تأثیر سبک رهبری توزیع‌شده بر تعهد سازمانی، رضایت شغلی و رفتار شهروندی سازمانی: بررسی نقش میانجیگری متغیر اعتماد در مدرسه

*علی یاسینی: دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

حسن‌رضا زین‌آبادی: استادیار دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

عبدالرحیم نوه‌ابراهیم: دانشیار دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

حمیدرضا آراسته: دانشیار دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر مطالعهٔ رابطهٔ بین سبک رهبری توزیع‌شده و رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه است. این رابطه از طریق نقش میانجی سه متغیر اعتماد در مدرسه، تعهد به حرفهٔ تدریس و رضایت شغلی بررسی می‌شود. روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی، و روش جمع‌آوری اطلاعات شامل بررسی پیمایشی است. جامعهٔ آماری شامل کلیهٔ معلمان ریاضی و علوم مدارس راهنمایی شهرستان تهران است که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعداد ۲۷۶ معلم انتخاب و مطالعه شدند. نتایج به‌دست‌آمده از پیمایش صورت‌گرفته روی ۲۷۶ معلم در مدارس راهنمایی شهرستان تهران حاکی از آن است که رابطهٔ بین سبک رهبری توزیع‌شده و رفتار شهروندی سازمانی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم است و از طریق دو متغیر اعتماد در مدرسه و رضایت شغلی تبیین می‌شود. یافته‌ها نشان می‌دهد که تعهد به حرفهٔ تدریس نمی‌تواند پیش‌بینی‌کنندهٔ مناسبی برای رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه باشد.

کلیدواژه‌ها: سبک رهبری توزیع‌شده، رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه، تعهد به حرفهٔ تدریس، تعهد به شغل معلمی، رضایت شغلی.

---

* نویسندهٔ مسئول: email: a_yas1363@yahoo. com:

دریافت مقاله: ۹۱/۹/۱۸ و پذیرش مقاله: ۹۱/۱۲/۱۵

مقدمه

هر سازمانی برای تحقق اهـداف خـویش، منـابع و امکانات از جمله نیروی انسانی خود را بسیج می‌کند. هنگامی که اهـداف سازمان تحقق یافت، در واقـع اثربخشی رخ داده است. اثربخشی همانند سایر مفاهیم ســازمانی پیچیده است و تعریف واحدی از آن وجود ندارد. علت مشکل بودن تعریف این واژه، «مسائل تخصصی و علمی مربوط به هر رشته» و دوم موضوع «اثربخشی برای چه کسی؟» است. در سیستم‌های آموزشی و به طور خاص در بافت مدارس، اثربخشی با توجه به کیفیت مدرسه و کیفیت آموزش تعریف می‌شود (Dunne, & Delisio, 2001). اگر با نگاه سیستمی به این قضیه نگریسته شود، مشخص می‌شود که در سیستم آموزشی، اثربخشی همانا ایجاد تفاوت در منابع و فرآیندهای سازمانی با هدف تأثیر بر عمــلکرد دانش‌آموزان است. اغــلب پژوهشگران اثربخشی مدرسه را به موفقیت دانش‌آموزان ارتباط داده و معمولاً نتایج آزمون‌های ملاکی و هنجاری را معیار قضاوت دانسته‌اند. برای برخی دیگر، نرخ‌های تحصیلی شاخص اثربخشی محسوب می‌شود. باید اذعان داشت، اثربخشی به هر شیوه‌ای که اندازه‌گیری شود، مهم آن است که در بافت مدرسه و در درون اجتماع یادگیرنده اتفاق می‌افتد و بنابراین متأثر از عوامل درون‌مدرسه‌ای (نظیر ویژگی‌های معلم، رفتارهای دانش‌آموزان، فرهنــگ و جو مـدرسه، رهــبری مدرســه، امکانات و ابــزارها، و فعالیت‌های یــاددهی ـ یادگیری) و برون‌مدرسه‌ای (پیشینه و بافت خانواده و منطقهٔ جغرافیایی سکونت) است. از جمله متغیرهای مهم و مرتبط به معلم می‌توان رضایت شغلی، تعهد سازمانی، رفتارهای شهروندی در سطح گروه و اعتماد وی به مدیر مدرسه را نام برد (Haberman, 2003). خود این متغیرها متأثر از سبک رهبری مدرسه هستند که هدف پژوهش حاضر نیز بررسی تأثیر سبک رهبری بر متغیرهای رضایت شغلی، تعهد سازمانی، و رفتارهای شهروندی با نقش میانجی اعتماد در مدرسه است.

آنچه مشهود است عنصر اساسی در فعالیت‌های رهبری و هدایت سازمان‌های امروزی ایجاد اعتماد میان رهبر و پیرو است. به زعم اسپیلان (۲۰۰٦) اعتماد زمینه‌ساز رهبری و نیز رهبری تقویت‌کنندهٔ اعتماد متقابل است. بنابراین، مبادلات اجتماعی درون اجتماعات یادگیرنده نقش مهم و حیاتی در توسعهٔ ارتباطات و پیشبرد اهداف مدرسه دارد و در این باره پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که اعتماد اجتماعی میان معلمان، والدین و رهبران مدرسه، موجب بهبود در امور مدرسه شده به تبع آن زمینهٔ اصلاح سیستم آموزشی را فراهم می‌آورد.

اعتماد مفهومی است که از جانب بسیاری از افراد کاملاً قابل‌لمس و درک است، اما نمی‌توان تعریف کامل و دقیقی از این مفهوم کاملاً پیچیده ارائه کرد (Hoy, 2000 & Tschannen-Moran). پیچیدگی این مفهوم، موجب ارائهٔ تعاریف بی‌شماری برای آن شده است. با بررسی این تعاریف، می‌توان اذعان داشت که اعتماد اشتیاق درونی یک فرد به فرد دیگر است با این انتظار که این تأسی و وابستگی پیامدهای مثبتی به دنبال خواهد داشت (Zeinabadi, 2010).

هوی و موران (۲۰۰۰) بر این باورند که شناخت این مفهوم پیچیده احتیاج به تدبر و اندیشهٔ زیاد در مورد ماهیت و ابعاد آن دارد. آنها با بررسی جامعی که در این خصوص انجام داده‌اند، ابعادی مانند آسیب‌پذیری، اطمینان، صلاحیت، خیرخواهی، قابلیت‌اعتماد و صداقت را از پیش‌بایست‌های مهم برای برقراری روابط حاکی از اعتماد کامل در مدارس معرفی کرده‌اند. آنها بر این باورند که احساس خطر و آسیب‌پذیری در مدارس همواره برای اعتماد فرد دیگر لازم است. به بیان دیگر، تا چنین احساسی نباشد، دلیلی برای اعتماد کردن به فرد دیگر وجود نخواهد داشت (Yasini, Mohamadi, & Jofreh, 2013).

اعتماد، کلید اصلی برای توسعهٔ روابط بین‌فردی به شمار می‌رود. سطح پایین اعتماد باعث می‌شود که کارکنان جریان اطلاعات را در سازمان منحرف کنند و سوءظن و

بدگمانی در بین کارکنان رواج یابد و ارتباطات باز و صادقانه در سازمان از بین برود و تصمیمات سازمان کیفیت مطلوبی نداشته باشد (Lee, 2007). در سازمان‌های آموزشی نیز مثل سازمان‌های دیگر اعتماد می‌تواند باعث افزایش کارکرد و اثربخشی آنها بشود.

بنابراین اعتماد بین‌فردی، سرمایهٔ اجتماعی مدرسه را تقویت می‌کند و بر اثربخشی مدرسه تأثیر قابل‌ملاحظه‌ای می‌گذارد (Kochanek, 2005). توسعهٔ اعتماد در مدرسه کمک می‌کند تا بی‌اطمینانی، ناامنی و ابهام در زمینهٔ روابط میان رهبر و معلمان رهبر زایل شود. هنگامی که اعتماد فزاینده‌ای ایجاد می‌شود، معلمان احساس می‌کنند که توانمندترند؛ زیرا از رفتارهای غیرمولد و بی‌فایدهٔ ناشی از بی اعتمادی و سوءظن خبری نیست. به عبارت دیگر، هنگامی که افراد به دیگری اعتماد ندارند، گوش نمی‌کنند، به طور آشکارا ارتباط برقرار نمی‌سازند، سخت نمی‌کوشند و تمایل به همکاری نشان نمی‌دهند. از سوی دیگر، وجود اعتماد در مدرسه موجبات احساس آزادی، یادگیری از یکدیگر و تمایل به همکاری با هم را فراهم می‌سازد (Bryk & Schneider, 2002). در مدارس با سیستم‌های سنتی و خشک که روابط سلسله‌مراتبی حاکم بود و وظایف تنها از سوی شخص رهبر، به دیگران دیکته می‌شد، اعتماد به معنای واقعی وجود نداشت؛ زیرا رهبر، کارکنان را افرادی رشدنیافته تلقی می‌کرد و به آنها اعتماد نداشت.

امروزه که سیستم‌های مشارکتی و به طور خاص سیستم هایی با فعالیت‌های توزیع‌شده حاکم است، از یک سو اعتماد زمینه‌ساز توزیع فعالیت‌ها و از سوی دیگر توزیع فعالیت‌های رهبری تقویت‌کنندهٔ اعتماد در مدرسه است. بنابراین، هنگامی‌که رهبری توزیع‌شده است، رهبران اعتمادساز هستند و در روابط خود گشودگی دارند و از توانایی‌ها، تجارب، احساسات و انتظارات و شیوهٔ رهبری خود برای معلمان سخن می‌گویند (Yasini, et al, 2012). همچنین در چنین جوی، رهبران صداقت دارند و تمامی اطلاعات مربوط به شیوهٔ مدرسه‌داری را در اختیار معلمان قرار می‌دهند. اینجاست که رهبر

مدرسه نشان می‌دهد که به کارکنان توجه شخصی دارد و این احساس را در معلمان به وجود می‌آورد که آنها برای رهبر مهم و قابل‌احترام‌اند. این امر موجب وفاداری متقابل میان رهبر و معلم می‌شود. در نهایت، هنگامی‌که رهبری توزیع‌شده است، شیوه‌های مشارکتی در مدرسه که تفویض وظایف رهبری را در پی دارد، حاکم است و به موجب هوش عاطفی بالای رهبر مدرسه این تفویض اختیارات صورت می‌گیرد. هنگامی که مشارکت در مدرسه افزایش می‌یابد، رضایت بالای شغلی، بهبود تعهد سازمانی و افزایش رفتارهای شهروندی معلمان حاصل می‌شود.

