتایج این تحقیق نشان داد که اعضای هیأت علمی با احساس نارضایتی از وضعیت موجود برنامه های بهسازی در دانشگاه، تأسیس مرکزی برای بهسازی اعضای هیأت علمی را کاملاً ضروری قلمداد کردند.

با وجود چنین پیشینه ای، آموزش عالی در دنیا در نشان دادن تعهد واقعی خود به ایده بهسازی اعضای هیأت علمی خود بسیار کند و ضعیف عمل کرده است و در بیشتر مواقع اولویت اندک و جایگاه پائینی به آن اختصاص داده است (مک کفری، ۱۳۸۸: ۲۷۶). در کشورمان نیز وضعیت

برنامه‌های بهسازی هیأت علمی در شرایط مطلوبی نیست (جمشیدی، ۱۳۸۶ و مرزبان، ۱۳۸۸). برخی پژوهشها نیز نشان می‌دهد که وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی از پیشینه اثربخش تری در اجرای برنامه بهسازی هیأت علمی برخوردار است (سرکارانی، ۱۳۸۸: ۴۶۴). با توجه به این که در دانشگاه آزاد اسلامی هنوز وضعیت برنامه‌های بهسازی هیأت علمی مورد بررسی قرار نگرفته، تحقیق حاضر در همین راستا انجام شده است. منظور از برنامه‌های بهسازی اعضای هیأت علمی نیز برنامه‌هایی در جهت ارتقاء دانش و توانمندی‌های اساتید شامل کارگاه آموزشی، فرصت‌های مطالعاتی، شرکت در سمینارهای داخلی و خارجی، تبادل استاد، بورس‌های تحصیلی، مشاوره و ... می‌باشد.

هدف پژوهش حاضر ارزیابی وضعیت موجود برنامه‌های بهسازی از دیدگاه اعضای هیأت علمی منطقه ۸ دانشگاه آزاد اسلامی می‌باشد.

این پژوهش اهداف ویژه زیر را دنبال می‌کند:

- شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های بهسازی هیأت علمی.
- ارزیابی وضعیت موجود برنامه‌های بهسازی هیأت علمی بر مبنای ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی شده.
- ارائه راهکارهایی برای تقویت برنامه‌های بهسازی هیأت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی.

روش

روش تحقیق توصیفی از نوع پیمایشی است. کلیه اعضای هیأت علمی تمام وقت (غیر از علوم پزشکی) منطقه ۸ دانشگاه آزاد اسلامی به عنوان جامعه آماری این پژوهش تعریف شدند ($N = 3349$) که با استفاده از فرمول کوکران ۲۱۱ نفر انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری نیز طبقه‌ای نسبتی بوده است. بنابراین هر یک از واحدهای منطقه ۸ به مثابه یک طبقه به حساب آمدند که پس از تعیین حجم نمونه به نسبت حجم هر یک از طبقات در جامعه آماری تعدادی از اعضای هیأت علمی به صورت تصادفی از آن طبقه انتخاب شدند. جدول شماره ۲، توزیع جامعه آماری و نمونه پژوهش را به تفکیک واحدهای منطقه ۸ نشان می‌دهد.

جدول شماره ۲- توزیع جامعه آماری به تفکیک واحدهای منطقه ۸ دانشگاه آزاد اسلامی

ردیف	واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی	جامعه آماری	نمونه مورد مطالعه
1	علوم و تحقیقات	۵۵۱	۳۵
2	تهران مرکزی	۹۸۲	۶۰
3	تهران شمال	۴۶۹	۳۰
4	تهران جنوب	۵۲۶	۳۳
5	تهران شرق	۱۴۶	۱۰
6	تهران غرب	۵۹	۵۰
7	شهر ری	۳۳۵	۲۰
8	اسلامشهر	۲۸۱	۱۸

ابزار جمع آوری اطلاعات، پرسشنامه محقق ساخته بوده است. پس از مرور کتابخانه‌ای و اینترنتی پیشینه بهسازی هیأت علمی در ایران و جهان، فهرستی از ابعاد و مولفه‌های بهسازی هیأت علمی تهیه شد که پس از مصاحبه با چندین صاحب نظر در حوزه منابع انسانی و آموزش عالی، فهرست نهایی در ۵ بعد و ۴۱ مؤلفه تدوین شد و بر همین بنا پرسشنامه‌ای تدوین شد تا وضعیت بهسازی هیأت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی مورد ارزیابی قرار بگیرد. از اعضای هیأت علمی مورد مطالعه خواسته شد تا بر اساس طیف لیکرت و با توجه به شرایط موجود برنامه‌های بهسازی، به هر یک از مؤلفه‌ها، امتیازی بین ۱ تا ۵ اختصاص دهند. روایی^۱ پرسشنامه از طریق روایی محتوی^۲ (با استفاده از نظرات چند تن از متخصصان مدیریت منابع انسانی) مورد تأیید قرار گرفت. برای تعیین اعتبار^۳ و همسانی درونی گویه‌های پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب ۰/۹۳ به دست آمد. برای تحلیل داده‌ها جمع آوری شده نیز از آزمون χ^2 تک نمونه‌ای آزمون فریدمن و تحلیل واریانس یکراهه استفاده شد.

1- Validity.

2- Content Validity.

3- Reliability.

یافته‌ها

جدول شماره ۳ وضعیت سن، جنسیت، سابقه هیأت علمی، درجه علمی و رشته تحصیلی نمونه‌های مورد مطالعه را نشان می‌دهد:

جدول شماره ۳- توزیع فراوانی نمونه‌های تحقیق بر حسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

وضعیت سن					
کلی	بیش از ۵۰ سال	۴۰ تا ۴۹ سال	۳۰ تا ۳۹ سال	کمتر از ۳۰ سال	
۲۱۱	۲۳	۷۷	۱۰۲	۹	
وضعیت جنسیت					
کلی	زن		مرد		
۲۱۱	۷۱		۱۴۰		
سابقه هیأت علمی					
کلی	بیش از ۲۰ سال	۱۶ تا ۲۰ سال	۱۱ تا ۱۵ سال	۶ تا ۱۰ سال	۱ تا ۵ سال
۲۱۱	۳	۱۱	۲۵	۶۳	۱۰۹
درجه علمی					
کلی	استاد	دانشیار	استادیار	مربی	
۲۱۱	۸	۱۰	۸۴	۱۰۹	
رشته تحصیلی					
کلی	هنر	علوم انسانی	فنی و مهندسی	علوم پایه	
۲۱۱	۱	۹۲	۷۹	۳۹	

جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که از نظر سن، بیشترین فراوانی مربوط به طبقه ۳۰ تا ۳۹ سال است که بیانگر جوان بودن اعضای هیأت علمی مورد مطالعه است. از نظر جنسیت نیز تعداد اعضای هیأت علمی مرد ۲ برابر همکاران زن بوده است. وضعیت سابقه اعضای هیأت علمی نیز نشان می‌دهد که نیمی از این افراد سابقه بین ۱ تا ۵ سال دارند که نشانگر تجربه کم آنان می‌باشد. در همین راستا وضعیت درجه علمی اعضای هیأت علمی مورد مطالعه نشان می‌دهد که نیمی از این افراد دارای درجه مربی بودند. از نظر رشته تحصیلی نیز، علوم انسانی دارای بیشترین فراوانی بوده و فنی و مهندسی رتبه بعدی را به خود اختصاص داده است.

به منظور بررسی وضعیت موجود برنامه‌های بهسازی هیأت علمی، محقق با استفاده از مرور ادبیات تحقیق و مطالعات صورت گرفته و نیز مصاحبه با چندین صاحب‌نظر در حوزه بهسازی منابع انسانی، فهرستی از ۵ بعد و ۴۱ مؤلفه بهسازی هیأت علمی را شناسایی کرد. در ادامه از نمونه‌های

پژوهش خواسته شد تا با توجه به وضعیت موجود برنامه‌های بهسازی هیأت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی در مورد هر یک از این مؤلفه‌ها قضاوت کنند. در جدول زیر توصیف آماری هر یک از این مؤلفه‌های شناسایی شده را نشان می‌دهد:

جدول شماره ۴- توصیف آماری مؤلفه‌های بهسازی هیأت علمی

ابعاد	مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس
	تولید دانش فنی و تخصصی	۲/۸	۰/۹۶۵	۰/۹۳۲
	نظریه پردازی و نقد سایر نظریه‌ها	۲/۵۶	۰/۹۶۵	۰/۸۲۹
	برقراری ارتباط بین دانشگاه و صنعت (پژوهش‌های کاربردی)	۲/۷	۰/۹۱	۱/۰۲
	تسلط بر چگونگی انجام یک طرح پژوهشی	۳/۰۶	۱/۰۱	۰/۶۸۷
بهسازی پژوهشی ^۱	انتشارات علمی اعم از تألیف یا ترجمه کتب یا مقالات	۳/۱	۰/۸۲۹	۱/۱۸
	ارائه مشاوره‌های تخصصی و حرفه‌ای به جامعه	۲/۶۷	۱/۰۸	۰/۹۸۵
	عضویت در انجمن‌های حرفه‌ای در داخل و خارج از کشور	۲/۷۱	۰/۹۹۲	۰/۹۷
	شرکت در کنفرانس‌ها و سمینارهای داخلی و بین‌المللی	۲/۹۹	۰/۹۸۵	۱/۱
	آشنایی با قوانین و آیین‌نامه‌های پژوهشی	۳/۴	۱/۰۴	۱/۰۲
	تدوین طرح درس و ارائه برنامه‌های جدید و میان رشته‌ای	۳/۲۴	۱/۰۱	۰/۹۹۴
	استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی	۳/۰۳	۰/۹۹۷	۱/۰۸
	مهارت‌های ارائه محتوی آموزشی در کلاس درس	۳/۲۷	۱/۰۴	۰/۷۵۸
	آشنایی با اصول و راهبردهای مدیریت کلاس درس	۳/۴	۰/۸۷۱	۰/۶۷۹
بهسازی آموزشی ^۲	ارائه مشاوره‌های آموزشی به دانشجویان	۳/۳	۰/۸۲۴	۰/۸۴۹
	تشخیص به موقع مشکلات آموزشی و درسی	۳/۱۵	۰/۹۲۱	۱/۰۷
	ارزشیابی منظم دوره‌های آموزشی	۳/۲۳	۱/۰۳	۰/۹۳۸
	آشنایی با الگوها و روش‌های جدید تدریس و یادگیری	۳/۲۸	۰/۹۶۹	۰/۹۸۵
	آشنایی با قوانین و آیین‌نامه‌های آموزشی	۳/۵۷	۰/۹۹۳	۰/۸۵۵

^۱ - Research Development.

^۲ - Instructional Development.

۰/۶۹	۰/۹۲۵	۳/۰۱	قدرت رهبری و مهارت تأثیر گذاری بر افراد	بهسازی سازمانی ^۱
۰/۶۹۶	۰/۸۳۱	۲/۶۱	فعالیت‌های گروهی و تیم‌سازی	
۰/۸۱۸	۰/۸۳۴	۲/۶۸	ارتباطات اثربخش سازمانی با همکاران، رؤسای دانشکده و دانشگاه	
۰/۷۱۱	۰/۹۰۴	۲/۶۹	آشنایی با فرآیند حل مسأله	
۰/۶۹۵	۰/۸۴۳	۲/۷۸	مدیریت تعارض	
۰/۷۶	۰/۸۳۴	۲/۷۵	مدیریت زمان	
۰/۹۱۸	۰/۸۷۲	۲/۵۲	مدیریت استرس	
۰/۸۴۱	۰/۹۵۸	۲/۸۴	خلاقیت و نوآوری و طرح اندیشه‌های نو	
۰/۹۴۵	۰/۹۱۷	۲/۷۸	روحیه انتقادپذیری	
۰/۸۲۱	۰/۹۷۲	۲/۶۷	روحیه مشارکت‌جویی و پرهیز از کار انفرادی	
۰/۸۱۴	۰/۹۰۶	۲/۸۶	ارتباطات میان فردی	بهسازی فردی ^۲
۰/۸۴۴	۰/۹۰۲	۲/۷۳	برنامه‌ریزی زندگی	
۰/۷۷۴	۰/۹۱۸	۲/۸۲	برنامه‌ریزی شغلی	
۰/۸۴۹	۰/۸۸	۲/۸	خود مدیریتی	
۰/۹۹۱	۰/۹۲۱	۲/۷۳	الگوی نقش بودن اعضای هیأت علمی	
۰/۷۲۶	۰/۹۹۵	۲/۷۸	شاگرد پروری و تربیت دانشجویان فرهیخته	بهسازی اخلاقی ^۳
۰/۹۵۵	۰/۸۵۲	۲/۸۴	پایبندی به سنت‌ها، ارزش‌ها و هنجارهای علمی و دانشگاهی	
۰/۶۲۱	۰/۹۷۷	۲/۹۵	توجه به نیازها و علائق دانشجویان	
۰/۹۴۷	۰/۷۹۱	۳/۰۳	روابط متقابل و بدون تبعیض با دانشجویان	
۰/۷۰۴	۰/۹۷۳	۲/۹۳	برخوردراری از قابلیت اعتماد	
۰/۹۶	۰/۸۳۹	۲/۹۵	ارزشیابی منصفانه و قانونمند از دانشجویان	
۰/۷۶۶	۰/۹۸	۲/۹۸	احترام به همکاران دانشگاهی و رعایت حقوق آنها	
۰/۹۰۳	۰/۸۷۵	۳/۰۸	احترام به مؤسسه و قوانین و مقررات آن	

¹ - Organizational Development.

² - Personal Development.

³ - Ethical Development.

جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که بعد بهسازی پژوهشی دارای ۹ مؤلفه است که در این میان تمام مؤلفه‌ها به غیر از مؤلفه ۴ (تسلط بر چگونگی انجام یک طرح پژوهشی) و مؤلفه ۹ (آشنایی با قوانین و آئین‌نامه‌ها پژوهشی) دارای میانگین کمتر از ۳ (از ۵) هستند. بهسازی آموزشی دارای ۹ مؤلفه است که بر خلاف بهسازی پژوهشی، میانگین نمرات تمام این مؤلفه‌ها بیشتر از ۳ می‌باشد. مؤلفه شماره ۹ (آشنایی با قوانین و آیین‌نامه‌های آموزشی) با نمره ۳/۵۷ بالاترین میانگین را به خود اختصاص داده است. بهسازی سازمانی دارای ۷ مؤلفه است که تنها مؤلفه اول (قدرت رهبری و مهارت تأثیرگذاری بر افراد) بالاتر از میانگین ۳ قرار دارد. بهسازی فردی نیز همچون بهسازی سازمانی دارای ۷ مؤلفه است که میانگین همه آنها کمتر از ۳ می‌باشد. بهسازی اخلاقی به عنوان آخرین بعد بهسازی هیأت علمی ۹ مؤلفه دارد که فقط میانگین نمرات مؤلفه‌های ۵ (روابط متقابل و بدون تبعیض با دانشجویان) و ۹ (احترام به مؤسسه و قوانین و مقررات آن) بالاتر از میانگین ۳ قرار دارد.

به منظور ارزیابی وضعیت موجود برنامه‌های بهسازی از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد و با تعیین میانگین نظری ($\mu = 3$) به مقایسه آن با میانگین‌های هر یک از ابعاد ۵ گانه بهسازی هیأت علمی اقدام شد. جدول شماره ۵ نتایج آزمون t تک نمونه‌ای را در مورد وضعیت بهسازی هیأت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی نشان می‌دهد.

جدول شماره ۵- نتایج آزمون t تک نمونه‌ای در مورد وضعیت بهسازی هیأت علمی

ابعاد بهسازی	میانگین نظری	میانگین تجربی	انحراف استاندارد	اختلاف میانگین	T	سطح معنی‌داری
پژوهشی	۳	۲/۸۹	۰/۶۲۶	-۰/۱۱	-۲/۶۰۳	۰/۰۱
آموزشی	۳	۳/۲۷	۰/۶۳۷	۰/۲۷	۶/۲۷۳	۰/۰۰۰
سازمانی	۳	۲/۷۲	۰/۶۴۶	-۰/۲۸	-۶/۲۸۹	۰/۰۰۰
فردی	۳	۲/۷۹	۰/۶۵۸	-۰/۲۱	-۴/۷۱۰	۰/۰۰۰
اخلاقی	۳	۲/۹۲	۰/۶۴۴	-۰/۸	-۱/۸۴۲	۰/۰۳
نمره کل	۳	۲/۹۲	۰/۴۸۹	-۰/۸	-۲/۴۴۷	۰/۰۱۵

با تأکید بر میزان t و سطح معنی‌داری به دست آمده، بین میانگین نظری با میانگین تجربی ابعاد بهسازی هیأت علمی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. از طرف دیگر تنها در بعد آموزشی، میانگین به دست آمده بیشتر از میانگین نظری ۳ است. میانگین نمره کل بهسازی هیأت علمی نیز ۲/۹۲

است که شرایط مناسبی را نشان نمی‌دهد. برای رتبه‌بندی هر یک از ابعاد ۵ گانه بهسازی هیأت علمی نیز از آزمون فریدمن استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۶ آمده است.

جدول شماره ۶- نتایج آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی ابعاد بهسازی

ابعاد	میانگین رتبه	مقدار آماره	سطح معنی‌داری
آموزشی	۳/۹۵		
اخلاقی	۳/۱۳		
پژوهشی	۲/۹۳	۱۲۷/۸۹۶	۰/۰۰۰
فردی	۲/۶۴		
سازمانی	۲/۳۵		

از آنجا که سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۵ است می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت بین رتبه‌ها معنی‌دار است و بدین ترتیب بعد آموزشی دارای بالاترین رتبه و پس از آن به ترتیب ابعاد اخلاقی، پژوهشی، فردی و سازمانی قرار دارند.

سایر یافته‌های پژوهش

در ادامه، ارتباط بهسازی هیأت علمی با متغیرهای جمعیت شناختی نمونه‌های پژوهش مورد بررسی قرار می‌گیرد. برای بررسی ارتباط بین متغیر جنسیت و بهسازی هیأت علمی از آزمون آماری t برای گروه‌های مستقل استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد که میزان t برابر ۱/۸۴۷- و سطح معنی‌داری نیز ۰/۹۶۶ بوده است که با توجه به بزرگ‌تر بودن سطح معنی‌داری از ۰/۰۵ می‌توان نتیجه گرفت که بین میانگین بهسازی هیأت علمی زنان و مردان اختلاف معنی‌داری وجود ندارد. برای بررسی ارتباط بین متغیر سن و بهسازی هیأت علمی از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد که میزان F برابر ۱/۰۸۵ و سطح معنی‌داری نیز ۰/۳۶۵ بوده است که با توجه به بزرگ‌تر بودن سطح معنی‌داری از ۰/۰۵ می‌توان نتیجه گرفت که بین میانگین بهسازی هیأت علمی در طبقات مختلف سنی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. برای بررسی ارتباط بین متغیر سابقه و بهسازی هیأت علمی از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد که میزان F برابر ۱/۴۹۱ و سطح معنی‌داری نیز ۰/۲۰۶ بوده است که با توجه به بزرگ‌تر بودن سطح معنی‌داری از ۰/۰۵ می‌توان نتیجه گرفت که بین میانگین بهسازی هیأت علمی با سابقه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. برای بررسی ارتباط بین درجه علمی (مربی، استادیار، دانشیار و استاد) با بهسازی هیأت علمی از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. نتایج این

آزمون نشان داد که میزان F برابر $۰/۴۵۶$ و سطح معنی داری $۰/۷۱۳$ بوده است که با توجه به بزرگ تر بودن سطح معنی داری از $۰/۰۵$ می توان نتیجه گرفت که بین میانگین بهسازی با درجه علمی تفاوت معنی داری وجود ندارد.

اما بررسی ارتباط بین بهسازی هیأت علمی با متغیرهای رشته تحصیلی و دانشگاه محل خدمت از طریق تحلیل واریانس یکراهه بیانگر تفاوت های معنی داری بوده است که نتایج آن در جداول زیر آمده است:

جدول شماره ۷- نتایج تحلیل واریانس جهت بررسی وضعیت بهسازی هیأت علمی از نظر رشته تحصیلی

رشته تحصیلی	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	F	سطح معنی داری
بین گروه ها	۱/۸۲۸	۳	۰/۶۰۹	۲/۶۰۷	۰/۰۴
درون گروه ها	۴۸/۳۶۲	۲۰۷	۰/۲۳۴		

نتایج جدول شماره ۷ نشان می دهد با توجه به این که سطح معنی داری از $۰/۰۵$ کمتر است پس بین بهسازی هیأت علمی و رشته تحصیلی تفاوت معنی داری وجود دارد. مقایسه میانگین های بین ۵ گروه نشان می دهد که اعضای هیأت علمی در گروه علوم پایه با میانگین $۳/۰۳$ دیدگاه مثبتی در مورد وضعیت بهسازی هیأت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی در مقایسه با سه گروه دیگر دارند. پس از آن گروه فنی و مهندسی با میانگین $۲/۹۶$ ، گروه علوم انسانی با میانگین $۲/۸۵$ و گروه هنر با میانگین $۲/۰۳$ قرار دارند.

جدول شماره ۸- نتایج تحلیل واریانس جهت بررسی وضعیت بهسازی هیأت علمی از نظر دانشگاه محل خدمت

دانشگاه محل خدمت	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجموع مجذورات	F	سطح معنی داری
بین گروه ها	۵/۲۵۱	۷	۰/۷۵	۳/۳۸۹	۰/۰۰۲
درون گروه ها	۴۴/۹۳۸	۲۰۳	۰/۲۲۱		

نتایج جدول شماره ۸ نشان می دهد با توجه به این که سطح معنی داری کمتر از $۰/۰۵$ است پس بین بهسازی هیأت علمی و دانشگاه محل خدمت تفاوت معنی داری وجود دارد. مقایسه میانگین های بین ۸ واحد دانشگاهی نشان می دهد که میانگین نمرات بهسازی دو واحد تهران مرکز ($۳/۰۷$) و اسلامشهر ($۳/۰۲$) بالاتر از میانگین نظری ($\mu = ۳$) است که بیانگر مطلوبیت برنامه های بهسازی هیأت علمی در این دو واحد می باشد.

بحث و نتیجه گیری

امروزه جوامع مختلف با چالشهای گوناگونی در فرایند تحول آموزش عالی روبه رو هستند و بهسازی نقش آموزش عالی در هر جامعه نیازمند بهسازی و توانمندسازی اعضای هیأت علمی است. از این رو، ضرورت تدوین و ارزیابی برنامه های بهسازی هیأت علمی تقریباً شکل جهانی به خود گرفته است. این مقاله به بررسی وضعیت برنامه های بهسازی هیأت علمی از دیدگاه اعضای هیأت علمی منطقه ۸ دانشگاه آزاد اسلامی پرداخته است. در بخش نخست، محقق ضمن بررسی ادبیات تحقیق و مطالعات صورت گرفته ۵ بعد بهسازی هیأت علمی (پژوهشی، آموزشی، فردی، سازمانی و اخلاقی) و نیز ۴۱ مولفه (۹ مؤلفه پژوهشی، ۹ مؤلفه آموزشی، ۷ مؤلفه فردی، ۷ مؤلفه سازمانی و ۹ مؤلفه اخلاقی) را شناسایی کرد (جدول شماره ۴). بهسازی پژوهشی به برنامه هایی اطلاق می شود که به اعضای هیأت علمی در انجام فعالیت های پژوهشی و ارتقای مهارت های مربوط به آن یاری می رساند (یانی، ۲۰۰۰: ۴۵). منظور از بهسازی آموزشی برنامه هایی است که از طریق آماده سازی ملزومات آموزشی و برنامه های درسی به تسهیل یادگیری دانشجویان کمک می کند (اسکات^۱، ۱۹۸۷: ۲۶). بهسازی سازمانی به برنامه هایی اطلاق می شود که هدف آن ایجاد محیطی اثربخش برای تدریس و یادگیری در سطح دانشگاه می باشد (همان: ۲۷). منظور از بهسازی فردی، برنامه هایی است که با ارتقای زندگی اعضای هیأت علمی (بهبود نگرش ها درباره خود، شغل و زندگی شخصی) در ارتباط است (همان) و در نهایت بهسازی اخلاقی به برنامه هایی اطلاق می شود که بر پایه رعایت و احترام به هنجارهای علمی و دانشگاهی به ویژه در روابط استاد و دانشجو استوار است (گاندولفو^۲، ۱۹۹۷: ۲).

نتایج ارزیابی برنامه های بهسازی هیأت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی نشان داد که وضعیت این برنامه ها در حد زیر متوسط قرار دارد. در تحقیقی که توسط جمشیدی (۱۳۸۶) در دانشگاه شهید بهشتی انجام شد وضعیت بهسازی هیأت علمی در این دانشگاه نیز در حد زیر متوسط ارزیابی شده بود. علاوه بر این، نتایج تحقیق حاضر با تحقیقات حسینی (۱۳۷۲) و مرزبان (۱۳۸۸) همخوانی دارد. در این دو تحقیق بر احساس نارضایتی اعضای هیأت علمی از برنامه های بهسازی در دانشگاه تأکید

^۱- Scott

^۲- Gandolfo

شده است. علاوه بر این، بررسی های محقق نیز نشان داد که بیشتر برنامه های بهسازی هیأت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی پراکنده و غیر منسجم هستند. به عنوان مثال «مرکز مطالعات و آموزش نیروی انسانی» که از سال ۱۳۷۹ در دانشگاه آزاد اسلامی تأسیس شد، به عنوان متولی اصلی برنامه های بهسازی هیأت علمی در این دانشگاه صرفاً به برگزاری کارگاه های آموزش محدود شده است.

نتایج تحقیق حاضر نشان داد که از میان ۵ بعد بهسازی هیأت علمی در این مطالعه مورد بررسی قرار گرفت تنها بعد آموزشی بالاتر از حد متوسط ارزیابی شد که این موضوع با نتایج تحقیقات مک کوئین (۱۹۸۰)، گالات (۱۹۹۷)، معینی (۲۰۰۴) و سرکارانی (۱۳۸۸) همخوانی دارد. از طرف دیگر، ابعاد پژوهشی، سازمانی، فردی و اخلاقی بهسازی هیأت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی در حد زیر متوسط قرار داشته و از شرایط مناسبی برخوردار نبودند. تحقیق مورای (۲۰۰۰) نشان داد که مشارکت اعضای هیأت علمی در کالج های دو ساله ایالت تگزاس مورد توجه قرار نگرفت. تحقیق برودی و شولر (۲۰۰۸) نیز نشان داد که حمایت سازمانی و رهبری مناسب در شکست یا موفقیت برنامه های بهسازی هیأت علمی تعیین کننده هستند. در تحلیل نتایج بدست آمده باید خاطر نشان کرد که واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی همچون سایر مراکز آموزش عالی در ایران آموزش محور هستند و این موضوع در برنامه های آموزشی و بهسازی اعضای هیأت علمی نیز کاملاً نمایان است. به همین دلیل است که تنها بعد آموزشی بهسازی هیأت علمی مورد توجه قرار گرفته و به سایر ابعاد توجه چندانی نشده است. یکی از مهمترین دلایل عدم مطلوبیت برنامه های بهسازی هیأت علمی، عدم نیازسنجی دقیق و نظام مند است. در دانشگاه آزاد اسلامی، برنامه های آموزشی و بهسازی هیأت علمی باید با توجه به نیازهای اصلی و اولویت دار این افراد تعیین شود و علاوه بر این، مشارکت اعضای هیأت علمی در این فرایند نیز باید تضمین شود. لی^۱ (۱۹۹۶) معتقد است که فرصت^۲ و رضایت^۳ دو مفهوم کلیدی در اجرای اثربخش برنامه های بهسازی هیأت علمی محسوب می شوند. برنامه های بهسازی در وهله اول باید به صورت واقع بینانه و به شکلی منطقی

^۱- Lee

^۲- Opportunity

^۳- Satisfaction

طراحی و اجرا شود که اعضای هیأت علمی در کنار وظایف و فعالیتهای عادی خود بتوانند از آنها استفاده کنند. علاوه بر این، برنامه های بهسازی باید به گونه ای طراحی و اجرا شوند که رضایتمندی ذی نفعان و شرکت کنندگان را فراهم آورند.

