

## بررسی نقش واسطه‌ای جو مدرسه در ارتباط بین توانمندسازی و رفتار

## شهروندی- سازمانی معلمان

یاسر رضاپور میر صالح<sup>۱</sup>، محمد سعید سلطانی<sup>۲</sup> و مینا نوحی<sup>۳</sup>

## چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای جو مدرسه در ارتباط بین توانمندسازی و رفتار شهروندی-سازمانی معلمان انجام شد. این پژوهش از نوع مطالعات همبستگی بود و جامعه آن را کلیه معلمان شهرستان ناین در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ تشکیل می‌دادند. از بین جامعه، ۱۹۷ نفر به صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب و به مقیاس‌های توانمندسازی اعضای مدرسه شورت و رینهارت (SPES)، رفتار اضافه بر نقش معلم سومچ و دراج-ژاوی (ERBS) برای سنجش رفتار شهروندی-سازمانی و شاخص جو سازمانی مدرسه هوی و همکاران (OCIS) پاسخ دادند. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از تحلیل رگرسیون و معادلات ساختاری تحلیل شدند. نتایج نشان داد که توانمندسازی معلمان تأثیر مستقیم معنی‌داری بر جو سازمانی مدرسه و رفتار شهروندی-سازمانی آن‌ها می‌گذارد، همچنین توانمندسازی معلمان از طریق بهبود جو مدرسه بر رفتار شهروندی-سازمانی معلمان نیز تأثیر غیرمستقیم دارد ( $p < 0/001$ ). این یافته نشان می‌دهد که مدل مفروض در پژوهش حاضر از برازش مناسبی برخوردار است و جو مدرسه نقش واسطه‌ای معنی‌داری در ارتباط بین توانمندسازی و رفتار شهروندی-سازمانی معلمان ایفا می‌کند. بنابراین می‌توان با توانمندسازی معلمان، هم در جهت بهبود جو سازمانی مدرسه اقدام کرد و هم رفتار شهروندی سازمانی آن‌ها را افزایش داد.

**واژه‌های کلیدی:** جو مدرسه، توانمندسازی، رفتار شهروندی-سازمانی، معلمان

۱. نویسنده‌ی رابط: استادیار گروه مشاوره، دانشگاه اردکان (y.rezapour@ardakan.ac.ir)

۲. کارشناسی ارشد علوم تربیتی، سازمان آموزش و پرورش ناین

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره، دانشگاه اردکان

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۶/۱۳

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۲/۱۰

**مقدمه**

نیروی انسانی به عنوان یکی از ارزشمندترین سرمایه‌های سازمانی، بیشترین نقش را در موفقیت یک سازمان دارد. بر همین اساس است که امروزه سازمان‌ها و مدیران با به کارگیری شیوه‌های مختلف، سعی در جذب بهترین و ماهرترین ترین نیروی انسانی را دارند. بنابراین، توجه به نیروی انسانی می‌تواند ضامن موفقیت یک سازمان باشد (گومز-مجیا، بالکین و کاردی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴).

یکی از ویژگی‌های ارزشمند نیروی انسانی که امروزه توجه بسیاری را به خود جلب کرده است، رفتار شهروندی-سازمانی<sup>۲</sup> (OCB) می‌باشد. باتمن و ارگان<sup>۳</sup> (۱۹۸۳) برای اولین بار از اصطلاح رفتار شهروندی-سازمانی استفاده کردند و آن را به عنوان رفتارهایی تعریف کردند که جزء وظایف شغلی فرد نیست، اما افراد برای انجام بهتر وظایف شغلی و یا کمک به دیگران در انجام وظایفشان انجام می‌دهند. پودساکوف، آهرن و مک کنزی<sup>۴</sup> (۲۰۰۲) رفتار شهروندی-سازمانی را رفتاری دانسته‌اند که کارکنان، خارج از مسئولیت‌ها و وظایف تعریف شده آن را انجام می‌دهند و به همکاران خود کمک می‌کنند.