با وجود این، در محیط پیچیده و پرچالش امروزی، موفقیت مدارس به طور قابل ملاحظه‌ای به تمایل معلمان برای مشارکت در انجام وظایف ـ با هدف رسیدن به اهداف و مقاصد سازمان ـ بستگی دارد. بنابراین، مدارس به افرادی نیاز دارند که فراتر از نیازهای شغلی تعیین‌شده، رفتار کنند. این دسته از رفتارها که برای بقا و تداوم مدارس مهم هستند، رفتار شهروندی سازمانی نامیده می‌شوند (Podsakoff, MacKenzie, Paine, & Bacharach,2000). تا به امروز، مطالعات صورت‌گرفته در مورد رفتار شهروندی سازمانی بر سطح فردی متمرکز بوده و بر تجزیه و تحلیل در سطح گروه و سطح سیستم توجه کمتری داشته‌اند. این سطوح از رفتار شهروندی از یکدیگر و همچنین از آنچه مربوط به رفتار شهروندی سازمانی در سطح فردی است، بسیار متفاوت هستند.

به‌رغم افزایش مطالعات در مورد رفتار شهروندی در سطح گروه، در سال‌های اخیر، شکاف دانشی و بینشی در ادبیات رهبری، و بخصوص در مورد رابطهٔ بین سبک رهبری جمعی، توسعهٔ گروه و رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه به وجود آمده است. با ظهور سبک‌های مشارکتی رهبری که در آن دیگر یک نفر واحد، قادر به انجام امور نیست، توسعهٔ گروه‌های کاری ضرورت می‌یابد. بر این اساس، با ظهور سبک‌های مشارکتی رهبری و توسعهٔ گروه‌ها، بررسی رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه به عنوان

مجموعه‌ای از روابط بین‌فردی و رفتارهای شغلی متفاوت، ضرورت دارد. کرنی و اسمیت[1] (۲۰۱۰) اذعان داشت که با پیچیده‌ترشدن محیط درونی و بیرونی، سازمان‌ها به عنوان سیستم‌های اجتماعی ترجیح می‌دهند که گروه‌ها و تیم‌های رهبری کوچک را سازماندهی کنند. وی بیان داشت که استفادهٔ اثربخش از تیم‌های رهبری کوچک باعث افزایش انگیزش شغلی، عملکرد شغلی بهتر و بهبود در فرایند تصمیم‌گیری می‌شود. با توجه به مطالب مطرح‌شده، پرداختن به رفتارهای شهروندی ذی‌نفعان درون مدرسه ـ در پرتو سبک رهبری توزیع‌شده ـ هدف اصلی پژوهش حاضر است.

امروزه تأکید و توجه بر نقش رهبری مدرسه نسبت به دهه‌های اخیر فزونی یافته است. اگر درگذشته، مدیران قادر بوده‌اند که از مجرای رسمی و سلسله‌مراتبی در جهت اثربخشی مدارس حرکت کنند، در شرایط امروزی تأکید صرف بر چنین اموری، اثربخشی مدارس را تضمین نخواهد کرد. به بیان دیگر، نقش‌های مدیریتی دیگر در برابر چالش‌های نوین آموزشی کافی نیستند و مدیران در این بافت سرشار از چالش، نیازمند ابزاری تحت عنوان «مهارت رهبری کردن» هستند (Gronn, 2002a). نگرش سنتی به رهبری، تأثیر سلسله‌مراتب رهبر ـ پیرو را در نظر می‌گیرد. در این پارادایم، شخص رهبر اولین سازمان دهنده و هدایت‌گر نقش‌های رهبری است (Pearce and Conger, 2003). بیشتر پژوهش‌های رهبری، برمبنای همین رویکرد استوارند و در اغلب مطالعات ذی‌ربط، به رفتارها، مهارت‌ها و نگرش‌های فردی رهبران توجه می‌شود (Bass & Avolio, 1990).

امروزه، در اثر پیچیدگی، افزایش نوآوری و تکنولوژی، سازمان‌ها به طور کلی، رهبری را به عنوان عملی مشترک و جمعی مد نظر قرار داده و شروع به حرکت از

1. Kearney & Smith

نقش‌های سنتی به نقش‌های نوین از جمله تیم‌سازی و کار گروهی و تیمی کرده‌اند. یکی از نظریه‌های رهبری که اخیراً مورد مطالعهٔ بیشتر پژوهشگران واقع شده، نظریهٔ رهبری توزیع‌شده[1] است که با توجه به شرایط کنونی سازمان‌ها می‌توان به عنوان یک نظریهٔ مناسب از آن استفاده کرد (Hatrly, 2010).

مفهوم اصلی رهبری توزیع‌شده تا سال ۱۹۵۰ مجهول بود، اما در قرن ۲۱ توسط اسپیلان (۲۰۰۲) و المور (۲۰۰۰) تجدیدنظر شد. مدل رهبری قرن ۲۱، بر مفهوم تفویض مسئولیت در میان گروه‌های متعدد سازمانی در حالی‌که همهٔ گروه‌ها به سوی ارزش‌ها، فرهنگ، نمادها و سنن مشترکی حرکت می‌کنند، تأکید دارد (Yasini, Zeinabadi, Nave Ebrahim, & Arasteh, 2013).

به لحاظ نظری و تجربی، تا چند دههٔ اخیر تلاش در جهت نشان دادن رابطهٔ بین رفتار رهبران (توزیع‌شده یا دیگر انواع رهبری)، و موفقیت و اثربخشی سازمانی توسعهٔ چندانی نیافته بود. افرادی مانند لواسیک[2] (۲۰۰۵)، بل[3] و همکاران (۲۰۰۳)، بن نت[4] و همکاران (۲۰۰۳)، لیتوود[5] (۲۰۰٤)، و جرارد[6] (۲۰۰۵)، علت توسعه نیافتن پژوهش و تلاش برای یافتن رابطهٔ بین این دو متغیر را مشکل بودن تعریف رهبری توزیع‌شده دانسته‌اند. علاوه بر این، اغلب پژوهش‌ها و مطالعاتی که در مورد رهبری توزیع‌شده صورت گرفته‌اند، یا فنی هستند (مبتنی بر احساسات هابرماسی که ارتقادهندهٔ کنترل و پیش‌بینی امور است)، یا عمل‌گرا هستند (مبتنی بر تفسیر روابط نمادین بین افراد)، که چندان درصدد تلاش برای درک عوامل مؤثر بر اثربخشی و موفقیت سازمانی نیستند.

1. Distributed leadership
2. Levacic
3. Bell
4. Bennett
5. Leithwood
6. Gerard

آنچه مشهود است، شواهد خیلی کمی در مورد رابطهٔ علّی مستقیم بین رهبری توزیع‌شده با رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه وجود دارد. اما این باور کلی وجود دارد که رهبری توزیع‌شده بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان و بهبود عملکرد مدرسه به صورت غیرمستقیم و به‌واسطهٔ متغیرهای میانجی اثر می‌گذارد (Hallinger & Heck, 2009, Lithwood & Mascall, 2008). شواهد نشان داده‌اند که در اغلب سازمان‌ها، با بررسی و تمرکز بر سبک و نقش‌های رهبری جمعی، باز مشاهده می‌شود که سبک رهبری مدیران (یا معلمان رهبر) به طور غیرمستقیم و به‌واسطهٔ تاثیرگذاری بر متغیرهای میانجیگر بر رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه و عملکرد شغلی معلمان تأثیر می‌گذارد (Hallinger & Heck, 2003).

هر چند که مسیر تأثیر، نحوهٔ تأثیر، و نوع متغیرهای میانجیگر در فرایند تأثیرگذاری رهبری توزیع‌شده بر رفتار شهروندی معلمان مشخص نیست، ادبیات موجود در زمینهٔ رهبری آموزشی می‌تواند این دیدگاه را تأیید کند که رهبری توزیع‌شده نیز می‌تواند بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان در سطح گروه تأثیر بگذارد.

بررسی روابط میان متغیرها

۱- بررسی رابطهٔ رهبری توزیع‌شده با اعتماد در مدرسه

در مورد تأثیر رهبری توزیع‌شده بر اعتماد در مدرسه پژوهش‌های کمی‌صورت گرفته است. با این حال، اسمیلی، مایرویتز، دیوید، مورفی، جوزف، لویس و سیاشور[1] (۲۰۰۷) در مطالعهٔ خود بر روی رابطهٔ بین رهبری توزیع‌شده و اعتماد در مدرسه دریافتند که اعتماد در مدرسه به چگونگی درک رهبری توزیع‌شده و شیوهٔ پذیرش آن از سوی

1. Smylie, Mayrowetz, David; Murphy, Joseph; Louis & Karen Seashore

کارکنان مدرسه وابسته است. بر این اساس، سطح اعتماد متأثر از میزان درک رهبری توزیع‌شده است. همچنین دریافتند که علاوه بر افزایش سطح اعتماد در مدرسه، رهبری توزیع‌شده باعث افزایش کارآمدی معلم، رضایت شغلی و تمایل معلمان به ماندگاری می‌شود. هم‌راستا با پژوهش اسمیل و همکاران (۲۰۰۷)، انجمن ملی مدارس راهنمایی[1] (۲۰۰۳ و ۲۰۰۱) در زمینهٔ رابطهٔ رهبری توزیع‌شده و سطح اعتماد در مدرسه بیان داشت که توزیع قدرت و تجارب رهبری در مدرسه میان معلمان و مدیران باعث می‌شود دستاوردهای سازمانی از جمله سطح اعتماد، خودکارآمدی معلمان، و تمایل به ماندگاری در مدرسه افزایش یابد. نظریه‌های پشتیبان این مسیر، نظریهٔ مبادلهٔ اجتماعی و نظریهٔ رابطهٔ رهبر ـ عضو است. بر این اساس، یکی ار متغیرهای کلیدی که می‌تواند بر فرایند اعتماد در نظام‌های آموزشی تأثیرگذار باشد، سبک رهبری توزیع‌شده است؛ زیرا اعتمادسازی یکی از مهمترین جنبه‌های ضروری رهبری خوب، به‌ویژه رهبری توزیع‌شده است. اسپیلان (۲۰۰۳) معتقد است که رهبری توزیع‌شدهٔ معتبر چهار نظام قاعده‌مند دارد که عبارت‌اند از: خدمت به دیگران قبل از خود، گوش دادن، اعتمادسازی و تقویت پیروان برای تبدیل شدن به یک کل واحد.

۲- بررسی رابطهٔ رهبری توزیع‌شده با تعهد سازمانی و رضایت شغلی

از جمله متغیرهای میانجیگر در تأثیرگذاری سبک رهبری توزیع‌شده بر رفتار شهروندی سازمانی، متغیر تعهد سازمانی (به ویژه تعهد به حرفهٔ تدریس و شغل معلمی) است. پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهند بین رهبری مدرسه و تسهیم امور با تعهد به حرفهٔ تدریس رابطهٔ معناداری وجود دارد (Dennison, 2006). از سوی دیگر،

1. National Middle School Association

یافته‌های پژوهش‌ها به ارتباط بین سبک رهبری توزیع‌شده و بهبود رفتار شغلی کارکنان اشاره دارند (Alterman & Verhaghe, 2007; Bogler, 2004).