به طور کلی موفقیت برنامه های بهسازی در گرو توجه به همه ابعاد بهسازی هیأت علمی (و نه تنها بعد آموزشی) در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی است و هر کدام از ابعاد ۵ گانه فوق در ارتقاء و کیفیت خدمات اساتید دانشگاه تعیین کننده هستند.

با توجه به یافته های تحقیق که نشان می دهد وضعیت برنامه های بهسازی هیأت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی از شرایط مطلوبی برخوردار نیست و از آنجا که این برنامه ها در توانمندسازی اعضای هیأت علمی نقشی تعیین کننده دارند لذا بمنظور اثربخشی بیشتر این برنامه ها پیشنهادهای زیر ارائه می گردد:

- ۱- در برنامه های آموزشی اعضای هیأت علمی به تمامی ابعاد بهسازی به ویژه بهسازی سازمانی و فردی توجه شده و صرفاً بهسازی آموزشی مورد لحاظ قرار نگیرد.
- ۲- به منظور نهادینه کردن ابعاد بهسازی، ۴۱ مولفه تدوین شده که پیشنهاد می شود این مولفه ها راهنمای عمل تدوین عناوین، سرفصل ها و محتوی دوره های آموزشی اعضای هیأت علمی قرار گیرد.
- ۳- با توجه به تشابهات زیاد در عناوین دوره های آموزشی هیأت علمی^۱ پیشنهاد می شود تا این عناوین توسط یک کمیته تخصصی مورد بازنگری قرار گیرد.
- ۴- در راستای پاسخگویی به نیازهای متنوع اعضای هیأت علمی پیشنهاد می شود از طریق یک برنامه نیازسنجی نظام مند، نیازها و اولویتهای بهسازی اعضای هیأت علمی در دانشگاه آزاد اسلامی مورد شناسایی قرار گیرد.
- ۵- در حالی که بیشتر برنامه های بهسازی دانشگاه آزاد اسلامی به برگزاری کارگاه های آموزشی خلاصه می شود به منظور جلب مشارکت بیشتر پیشنهاد می شود سایر روش هایی همچون

۱- عناوین مشابهی همچون دوره آموزش تدوین برنامه درسی و دوره برنامه ریزی درسی و الگوهای تدوین طرح درس یا عناوین مشابهی همچون دوره سبکهای یادگیری و روش مطالعه، کاربرد نظریه های یادگیری در آموزش و دوره انگیزش و یادگیری اثر بخش.

بورس های تحصیل، گرنت، فرصت های مطالعاتی، شرکت در کنفرانس های داخلی و خارجی، مبادله اساتید و ... بیشتر از گذشته مورد توجه قرار گیرد.

۶- با توجه به اهمیت نقش فرهنگ سازمانی در موفقیت برنامه های بهسازی پیشنهاد می شود که دانشگاه آزاد اسلامی از طریق آگاهی بخشی نسبت به نقش یادگیری در بهبود فعالیت ها به تقویت فرهنگ آموزش و یادگیری مادام العمر بپردازد.

منابع

- اقدسی، مریم. (۱۳۸۱). **راهکارهای مشارکت اعضای هیأت علمی دانشکده های علوم تربیتی دانشگاههای شهر تهران در برنامه ریزی آموزشی و درسی**، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.
- آراسته، حمیدرضا. (۱۳۸۵)، **گزارش عملکرد ستاد اجرایی برگزاری کارگاه های تخصصی از سال ۱۳۷۹ تا ۱۳۸۵**، تهران: موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.
- حسینی، سید محمود. (۱۳۷۶)، **راهبردها و روشهای ارتقاء و توسعه قابلیتها و مهارتهای اعضای هیأت علمی در دانشگاههای ایران، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران**، دانشگاه علامه طباطبایی.
- حسینی نسب، سید داود. (۱۳۷۲)، **مراکز توسعه کارایی اعضای هیأت علمی در دانشگاهها**، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.
- جمشیدی، لاله. (۱۳۸۶)، **بررسی وضعیت بالندگی اعضای هیأت علمی دانشگاه شهید بهشتی و ارائه الگویی به منظور بهبود مستمر آن**، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی.
- سرکارانی، محمدرضا. (۱۳۸۸)، **خودنوسازی اعضای هیات علمی**، مجموعه مقالات رویکردها و چشم اندازهای نو در آموزش عالی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- قارون، معصومه. (۱۳۷۳)، **تحلیلی بر تحولات نظام پرداخت حقوق و مزایای اعضای هیأت علمی**، فصلنامه **پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی**، شماره ۷ و ۸.
- مرزبان، زهرا. (۱۳۸۸)، **بررسی ضرورت تأسیس مرکز بالندگی اعضای هیأت علمی در دانشگاه شهید بهشتی**، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی.
- مک کفری، پیتیر. (۱۳۸۸)، **مدیریت و رهبری مؤثر در دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی**، ترجمه دانشجویان دکتری مدیریت آموزش عالی، تهران: انتشارات فراشناختی اندیشه.

- Alstete, W (2000), Post tenure Faculty Development: Building a System for Faculty Development and Appreciation, **ASHE – ERIC Higher Education Report**, Vol 27, No 4.
- Brody, C. Scholar, F. (2007), **Success Factors for Faculty Development in Thailand Higher Education**, TUSEF: <http://www.fulbrightthai.org/>
- Camblin, L. Steger, J. (2000), Rethinking Faculty Development, **journal of Higher Education**, Vol 39, No 1.
- Dale, E. (1998), **An Assessment of A Faculty Development Program at A Research University**, A dissertation presented to the Graduate School of the Massachusetts University.
- Gandolfo, A. (1997), Identifying Lurking Alligators: An Essay on the Ethical Dimensions of Faculty Development, **Innovative Higher Education**, Vol 22, No 2.
- Gullat, D. (1997), **Use of Faculty Development Activities to Improve the Effectiveness of U.S Institutions of Higher Education**, Presented at the Annual Meeting of the Professional and Organizational Development Network in Higher Education.
- Lee, J. (1996), **Faculty Development: Opportunity and Satisfaction**, National Education Association, Office of Higher education.
- McQueen, R.M. (1980). **The impact of staff development programs on public community college teachers in Texas**. (Doctoral dissertation, University of North Texas, Denton, TX). Dissertation Abstracts International.
- Moeini, H. (2003), **A Need Analysis Study for Faculty Development Programs in Metu and Structural Equation Modeling of Faculty Needs**, A Thesis Submitted to the Graduate and Applied Sciences of the Middle East Technical University.
- Murray, J. (2000), Faculty Development in Texas Two-year Colleges, **Journal of Research and Practice**, Vol 24, No 4.
- Noe, R. A. (2002). **Employee training and development**, (2nd ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Rose Grant, M. (2000), Faculty Development in Two- Year Publicly Supported Community Colleges, CSCC 42nd Annual Conference, Southern Illinois University Carbondale.
- Scott, O. (1987), **A Study to Design and Recommend a Faculty Development Model for Promoting Professional Growth and Instructional Change**, A dissertation presented to the Faculty of The Graduate School of Education and Psychology, Pepperdine University.

Yvonne, S. (2000), Faculty Development in the New Millennium: Key Challenges and Future Directions, **Journal of Medical Teacher**, Vol 22, No 1.



بررسی رابطه بین اخلاق سازمانی مدیران و اثربخشی سازمانی مدارس متوسطه

شهرستان بابلسر

رقیه کرم دخت^۱، علی علاقه بند^۲

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی رابطه اخلاق سازمانی و اثربخشی سازمانی در میان مدیران مدارس شهرستان بابلسر انجام شد. روش اجرای تحقیق توصیفی (همبستگی) بود. جامعه آماری پژوهش کلیه مدیران و معلمان مدارس متوسطه شهرستان بابلسر بودند. به دلیل محدودیت جامعه کلیه مدیران به روش سرشماری در تحقیق مشارکت داده شدند. نمونه گیری از جامعه معلمان به روش تصادفی ساده انجام گرفت. ابزار مورد استفاده دو پرسشنامه اخلاق سازمانی با ضریب پایایی ۰/۸۷ و پرسشنامه اثربخشی سازمانی با ضریب پایایی ۰/۹۱ بود. اخلاق سازمانی در این پژوهش به عنوان متغیر پیش بین و اثربخشی سازمانی به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شد. داده های گردآوری شده با استفاده از آزمون های کروسکال والیس، U من ویتنی و ضریب همبستگی اسپیرمن تجزیه و تحلیل شدند. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که بین اخلاق سازمانی و اثربخشی سازمانی رابطه مثبت وجود دارد. بین خود مداری سازمانی و اثربخشی سازمانی رابطه معناداری مشاهده نشد. اما بین هر کدام از مولفه های خیر اندیشی و پایبندی به اصول اخلاقی با اثربخشی سازمانی رابطه مثبت حاصل شد. یافته های جانبی بدست آمده در این پژوهش حاکی از این است که بین ادراکات کارکنان از وضعیت اخلاق سازمانی و اثربخشی سازمانی بر حسب جنسیت تفاوت معناداری وجود ندارد.

کلید واژه ها: اخلاق سازمانی، اثربخشی سازمانی، مدیران مدارس.

^۱ دانش آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه علامه طباطبایی (نویسنده مسئول)

Karamdokht4753@yahoo.com

^۲ استاد دانشگاه علامه طباطبایی

مقدمه

سازمان ها رکن اصلی اجتماعات کنونی هستند. در زندگی امروزی به هیچ وجه نمی توان از پیوند با سازمان فرار کرد. ضرورت مورد نیاز بودن سازمان ها درست همانند هوایی است که برای حیات خود به آن نیازمندیم. (ابزری و سرایداریان، ۱۳۷۶، ص ۱۲) در این میان سازمان های آموزشی به علت گستردگی، منحصر به فرد بودن و اهمیت در رشد و توسعه از اهمیت فوق العاده ای برخوردارند. (رابینز، ۱۳۷۴، ص ۲۵۶). در همه این سازمان ها مدیریت، مهمترین عامل در رشد و بالندگی و یا مرگ سازمان هاست. مدیران با اتکا به سیستمی از ارزش ها و باید و نبایدها که اخلاق نامیده می شود قادرند تا تصمیم بگیرند که چه چیزی خوب و چه چیزی بد است. چه کسی به راه درست می رود و چه کسی راه نادرست می پیماید. (الوانی، ۱۳۸۳، ص ۱) مدیریت سازمان ها امروزه دریافته اند که بدون وجود یک نظام اخلاقی یکپارچه که در آن نیازهای اخلاقی فرد، سازمان و جامعه از جهات و جنبه های مختلف اقتصادی، سیاسی و اعتقادی برآورده شود قادر به ادامه حیات نیستند.

نظام اخلاقی یکپارچه با نگرشی کل گرا و سیستمی تمامی ابعاد اخلاقی را مدنظر قرار می دهد و با ایجاد تعادل و توازن به ایجاد اخلاقیات قابل پذیرش و همگانی توفیق می یابد. (همان منبع، ص ۱) اگر در سازمانی ارزش های اخلاقی رعایت شود نیروی انسانی آن سازمان، وفادار به ارزش های سازمانی و متمایل به حفظ عضویت در سازمان، تمایل به آن خواهد داشت که با تمام تلاش و کوشش خود فراتر از وظایف تعیین شده در چارچوب شرح شغل فعالیت نماید. افزایش بهره وری و کارایی، ایجاد خلاقیت و نوآوری، منجر شدن به یکپارچگی و همبستگی، بهبود کیفیت، توجه بیشتر به کارکنان و حقوقشان، جلوگیری از فساد و سوء استفاده از قدرت از آثار اخلاق بر کسب و کار می باشد. (سمیر احمد، ۲۰۰۹) از این رو اخلاق سازمانی نقش مهمی بر میزان اثربخشی سازمانی دارد. پس باید به نقش نظام ارزشی در بهبود عملکرد سازمان ها توجه داشت چرا که نظام ارزشی افراد در هنگام تصمیم گیری همچون سرند ادراکی عمل می کند و از جمله عواملی است که به طور مستقیم بر رفتار کارکنان تاثیر می گذارد. لذا هدایت و آموزش افراد در جهت به دست آوردن یک نظام ارزشی برتر می تواند موجب بروز عملکرد های مطلوب در آنان شده، در نتیجه به اثربخشی سازمانی منجر می شود. (رابینز، ۱۳۷۴، ص ۲۵۹). "لژینو و

واس (۲۰۰۹) اثربخشی را درجه و اندازه ای که اهداف نهایی سازمان با توجه به برخی محدودیت ها تحقق پیدا کند می داند که نقش مهمی در توسعه سازمانی ایفا می کند. اخلاق به عنوان تنظیم کننده روابط میان انسان ها از اهمیت زیادی برخوردار است؛ چرا که به عنوان یک نظام درونی، بدون آنکه نیاز به اهرم های بیرونی داشته باشد قادر است تا عملکرد های اخلاقی را در کارکنان تضمین نموده و یک نظام اخلاقی به وجود آورد. نقش اخلاق در عملکرد ها و رفتار ها در تصمیم گیری ها و انتخاب ها و در برخوردها و ارتباطات، مهم و تعیین کننده است. از این رو، بحث اخلاقیات در مدیریت و سازمان ها، امروزه به یکی از مباحث عمده رشته مدیریت مبدل شده است. " (الوانی، ۱۳۸۳، ص ۱) از دیدگاه مدیریتی، رفتار اخلاقی جز جدایی ناپذیر موفقیت حرفه ای است. دسترسی به اطلاعات و فرصت تجارب بیشتر نسبت به گذشته، اخلاقیات را به یک نیاز در جهان تجارت تبدیل کرده است.