تعهد سازمانی و رضایت شغلی عوامل کلیدی در موفقیت هر سازمانی محسوب می‌شوند. سطوح بالای تعهد سازمانی و رضایت شغلی ناشی از تلاش مضاعف در جهت دستیابی به اهداف سازمانی که با اثربخشی سازمانی مرتبط است (Dee et al., 2006). در این زمینه، پژوهش‌های متعددی حاکی از تأثیر معنادار سبک رهبری توزیع‌شده بر رضایت شغلی (Aelterman et al, 2007; Bogler, 2005, Scribner, Sawyer, Watson, & Myers, 2004). و تعهد سازمانی کارکنان (Taylor, & Tashakkori, French, & French & Caplan, 1972; Nguni *et* al., 2006; bogler et al., 2004) است.

متیو[1] (۱۹۹۱)، نیز اذعان می‌دارد که رهبری توزیع‌شده در مدرسه، حمایت عاطفی برای معلم را فراهم می‌کند، و به طور مستقیم بهبود نگرش شغلی آنها را در پی خواهد داشت. توزیع فعالیت‌های رهبری در بین معلمان و دیگر ذی‌نفعان، در وهلهٔ اول موجب احساس تعلق در افراد، سپس بهبود رضایت شغلی و تعهد سازمانی می‌شود (*Wech, 1990; Bogler, 2004, Steers, 1995*). درمقابل نیر[2] (۲۰۰۱) در مطالعهٔ خود اشاره کرده است که رهبری توزیع‌شده و مشارکت در امور مدرسه اثر مثبتی بر تعهد به حرفهٔ معلمی و اثرهای منفی بر تعهد به مدرسه دارد. توزیع و پخش نقش‌ها و مسئولیت‌های درون مدرسه منجر به توانمندسازی افراد و در نهایت توانمندسازی منجر به تعهد و رفتار شهروندی سازمانی بالای معلمان می‌شود (Somech & Drach, 2000).

1. Mathieu
2. Nir

۳- بررسی تأثیر اعتماد در مدرسه بر رضایت شغلی و تعهد سازمانی

دمریکن (۲۰۰۳) استدلال کـــرده است کـــه مطـالعاتی در زمینهٔ رابطهٔ اعتماد و تعهد سازمانی در بافت آموزشی وجود ندارد. دیرکز و فرین (۲۰۰۲) نیز استدلال کردند که در یک محیط کاری، زمانی که رهبران و کارکنان اعتقاد داشته باشند که اعتماد در سازمان وجود دارد، کارکنان احساس امنیت مثبت‌تری در مورد مدیران و همکاران خود دارند و برعکس. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که اعتماد سازمانی بر تعهد و رضایت شغلی تأثیر دارد. شاریفا (۲۰۱۰) مطالعه‌ای را با هدف بررسی تأثیر اعتماد بر رضایت شغلی و تعهد سازمانی انجام داد. در این مطالعه اثر مستقیم و غیرمستقیم میان این متغیرها بررسی شد. وی به این نتیجه رسید که تعهد سازمانی به‌واسطهٔ رضایت شغلی و اعتماد سازمانی افزایش می‌یابد. ابراشیر (۲۰۰۳) در بررسی تجربی اعتماد بین فردی به این نتیجه رسیدند که اعتماد به طور غیرمستقیم تعهد سازمانی را پیش‌بینی می‌کند (Yasini, 2013).

کورساد (۲۰۰۸) در مطالعهٔ خود تحت عنوان بررسی رابطهٔ بین اعتماد سازمانی و تعهد سازمانی معلمان مدارس ابتدایی ترکیه به این نتیجه رسید که اعتماد سازمانی رابطهٔ مثبت و مستقیم با تعهد معلمان نسبت به سازمان دارد. اوگبورو (۲۰۰۳) و پری[1] (۲۰۰۳) در مطالعهٔ خود روی شرکت‌های تجاری و بازرگانی دریافتند که اعتماد سازمانی با تعهد سازمانی رابطه دارد. مطالعات متعدد دیگری در بخش صنعت انجام گرفته (Kumar, 2001; Mortas, 2005; Ozic, 2006) که دارای نتایج هم‌راستا با مطالعات پری (۲۰۰۳) هستند. چن و چن (۲۰۰۱) در مطالعهٔ خود تحت عنوان تأثیر تعهد رابطه‌ای و اعتماد بر روابط تجاری شرکت‌ها به این نتیجه دست یافتند که اعتماد متقابل بر تعهد رابطه‌ای تأثیر معناداری دارد.

1. Perry

مطالعات متعددی (Rich, 1997; Lagas, 1991; deriscool; 1978) به طور یکسان گزارش کرده‌اند که اعتماد سازمانی به طور مستقیم رضایت شغلی را پیش‌بینی می‌کند. بارسلی (۱۹۹۷) به این نتیجه رسید که اعتماد متقابل رهبر و کارکنان هم به طور مستقیم و هم غیرمستقیم رضایت شغلی را پیش‌بینی می‌کند. فیلای و ویلیامز (۱۹۹۹) در مطالعه رابطهٔ بین رفتار رهبری، اعتماد، رضایت و عدالت رویه‌ای به این نتیجه رسیدند که اعتماد رابطهٔ میان رفتار رهبری و رضایت شغلی را تعدیل می‌کند (Hariss, 2008). فلاهرتی و پاپاس (۲۰۰۰) روابط مدیران و کارکنان را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که اعتماد متقابل تأثیر زیادی بر رضایت شغلی کارکنان دارد. گوریس و پتیت (۲۰۰۳) در مطالعهٔ تجربی دو شرکت در زمینهٔ روابط مبتنی بر اعتماد به این نتیجه رسیدند که اعتماد میان فرادست و فرودست پیش‌بینی‌کنندهٔ عملکرد و رضایت شغلی کارکنان است. ابراشیر (۲۰۰۳) در مطالعهٔ تجربی اعتماد بین‌فردی به این نتیجه رسیدند که اعتماد به طور مستقیم رضایت شغلی را پیش‌بینی می‌کند (Yasini et al, 2013). شن و همکاران (۲۰۰٤) نیز وجود رابطهٔ مثبت بین اعتماد و رضایت شغلی را گزارش کردند. نظریهٔ مبادلهٔ اجتماعی و نظریهٔ رابطهٔ رهبر ـ عضو پشتیبان این رابطه هستند.

٤. اثر مستقیم رضایت شغلی بر تعهد سازمانی

به‌رغم وجود مطالعات متعدد در زمینهٔ رابطهٔ این دو متغیر، رابطهٔ تأثیرگذاری و تأثیرپذیری این دو متغیر بر هم چندان روشن نیست (Zeinabadi, 2010). متیو (۱۹۹۱) دریافت که بین تعهد سازمانی و رضایت شغلی رابطهٔ مثبتی وجود دارد. می‌توان اذعان داشت که رابطهٔ بین تعهد سازمانی و رضایت شغلی مبهم است و هر یک از پژوهش‌ها جهت دو متغیر را به طرق مختلف گزارش کرده‌اند. برخی از پژوهشگران در مطالعات خود به این نتیجه رسیدند که تعهد سازمانی پیشایند رضایت شغلی است و بر رضایت شغلی تأثیر دارد. آنها اذعان داشتند که کارکنان میزان رضایت خود را وابسته به

میزان تعهدشان به سازمان می‌دانستند (Culver, Wolfle, Crossrs & Denessen, 1990; Vandenberg & Lance, 1992). این ایده منطبق بر رویکرد روانی ـ اجتماعی (افراد نگرش‌هایشان را هم‌راستا با موقعیتی که نسبت به آن تعهد دارند، توسعه می‌بخشند) است.

در مقابل پژوهشگران دیگری (Fresko & Nasser, 1997; Nguni, et al, 2006; Reyes & Shin, 1995) استدلال کردند که رضایت شغلی بر تعهد سازمانی تأثیر دارد. دیگر پژوهشگران (Farkas & Tetrick, 1989) به این نتیجه رسیدند که رابطهٔ بین تعهد سازمانی و رضایت شغلی متقابل و دوسویه است. کاریوان[1] (۱۹۹۹) به این نتیجه رسید که رابطهٔ علّی معناداری بین تعهد سازمانی و رضایت شغلی وجود ندارد. ماتیو و زاجاک[2] (۱۹۹۰) با انجام یک پژوهش فراتحلیل، رضایت شغلی را یکی از مهمترین پیشایندهای تعهد سازمانی معرفی کرده‌اند. نتایج پژوهش‌های آنها حاکی از آن است که رضایت شغلی می‌تواند تأثیر مستقیم و بی‌واسطه بر تعهد سازمانی داشته باشد (Yasini et al, 2013).

۵. اثر مستقیم رضایت شغلی بر رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه

مفهوم رفتار شهروندی سازمانی را اولین بار باتمان و ارگان در اویل دههٔ ۱۹۸۰ میلادی به دنیای علم ارائه کردند. تحقیقات اولیه‌ای که در زمینهٔ رفتار شهروندی سازمانی انجام گرفت بیشتر برای شناسایی مسئولیت‌ها یا رفتارهایی بود که کارکنان در سازمان داشتند ولی اغلب نادیده گرفته می‌شدند. با وجود آنکه این رفتارها در ارزیابی‌های سنتی عملکرد شغلی به طور ناقص اندازه‌گیری یا حتی گاهی اوقات نادیده گرفته می‌شدند، در بهبود اثربخشی سازمانی مؤثر بودند (Bienstock, Carol, Demoranville,

1. Currivan
2. Mathieu & Zajac

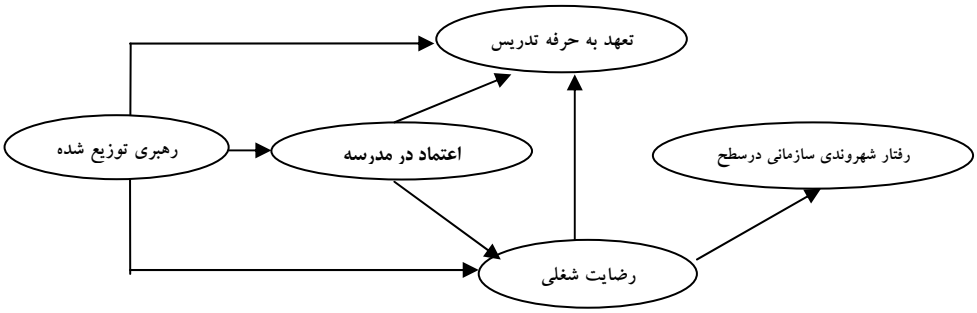
Smith & Rachel, 2003). رفتار شهروندی کارکنان را می‌توان به عنوان اقدامات مثبت بخشی از کارکنان برای بهبود بهره‌وری و همبستگی و انسجام محیط کاری تعریف کرد که ورای الزامات سازمانی است. رفتار شهروندی سازمانی، رفتاری فردی و داوطلبانه است که مستقیماً مشمول سیستم‌های رسمی پاداش در سازمان نمی‌شود، اما باعث ارتقای اثربخشی و کارایی عملکرد سازمان می‌شود. این تعریف بر سه ویژگی اصلی رفتار شهروندی تأکید دارد: اول اینکه این رفتار باید داوطلبانه باشد؛ یعنی نه یک وظیفهٔ ازپیش‌تعیین‌شده و نه بخشی از وظایف رسمی فرد است. دوم اینکه مزایای این رفتار، جنبهٔ سازمانی دارد و ویژگی سوم این است که رفتار شهروندی سازمانی ماهیتی چند وجهی دارد. تعاریف گذشته، در پی تعریف رفتار شهروندی سازمانی و سنجش آن در مقیاس فردی بوده‌اند. امروزه بعد جدیدتری به مطالعات سازمانی اضافه شده است که از آن تحت عنوان رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه[1] یاد می‌شود (Organ, 1988).