اخلاق سازمانی در واقع عبارت است از بررسی و عمل به رفتار اخلاقی در سازمان که شامل توضیح و ارزیابی ارزش های ریشه دار در سیاست ها و اعمال سنتی و جستجوی مکانیزم هایی برای اخلاقی نمودن عملکردهاست (کارولین و کریس، ۲۰۰۷). هر کاری که در محیط کار انجام می گیرد به نوعی بر باورهای اخلاقی مبتنی است. در واقع تصمیمات سازمانی با اخلاقیات درهم تنیده شده اند. هر تصمیم غیر اخلاقی می تواند آثار بسیار سوئی بر سرنوشت سازمان و حتی بر زندگی خصوصی کارکنان بگذارد. دامنه یک تصمیم ناصحیح و غیر اخلاقی از زمان حال نیز فراتر رفته و می تواند آینده کارکنان سازمان را مخدوش سازد. (زاهدی، ۱۳۸۲، ص ۲۱۲) بنابراین تدوین و توسعه یک مجموعه اخلاقیات مشترک در سازمان افراد را در برابر هم متعهد می کند و به خلق یک فرهنگ سازمانی که پذیرای اخلاق باشد کمک می کند و رفتارهای سازمانی مثبت را در سازمان تقویت می کند. (کوهان^۱، ۲۰۰۲، به نقل از ابراهیمی).

در خصوص تفاوت های جنسیتی گلگیمان معتقد است که رعایت اصول اخلاقی در مردان و زنان متفاوت است او بر این باور است که تاکید نظریه پیازه و کلبرگ در رشد اخلاقی که بر اصول عقلانی انتزاعی درباره عدالت مبتنی است بیشتر مناسب حال مردان است ولی نگرش زنان به

^۱ - Kohan

مسئله اخلاق عمدتاً به امور شخصی و ابراز عواطف و مراقبت از خود و دیگران استوار است. به همین دلیل، به نظر گلیگمان، وقتی رشد اخلاقی آنان با آزمون های اخلاقی عدالت محور کلبرگ سنجیده می شود در سطح پائین تری از مردان قرار می گیرد. (گلیگمان، ۱۹۷۷، به نقل از شفر، ۲۰۰۰) هرتینگ^۱ و فارست^۲ (۱۹۸۵) معتقدند ریشه تفاوت های زنان و مردان در زمینه استدلال اخلاقی به تجارب متفاوت پسر بچه ها و دختر بچه ها برمی گردد. برای مثال پسرها، استقلال، جسارت، پیشرفت گرایی، فردگرایی و اهمیت دادن به اجرای قانون را می آموزند در حالی که زنان طوری بزرگ می شوند که به نیاز های دیگران توجه کردن، حساسیت، مسئولیت پذیری در برابر دیگران و... را می آموزند تا به اصول انتزاعی عدالت. (موس^۳، ۱۹۸۸، به نقل از ابراهیمی). و مشکلات اخلاقی زنان عمدتاً حول تعارض بین آنچه خودشان می خواهند و خواسته ها و نیاز های دیگران می چرخد. مبنای تصمیم گیری زنان نیز تاثیر آن تصمیم بر رابطه شان با دیگران است و اصل اولیه برای آنها هماهنگی و همراهی است تا عدالت. چندین بررسی ادعای گلیگمان مبنی بر اینکه نظریه کلبرگ پختگی اخلاقی زنان را دست کم گرفته است را مورد آزمایش قرار دادند و اغلب از آن حمایت نکرده اند. (توریل، ۱۹۹۸، به نقل از شفر، ۲۰۰۰). بررسی پیترسون و همکاران (۱۹۹۹) نشان داد که سن افراد با میزان رعایت اصول اخلاقی ارتباط دارد. آنها به این نتیجه رسیدند که افراد جوان تر در مقایسه با افراد مسن تر کمتر در برنامه های اخلاقی مشارکت دارند. دیگر مطالعات نیز نشان داده که شرکت کننده های جوان تر نمره های خیانت کارانه بالاتری در مقایسه با افراد مسن تر داشته و از استاندارد های اخلاقی پایین تری برخوردار بودند. همچنین شرکت کننده های جوان تر در مقایسه با شرکت کننده های مسن تر تمایل بیشتری دارند تا در فعالیت های غیر اخلاقی و نامشروعی که برای آنها منفعت دارند درگیر شوند (سیدانی، ۲۰۰۹).

رشد اخلاق نیز در فرهنگ های مختلف محتوا و معانی گوناگونی دارد. هنگامی که از آزمون های کلبرگ در فرهنگ های متفاوت از جامعه غربی استفاده می شود نتایج حاصله نشان می دهد

4- Harting
5- Farest
6- Moos

که مردم این فرهنگ ها به سطوح بالای رشد دست نمی یابند. نظام های معنایی در فرهنگ های مختلف جهان دارای تفاوت های اساسی با یکدیگر هستند. کلبرگ در سطوح رشد اخلاقی که مطرح می کند بر مفاهیمی نظیر عدالت و نیکی تمرکز می کند در حالی که یک مقایسه بین فرهنگی نشان می دهد که استدلال اخلاقی می تواند بر مفاهیمی نظیر مسئولیت بین شخصی متمرکز شود. (میلر^۱، ۱۹۹۹، به نقل از ابراهیمی)

با نگاهی تطبیقی به کشورهای جهان و مقایسه کشورهای پیشرفته با کشورهای توسعه نیافته در می یابیم که علت پیشرفت و توسعه این کشورها داشتن ارزش های اخلاقی کارآمد است. (رابینز، ۱۳۷۴، ص ۲۸۵) دغدغه اصلی مدیران آموزش و پرورش این است که چگونه این نظام ارزشی را به منظور رسیدن به حداکثر کارایی و اثربخشی در سازمان پیاده کنند. بر پایه نکات یاد شده مسئله اصلی تحقیق این است که مشخص شود آیا بین اخلاق سازمانی و اثربخشی سازمانی مدیران مدارس شهرستان بابلسر ارتباط معناداری وجود دارد؟

مرور پیشینه تحقیقاتی که در راستای بهبود کیفیت مدارس انجام گرفته اند حاکی از آن است که عوامل زیادی بر پیشرفت آموزشی تاثیر دارند که یکی از آنها اخلاق سازمانی است:

کانر^۲ (۲۰۰۶) در پژوهشی با عنوان "ارزیابی اخلاقیات سازمانی؛ برآورد اختلاف ها یا شکاف ها" ارزیابی دقیق بینش اخلاقی و همکاری میان عناصر گوناگون را در سازمان مورد بررسی و کاوش قرار داد. یافته های این تحقیق حاکی از آن است که مدیریت در مورد سطح وفاق میان بینش مدیریت و بینش کارکنان به اشتباه قضاوت کرده است و غالباً شکاف بزرگی میان تصور و واقعیت وجود دارد.

فانگ^۳ (۲۰۰۲) در تحقیق خود رابطه بین تصمیم گیری اخلاقی و عملکرد سازمانی را در سه گروه مورد بررسی قرار داد. به طور خلاصه می توان گفت که سطوح بالای عملکرد سازمانی به طور مستقیم قابل اکتساب به سطح بالای اخلاقیات فردی و سازمانی می باشند.

¹ - Miller

²- K . T . conner

³- Chen Fang

پژوهشی توسط چی کو^۱ و همکارانش (۲۰۰۱) با موضوع رابطه میان اخلاق سازمانی و رضایت شغلی در سنگاپور انجام گرفته است. از جمله یافته های مهم این پژوهش این است که اخلاق سازمانی دست یابی به رضایت شغلی را موجب گشته که به نوبه خود کارگزینی، جایگزینی و نقل و انتقال کارکنان را کاهش می دهد که اینها تا حد زیادی برای سازمان مضر می باشند و منجر به تولید کمتر و روحیه پائین تر و هزینه بیشتر می گردند.

پوتی^۲ و همکارانش (۱۹۸۹) رابطه بین اخلاق کاری و تعهد سازمانی را در آسیا بررسی کردند. نتایج تجزیه و تحلیل نشان داد که اخلاق کار درونی ارتباط نزدیک تری با تعهد سازمانی دارد تا با تصور جهانی راجع به اخلاق کار یا همان جنبه خارجی آن. کارکنانی که اخلاق مشارکتی قوی ای داشته باشند نسبت به کارکنانی که دارای اخلاق ابزاری قوی تری بودند از تعهد بالاتری برخوردار بودند.

خاوری (۱۳۸۶) نیز در پایان نامه تحصیلی خود با موضوع "تبیین رابطه اخلاق کار و عملکرد کارکنان" دریافته است که اخلاق کار، مهارت های بین فردی، پیش قدم بودن و قابل اعتماد بودن بر عملکرد تاثیر مثبت دارد. یافته های جانبی این پژوهش نشان می دهد که بین دو گروه مجرد و متاهل از نظر اخلاق کار تفاوتی وجود ندارد، در سطح تحصیلات متفاوت، سطح اخلاق برابر می باشد؛ بین زنان و مردان با توجه به اخلاق کار و شاخص های آن تفاوت معناداری وجود ندارد و بین اخلاق کار و سنوات خدمت و سن افراد هیچ رابطه معناداری وجود ندارد. عطاریان (۱۳۸۶) در تحقیقی با عنوان "بررسی رابطه بین اخلاق سازمانی و رضایت شغلی" به این نتیجه رسیده است که بین دو متغیر اخلاق سازمانی و رضایت شغلی رابطه مستقیم وجود دارد؛ بدین معنی که هر چه اخلاق سازمانی در سازمان بیشتر رعایت شود میزان رضایت از پرداخت ها نیز بالاتر می باشد. معیدفر (۱۳۸۴) تحقیقات زیادی درباره اخلاق کار انجام داده است از نتایج این تحقیق به شرح زیر می باشد: ۱- در امریکا زنان نسبت به مردان از اخلاق کاری بیشتری برخوردارند. افراد دارای تحصیلات کمتر، نسبت به افراد دارای تحصیلات بیشتر اخلاق کاری بیشتری دارند. افراد با سابقه بالاتر نسبت به افراد کم سابقه به اخلاق کار بیشتر پایبند هستند. در

4- Hian chye ko

1- Putti

ایران اخلاق کار در کسانی که دارای مشاغل سرپرستی (سرکارگر ، سوپروایزر و ...) هستند بیشتر از افراد زیردست است . (ابراهیمی کاظم آباد ، ۱۳۸۶) . رضایی منش (۱۳۸۳) نیز در تحقیقی با عنوان " بررسی زیرساخت اخلاقی در بخش خدمات عمومی ایران " به این نتیجه رسیده است که وضعیت اداره امور اخلاقی در ایران در بخش خدمات عمومی مطلوب نمی باشد و برای رسیدن به یک وضعیت اخلاقی مطلوب در داخل سازمان های بخش خدمات عمومی به علت تاثیر پذیری رفتار افراد سازمان از عوامل متعدد ، اتکا صرف به سازوکارهای مدیریت اخلاقی درون سازمانی کافی نیست .

فرضیه های پژوهش

- ۱- بین اخلاق سازمانی و اثربخشی سازمانی مدیران مدارس رابطه وجود دارد .
- ۲- بین خودمداری سازمانی و اثربخشی سازمانی مدیران مدارس رابطه وجود دارد .
- ۳- بین خیر اندیشی و اثربخشی سازمانی مدیران مدارس رابطه وجود دارد .
- ۴- بین پایبندی به اصول اخلاقی و اثربخشی سازمانی مدیران مدارس رابطه وجود دارد .

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف یک پژوهش کاربردی و به لحاظ روش گردآوری داده ها همبستگی است . کلیه مدیران مدارس متوسطه شهرستان بابلسر (۱۶ دبیرستان دخترانه و ۱۴ پسرانه) جامعه آماری پژوهش را تشکیل می دهند . به دلیل محدودیت حجم جامعه به روش سرشماری کلیه مدیران در پژوهش مشارکت داده شدند . در مورد معلمان نیز از روش نمونه گیری تصادفی ساده استفاده شد به این ترتیب که پژوهشگر با مراجعه حضوری به هر مدرسه بعد از اینکه پرسشنامه اخلاق سازمانی را در اختیار مدیر قرار می داد به صورت اتفاقی در هر مدرسه چهار نفر از معلمان پرسشنامه اثربخشی را تکمیل می کردند . نمره اثربخشی سازمانی هر مدرسه از میانگین پرسشنامه های چهار معلم بدست می آمد . در نهایت از میان ۱۵۰ پرسشنامه ای که توزیع شد ، تمام پرسشنامه ها عودت داده شد .

برای گردآوری داده ها از دو پرسشنامه ۱- پرسشنامه سنجش اخلاق سازمانی و ۲- پرسشنامه سنجش اثربخشی سازمانی استفاده شده است . پرسشنامه اخلاق سازمانی از پایان نامه عطاریان (۱۳۸۶) گرفته شده که مقیاس سنجش آن لیکرت (کاملاً موافقم ، موافقم ، کاملاً مخالفم و

مخالقم) می باشد و شامل ۱۸ گویه است. پرسشنامه اثربخشی سازمانی از کتاب کالدول و اسپینکس (۲۰۰۵) گرفته شده است بر اساس مقیاس لیکرت (کاملاً موافقم، موافقم، کاملاً مخالفم و مخالفم) تنظیم گردید. این پرسشنامه برای سنجش اثربخشی مدیران مدارس توسط معلمان تکمیل شد. برای مولفه های اثربخشی سازمانی نیز ۲۶ گویه در نظر گرفته شده است که میانگین نمرات این شش مولفه، درجه اثربخشی را نشان می دهد. برای اندازه گیری پایایی پرسشنامه ها شیوه های متعددی توسط صاحب نظران ارائه شده است که روش آلفای کرونباخ از مهمترین و رایج ترین آنهاست. به منظور تعیین پایایی، پرسشنامه ها به صورت مقدماتی بین ۳۰ نفر از افراد توزیع شد که ضریب پایایی پرسشنامه اخلاق سازمانی ۰/۸۷ و پرسشنامه اثربخشی سازمانی ۰/۹۱ به دست آمد. داده های گردآوری شده با بهره گیری از ضریب همبستگی اسپیرمن و تحلیل رگرسیون تجزیه و تحلیل شده اند.