گادوت، برایمن و سامچ (۲۰۰۶) اذعان می‌کنند که رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه مبتنی بر اصول رفتار شهروندی سازمانی پادساکف و مک کنزی[2] (۱۹۹۷) است. اما برخلاف رفتار شهروندی سازمانی که بر ارزیابی فردی از رفتار شهروندی سازمانی تأکید دارد، رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه، بر ارزیابی رفتار شهروند سازمانی در سطح گروه تأکید می‌کند (Ehrhart & Naumann, 2004; Vigoda-Gadot et al, 2007). رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه به فعالیت گروه‌ها و تیم‌های کاری اشاره می‌کند که نقش عمده‌ای در شکل‌دهی نگرش‌ها و رفتارهای افراد دارند. رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه از استعاره و هنجارهای گررهی در محل کار نشأت می‌گیرد. براساس این دیدگاه، گروه‌ها و تیم‌های کاری نقش عمده‌ای در شکل

1. Group – level of OCB (GOCB)
2. Podsakoff & mackenzie

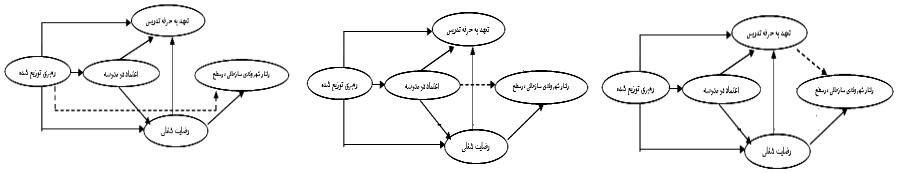
دهی نگرش‌ها و رفتارهای افراد دارند. رابطهٔ بین رضایت شغلی و رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه را پژوهشگران متعددی معنادار گزارش کرده‌اند (padsakoff & MacKenzie, 1993; Batman & Organ, 1983; Allen & Rash, 1998). هافمن (۱۹۹۹) بیان کرد که رضایت شغلی سازه‌ای است جمعی که به طور مثبت با رفتار شهروند سازمانی در سطح گروه رابطه دارد. اورگان (۱۹۸۸) بیان داشت که رفتار منصفانه رهبر (توسعهٔ روابط اجتماعی و مبادلهٔ اطلاعات بین رهبر ـ پیرو) منجر به افزایش رفتار شهروند سازمانی می‌شود. سیمز و مانز (۱۹۹۳) دریافتند که رهبری توانا‌ساز به طور مثبت با رضایت شغلی و رفتار شهروند سازمانی در سطح گروه رابطه دارد. از نظر آنها رهبر توانا‌ساز، ابتدا رضایت شغلی را افزایش می‌دهد؛ چون رهبران مسئولیت‌ها را واگذار و پیروان را تشویق به کار مستقل می‌کنند، سپس رهبر توانا‌ساز هم به طور غیرمستقیم و به‌واسطهٔ تأثیرگذاری بر رضایت شغلی رفتار شهروند سازمانی کارکنان را افزایش می‌دهد. یان و کاکس (۲۰۰۷) اذعان داشتند که رهبر توانا‌ساز به طور مستقیم بر رفتار شهروندی سازمانی تأثیر دارد و به طور غیرمستقیم از طریق رضایت شغلی بر رفتار شهروند سازمانی تأثیر می‌گذارد. کوهن و بوسعیدی (۲۰۰۲) در مطالعهٔ خود تحت عنوان «رفتار شهروندی در کشورهای غیرغربی: بررسی تأثیر رضایت شغلی و تعهد سازمانی بر رفتار شهروندی» به این نتیجه دست یافتند که رفتار شهروندی توسط رضایت شغلی به طور قابل‌ملاحظه‌ای پیش‌بینی می‌شود. در این مطالعه، افراد جوان‌تر اذعان داشته‌اند که دارای رضایت شغلی و رفتار شهروند سازمانی کمتری نسبت به افراد با سابقه‌تر هستند. دیوید و توماس (۲۰۰۸) در مطالعهٔ خود تحت عنوان «رضایت شغلی و رفتار شهروندی سازمانی» دریافتند که رضایت شغلی پیش‌بینی‌کنندهٔ رفتار شهروندی است.

با توجه به ادبیات و پیشینهٔ پژوهش، تحقیق حاضر به دنبال آزمون الگوی مفروض زیر است.



الگوی ۱: مدل مفهومی‌پژوهش

در مجموع، مرور ادبیات و پیشینهٔ تحقیقات نشان می‌دهد که رابطهٔ میان رهبری توزیع‌شده و رفتار شهروندی معلمان در سطح گروه و نیز رابطهٔ تعهد به حرفهٔ تدریس و ارتباط آن با رفتار شهروندی سازمانی چندان روشن نیست و مستلزم بررسی‌های بیشتری است. بنابراین، این روابط در قالب سه الگوی جایگزین (مسیرهای نقطه‌چین) به شرح زیر بررسی خواهند شد.



الگوی ۲: الگوهای جایگزین

فرضیه‌های تحقیق

H۱: سبک رهبری توزیع‌شده بر اعتماد در مدرسه تأثیر مستقیم و معناداری دارد.

H۲: سبک رهبری توزیع‌شده بر تعهد به حرفهٔ تدریس تأثیر مستقیم و معناداری دارد.

H۳: سبک رهبری توزیع‌شده بر رضایت شغلی تأثیر مستقیم و معناداری دارد.

H٤: اعتماد در مدرسه بر تعهد به حرفهٔ تدریس تأثیر مستقیم و معناداری دارد.

H۵: اعتماد در مدرسه بر رضایت شغلی تأثیر مستقیم و معناداری دارد.

H٦: رضایت شغلی بر تعهد به حرفهٔ تدریس تأثیر مستقیم و معناداری دارد.

H۷ : رضایت شغلی بر رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه تأثیر مستقیم و معناداری دارد.

H۸: الگوی مفروض پژوهش با داده‌های گردآوری‌شدهٔ برازش مناسبی دارد و می‌تواند رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه را تبیین معنادار کند.

H۹: الگوی‌های جایگزین پژوهش بهتر از الگوی مفروض پژوهش برازش دارند و رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه را بهتر و قوی‌تر تبیین معنادار می‌کنند.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربری و شیوهٔ جمع‌آوری اطلات توصیفی از نوع همبستگی است که در آن از روش‌های آماری تحلیل مسیر استفاده شده است. روش جمع‌آوری اطلاعات شامل مطالعهٔ کتابخانه‌ای و مطالعهٔ میدانی است. جامعهٔ آماری شامل کلیهٔ معلمان علوم و ریاضی مدارس راهنمایی شهرستان تهران است که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تعداد ۳۰۲ معلم انتخاب و مطالعه شدند. باید ذکر شود که به منظور کنترل متغیرهای فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی و تعمیم‌پذیری بالای داده‌ها، از ۵ محدودهٔ جغرافیایی شهر تهران (شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز) و از بین مناطق ۱۹گانهٔ آموزش و پرورش مناطق ۱، ۳، ٤، ۵، ٦، ۷، ۸، ۹، ۱۱، ۱۷، ۱۹ انتخاب شدند. سپس از هر خوشه، در هر یک از مناطـق نامبرده، فهرست مدارس راهنمایی پسرانه و دخترانهٔ دولتی استخراج و از میان آنها به طور تصادفی ۷۰ مدرسه (۳۵ مدرسهٔ دخترانه و ۳۵ مدرسهٔ پسرانه) انتخاب شد، سپس با مراجعه به هر مدرسه،

تعداد ٤ معلم ریاضی و ۳ معلم علوم به عنوان نمونه، مطالعه شدند. فرضیه‌های پژوهش با استفاده از روش آماری تحلیل مسیر تجزیه و تحلیل شدند. قبل از توزیع ابزارهای پژوهش، پرسشنامه‌های مذکور از انگلیسی به فارسی ترجمه و پس از آن پایلوت شد، سپس پایایی آن پذیرفته شد. در این مرحله، ابزارهای اصلی توزیع و به مدت سه هفته جمع‌آوری شدند. از ۳۰۲ پرسشنامه، تعداد ۲۷٦ پرسشنامه تکمیل و بازگردانده شدند. از این تعداد، ۲٦ پرسشنامه که به صورت ناقص پر شده بودند از روند آنالیز آماری خارج گردیدند، بنابراین تعداد ۲۷٦ (حدود ۸٦ درصد) پرسشنامه در نهایت مورد آنالیز قرار گرفتند. ۸۷ درصد پاسخگویان را زن و حدود ۱۳ درصد دیگر را مرد تشکیل دادند. ۳۰ درصد افراد در سن ۲۵ – ۳۰، حدود ۲۳ درصد در سن ۳۵_۳۱ ، حدود ۳۷ درصد در سن ٤۰–۳٦ بودند و مابقی بالای ٤۰ سال داشتند. ۷٤ درصد پاسخگویان متأهل و بقیه مجرد بودند. ۸۵ درصد افراد دارای سطح تحصیلات لیسانس، حدود ۳۷ درصد دارای سابقهٔ کار بیش از ۵ سال و ۱۷ درصد افراد دارای سابقهٔ کار کمتر از ۳ سال بودند. جهت جمع‌آوری داده‌های پژوهش از چهار پرسشنامه استفاده شده است که هر یک شامل خرده‌مقیاس‌هایی خاص است. از آنجایی که هر سنجه موضوع ویژه‌ای را می‌سنجد و محتوای خاصی دارد، پایایی هر یک از سنجه‌ها به صورت مجزا محاسبه شده است.