یافته ها

فرضیه اول: بین اخلاق سازمانی و اثربخشی سازمانی مدیران مدارس شهرستان بابلسر رابطه معناداری وجود دارد.

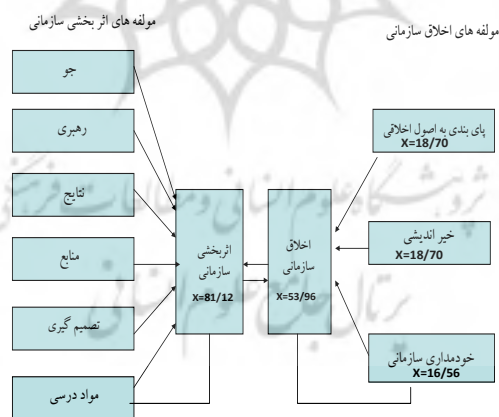
جدول ۱. خلاصه نتایج محاسبات ضرایب همبستگی اسپیرمن بین مولفه های اخلاق سازمانی (متغیرهای مستقل) و اثربخشی سازمانی (متغیر وابسته)

متغیرهای مستقل	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	سطح معناداری
اخلاق سازمانی	۰/۱۹	۰/۰۳	۰/۰۴
خودمداری سازمانی	۰/۱۱	۰/۰۱	۰/۲۳
خیراندیشی	۰/۱۹	۰/۰۲	۰/۰۴
پایبندی به اصول اخلاقی	۰/۲۰	۰/۰۴	۰/۰۲

همانگونه که جدول ۱ نشان می دهد، ضریب همبستگی بین اخلاق سازمانی و اثربخشی برابر با (۰/۱۹) حاصل شده است. ضریب تعیین حاصل از این رابطه نشان می دهد که ۳ درصد پراکندگی متغیر اثربخشی سازمانی ناشی از پراکندگی متغیر اخلاق سازمانی است. مطابق با نتایج آماری بدست آمده از آزمون این فرضیه، با اطمینان ۹۹ درصد می توان گفت که بین اخلاق سازمانی و اثربخشی سازمانی مدارس شهرستان بابلسر رابطه معنادار وجود دارد. نتیجه منعکس در

سطر دوم جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که بین خودمداری و اثربخشی سازمانی رابطه معنی‌داری وجود ندارد. ($0/23 < 0/05$). ضریب همبستگی ($0/11$) بدست آمده است. ضریب تعیین ($0/01$) به این معنی است که فقط ۱ درصد پراکندگی متغیر اثربخشی سازمانی ناشی از پراکندگی متغیر خودمداری است. سطح معنی‌داری مرتبط با متغیر خیراندیشی نیز ($0/04$) حاصل شده است که کوچکتر از ($0/05$) است. بنابراین این با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که بین خیراندیشی و اثربخشی سازمانی رابطه معنی‌داری وجود دارد. ضریب همبستگی برابر با ($0/19$) بدست آمده است. دذر این خصوص ضریب تعیین نشان می‌دهد که ۲ درصد پراکندگی متغیر اثربخشی سازمانی ناشی از پراکندگی متغیر خیراندیشی است.

سطر آخر جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که بین پابندی به اصول اخلاقی و اثربخشی سازمانی رابطه معنا دار وجود دارد. ضریب همبستگی برابر با ($0/20$) محاسبه شده است. ضریب تعیین این فرضیه بیانگر این مطلب است که ۴ درصد پراکندگی متغیر اثربخشی سازمانی ناشی از پراکندگی متغیر پابندی به اصول اخلاقی است.



شکل ۱: مدل نظری تحقیق

نتایج تحلیل های جانبی تحقیق نشان می دهد که میان ادراکات کارکنان از اخلاق سازمانی بر حسب ویژگی های جنسیت، سابقه خدمت، و سطح تحصیل تفاوت معنی دار وجود دارد. ($p \leq 0$)

بحث و نتیجه گیری

در پی یافته های بدست آمده از تحقیق حاضر مشخص شد که بین اخلاق سازمانی و اثربخشی سازمانی مدیران مدارس رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. طبق مبحث عدالت اجتماعی که یکی از اهداف اخلاق سازمانی است؛ ایجاد فضای مناسب و حمایت کافی از رفتارهای اخلاقی و پاداش دادن به رفتار اخلاقی و دخالت دادن نظر کارکنان از عوامل بالارفتن اثربخشی سازمانی است. همسو با این یافته می توان به نتایج مطالعات عطاریان (۱۳۸۶) اشاره کرد. با توجه به نظریه عدالت سازمانی هنگامی که بینش کارکنان یک سازمان از فضای موجود در سازمان یک بینش مبتنی بر عدالت و انصاف باشد؛ این امر موجب افزایش اثربخشی در آنها می شود. نظر به اینکه یکی از مولفه های اخلاق سازمانی خودمداری سازمانی است و منظور از خودمداری سازمانی، در نظر گرفتن منافع سازمان بدون توجه به منافع کارکنان می باشد می توان نتیجه گرفت که هر گاه سازمانی بر منافع خویش تاکید می نماید نمی توان انتظار داشت این مسئله تاثیری در اثربخشی کارکنان داشته باشد و اگر در کاهش آن نقشی نداشته باشد در افزایش آن هم تاثیر نخواهد داشت. در توجیه رابطه موجود بین خیراندیشی و اثربخشی سازمانی باید گفت نظر به اینکه خیراندیشی یکی از مولفه های اخلاق سازمانی است و اگر جو اخلاقی در سازمان عادلانه و منصفانه باشد بینش کارکنان هم آن را تصدیق نماید این امر موجب افزایش اثربخشی آنها خواهد شد و اساساً گرایش انسان به سوی کمال است و فطرت سلیم عدالت را می پسندد و با دیدن نتایج عدالت خشنود خواهد شد و در محیط کار این مسئله جلوه آشکار و روشنی دارد، لذا وجود این رابطه چندان هم دور از انتظار نیست و این با نتایج تحقیق عطاریان (۱۳۸۶) مطابقت دارد. پایبندی به اصول اخلاقی در سازمان، فضای حاکم بر سازمان را تحت تاثیر قرار می دهد. در صورتی که فضای حاکم بر سازمان بر اثر پایبندی به اصول اخلاقی، یک فضای اخلاقی باشد وجود چنین فضایی برای کارکنان موجب توافق و سازگاری شده و به نوبه خود اثربخشی سازمانی را افزایش خواهد داد.

منابع

- ابراهیمی کاظم آباد ، اعظم. (۱۳۸۶). **بررسی رابطه تحول اخلاق و گرایشات نوع دوستانه با شیوه های مقابله با استرس در ابعاد شخصیتی دانش آموزان دبیرستانی شهر تهران**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- ابزری، مهدی و سرایداریان ، حمید. (۱۳۷۶). **مدیریت رفتار سازمانی " سازمان، مدیریت و فشارهای روانی "**، اصفهان : شرکت فرایند تحقیق.
- الوانی، سید مهدی. (۱۳۸۳). **اخلاقیات و مدیریت ، فصلنامه مطالعات مدیریت**، شماره ۴۲-۴۱.
- خاوری، سید مهدی. (۱۳۸۶). **تبیین رابطه اخلاق کار و عملکرد کارکنان شرکت پخش فراورده های نفتی ایران و منطقه**، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی .
- دفت، ریچارد ال. (۱۳۸۳). **تئوری و طراحی سازمان** ، ترجمه علی پارسائیان و سید محمد اعرابی، تهران : دفتر پژوهش های فرهنگی .
- رابینز، استیفن پی. (۱۳۷۴). **مدیریت رفتار سازمانی**، ترجمه علی پارسائیان و سید محمد اعرابی، تهران: موسسه مطالعات و پژوهش های فرهنگی.
- زاهدی شمس السادات، سید مهدی الوانی و ابوالحسن فقیهی . (۱۳۸۲) **فرهنگ جامع مدیریت**، چاپ سوم، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی .
- سرمد، زهره، عباس بازرگان و الهه حجازی. (۱۳۷۷). **روش های تحقیق در علوم رفتاری**، انتشارات آگه .
- عطاریان، سعید. (۱۳۸۶). **رابطه اخلاق سازمانی و رضایت شغلی در بین مدیران شعب بانک ملت در سطح شهرستان قم**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- کاویان، بهنام. (۱۳۸۴). **بررسی اخلاق کار و مقایسه آن در دو بخش دولتی و خصوصی، ماهنامه تدبیر**، شماره ۱۶۵
- محقق، سید علی. (۱۳۸۶). **اخلاق سازمانی در هزاره سوم، ماهنامه تدبیر**، شماره ۱۴۳ .
- وین کک. هوی و سیسیل میسکل. (۱۳۷۳) **تئوری تحقیق و عمل در مدیریت آموزشی**، (ترجمه سید عباس زاده، میر محمد)، ارومیه، دانشگاه ارومیه

- Brian J Caldwell and Jim M. SPINKS (2005) **The Self Managing School** : London, June
- Connor; K.T (2006) **Assessing organizational ethics: measuring the gap; Industrial and commercial training**; 3:198- 155
- Ells, Carolyn and MacDonald; Chris(2007). **Implication of organizational Ethics to Healthcare**; Management Forum; Journal of Business Ethics; 42:32- 35
- Kahn, P.H. gr. (2004). Mind and Morality In J.A. Baird a B.W. sokol (Eds). **Mind Moral and Action: the Interface Between childrens theories of mind and soci- Moral Development. New Directions for child and a adolescent development** (w. Damon series Editor). Sanfrancisco. CA: jeey- Ba
- Lejeune. Christopher and vas. Alain (2009) **organizational culture and organizational effectiveness in business in business schools: jest of the accreditation impact, journal of manage ment Development, vol 28,No-8,628-441.**
- Shaffer D.R (2000). **Social and personality Derelopment** (4rded) wad wort publishing.
- Samir Ahmad Abuznaid. (2009). **Business ethics in Islam the glaring gap in practice. Vol. 2. No. 4 PP278-288.**
- Yusuf sidani and Imam zbib (2009). **Gender, age ethical sensitivity: the case of Lebanese workers. Vol.24. No.3.**

فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی
 دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار
 سال پنجم، شماره ۱، بهار ۱۳۹۰
 صص ۱۴۳ - ۱۲۷

پیش بینی رفتار شهروندی دبیران دوره متوسطه براساس هوش هیجانی آنان^۱ فریبا کریمی^۲

چکیده

هدف از این پژوهش پیش بینی رفتار شهروندی سازمانی دبیران دوره متوسطه شهر اصفهان براساس هوش هیجانی آنان بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش، دبیران دوره متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ به تعداد ۴۰۶۴ نفر بودند. حجم نمونه به وسیله فرمول تعیین حجم نمونه ۳۰۵ نفر و با روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای تعیین گردید. ابزار جمع آوری اطلاعات دو پرسشنامه استاندارد هوش هیجانی شرینگ (۱۹۹۴) و رفتار شهروندی سازمانی پودساکف و همکاران (۱۹۹۰) بود. روایی محتوایی هر دو پرسشنامه توسط صاحب نظران تأیید گردید و برای تأیید پایایی، پس از اجرای آزمایشی بین ۳۰ نفر از دبیران، آلفای کرونباخ برای پرسشنامه هوش هیجانی ۰/۸۰ و برای پرسشنامه رفتار شهروندی سازمانی ۰/۷۹ محاسبه گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق آمار توصیفی و آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه گام به گام) انجام شد. نتایج نشان داد که از بین مؤلفه های هوش هیجانی، خودآگاهی، خودانگیزی، همدلی و مهارت های اجتماعی با رفتار شهروندی سازمانی دبیران رابطه مثبت داشت. از بین متغیرهای مورد مطالعه در رگرسیون، مهارت های اجتماعی سپس خود انگیزی بهترین پیش بینی کننده رفتار شهروندی سازمانی دبیران بودند.

واژگان کلیدی: هوش هیجانی، رفتار شهروندی سازمانی، مهارت های اجتماعی، خود انگیزی، دوره متوسطه

۱- این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی مصوب دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان) می باشد.

۲- هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان) faribakarimi2005@yahoo.com

مقدمه

کار کردن در شرایط محیطی رقابتی و پیچیده، به ویژگی ضروری نظام های آموزش تبدیل شده است و مدارس با چالش های جدیدی در این عرصه همچون سازماندهی مجدد، افزایش پاسخگویی و اصلاحات روبرو هستند (ویگودا گادوت و همکاران^۱، ۲۰۰۷؛ بلوگوسکی و سامچ^۲، ۲۰۱۰).

هوش هیجانی^۳ کلیدی برای عملکرد اثربخش و موفقیت در همگامی با تغییرات سازمانی است. بر این اساس در سازمان ها، وجود برنامه های آموزش هوش هیجانی، به کارکنان کمک می کند تا بهتر هماهنگ شوند و انگیزه بیشتری برای عملکرد مطلوب، به دست آورند که این امر بر بهره وری و سودآوری سازمان نیز تأثیر بسزایی خواهد داشت چنین افرادی احساسات خود را به خوبی مدیریت می کنند و با دیگران برخورد مؤثری دارند به احتمال زیاد رضایت بیشتری از زندگی دارند (دیگینز^۴، ۲۰۰۴).