جدول ۱. پایایی هر یک از ابزارهای پژوهش

ابزارهای پژوهش	تدوین‌کننده	خرده مقیاس ها	پایایی هر خرده مقیاس	پایایی کل ابزار
رهبری توزیع شده	هالینگر و هک (۲۰۰۹)	تصمیم‌گیری مشارکتی	۰/۸۷	۰/۸۶
		اداره مدرسه	۰/۷۹	
		توسعهٔ علمی‌مدرسه	۰/۸۳	
اعتماد در مدرسه	هوی و موران (۲۰۰۳)	اعتماد معلم به مدیر	۰/۷۷	۰/۷۸
		اعتماد معلم به همکاران	۰/۸۱	
		اعتماد معلم به مراجعان	۰/۸۳	
رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه	گادوت و همکاران (۲۰۰۷)	رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه نسبت به فرد	۰/۷۳	۰/۷۶
		رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه نسبت به سازمان	۰/۷۷	
تعهد سازمانی	بلاو (۱۹۸۵)	تعهد به حرفهٔ تدریس	۰/۷۹	۰/۸۰
		تعهد به شغل تدریس	۰/۷۸	
رضایت شغلی	آلترمن (۲۰۰۷)	رضایت شغلی	۰/۸۸	۰/۸۸

٤. یافته‌ها

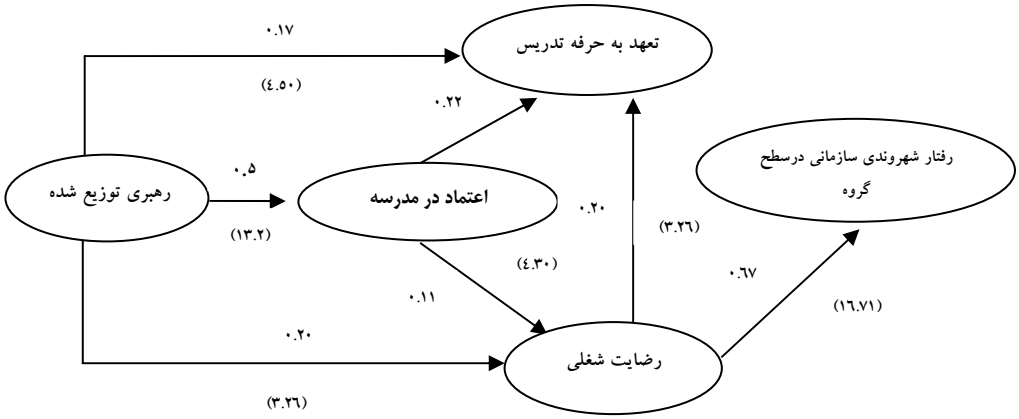
در این بخش به شاخص‌های گرایش مرکزی متغیرهای پژوهش پرداخته می‌شود.

جدول ۲. شاخص‌های مرکزی و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

			M	SD	۱	۲	۳	٤	٥	٦	۷	۸
متغیرهای پژوهش	**رهبری توزیع شده**	تصمیم گیری مشارکتی (۱)	۳.۲۸	۱۳۷.	۱							
		توسعهٔ حرفه‌ای (۲)	۳.۵۵	۲۰۱.	.۳۸۲	۱						
		اداره مدرسه (۳)	۳.۳۰	۱۷۷.	.۳۸۹	.۲۹٦	۱					
	تعهد سازمانی	تعهد به شغل معلمی (٤)	۳.۲۳	۱۱۷.	.٤۷۲	.۲٦۹	۳٥.	۱				
		تعهد به حرفهٔ تدریس (٥)	۳.٤۰	۲٤٦.	.٤۰۹	.۲۰۰	۰.۲۹	.۳۸۰	۱			
	رضایت شغلی	رضایت شغلی (٦)	۳.۲۱	٦۲۱.	.٤۰۱	۳۳.	۲٥.	۲۱.	۳۳.	۱		
	رفتار شهروندی	رفتار شهروندی سازمانی (۷)	۳.٤۷	۰.۲۳۱	۰.٤٤	۰.۳۹	۰.۲۱	۰.۲۸	۰.۲۸	۰.۲۳	۱	
	اعتماد	اعتماد در مدرسه (۸)	۳.۱۳	۰.۱٥۳	۰.۳۳	۰.۲۷	۰.٤۱	۰.۲۷	۰.٤۱	۰.۲۸	۰.۲٥	۱

میانگین و انحراف معیار هر یک از متغیرهای تحقیق در جدول شمارهٔ ۱ آمده است. بر اساس داده‌های موجود این جدول، می‌توان اذعان داشت که توسعهٔ حرفه‌ای دارای بیشترین میانگین (۳.۵۵) و رضایت شغلی دارای کمترین میانگین (۳.۲۱) هستند.

ماتریس همبستگی میان تمام متغیرها اصلی تحقیق نشان می‌دهدکه مؤلفه‌های رهبری توزیع‌شده دارای همبستگی مثبت با رفتار شهروندی سازمانی (r=0.44)، اعتماد در مدرسه (r=0.33)، رضایت شغلی (r=0.40)، تعهد به حرفهٔ تدریس (r=0.41)، تعهد به شغل معلمی (r=0.47) است. بنابراین می‌توان گفت که سبک رهبری توزیع‌شده به طور مثبت و معناداری با متغیرهای درونزای پژوهش (متغیرهای وابسته) ارتباط دارد. این همبستگی‌ها نشان‌دهندهٔ ارتباط و انسجام درونی میان متغیرهای پژوهش است. جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش و برازش الگوی مفروض، از روش آماری تحلیل مسیر استفاده شده است. یافته‌ها به شرح الگوی ذیل است.



- همه مسیرهای ترسیمی بجز سه مسیر نقطه‌چین، با داشتن مقدار ۲ < **t** در سطح۰/۰۵ > **p** معنادار هستند.
- ضرایب گاما، بتا و خطا با پارامترهای استاندارد بیان شده است.
- مقادیر **t** داخل پرانتز گذاشته شده‌اند.

الگوی ۳: برازش الگوی مفروض پژوهش

همانطور که در الگوی ۳ مشاهده می‌شود، تمامی مسیرهای ترسیم‌شده به لحاظ آماری معنادار هستند. اگرچه این مسیرها به لحاظ آماری معنادار هستند،شاخص‌های نیکویی برازش برای الگوی مفروض حاکی از ضعیف بودن الگوی برازش‌شده دارند.

شاخص خی‌دو (X^2) برای این الگو معنادار شده است. در چنین شرایطی به شاخص‌های جایگزین توجه می‌شود. نسبت خی‌دو بر درجهٔ آزادی (X^2/df)، برابر با ۹/۵۵ و بیشتر از ۲، تقریب ریشه میانگین مجذورات خطا (RMSEA) برابر با ۰/۲۷۹ و بیشتر از ۰/۰۶، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر ۰/۷۹ و کمتر از ۰/۹، شاخص تعدیل‌شدهٔ نیکویی برازش (AGFI) برابر ۰/۸۹۹ و نزدیک به ۰/۹ و نهایتاً شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) برابر ۰/۸۱ و کمتر از ۰/۹ هستند. بنابراین برخی از شاخص‌ها نشان‌دهندهٔ برازش ضعیف الگوی برازش شده است. در این حالت باید به اصلاح الگو و آزمون الگوهای جایگزین پرداخته شود.

آزمون الگوهای جایگزین و ارائهٔ الگوی نهایی پژوهش

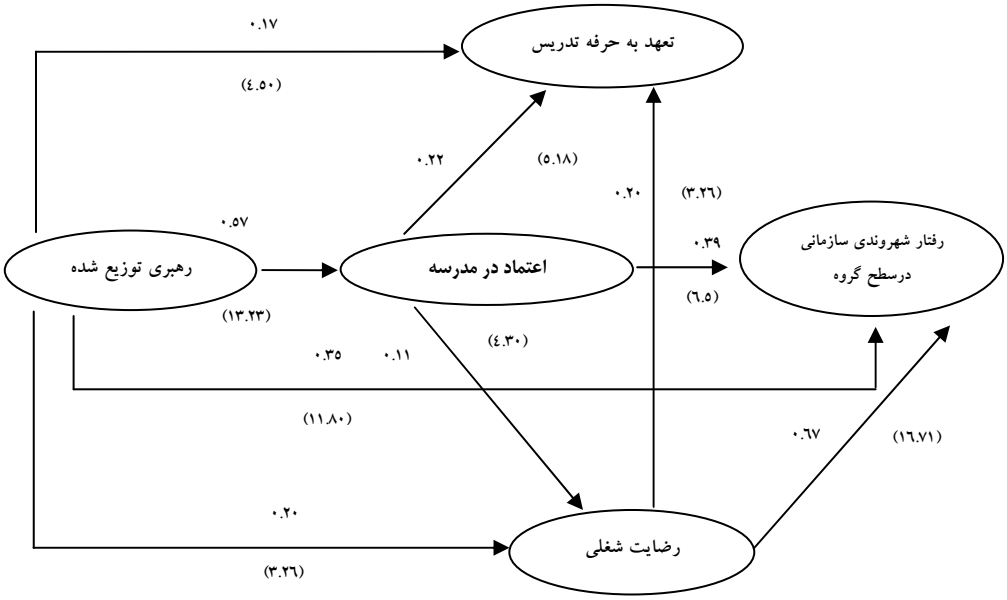
جهت به‌دست آوردن بهترین و مناسب‌ترین الگوی پیش‌بینی‌کنندهٔ رفتار شهروندی سازمانی، سه الگوی جایگزین برازش داده شدند و شاخص‌های نیکویی برازش (X^2/df) برابر ۱۳/۷۰ برای الگوی اول، ۱۷/۷۷ برای الگوی دوم و ۲۶/۶۹ برای الگوی سوم به دست آمد. همچنین مقادیر CFI به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۹۰، و ۰/۸۷ برای هر یک از سه الگو، مقادیر GFI برای هر سه الگو به ترتیب برابر ۰/۹٤، ۰/۹٤، و ۰/۹۰ و مقادیر AGFI برای آنها به ترتیب ۰/۹٦، ۰/۹٤، و ۰/۹۲ به دست آمد. در نهایت مقادیر RMSEA برای هر یک از الگو به ترتیب ۰/۰٦۲، ۰/۰۷۷، و ۰/۱۱ برآورد شد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که الگوی اول، یعنی مسیر اعتماد به رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه بهترین برازش را با داده‌ها داشته است. همچنین لازم است آثار مستقیم و غیر مستقیم بررسی شود. جدول ۳ بیانگر آثار فوق است. در هر الگوی جایگزین مسیرهای اضافه‌شده با رنگ‌آمیزی نشان داده شده‌اند.

جدول۳: مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم در الگوهای جایگزین

	آثار در الگوی‌های جایگزین	الگوهای جایگزین					
		الگوی اول		الگوی دوم		الگوی سوم	
		مقدار β	مقدار t	مقدار β	مقدار t	مقدار β	مقدار t
آثار مستقیم	اثر مستقیم رهبری بر اعتماد در مدرسه	۰/۵۷	۱۳/۲۳*	۰/۵۱	۱۳/۰۵*	۰/۵۷	۱۳/۲۳*
	اثر مستقیم رهبری بر رضایت شغلی	۰/۲۰	۳/۲۶*	۰/۱۸	۳/۲۱*	۰/۲۰	۳/۲۶*
	اثر مستقیم رهبری بر تعهد به حرفهٔ تدریس	۰/۱۷	٤/٥٠*	۰/۱۲	٤/٢٤*	۰/۱۷	٤/٥٠*
	اثر مستقیم اعتماد بر رضایت شغلی	۰/۱۰	٤/٢٨*	۰/۱۱	٤/٣٠*	۰/۹	٤/١٤*
	اثر مستقیم اعتماد بر تعهد به حرفهٔ تدریس	۰/۲۰	٥/١٣*	۰/۲۲	٥/١٨*	۰/۱۸	٥/٠١*
	اثر مستقیم رضایت بر رفتار شهروندی سازمانی	۰/٦٧	١٦/٧١*	۰/٦٧	١٦/٧١*	۰/٤٤	١٥/٢١*
	اثر مستقیم رضایت بر تعهد به حرفهٔ تدریس	۰/۲۰	۳/۲٦*	۰/۲۰	۳/۲٦*	۰/۲۲	۳/۳۱*
	اثرمستقیم اعتماد بر رفتار شهروندی سازمانی	**۰/۳۹**	**٦/٥٠***	–	–	–	–
	اثر مستقیم رهبری بر رفتار شهروندی سازمانی	–	–	**۰/۳۱**	**٤/٨٦***	–	–
	اثر مستقیم تعهد بر رفتار شهروندی سازمانی	–	–	–	–	**۰/۰۹**	**۱/۸۸**
آثار غیرمستقیم	اثر غیرمستقیم رهبری بر تعهد به حرفهٔ تدریس	۰/۳۷	۱۱/۲۰*	۰/۳٤	۱۱/۱۲*	۰/۱۷	٤/٥٠*
	اثر غیرمستقیم رهبری بر رضایت شغلی	۰/۲۹	۹/۲۰*	۰/۲۹	۹/۲۰*	۰/۲۰	۳/۲٦*
	اثر غیرمستقیم رهبری بر رفتار شهروندی سازمانی	۰/۳٥	۱۱/۷۱*	۰/٤۲	۱۳/۲۱*	۰/۳۳	۱۱/۱٤
	اثر غیرمستقیم اعتماد بر تعهد به حرفهٔ تدریس	۰/۲٥	۸/٥۳*	۰/۲۸	۸/۷۸*	۰/۱۸	٥/٠١*
	اثر غیرمستقیم اعتماد بر رفتار شهروندی سازمانی	۰/۳۷	۱۱/۷٤*	۰/۲۹	۱۰/۳٦*	۰/۳۱	۱۰/٦٦*
	اثر غیرمستقیم رضایت بر رفتار شهروندی سازمانی	–	–	–	–	–	–

* $P<0.05$

یافته‌ها نشان می‌دهد که در میان مسیرهای اضافه‌شده در هر الگو، اعتماد سازمانی دارای بیشترین تأثیر (β) بر رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه است. همچنین مقدار t آن به لحاظ آماری معنادار است. در بین مسیرهای اضافه‌شده، تعهد به حرفهٔ تدریس بر رفتار شهروندی سازمانی تأثیر ندارد و مقدار t به‌دست‌آمده نیز به لحاظ آماری معنادار نیست. همچنین تمامی اثرهای مستقیم در سه الگوی جایگزین بجز اثر مستقیم تعهد به حرفهٔ تدریس بر رفتار شهروندی در سطح گروه به لحاظ آماری معنادار هستند. اثرهای غیرمستقیم نیز بیانگر معناداری تمامی مسیرها در سه الگوی جایگزین است. به طور کلی می‌توان گفت که از سه الگوی معرفی‌شده دو الگوی اول (اضافه شدن مسیر اعتماد در مدرسه به رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه) و الگوی دوم (یعنی اضافه شدن مسیر رهبری توزیع‌شده به رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه) دارای شاخص‌های نیکویی برازش مناسب‌تری نسبت به الگوی مفروض پژوهش بوده‌اند. اما باید این سؤال را مطرح کرد که الگوی نهایی پژوهش کدام است. بدین منظور، دو الگوی اول و دوم با هم تلفیق شدند و الگوی جدید برازش داده شد. یافته‌ها نشان داد که الگوی جدید بهتر از تمامی الگوهای قبلی رضایت شغلی را تبیین معنادار می‌کند و بنابراین می‌تواند به عنوان الگوی ننهایی پیشنهاد شود. یافته‌های این الگو به شرح زیر است.



الگوی ٤: الگوی نهایی پژوهش

شاخص‌های نیکویی برازش این الگو عبارت‌اند از: (X^2/df) برابر ۷/٦۷، CFI برابر ۰/۹٤، GFI برابر ۰/۹۱ و مقادیر AGFI برابر ۰/۹۲ و در نهایت مقدار RMSEA برابر ۰/۰٥۷. بر این اساس، می‌توان اذعان داشت که شاخص‌های نیکویی برازش الگوی ننهایی پژوهش مناسب است و تبیین‌شوندگی رفتار شهروندی سازمانی را در سطح گروه توسط الگوی ارائه شده نشان می‌دهد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی مطالعهٔ حاضر بررسی رابطهٔ بین سبک رهبری توزیع‌شده و رفتار شهروندی سازمانی معلمان با تمرکز و تأکید بر نقش میانجی اعتماد در مدرسه، تعهد به

حرفهٔ تدریس و رضایت شغلی بود. نتایج این تحقیق روابط بین متغیرهای مورد مطالعه را حمایت و تأیید می‌کند. یافته‌های تحقیق سه بحث و نتیجهٔ عمده دارد: اول اینکه رهبری توزیع‌شده دارای رابطه‌ای مثبت و معنادار با تعهد به حرفهٔ تدریس و رضایت شغلی است. نتایج این تحقیق با نتایج تحقیق قبلی هم‌راستاست. هولیپا و همکاران (۲۰۰۹)، در تحقیق خود با عنوان بررسی رابطهٔ بین سبک رهبری توزیع‌شدهٔ ادارک‌شده از سوی معلمان، تعهد حرفه‌ای و رفتار کارکنان به این نتیجه رسید که رهبری توزیع‌شده هم بهبود رفتار کارکنان و هم تعهد حرفه‌ای را پیش‌بینی می‌کند اما درجهٔ پیش‌بینی تعهد بیشتر از رضایت شغلی است. همچنین دریافتند که رهبری توزیع‌شده به طور مستقیم با تعهد سازمانی و به طور غیرمستقیم با رفتار شهروندی کارکنان رابطه دارد. نتایج پژوهش‌های متعدد دیگری (کرایبنر، ساویر، مایرز، و واتسون، ۲۰۰٤؛ آلن و میر، ۱۹۹۷؛ روسل، هولپیا و دواس، ۲۰۰۹؛ هوی، تایلر و بلیس، ۱۹۹۰؛ کوه، استرز و تربورگ؛ ۱۹۹۵؛ دنیسون، اسلیجر و گانی، ۲۰۰٦؛ سامِچ و دراچ، ۲۰۰۰؛ متیو، زاجاک، ۱۹۹۰؛ فرنچ و کاپلان، ۱۹۹۷؛ تاأُ، ایشیدا، و ماسودا، ۱۹۹۸؛ هابرمن واندرنبرگ، ۱۹۹۹؛ ولف و کالور و کراس، ۱۹۹۰؛ بوگلر، ۲۰۰۵) مؤید تأثیر مستقیم رهبری توزیع‌شده بر تعهد سازمانی و رضایت شغلی است.

بر مبنای نظریهٔ مبادلهٔ اجتماعی، توزیع و تبادل دوسویهٔ تجارب رهبری در بین ذی نفعان مدرسه، در وهلهٔ اول موجب احساس تعلق در افراد سپس رضایت شغلی و تعهد سازمانی می‌شود. رهبرانی که مسئولیت‌های رهبری را با دیگر افراد مدرسه مبادله می‌کنند، نسبت به رهبرانی که درصددند تا در رویارویی با چالش‌ها یکه‌تاز باشند، کمتر دچار فرسودگی شغلی می‌شوند. احساس مسئولیت از سوی افراد، منجر به تعهد آنها در قبال مسئولیت‌های سازمانی شده در نهایت عملکرد فردی و سازمانی بهتر و مطلوبتری را در پی خواهد داشت (تانگریز و اندرسون، ۲۰۰۳).

در چارچوب نظریهٔ رابطهٔ متقابل رهبر ـ عضو، رهبران و پیروان بر همدیگر تأثیر می‌گذارند، و پیروان از طریق کار فعالانه با رهبران در عمل رهبری مشارکت می‌کنند. بنابراین، مدیران تنها افرادی نیستند که قابلیت رهبری کردن دارند، بلکه معلمان نیز می‌توانند رهبران خوبی باشند. بر مبنای این تئوری، فرآیند مبادله میان رهبران رسمی و معلمان راهبر، مبتنی بر مشارکت افراد در فرآیند تصمیم‌گیری‌هاست. از آنجا که در تئوری مذکور به همهٔ افراد اجازه داده می‌شود که فعالیت‌های رهبری را تجربه کنند، بنابراین مبادله میان رهبران متعدد دوسویه است و درجهٔ آن مبتنی بر میزان تعهد افراد نسبت به وظایف محوله و میزان اعتماد متقابل میان رهبران است. بر این اساس، افرادی که در جریان مبادله مشارکت می‌کنند در واقع متخصصانی هستند که تجربهٔ رهبری، درجهٔ اعتماد و میزان تعهد آنها نسبت به سازمان از سوی رهبر سازمان تشخیص داده شده است. از آنجایی که به همهٔ افراد اجازه داده می‌شود تا رهبری را تجربه کنند، تبادلات روانی شکل می‌گیرد که خود باعث ایجاد تعاملات متقابل و اثربخش می‌شود. بنابراین، تبادلات روانی و به تبع آن شکل‌گیری تعاملات مستمر متقابل، باعث افزایش انسجام اجتماعی، رضایت شغلی و تعهد حرفه‌ای و شغلی بالای معلمان می‌شود.

در پرتو نظریهٔ مثلث رهبری اسپیلان (۲۰۰۶)، از یک سو مدیریت مدرسه زمینهٔ تجربه کردن رهبری را برای دیگر معلمان فراهم می‌آورد و با شکل‌دادن به جوی مبتنی بر مبادلات روانی، کنش متقابل میان معلمان را تشدید و تشویق می‌کند. و از سوی دیگر معلمان (عنصر اصلی در رهبری توزیع شده) در این محیط مبتنی بر مبادلات روانی، با هدف تجربه رهبری و بهسازی مدرسه، تبادل دانش و اطلاعات را انجام می‌دهند. وجود رهبری توزیع‌شده و جو مبتنی بر تعاملات متقابل و مبادلات روانی، اعتماد متقابل معلم ـ معلم، و مدیر ـ معلم، تعهد حرفه‌ای معلم (در صورت تجربه رهبری)، تلاش مضاعف معلمان برای بهسازی و موفقیت مدرسه، احساس تعلق در افراد و در نهایت رضایت

شغلی و تعهد سازمانی را موجب می‌شود. در مجموع، مطالعهٔ حاضر نشان می‌دهد که رهبری توزیع‌شده (توسعهٔ علمی، ادارهٔ مدرسه، و تصمیم‌گیری مشترک) با تعهد معلمان به حرفه و شغل تدریس ارتباط دارد. بر این اساس، ایجاد شرایط برای کاربست رهبری توزیع‌شده در مدارس، برای معلمان حائز اهمیت است. بنابراین، معلمانی که باور دارند فرصت‌هایی برای مشارکت آنها در امور مدرسه فراهم شده است، بالطبع احساس تعهد بیشتری نسبت به سازمان از خود بروز می‌دهند.