برخلاف هوش عقلانی که نزدیک به یک قرن درباره آن تحقیقات مختلفی صورت گرفته، هوش هیجانی مقوله جدیدی است که نزد محققان اهمیت ویژه ای یافته است. شواهد بسیاری نشان می دهند افرادی که دارای مهارت های هیجانی و عاطفی پرورش یافته هستند، همواره اشتیاق دارند در زندگی راضی، خشنود و اثربخش باشند و بر آن نوع از عادات فکری که بهره وری آن ها را ارتقاء می دهد، مسلط باشند. کسانی که نتوانند به فعالیت عاطفی و احساسی خود نظم ببخشند و از هوش هیجانی پایینی برخوردار باشند همواره درگیر جدال درونی هستند و همین امر موجب عدم تمرکز آنان در هنگام کار، فعالیت و تفکر می شود و از انرژی فعال آنان می کاهد (گلمن^۵، ۱۳۸۷).

۱ - Vigoda-Gadot et al.
 ۲ - Belogolovsky & Somech
 ۳ - Emotional Intelligence
 ۴ - Diggins
 ۵ - Goleman

به نظر تیهان^۱ (۲۰۰۶) هوش هیجانی با پیامدهای عاطفی شغل نظیر رضایت شغلی و تعهد سازمانی در انجام وظایف در ارتباط است. در واقع توانایی به کارگیری و تنظیم هیجانی متمرکز بر پیشایندها و پاسخ ها، افراد را قادر به برقراری ارتباط بهتر با همکاران و سرپرستان برای انجام وظایف در زمان کمتر و رضایت بیشتر از شغل خود می نماید. با این وجود حالت های هیجانی مثبت در کارکنان منجر به احساس عاطفی مثبت نسبت به محیط کار و سازمان می شود و در نتیجه تجربه مثبت در کار و حالت های هیجانی و عاطفی مثبت، افراد به سازمان خود متعهدتر شده و با جدیت و تلاش تمام در اجرای وظایف خود در زمان کمتر از هیچ کوششی دریغ نمی کنند.

از نظر گلمن نمره های درسی، بهره هوشی^۲ یا نتایج تحصیلی علیرغم ارزش و اهمیت در بین عموم، نمی توانند قاطعانه موفقیت فرد را در زندگی پیش بینی کنند در بهترین شرایط بهره هوشی تنها ۲۰٪ از موفقیت در زندگی را پیش بینی می کند در حالی که ۸۰٪ از موفقیت به عوامل دیگری از جمله هوش هیجانی مربوط می شود. داده ها نشان می دهند که هوش هیجانی می تواند به اندازه بهره هوشی و حتی بیش از آن موفقیت افراد را در زندگی پیش بینی کند (گلمن، ۱۳۸۶).

مدل های هوش هیجانی به دو دسته عمده تقسیم می شوند (چرنیس و همکاران^۳، ۲۰۰۶):

۱- مدل غیر ترکیبی (شناختی) یا مبتنی بر توانایی که به وسیله سالوی و مایر ارائه شده است. در این مدل هوش هیجانی به صورت هوش خالص یعنی توانایی شناختی در نظر گرفته شده است. این مدل به وسیله آزمون هوش هیجانی مایر، سالوی و کارسو^۴ اندازه گیری می شود و یک ابزار سنجش عملکرد است که مستلزم تکمیل اعمال مرتبط با هوش هیجانی است.

۲- مدل های ترکیبی که به وسیله گلمن و بار-ان^۵ مطرح شده است. گلمن هوش هیجانی را به صورت هوش ترکیبی شامل قابلیت های شخصیتی و شناختی در نظر گرفته است. بار-ان هوش هیجانی را به عنوان هوش ترکیبی شامل جنبه های شخصیتی و توانایی شناختی می داند. این مدل بر چگونگی تأثیرگذاری عوامل شخصیتی و شناختی بر شادکامی تأکید می کند. برخلاف مدل

۱ - Teehan

۲ - Intelligence Quotient

۳ - Cherniss et al.

۴ - Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)

۵ - Bar-On

بار-ان، مدل گلמן بر چگونگی تعیین موفقیت در محیط کار به وسیله عوامل شخصیتی و شناختی تمرکز دارد. در هر دو مدل بار-ان و گلמן از مقیاس خودگزارش دهی جهت سنجش هوش هیجانی استفاده می شود.

تدریس کاری است مشکل که می تواند با سطح بالایی از استرس همراه شود. هوش هیجانی معلمان را قادر به کنترل مؤثر این استرس ها می نماید و از ایجاد نگرش منفی نسبت به حرفه خود جلوگیری می نماید. معلمان دارای هوش هیجانی قادرند خودشان را در حالت ذهنی مثبت قرار دهند و از ناکارآمدی احساساتشان اجتناب کرده و از آن در جهت کاهش احساس ناامیدی استفاده کنند (کارملی^۱، ۲۰۰۳؛ سلامی^۲، ۲۰۰۷). معلمان براین باورند که توانایی تنظیم هیجانات در دستیابی به اهداف آموزشی، برقراری روابط اجتماعی کیفی و مدیریت مناسب کلاس به شکل اثر بخش به آنها کمک می کند (ساتون^۳، ۲۰۰۴). خلق و خوی مثبت ممکن است منجر به افزایش آگاهی اجتماعی شود، به صورتی که کارکنان تمایل بیشتری به نشان دادن رفتارهای کمکی دارند و بنابراین ممکن است رفتارهای شهروندی سازمانی^۴ را بروز دهند تا این حالت هیجانی مثبت را حفظ کنند (سامچ و رون^۵، ۲۰۰۷).

رفتارهای شهروندی سازمانی، مجموعه ای از رفتارهای داوطلبانه و اختیاری هستند که جزء رفتارهای رسمی فرد نیستند اما بیشترین منفعت را برای سازمان دارند (پودساکف و همکاران^۶، ۲۰۰۰؛ کورکماز و آریاکی^۷، ۲۰۰۹؛ اوپلاتکا^۸، ۲۰۰۹) و در سالهای اخیر در ادبیات مدیریت و آموزش و پرورش توجه زیادی را به خود جلب کرده است (اوپلاتکا، ۲۰۰۹). توجه به موضوع رفتار شهروندی سازمانی در آموزش و پرورش و علاقه به این موضوع ریشه در این واقعیت دارد که رفتار شهروندی سازمانی اثربخشی مدارس را به ویژه در زمینه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان

۱ - Carmeli

۲ - Salami

۳ - Sutton

۴ - Organizational Citizenship Behavior

۵ - Somech & Ron

۶ - Podsakoff et al.

۷ - Korkmaz & Arpaci

۸ - Oplatka

بهبود می بخشد. در محیط های آموزشی، اثربخشی مدرسه معمولاً برحسب عملکرد دانش آموزان در آزمون های پیشرفت تحصیلی ارزیابی می شود (برنز و کارپنتر^۱، ۲۰۰۸: ۵۵).

در دنیای پر رقابت کنونی، سازمان ها پیوسته در جستجوی شیوه های جدیدی برای حداکثر کردن عملکرد و تلاش کارکنان خود هستند. با وجود افزایش استفاده از تکنولوژی اطلاعات، باز هم بین عملکرد و کارآیی سازمان شکاف وجود دارد اکنون قویاً این اعتقاد وجود دارد که عملکرد و کارآیی سازمان تا حدود زیادی به تلاش کارکنان فراتر از الزامات تعریف شده نقش، بستگی دارد (صنوبری، ۱۳۸۷: ۸۰). موفقیت مدارس نیز تا حدودی به میزان تمایل معلمان برای انجام فعالیت ها فراتر از الزامات تعیین شده جهت دستیابی به اهداف مدرسه بستگی دارد که رفتار شهروندی سازمانی نامیده می شود. مطالعات میدانی نشان داده است که رفتار شهروندی سازمانی اثربخشی را افزایش می دهد چون منابع را برای مقاصد مولدتر آزاد می سازد و با کمک به هماهنگی فعالیت ها، افراد را قادر به تطبیق مؤثر با تغییرات محیطی می نماید (پودساکف و همکاران، ۲۰۰۰؛ ون در وگت و همکاران^۲، ۲۰۰۳؛ سامچ و بوگلر^۳، ۲۰۰۲؛ دی پائولا و هوی^۴ ۲۰۰۵ a,b). داشتن رفتارهای داوطلبانه در سازمان ها به دلیل ایجاد محیط کار سالم، بهبود نتایج کار و ارتقاء اهداف سازمانی مورد تشویق قرار می گیرند این رفتارها نقش کلیدی در افزایش اثربخشی، کارآیی و ایجاد جو مثبت در محیط کار ایفاء می کنند (ویگودا گادوت، ۲۰۰۷).

اشکال مختلفی از رفتارهای شهروندی سازمانی شناسایی شده اند، اما اکثر محققان پنج بعد مطرح شده توسط ارگان را پذیرفته اند (کیم و همکاران^۵، ۲۰۰۹: ۱۸۵). ارگان (۱۹۸۸) برای تشریح و مفهوم سازی دقیق تر رفتارهای شهروندی سازمانی، ساختاری پنج بعدی شامل نوع دوستی^۶، وظیفه شناسی^۷، جوانمردی^۸، ادب و احترام^۹ و فضیلت مدنی^{۱۰} را به عنوان ابعاد مهم

۱ - Burns and Jamie Carpenter
 ۲ - Van Der Vegt et al.
 ۳ - Somech & Bogler
 ۴ - DiPaola & Hoy
 ۵ - Kim et al.
 ۶ - Altruism
 ۷ - Conscientiousness
 ۸ - Sportsmanship
 ۹ - courtesy
 ۱۰ - Civic virtue

آن معرفی کرد. دو بعد نوع دوستی و ادب و احترام را ابعاد فردی رفتار شهروندی سازمانی^۱ نامید زیرا نگرش و سمت و سوی آنها متوجه فرد است و سه بعد دیگر یعنی، وظیفه شناسی، جوانمردی و فضیلت شهروندی را که بیشتر متوجه سازمان هستند را عوامل سازمانی رفتار شهروندی سازمانی^۲ نامید.

نمونه هایی از رفتار شهروندی سازمانی معلمان در مدارس، کمک داوطلبانه به دانش آموزان، همکاران و سایرین حتی بعد از ساعت کاری و در زمان متعلق به خود معلمان است. این معلمان داوطلب ارائه پیشنهادات ابتکاری و قبول فعالیت های فراتر از برنامه کلاسی هستند و از وقتشان بطور مؤثری استفاده می کنند. به جای انجام امور شخصی بر انجام فعالیت های حرفه ای تمرکز دارند و از توانایی و تلاش خود به نفع مدرسه استفاده می کنند بدون اینکه انتظار تلافی و پاداش داشته باشند (دی پائولا و دا کاستا نوز^۳، ۲۰۰۹). استاو و همکارانش^۴ (۱۹۹۴) سه دلیل برای تمایل افراد با هوش هیجانی بالا، نسبت به بروز رفتار شهروندی بیان می کنند. این دلایل عبارتند از: ۱. نوع دوستی، احساس خوبی در فرد ایجاد می کند که این موجب می شود، فرد در حالت احساسی مثبت باقی بماند. ۲. افراد با خلق و خوی مثبت غالباً اجتماعی و فعال اند ۳. وقتی کارکنان راضی ترند (داشتن تعامل هیجانی مثبت نسبت به کار) مشارکت بیشتری در رفتارهای یاری گرایانه و کمکی دارند.

هادیزاده مقدم و فرجیان (۱۳۸۷) در بررسی تأثیر هوش عاطفی بر رفتار شهروندی سازمانی کارکنان با لحاظ کردن نقش تعهد عاطفی نتیجه گرفتند که، از ابعاد هوش عاطفی، خود مدیریتی و مدیریت روابط، با تأثیرگذاری بر تعهد عاطفی طبق مدل تحلیل مسیر، بر رفتار شهروندی سازمانی اثر مثبت و معناداری دارند. اما تأثیرگذاری سایر ابعاد هوش عاطفی، از جمله خودآگاهی و آگاهی اجتماعی از طریق تعهد عاطفی بر رفتار شهروندی مورد تأیید قرار نگرفت. موحدزاده (۱۳۸۸) در بررسی رابطه ی بین سبک رهبری تحولی آموزشی مدیران با رفتار شهروندی سازمانی دبیران دبیرستان های پسرانه دولتی شهر قزوین به این نتیجه رسید که بین رهبری تحولی آموزشی

۱ - Organizational citizenship behavior Individual oriented (OCB-I)
 ۲ - Organizational citizenship behavior Organizational oriented (OCB-O)
 ۳ - DiPaola & da Costa Neves
 2 - Staw et al.

مدیران با رفتار شهروندی سازمانی و ویژگیهای آن در دبیران دبیرستانها رابطه‌ی قوی و معنی‌داری وجود دارد.

هویدا و نادری (۱۳۸۸) در پژوهشی به بررسی میزان رفتار شهروندی سازمانی کارکنان دانشگاه اصفهان پرداختند. نتایج نشان داد که همه ابعاد رفتار شهروندی سازمانی در میان کارکنان به جزء نوع دوستی بیش از حد متوسط بود. میزان جوانمردی در بین کارکنان با توجه به نوع وظایف از تفاوت معنادار برخوردار بود. هم‌چنین بین مؤلفه‌های رفتار شهروندی به جز مؤلفه جوانمردی رابطه مستقیم وجود داشت.

وانگ و لاو^۱ (۲۰۰۲) هوش هیجانی کارکنان را مورد آزمون قرار دادند و نتایج حاصل از تحقیق آن‌ها نشان داد که هوش هیجانی کارکنان، رضایت شغلی و رفتارهای فراتر از نقش (رفتار شهروندی) را تحت تأثیر قرار می‌دهد. هم‌چنین گزارش می‌دهند که تعاملات مؤثر بین هوش هیجانی بین کارکنان، بر عملکرد شغلی، تعهد سازمانی و نیت ترک خدمت تأثیر می‌گذارد.

تاد^۲ (۲۰۰۳) در پژوهشی با عنوان مدل علی جهت پیش‌بینی تأثیر ویژگی‌های شغلی کارکنان بر رفتار شهروندی سازمانی که در کارکنان یک شرکت تولید محصولات تفریحی در آمریکا نتیجه گرفت که ۳۷٪ از واریانس رفتار شهروندی سازمانی به وسیله خودکارآمدی شغلی و رضایت شغلی تبیین می‌گردد. بین داشتن خلق مثبت با ابعاد رفتار شهروندی یعنی رفتارهای کمکی، وظیفه‌شناسی و جوانمردی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. داشتن خلق مثبت باعث افزایش رضایت شغلی می‌شود و از این طریق بر رفتار شهروندی اثر گذار است. اما تأثیرگذاری خلق مثبت بر رفتار شهروندی سازمانی در مدل علی تأیید نشد. استقلال شغلی، خشنودی شغلی، اهمیت شغلی و عادی شدن شغلی ۶۲٪ رضایت شغلی کارکنان را پیش‌بینی می‌کرد.

مطالعات سیتز^۳ (۲۰۰۴) در بررسی اثر هوش هیجانی رهبر بر اعتماد کارکنان به رهبر و رفتار شهروندی سازمانی آنان نشان داد که هوش هیجانی رهبر توانایی پیش‌بینی اعتماد کارکنان را دارد

و از بین مؤلفه های هوش هیجانی تنها استفاده از هیجان‌ات قادر به پیش بینی رفتار شهروندی سازمانی کارکنان است.

کارملی و کولاک اوگلو^۱ (۲۰۰۵) در بررسی رابطه بین تعهد عاطفی و رفتار شهروندی سازمانی با در نظر گرفتن نقش تعدیلی هوش هیجانی به این نتیجه رسیدند که رابطه مثبت و قوی بین تعهد عاطفی و بعد نوع دوستی در رفتار شهروندی سازمانی افرادی که هوش هیجانی بالایی دارند وجود دارد.

سولان^۲ (۲۰۰۸) در بررسی رابطه بین هوش هیجانی، رهبری آینده نگر و رفتار شهروندی سازمانی نتیجه گرفت که رابطه بسیار کمی بین هوش هیجانی و رهبری آینده نگر وجود دارد اما بین رهبری آینده نگر و رفتار شهروندی سازمانی رابطه مناسبی وجود دارد. بین هوش هیجانی و رفتار شهروندی سازمانی رابطه وجود دارد و هوش هیجانی ۱۹٪ از واریانس رفتار شهروندی سازمانی را پیش بینی می کند.

مداسیر و سینگ^۳ (۲۰۰۸) رابطه بین هوش هیجانی و رهبری تحولی و رفتار شهروندی سازمانی را بررسی نمودند. نتایج نشان داد که هوش هیجانی مدیران با وجدان، فضیلت مدنی و نوع دوستی زیردستان رابطه مثبت داشت اما بین هوش هیجانی و رهبری تحولی رابطه وجود نداشت. نتایج رگرسیون نشان داد که هوش هیجانی مدیران دو بعد رفتار شهروندی سازمانی یعنی وجدان و نوع دوستی را پیش بینی می کند.

پولات^۳ (۲۰۰۹) به بررسی ادراک مدیران از میزان ارائه رفتار شهروندی سازمانی معلمان مدارس متوسطه ترکیه پرداخت. نتایج نشان داد که معلمان سطح بالایی از رفتار شهروندی سازمانی را در تمام ابعاد نشان دادند. بیشترین رفتارهای معلمان به ترتیب نزاکت (تواضع)، نوع دوستی، فضیلت مدنی، وجدان کاری و رفتار جوانمردانه بودند.

پژوهش کورکماز و آریاکی (۲۰۰۹) با عنوان رابطه بین هوش هیجانی و رفتار شهروندی سازمانی نشان داد که بین هوش هیجانی مدیران و ابعاد وظیفه شناسی، رفتار مدنی و رفتارهای نوع

۱- Carmeli & Colakoglu
۲- Solan
۳- Polat

دوستانه از رفتار شهروندی سازمانی زیردستان رابطه قابل ملاحظه ای وجود دارد و هوش هیجانی مدیران قادر به پیش بینی دو بعد وظیفه شناسی و نوع دوستی کارکنان می باشد.

ایلگین و همکاران^۱ (۲۰۰۹) در بررسی رابطه بین هوش هیجانی و رفتار شهروندی سازمانی با اثر تعدیلی جنسیت در این رابطه نتیجه گرفتند که هوش هیجانی با تمامی ابعاد رفتار شهروندی سازمانی رابطه مستقیم دارد. جنسیت روی هوش هیجانی تأثیری نداشت اما رابطه بین هوش هیجانی و رفتار شهروندی را به جز بعد استفاده از هیجانات را تعدیل نمود.

علی رغم اهمیت و نقش حساس رفتار شهروندی سازمانی در تمام سازمان ها، شواهد موجود نشان می دهد در مدارس، کمتر به آن توجه شده است (دیپائولا و همکاران، ۲۰۰۵؛ اوپلاتکا، ۲۰۰۶) در میان مقالات و کتب نیز، تنها تعداد محدود و ناچیزی به ویژه از سال ۲۰۰۰ به بعد به موضوع رفتار شهروندی سازمانی معلمان پرداخته اند (اوپلاتکا، ۲۰۰۶).

سازمان های آموزشی، برای تحقق اهداف خود نیازمند تمایل داوطلبانه معلمان به همکاری و ارائه رفتارهای فرانقشی و فراوظیفه ای هستند؛ شهروند خوب سازمانی بودن در مدرسه مستلزم نشان دادن رفتارهایی نظیر پذیرش، به عهده گرفتن وظایف و مسئولیت های اضافی، پیروی از مقررات سازمانی و حفظ و توسعه نگرش مثبت نسبت به مدرسه و تحمل مشکلات توسط معلمان است. در صورتی که معلمان توانایی شناخت و درک احساسات خود و دیگران را داشته باشند عبارتی دارای هوش هیجانی بالایی باشد با داشتن احساس مثبت نسبت به کار و کار در فضایی همدلانه با دیگران، عملکرد شغلی بهتری دارد و تمایل بیشتری به انجام رفتارهای کمکی و نوع دوستانه در محیط کار داشته و به عبارتی رفتار شهروندی سازمانی بیشتری دارند. این پژوهش به دنبال بررسی رابطه بین هوش هیجانی و رفتار شهروندی سازمانی دبیران در مدارس متوسطه و بررسی قابلیت پیش بینی رفتار شهروندی دبیران به وسیله مؤلفه های هوش هیجانی آنان است.

فرضیه های پژوهش

۱. بین خودآگاهی دبیران دوره متوسطه با رفتار شهروندی سازمانی آنان رابطه وجود دارد.
۲. بین خودکنترلی دبیران دوره متوسطه با رفتار شهروندی سازمانی آنان رابطه وجود دارد.

۳. بین خودآنگیزی دبیران دوره متوسطه با رفتار شهروندی سازمانی آنان رابطه وجود دارد.
۴. بین همدلی دبیران دوره متوسطه با رفتار شهروندی سازمانی آنان رابطه وجود دارد.
۵. بین مهارت های اجتماعی دبیران دوره متوسطه با رفتار شهروندی سازمانی آنان رابطه وجود دارد.
۶. هوش هیجانی دبیران دوره متوسطه قابلیت پیش بینی رفتار شهروندی سازمانی آنان را دارد.

روش

روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش، دبیران دوره متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ به تعداد ۴۰۶۴ نفر بودند. حجم نمونه پس از اجرای آزمایشی پرسشنامه به تعداد ۳۰ نفر و محاسبه واریانس حجم نمونه به وسیله فرمول تعیین حجم نمونه ۳۰۵ نفر تعیین گردید. با توجه به پراکندگی جامعه آماری از روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای استفاده شده است. از بین نواحی آموزش و پرورش به صورت تصادفی چند ناحیه ۲، ۳ و ۴ انتخاب و در مرحله بعدی از بین نواحی به صورت تصادفی تعدادی از دبیرستان ها و از هر دبیرستان چند دبیر انتخاب شد. برای جمع آوری اطلاعات دو پرسشنامه استاندارد هوش هیجانی شرینگ (۱۹۹۴) و رفتار شهروندی سازمانی پودساکف و همکاران (۱۹۹۰) مورد استفاده قرار گرفت. روایی محتوایی هر دو پرسشنامه توسط صاحب نظران تأیید گردید و پایایی آن پس از اجرای آزمایشی بین ۳۰ نفر از دبیران به وسیله محاسبه آلفای کرونباخ برای پرسشنامه هوش هیجانی ۰/۸۰ و برای پرسشنامه رفتار شهروندی سازمانی ۰/۷۹ تعیین گردید. تجزیه و تحلیل داده ها از طریق آمار توصیفی (فراوانی، درصد و میانگین) و آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه گام به گام) و با استفاده از نرم افزار SPSS 18 انجام شد.

یافته ها

فرضیه اول تا پنجم: بین مؤلفه های هوش هیجانی (خودآگاهی، خودکنترلی، خودآنگیزی، همدلی و مهارت های اجتماعی) دبیران دوره متوسطه با رفتار شهروندی سازمانی آنان رابطه وجود دارد.

جدول ۱- ضریب همبستگی بین مؤلفه های هوش هیجانی و رفتار شهروندی سازمانی

رفتار شهروندی سازمانی		متغیر ملاک
		شاخص آماری
ضریب همبستگی	مجذور ضریب همبستگی	سطح معناداری

متغیر پیش بین		
خودآگاهی	۰/۱۸۱**	۰/۰۳۲
خودکنترلی	۰/۰۵۳	۰/۰۰۲
خودانگیزی	۰/۱۵۲*	۰/۰۲۳
همدلی	۰/۱۶۱**	۰/۰۲۵
مهارت های اجتماعی	۰/۲۶۵**	۰/۰۷۰
هوش هیجانی	۰/۲۴۳**	۰/۰۵۹

* $p < 0/05$ ** $p < 0/01$

یافته های جدول ۱ نشان می دهد ضریب همبستگی بین خودآگاهی و رفتار شهروندی سازمانی معنی دار است. بر اساس ضریب تعیین (۲۲) ۳/۲ درصد واریانس خودآگاهی و رفتار شهروندی سازمانی مشترک بوده است. لذا فرضیه اول مبنی بر این که بین خودآگاهی و رفتار شهروندی سازمانی رابطه وجود دارد، تأیید می گردد. ضریب همبستگی بین خودکنترلی و رفتار شهروندی سازمانی معنی دار نیست. بنابراین فرضیه دوم تحقیق رد می شود. بین خودانگیزی، همدلی و مهارت های اجتماعی و رفتار شهروندی رابطه معنی دار وجود دارد. لذا فرضیه سوم، چهارم و پنجم نیز تأیید می گردد. بر اساس ضریب تعیین (۲۲) ۲/۳ درصد واریانس خودانگیزی، ۲/۵ درصد واریانس همدلی و ۷ درصد واریانس مهارت های اجتماعی با رفتار شهروندی سازمانی مشترک بوده است. طبق یافته های جدول ضریب همبستگی بین هوش هیجانی در کل و رفتار شهروندی سازمانی معنی دار است. یعنی بین هوش هیجانی و رفتار شهروندی سازمانی رابطه معنی دار وجود دارد. بر اساس ضریب تعیین (۲۲) ۵/۹ درصد واریانس هوش هیجانی و رفتار شهروندی سازمانی مشترک بوده است. لذا رابطه بین هوش هیجانی و رفتار شهروندی سازمانی نیز تأیید می گردد.

فرضیه ششم: هوش هیجانی دبیران دوره متوسطه قابلیت پیش بینی رفتار شهروندی سازمانی آنان را دارد.

جدول ۲- ضریب همبستگی چندگانه ابعاد هوش هیجانی در پیش بینی رفتار شهروندی سازمانی دبیران

شاخص آماری	متغیر پیش بین	ضریب همبستگی	مجذور ضریب همبستگی	مجذور ضریب همبستگی	ضریب همبستگی	سطح معناداری
متغیر ملاک	بین	همبستگی	همبستگی	همبستگی	F	معناداری
		چندگانه	چندگانه	چندگانه تعدیل		

شده

۰/۰۰۰	۲۱/۱۸۸	۰/۰۷۴	۰/۰۷۸	۰/۲۸۰	مهارت های اجتماعی	گام اول	رفتار شهروندی سازمانی
۰/۰۰۰	۱۳/۴۵۷	۰/۰۹۰	۰/۰۹۸	۰/۳۱۲	مهارت های اجتماعی	گام دوم	رفتار شهروندی سازمانی

$$p < 0.01$$

به طوری که یافته های جدول ۲ نشان می دهد از بین متغیرهای مورد مطالعه در رگرسیون بهترین پیش بینی کننده رفتار شهروندی سازمانی دبیران در گام اول مهارت های اجتماعی و در گام دوم علاوه بر مهارت های اجتماعی، خود انگیزی بوده است. بر اساس نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام ارتباط بین متغیرهای مهارت های اجتماعی و خود انگیزی با رفتار شهروندی سازمانی دبیران معنادار بوده است. بر این اساس در گام اول مهارت های اجتماعی ۷/۸ درصد واریانس و در گام دوم مؤلفه های مهارت های اجتماعی و خود انگیزی ۹/۸ درصد واریانس از رفتار شهروندی سازمانی دبیران را تبیین می کنند. F مشاهده شده در سطح $p < 0.01$ معنادار بوده است بنابراین رگرسیون قابل تعمیم به جامعه آماری می باشد.