بنابر آنچه آمد می‌توان نتیجه گرفت که فرهنگ تدریس فی‌نفسه خاصیتی فردگرایانه دارد و بیشتر معلمان کار خود را بر حسب میزان درگیری با دانش‌آموزان و فرآیند تدریس تعریف می‌کنند، بنابراین مشارکت در فرآیند تصمیم‌گیری در مدرسه می‌تواند اثر قابل ملاحظه‌ای بر تعهد سازمانی آنها داشته باشد. این تفسیر به طور ضمنی اشاره می‌کندکه امروزه رهبری مدرسه، کارکردی تعریف می‌شود که در آن مدارس به طور مشارکتی و همکارانه توسط معلمان و مدیران هدایت می‌شوند. در نهایت به زعم پارک (۲۰۰۵)، مشارکت در تصمیم‌گیری از سوی معلمان به عنوان افزایش وظایف شغلی و افزایش مسئولیت تلقی می‌شود که بر تعهد سازمانی افراد تأثیر قابل‌ملاحظه‌ای می‌گذارد. بر اساس نظریهٔ دو عاملی هرزبرگ (۱۹۹۵)، عوامل انگیزشی مانند انگیزش، مسئولیت پذیری و رشد حرفه‌ای با انگیزش شغلی افراد مرتبط است. آنها اذعان داشته‌اند افرادی که شغل خود را چالشی، مهیج و رضایت‌بخش دیده‌اند، تمایل به نظارت طاقت‌فرسا دارند، از شکایات اجتنابمی‌کنند، بر جنبه‌های مثبت شغل تأکید می‌ورزند و اشتباهات جزئی سازمان را نادیده می‌گیرند. این نوع رفتارها با رفتار شهروندی سازمانی مرتبط هستند. می‌توان استدلال کرد، عوامل انگیزشی تأثیر مثبتی بر انگیزش و خشنودی شغلی کارکنان داشته افراد را وامی‌دارد تا فراتر از الزامات رسمی تلاش کنند.به علاوه می‌توان استدلال کرد که رفتارهای نقش کارکنان، می‌تواند به عنوان یک مبادلهٔ اقتصادی حاصل از

قرارداد روانشناختی وی با سازمان، قلمداد شود. بنابراین، رفتار شهروندی سازمانی کارکنان زمانی حاصل می‌شود که آنها تجارب مثبتی مانند حمایت سازمانی و درگیری شغلی کسب کنند (اورگان، ۱۹۹۰؛ روبینسون و موریسون[1]، ۱۹۹۵؛ ین، چین و ین[2]، ۲۰۰۹). به عبارت دیگر، زمانی که عوامل انگیزشی مبادله (عوامل روانی ـ اجتماعی) کم باشند، افراد به مبادلهٔ اقتصادی با سازمان مبادرت می‌ورزند. بنابراین می‌توان اذعان داشت که نبود عوامل بهداشتی منجر به نارضایتی و کاهش رفتار شهروندی سازمانی افراد می‌شود.

به لحاظ نظری، نظریهٔ مبادلهٔ رهبر ـ پیرو که بر رفتار منصفانهٔرهبر و توسعهٔ روابط اجتماعی و مبادلهٔ اطلاعات بین رهبر ـ پیرو تأکید دارد نیز می‌تواند پشتیبان رابطهٔ تأثیرگذاری رضایت شغلی بر رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه باشد. در نهایت، مشخص شد که رضایت شغلی بر تعهد سازمانی تأثیر مثبت و معناداری دارد. بر طبق نظریهٔ مبادله، رضایتمندی،و تعهد سازمانی افراد بستگی به وجود تعادل میان پاداش و درون‌دادها و آورده‌های وی برای سازمان دارد. این رویکرد بر مبادلهٔ میان افراد و سازمان تأکید می‌کند که در آن مطلوبیت مبادله از نظر کارکنان باعث افزایش رضایت و به تبع تعهد آنها نسبت به سازمان می‌شود. در درون سازمان، رضایت شغلی به عنوان یکی از مهمترین متغیرهای مبادله و متغیرهایی مانند رضایت از محیط کار، تعهد حرفه‌ای و تضاد نقش‌های حرفه‌ای با نقش‌های سازمانی و متغیرهای واسطه‌ای همچون سطح سازمانی و ماهیت شغلی به عنوان عوامل مهم و اثرگذار بر تعهد سازمانی قلمداد می‌شوند. افراد همواره رفتار و روابطشان با خرده‌سیستم‌های سازمان به صورت مبادله‌ای است.

1. Robinson & Morrison
2. Uen, Chien, & Yen

نظریهٔ سرمایه‌گذاری و مشارکت اجتماعی شلدون (۱۹۷۱) مبتنی بر مشارکت افراد در یک سازمان است، به نحوی که مشارکت وی در سازمان دیگر را به حداقل برساند. به زعم شلدون (۱۹۷۱) عنصر اساسی در این نظریه، زمان و میزان مشارکت اجتماعی افراد در سازمان است. مشارکت اجتماعی به تعامل و شناسایی خود، به‌واسطهٔ دیگر اعضای سازمان اشاره می‌کند. فرض اساسی رویکرد سرمایه‌گذاری این است که بدون در نظر داشتن سایر اشکال ارتباط افراد با سازمان، سرمایه‌گذاری، تعهداتی را نسبت به سازمان فراهم می‌آورد. بر اساس این نظریه، افراد هنگام ورود به سازمان، فرهنگ و ایده‌های خاصی را با خود وارد سازمان می‌کنند و انتظار دارند که در قبال زحماتی که برای سازمان تحمل می‌کند، سازمان هم آن‌ها را در امور و تصمیم‌گیری‌ها مشارکت دهد. مشارکت افراد در سازمان، انگیزش دورنی و خشنودی شغلیآن‌ها را در پی می‌آورد و هنگامی‌که افراد مسئولیت‌های خود را رضایت‌بخش ببینند، تعهدشان نسبت به سازمان و حرفهٔشان افزایش می‌یابد.

در پیرو نظریهٔ مبادله و مشارکت اجتماعی شلدون (۱۹۷۱)، و نظریهٔ سرمایه‌گذاری بیکر (۱۹۷۱)، آدامز (۱۹٦۵) نظریهٔ برابری (یا نابرابری) را مطرح کرد. در واقع نظریهٔ مبادله و مشارکت اجتماعی، زمینه‌ای را برای فهم عدالت، برابری و نابرابری در روابط کاری مهیا کرده است. آدامز (۱۹٦۵)، این باور را رواج داد که نابرابری در فرآیند مبادلهٔ اجتماعی یک برانگیزانندهٔ مهم است. این نظریه بیان می‌کند که کارکنان هنگامی‌که خود را در وضعیت ناعادلانه یا غیرمنصفانه بیابند، برانگیخته می‌شوند. نابرابری هنگامی رخ می‌دهد که کارکنان تصور کنند بیشتر یا کمتر از آنچه شایسته و سزاوار آن است (براساس تلاش یا سهمشان) دریافت می‌کنند. نابرابری منجر به تجربهٔ تنش می‌شود و تنش ایجادشده فرد را برمی‌انگیزاند تا در جهت برطرف کردن نابرابری یا رسیدن به وضعیتی عادلانه اقدام کند.

در مدارس نیز معلمان منافع حاصل از رابطهٔ مبادله‌ای را می‌آزمایند. مخصوصاً به داده‌های (درون‌داد) خود ـ منافعی که آن‌ها در ارتباط مبادله‌ای مشارکت می‌دهند ـ و ستاده‌های (برون‌داد) خود ـ منافعی که مدرسه در رابطهٔ مبادله‌ای مشارکت می‌دهد ـ توجه دارند. سپس آن‌ها یک نسبت درون‌داد/ برون‌داد را محاسبه می‌کنند، که در نهایت این نسبت را با یک نسبت کلی یا مقایس‌هایی با دیگران مقایسه می‌کنند. در این میان، درون‌دادهای نامحسوسی چون سرمایه گذاری عاطفی و برون‌دادهای نامحسوسی چون خشنودی و رضایت شغلی نیز به خوبی می‌توانند در معادلهٔ برابری فرد وارد شود. هنگامی‌که معلمان تصمیمات مربوط به پاداش و جبران را عادلانه تصور می‌کنند، خشنودی شغلی و در نهایت تعهد سازمانی بیشتری از خود نشان می‌دهند.

همچنین، این تحقیق که در پی بررسی رابطهٔ بین رهبری توزیع‌شده و رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه با میانجیگری متغیر تعهد سازمانی، رضایت شغلی و اعتماد در مدرسه بوده است، نشان می‌دهد که دو متغیر رضایت شغلی و اعتماد در مدرسه می‌توانند نقش میانجیگر بین رهبری توزیع‌شده و رفتار شهروندی معلمان ایفا کنند. پژوهش‌های متعددی رابطهٔ رضایت شغلی و رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه را پشتیبانی می‌کنند. در این میان، می‌توان به پژوهش‌های پادساکف و همکاران (۱۹۹۳)؛ باتمن و همکاران (۱۹۸۳)؛ بیشاپ و همکاران (۲۰۰۰)؛ آلن و راش (۱۹۹۸)؛ هافمن (۱۹۹۹)؛ سیمز و مانز (۱۹۹۳)؛ یان و کاکس (۲۰۰۷)؛ کوهن و بوسعیدی (۲۰۰۲)؛ دیوید و توماس (۲۰۰۸) اشاره کرد. آنها به طور مشابه دریافته‌اند که رضایت شغلی پیش‌بینی‌کنندهٔ رفتار شهروندی سازمانی است. و این رابطه خود متأثر از رهبری مدرسه است. رهبران مسئولیت‌ها را به معلمان واگذار و آنها را به مستقل کار کردن تشویق می‌کنند و با مشارکت دادن معلمان در فعالیت‌های مدرسه رضایت شغلی را ارتقا بخشیده موجب افزایش رفتار شهروندی سازمانی معلمان می‌شوند.