جدول ۳- ضریب بتا در پیش بینی رفتار شهروندی سازمانی دبیران متوسطه

شاخص آماری متغیر ملاک	متغیر پیش بین	ضرایب بتای غیر استاندارد		ضریب t	سطح معناداری
		خطای معیار	بتا		
گام اول	مهارت های اجتماعی	۰/۷۲۰	۰/۱۵۶	۴/۶۰۳	۰/۰۰۰
گام دوم	مهارت های اجتماعی	۰/۶۷۳	۰/۱۵۶	۴/۳۰۴	۰/۰۰۰
خود انگیزی	خود انگیزی	۰/۴۱۰	۰/۱۷۷	۲/۳۱۴	۰/۰۲۱

$$p < 0.01$$

یافته ها در جدول ۳ حاکی از آن است که ضریب بتا به ازای یک واحد افزایش در بعد مهارت های اجتماعی، رفتار شهروندی دبیران را ۰/۶۷۳ واحد و به ازای یک واحد افزایش در بعد خود انگیزی رفتار شهروندی سازمانی دبیران را ۰/۱۴۱ واحد افزایش می دهد.

بحث و نتیجه گیری

یافته ها نشان داد که بین هوش هیجانی دبیران با رفتار شهروندی سازمانی آنان رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد. بین خودآگاهی و رفتار شهروندی سازمانی رابطه معنی دار وجود دارد. نتایج پژوهش با پژوهش هادیزاده مقدم و فرجیان (۱۳۸۷) که ابعاد هوش عاطفی، از جمله خودآگاهی از طریق تعهد عاطفی بر رفتار شهروندی تأثیر گذار نبود هم سو نیست.

از بین مؤلفه های هوش هیجانی، بین خودآگاهی، خودانگیزی، همدلی و مهارت های اجتماعی با رفتار شهروندی سازمانی دبیران رابطه مستقیم و معنادار وجود داشت. اما بین مؤلفه خودکنترلی در هوش هیجانی و رفتار شهروندی سازمانی رابطه وجود نداشت. هوش هیجانی دبیران توانایی پیش بینی رفتار شهروندی سازمانی آنان را داشت و از بین مؤلفه های هوش هیجانی بهترین پیش بینی کننده رفتار شهروندی سازمانی دبیران، در گام اول مهارت های اجتماعی و در گام دوم علاوه بر مهارت های اجتماعی، خودانگیزی بود. یافته های با پژوهش مداسیر و سینگک (۲۰۰۸)، سولان (۲۰۰۸)، کورکماز و آرپاک (۲۰۰۹)، سیتیر (۲۰۰۴) که هوش هیجانی را قادر به پیش بینی مؤلفه های مختلف رفتار شهروندی سازمانی دانسته اند مطابقت دارد اما با یافته های تاد (۲۰۰۳) مطابقت ندارد. شناخت معلم از عواطف و هیجانات خود و دیگران و استفاده از هیجانات برای سهولت تفکر و تشخیص علت بروز هیجانات و کنترل و مدیریت مطلوب آنها از پدیده آمدن بسیاری از مشکلات در روابط با همکاران و دانش آموزان جلوگیری می کند در این صورت معلم انرژی بیشتری برای عملکرد مطلوب و تمرکز بر انجام وظایف شغلی دارد. معلمانی که سلامت هیجانی خوبی دارند نسبت به افکار، احساسات و رفتار خود آگاهی دارند. این افراد روش های مقابله مناسب با فشار روانی و مشکلات را که به عنوان بخشی از زندگی سالم تلقی می شوند، یاد گرفته اند، نسبت به خود احساس مثبتی دارند و پاسخ های سازشی و انطباقی بیشتری نسبت به وقایع ناگوار و منفی زندگی از خود نشان می دهند و با رویدادهای زندگی ارتباط و برخورد مستقیمی دارند. خلق و خوی مثبت، جریان تولید عقاید خلاق را تسهیل می نماید و تولید عاطفه برای به جریان حل مسأله، انرژی دادن به یک گروه کمک می کند. ضعف مهارت های ارتباطی موجب عدم تبادل صحیح اطلاعات شده و در نهایت منجر به تصمیم گیری غلط می گردد بدون همدلی و برقراری ارتباط با دیگران نمی توان از عقاید و احساسات دیگران استفاده کرد چون افراد اطلاعات واقعی خود را ابراز نمی کنند. معلمانی که مهارت های اجتماعی قویتری دارند با به اشتراک

گذاشتن نظر و عقاید خود با همکارانشان و توافق بر حل مسائل به تحقق اهداف مدرسه و بهبود عملکرد آن کمک می نمایند. این معلمان قادر به برقراری ارتباط سازنده و مؤثر با دانش آموزان و همکاران هستند و از ایجاد تعارضات منفی و مخرب در محیط کار می کاهند. معلمان هوشمند از نظر هیجانی با تقویت شبکه ارتباطی در هر زمان آماده کمک به همکاران خود هستند. براساس یافته های حاصل از رگرسیون برای افزایش رفتار شهروندی سازمانی دبیران در مدارس باید بر مؤلفه مهارت های اجتماعی و خودانگیزی معلمان تمرکز گردد. برای رسیدن به این منظور برگزاری کارگاه های کاربردی مهارت های اجتماعی و بهبود روابط بین فردی، چاپ و پخش جزوه ها و فیلم های آموزشی در زمینه هوش هیجانی برای معلمان پیشنهاد می گردد.

منابع

- سنوبری، محمد. (۱۳۸۷). رفتار شهروندی سازمانی (مفاهیم، تعاریف، ابعاد و عوامل مؤثر بر آن)، **دو ماهنامه توسعه انسانی پلیس**، سال پنجم شماره ۱۶، ص ۹۹-۷۹
- گلن، دانیل. (۱۳۸۷). **هوش عاطفی**، ترجمه حمید رضا بلوچ، تهران، انتشارات جیحون، چاپ سوم
- گلن، دانیل، **هوش هیجانی**، ترجمه نسرین پارسا (۱۳۸۶) تهران، انتشارات رشد، چاپ چهارم
- موحدزاده، ایوب. (۱۳۸۸). **بررسی رابطه‌ی بین سبک رهبری تحولی آموزشی مدیران با رفتار شهروندی سازمانی دبیران**، پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران
- هادیزاده مقدم، اکرم و مرجان فرجیان. (۱۳۸۷). بررسی تأثیرگذاری هوش عاطفی بر رفتار شهروندی سازمانی کارکنان با لحاظ کردن نقش تعهد عاطفی (مطالعه موردی بانک ملت)، **پیام مدیریت** شماره ۲۸ ص ۱۳۲-۱۰۷
- هویدا، رضا و ناهید نادری. (۱۳۸۸). بررسی سطح رفتار شهروندی سازمانی کارکنان، **پژوهشنامه مدیریت اجرایی**، شماره ۱، پیاپی ۳۳، ص ۱۱۸-۱۰۳

Belogolovsky, Elena & Somech, Anit. (2010). Teachers' organizational citizenship behavior: Examining the boundary between in-role behavior and extra-role behavior from the perspective of teachers, principals and parents, **Teaching and Teacher Education**, Vol. 26, pp. 914-923

- Burns, Travis & Carpenter, Jamie.(2008). Organizational Citizenship and Student Achievement, **Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education**, Vol. 1, No. 1, pp.51 – 58
- Carmeli ,Abraham & Sidika Nihal Colakoglu (2005), **The Relationship Between Affective Commitment and Organizational Citizenship Behaviors: The Moderating Role of Emotional Intelligence**, in Neal M. Ashkanasy, Wilfred J. Zerbe and Charmine E. J. Härtel (ed.) *The Effect of Affect in Organizational Settings (Research on Emotion in Organizations, Volume 1)*, Emerald Group Publishing Limited, pp.77-93
- Carmeli,Abraham.(2003) The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes, **Journal of Managerial Psychology** ,Vol.18 No. 8, pp. 788–813
- Cherniss,Cary, Extein,Melissa, Goleman, Daniel & Weissberg, Roger P.(2006).Emotional Intelligence: What Does the Research Really Indicate? **Educational Psychologist**, Vol. 41, No. 4,pp. 239–245
- Diggins, C. (2004), "Emotional Intelligence: The Key to Effective Performance and to Staying Ahead of the Pack at Times of Organizational Change", **Human Resource Management International Digest**, Vol. 12, No. 1, pp: 33-5.
- DiPaola, Michael F. & Hoy, Wayne K. (2005a). Organizational Citizenship of Faculty and Achievement of High School Students, **The High School Journal**, Vol .88, No. 3, , pp. 35-44
- DiPaola, Michael F., & Hoy, Wayne. K. (2005b). School Characteristics that Foster Organizational Citizenship Behavior. **Journal of School Leadership**, Vol. 15, No. 4, pp. 387 – 406.
- DiPaola, Michael.F., Tarter, C.J., & Hoy, Wayne.K. (2005). Measuring organizational citizenship of schools: The OCB scale, in W. Hoy & C. Miskel (Eds.), **Educational Leadership and Reform**, 4, 319-341. Greenwich, CN: Information Age Publishing.
- DiPaola, Michael F. & da Costa Neves, Paula Maria Mendes. (2009). Organizational citizenship behaviors in American and Portuguese public schools, **Journal of Educational Administration**,Vol. 47 No. 4, pp. 490-507
- Ilgin, Burcu & Semra Guney & Azize Ergeneli & Ozge Tayfur. (2009). **The Relationship between Emotional Intelligence and Organizational Citizenship Behaviors and the Moderating**

Effects of Gender on This Relationship, Creativity, Innovation and Management Abstracts of the 10th International Conference Sousse, Tunisia

- Kim, Wansoo, Ok, Chihyung & Jae Lee Myong.(2009). Antecedents of Service Employees' Organizational Citizenship Behaviors in Full-Service Restaurants in Korea, **Cornell Hospitality Quarterly**, Vol .50, No. 2, pp. 180-197
- Korkmaz, Tugba & Ebru Arpac.(2009). Relationship of organizational citizenship behavior with emotional Intelligence, **Procedia Social and Behavioral Sciences**, Vol . 1 , pp.2432–2435
- Modassir, Atika & Singh, Tripti .(2008). Relationship of Emotional Intelligence with Transformational Leadership and Organizational Citizenship Behavior, **International Journal of Leadership Studies**, Vol. 4, No. 1, pp. 3-21
- Oplatka, Izhar. (2006). Going Beyond Role Expectations: Toward an Understanding of the Determinants and Components of Teacher Organizational Citizenship Behavior, **Educational Administration Quarterly**, Vol. 42, No. 3, pp. 385-423
- Oplatka, Izhar. (2009). Organizational citizenship behavior in Teaching The consequences for teachers, pupils, and the school, **International Journal of Educational Management**, Vol. 23 No. 5, pp. 375-389
- Organ, Dennis W. (1988). Organizational Citizenship Behavior: The Good Soldier Syndrome (The Issues in Organization and Management Series) Lexington, Mass. : Lexington Books
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bacharach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research, **Journal of Management**, 26, 513-563.
- Polat, Soner.(2009).Organizational citizenship behavior (OCB) display levels of the teachers at secondary schools according to the perceptions of the school administrators, **Procedia Social and Behavioral Sciences**,1 :1591–1596 Available online at www.sciencedirect.com
- Salami, Samuel O .(2007). Relationships of Emotional Intelligence and Self-Efficacy to Work Attitudes Among Secondary School

- Teachers in Southwestern Nigeria, **Essays in Education**, Vol.20, pp 43-56.
- Sitter, Victoria Lefler . (2004). **The effects of a leader's Emotional intelligence on employees' trust in their leader and employee Organizational Citizenship Behavior**, Dissertation of Regent University
- Somech, Anit, & Bogler, Ronit. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. **Educational Administration Quarterly**, 38,PP. 555-577.
- Somech, Anit & Ron, Ifat. (2007). Promoting Organizational Citizenship Behavior in Schools: The Impact of Individual and Organizational Characteristics, **Educational Administration Quarterly**, Vol. 43, No.1, pp.38-66
- Staw, B. M., Sutton, R. I. and Pelled, L. H. (1994), Employee Positive Emotion and Favorable Outcomes at the Workplace, **Organization Science**, Vol. 5, No. 1, pp. 51-71.
- Solan, Ann M .(2008). **The Relationships Between Emotional Intelligence, Visionary Leadership, and Organizational Citizenship Behavior in Continuing Higher Education**, Dissertation of Regent University Available online at : <http://proquest.umi.com>
- Staw, B. M., Sutton, R. I. and Pelled, L. H. (1994), Employee Positive Emotion and Favorable Outcomes at the Workplace, **Organization Science**, Vol. 5, No. 1, pp. 51-71.
- Sutton, Rosemary E.(2004). Emotional regulation goals and strategies of teachers ,**social psychology of education**, Vol. 7
- Teehan,robert.(2006). **The relationship between emotional intelligence, sense of humor, and job satisfaction in masters of business students at a Midwestern university**, Dissertation of Capella University
- Todd, Samuel Y.(2003).A Causal Model Depicting The Influence Of Selected Task And Employee Variables On Organizational Citizenship Behavior, Dissertation submitted to theDepartment of Sport Management,Recreation Management, and Physical Education State University System of Florida Available at : digitool.fcla.edu/dtl_publish/22/122008.html

- Van Der Vegt, G. S., Van De Vliert, E., & Oosterhof, A. (2003). Informational dissimilarity and organizational citizenship behavior: The role of intrateam interdependence and team identification, **The Academy of Management Journal**, 46, 715-727.
- Vigoda-Gadot, Eran. (2007). Redrawing the boundaries of OCB? An empirical examination of compulsory extra-role behavior in the workplace. **Journal of Business and Psychology**, Vol. 21, No. 3, pp. 377-405
- Vigoda-Gadot, Eran; Beerli, Itai; Birman-Shemesh, Taly & Somech, Anit. (2007). Group- Level Organizational Citizenship Behavior in the Education System: A Scale Reconstruction and Validation. **Educational Administration Quarterly**, , Vol. 43, No.4, PP. 462-493.
- Wong, Chi-Sum., & Law, Kenneth S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. **Leadership Quarterly**, Vol.13, pp.243-274.