پژوهشگران متعددی (تسیو و همکاران، ۱۹۹۷؛ وچ، موس‌شولدر و بن‌نت[1]، ۲۰۰۲) اذعان داشته‌اند که اعتماد سازمانی پیش‌بینی‌کنندهٔ رفتار شهروندی سازمانی است. شواهد دیگر در مورد رابطهٔ بین اعتماد و رفتار شهروندی سازمانی حاکی از آن است که اعتماد متقابل مدیران-کارکنان با رفتار شهروندی سازمانی رابطه دارد (کونوفسکی و پوق[2]، ۱۹۹٤؛ آریا و همکاران، ۲۰۰۲؛ دنهولم[3]، ۲۰۰۲؛ شانن موران، ۲۰۰۳، پادساکف و همکاران، ۱۹۹۰؛ دلوگا، ۱۹۹٤؛ پیلایی[4]، ۱۹۹۹؛ ارتورک[5] ، ۲۰۰۷). در مقابل، پژوهشگرانی مانند پادساکف و همکاران (۱۹۹٦) دریافتند که همبستگی ضعیفی بین اعتماد به مدیر و ابعاد رفتار شهروندی سازمانی وجود دارد. با توجه به مطالعات گذشته، می‌توان اثر اعتماد در مدرسه بر رفتار شهروندی سازمانی در سطح گروه را همانند رفتار شهروندی سازمانی در سطح فردی در نظر گرفت. به بیان دیگر، ارتباط بین رفتار شهروندی سازمانی و اعتماد سازمانی (به عنوان بخشی از سرمایهٔ اجتماعی) دوطرفه است و هرچه سطح اعتماد در سازمان بیشتر باشد، انتظار می‌رود رفتارهای شهروندی بیشتری در سازمان رخ دهد (بولینو، تورلنی و بلودگود[6]، ۲۰۰۲).

بی‌شک شناسایی عوامل مؤثر بر روابط بین معلم ـ مدیر و معلم ـ فراگیر می‌تواند نقش مهمی در تصمیم‌گیری‌های مربوط به بهبود این روابط و در نهایت پر بار شدن محیط آموزشی ایفا کند. جو روانی- اجتماعی مدرسه یکی از عوامل مهم در ایجاد انسجام، هدفمندی و رضایت‌مندی معلمان و سایر ذی‌نفان درون مدرسه است و بالطبع

1. Wech, Mossholder & Bennett
2. Konovsky & Pugh
3. Denholm
4. Pillai
5. Ertürk
6. Bolino, Turnley & Bloodgood

جو روانی کلاس درس می‌تواند بر فرآیند یاددهی-یادگیری دانش‌آموزان اثر داشته باشد. جو روانی-اجتماعی و گروه کاری که بدان اشاره شد، تأکید بر درجه بالای رفتارهای نگهدارندهٔ گروه (اعتماد، راحتی، همکاری و اتفاق‌نظر در تصمیم‌گیری) دارد. چنین جوی، ایجاد رابطه را تسهیل می‌کند و هزینهٔ روانی شروع یا جست‌وجوی یک رابطهٔ با کیفیت بالا را کاهش می‌دهد. بنابراین، می‌شود این گونه مطرح کرد که گروه کاری با میزان رضایت شغلی و تعهد سازمانی برخاسته از سبک رهبری موجود در مدرسه رابطهٔ مثبت دارد.

با توجه به ویژگی‌های شغلی معلمان، می‌توان اذعان داشت که معلمان باید با شرایط و موقعیت‌های ناکام‌کننده مواجه شوند و در این میان رهبران و دیگر ذی‌نفعان بیرونی مدرسه نقش مهمی در ایجاد عواطف و هیجانات استرس‌زا دارند. هیجانات مثبت، به عنوان عوامل مهیج، معلمان را برمی‌انگیزاند تا به طور اثربخش‌تر تکالیف خود را انجام دهند و خدمات با کیفیت بالا به ذی‌نفعان مستقیم مدرسه یعنی دانش‌آموزان ارائه کنند. از سوی دیگر، ظهور عواطف منفی، از عوامل ایجادکنندهٔ اضطراب است و افراد را ترغیب می‌کند تا قابلیت‌هایشان را بر روی شغل‌شان متمرکز سازند. معلمانی که دارای تعهد و رضایت شغلی بالایی هستند باید به طور کارآمدتری عواطف و رفتارهای خود و دیگران را با هدف ایجاد تعامل مؤثر، نظم بخشند و آنها را مدیریت کنند. این امر خود منجر به رفتار مدنی بهبودیافته و بالای افراد می‌شود.

پژوهش هسو (۲۰۰۳) نتایج مطالعهٔ یو (۲۰۰۳) و نتایج مطالعهٔ حاضر را تأیید می‌کند. یافته‌های پژوهش او نشان می‌دهد که رضایت شغلی با رفتار شهروندی سازمانی و شایستگی رهبری مدیران عالی در شرکت‌های تایوان رابطه‌ای مثبت دارد.

References

Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J.P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33, 285–297.

Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70 (4), 547-593.

Bass, B. M. (1990). From Transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 2 (3): 19-31.

Batman, T. S., & Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee's citizenship. *Academy of Management Journal*, 26 (4), 587-595.

Bienstock, C. C., DeMoranville, C. W., & Smith, R. K. (2003). Organizational Citizenship behavior and service quality. Journal of Services Marketing, 17 (4), 357-378.

Blau, G. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 277-288.

Bogler, R. (2005). Satisfaction of Jewish and Arab teachers in Israel. *The Journal of Social Psychology*, 145, 19–33.

Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage.

Choi, K., & Sy, H. (2010). Examining relationships between where students start and how rapidly they progress. Using new developments in growth modeling to gain insight into the distribution of achievement within schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (3), 263–286.

Conger, J. A., & Pearce, C. L. (2003). *A landscape of opportunities*. In C. L. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared*

leadership: Reframing the hows and whys of leadership (pp. 285-303). Thousand Oaks, CA: Sage.

Culver, S.M., Wolfle, L.M., & Cross, L.H. (1990). Testing a model of teacher satisfaction for blacks and whites. *American Educational Research Journal*, 27, 323–349.

Dee, J. R., Henkin, A. B., & Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41, 603–627.

Denessen, E. Nguni, S. &, Sleegers, P. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: the Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 145–177.

Dennison, J. D. (2006). From community college to university: a personal commentary on the evolution of an institution. *Canadian Journal of Higher Education*, 36 (2), 107-124.

Dunne, D. W., & Delisio, E. R. (2001). Common elements of effective schools. Retrieved January 22, 2004, from http://www.education-world.com/ a_issues/ issues168.shtml.

Ehrhart, M. G., & Naumann, S. E. (2004). Organizational citizenship behavior in work groups: A group norms approach. *Journal of Applied Psychology*, 89, 960-974.

French, J.R.P., & Caplan, R.D. (1972). *Organizational stress and individual strain*. In A.J. Marrow (Ed.), *The Failure of Success,* (pp. 30–67). New York: Amacom.

Fresko, B., Kfir, D., & Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching and Teacher Education*, 13, 429–438.

Gronn, P. (2002). *Distributed leadership*. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 653- 696). Dordrecht: Kluwer.

Haberman, M. (2003, October 23). Creating effective schools infailed urban districts. EducationNews.org. Retrieved January 22, 2004, from http://www. Educationnews.org/ creating-effective-schools-in-failed.htm.

Hallinger , P. Heck , R(2009) Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School Improvement and Growth in Math Achievement. *American Educational Research Journal*. 46 (2) 659-689

Hallinger, P .and Heck, R (2003) *Understanding the contribution of leadership to school improvement* .In :M .Wallace and L .Poulson (Eds) *Learning to Read Critically in Educational Leadership and Management* , London, Sage.

Hallinger, P., & Heck, R. (2003). *Understanding the contribution of leadership to school improvement. Learning to read critically in educational leadership and management*, 215-235.

Harris, A. (2008). *Distributed school leadership*. Routledge.

Hartley, D. (2010). Paradigms: How far does research in distributed leadership 'stretch'?. *Educational Management Administration & Leadership*, 38 (3), 271-285.

Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46 (3), 659-689.

Kearney, W.S. & Smith, P.A. (2010). Principal influence and school change orientation in elementary schools: The importance of campus leadership. *Journal of Leadership*, 5 (1), 1-25.

Kochanek, J.R. (2005). *Building trust for better schools: Research-based practices*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Lee, S. J. (2007). The relations between the student–teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33 (2), 209-216.

Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 529–561.

Mayrowetz, D., Murphy, J., Louis, K. S., & Smylie, M. (2007). *Distributed leadership as work*

National Middle School Association. (2003). *This we believe: Successful schools for young adolescents*. Westerville, OH: Author.

Nguni, S., Sleegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 145–177.

Organ, D.W. (1990) *'The Motivational basis of Organizational Citizenship Behaviour'*, in B.M. Staw and L.L. Cummings (eds) *Research in Organizational Behavior*, vol. 12. Greewich, CT: JAI Press.

Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (1993). Citizenship behavior and fairness in organizations: Issues and directions for future research. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 6 (3), 257-269.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of management*, 26 (3), 513-563.

Reyes, P., & Shin, H.S. (1995). Teacher commitment and job satisfaction: A causal analysis. *Journal of School Leadership*, 5, 22–39.

Scribner, J.P., Sawyer, R.K., Myers, V., & Watson, T. (2004, April). Teacher teams and distributed leadership: A study of group creativity and collaboration. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16, 649–659.

Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Spillane, J. (2008). *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College Press.

Spillane, J. P. (2002). *Distributed leadership*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30 (3), 23-28.

Spillane, J. P., Reiser, B., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research Quarterly*, 72 (3), 387–431.

Spillane, J.P., & Sherer, J.Z. (٢٠٠٤). A distributed perspective on school leadership: Leadership practice as stretched over people and place. Paper presented at the American Education Association. San Diego.

Steers, R. M. (١٩٩٥). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 22, 46-55.

Tschannen-Moran, M., & Hoy,W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70 (4), 547-593.

Tschannen-Moran, M., & Hoy,W. K. (2000). *A multidisciplinary analysis of the nature, meaning* Vandenberg, R.J., & Lance, C.E. (1992). Examining the causal order of job satisfaction and organizational commitment. *Journal of Management*, 18, 153–167.

Vigoda-Gadot, E., Beeri, I., Birman-Shemesh, T., & Somech, A. (2007). Group-level organizational citizenship behavior in the education system: A scale reconstruction and validation. *Educational Administration Quarterly*, 43 (4), 462-493.

Wech, B. A., Mossholder, K. W., Steel, R. P. & Bennett, N. (1998). Doeswork group cohesiveness affect individuals' performance and organizational commitment? A cross-level examination. *Small Group Research*, 29, 472–494.

Yasini, A,. zeinabadi, H,. Nave Ebrahim,. A,. & Arasteh, H. R,. (2013). The Relationship between School Leadership from a Distributed Perspective and Teachers' Commitment towards Teaching work and Teaching Occupation, *Educational Management Administration & Leadership*. In press.

Yasini, A., Mohamadi, F., & Jofreh, M. (2013). Leadership distribution consequences in schools: A particular look at organizational citizenship behavior of teacher. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 6 (12): 259-268, 2012

Zeinabadi, H. R. (2010). Job satisfaction and organizational commitment as antecedents of organizational citizenship behavior (OCB) of teachers. Paper presented in the World Conference on Psychology, Counselling and Guidance (WCPCG-2010), Antalya, Turkey (21-25 April).