درباره ابعاد رفتار شهروندی-سازمانی هنوز یک توافق واحد بین محققان وجود ندارد. بررسی‌های پودساکوف و همکارانش (۲۰۰۰) نشان داد که تقریباً ۳۰ نوع متفاوت از ابعاد آن شناسایی شده است. در یک دسته‌بندی کلی، رفتار شهروندی-سازمانی به ۵ دسته طبقه بندی می‌شود: نوع دوستی، وظیفه‌شناسی، جوانمردی، نزاکت و آداب اجتماعی. نوع دوستی، رفتاری داوطلبانه می‌باشد که هدف اصلی آن کمک به افراد دیگر سازمان با در نظر گرفتن وظایف یا روابط سازمانی است؛ مثل کمک داوطلبانه به کارکنان جدید یا کم تجربه و کمک به کارکنانی که احیاناً مشغله کاریشان زیاد شده و یا غیبت نموده‌اند. وظیفه‌شناسی، رفتاری

- 
1. Gomez-Mejia, Balkin & Cardy
  2. organizational citizenship behavior
  3. Bateman & Organ
  4. Podsakoff, Ahearne & MacKenzie

داوطلبانه در جهت کمک به سازمان می‌باشد که در آن، کارکنان از حداقل الزامات مورد نیاز وظایفشان، فراتر می‌روند؛ مثل انجام رفتارهای داوطلبانه در کنار وظایف اصلی، حفظ قوانین سازمانی و عدم اتلاف زمان کاری. جوانمردی، تمایل کارکنان به تحمل شرایطی است که دارای کمترین شرایط ایده آل مورد نظر آنها می‌باشد، بدون آن که شکایتی انجام دهند. نزاکت، شامل فعالیت‌هایی است که به جلوگیری از ایجاد مشکلات مرتبط کاری که ممکن است با دیگران صورت بگیرد، کمک می‌نماید. و در نهایت، آداب اجتماعی، انعکاس دهنده رفتارهایی است که نشانگر مشارکت مسئولانه فرد در امور سازمان و ارزش قائل بودن او برای سازمان می‌باشد (پودساکوف و همکاران، ۲۰۰۰).

اهمیت رفتار شهروندی-سازمانی در سازمان‌های مختلف غیر قابل انکار است. اما هنگامی که صحبت از مدارس می‌شود، نگاه‌ها به آن موشکافانه‌تر و حساس‌تر می‌شود. نقش مدارس در تربیت نیروی انسانی آینده و توسعه همه جانبه کشورها، دلیل غیر قابل انکار بر لزوم بهره‌مندی از معلمان برخوردار از رفتار شهروندی-سازمانی بالا می‌باشد. رفتار شهروندی-سازمانی معلمان می‌تواند تأثیر زیادی در کمک به دانش‌آموزان، معلمان دیگر، مدرسه، صلاحیت و رشد شخصی خود، کلاس درس، مدیر و والدین داشته باشد (اوپلاتکا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). وظیفه معلمان، ارتقای هرچه بیشتر یادگیری در دانش‌آموزان از طریق تدریس است و نظر به ماهیت پیچیده یادگیری، بدون شک نمی‌توان با انجام وظایفی خاص و از پیش تعیین شده، این مهم را با کیفیتی بالایی ایجاد کرد و قطعاً نیاز به معلمانی است که رفتار شهروندی سازمانی بالایی داشته باشند و در حد وظایف خود فراتر روند (اوپلاتکا، ۲۰۰۹). با توجه به اهمیت رفتار شهروندی-سازمانی در معلمان، بررسی عوامل مؤثر بر آن به منظور ارتقاء این ویژگی در آنها، ضرورت بالایی دارد.

یکی از عوامل مهمی که با رفتار شهروندی رابطه داشته و بر رفتار معلم تأثیر می‌گذارد جو مدرسه است. منظور از جو همان برداشت معلمان از محیط کار است. به عبارت دیگر جو عبارت است از

## 1. Oplatka

کیفیت نسبتاً پایدار محیط مدرسه که معلمان آن را تجربه می‌کنند و بر رفتار آنان تاثیر می‌گذارد و مبتنی بر ادراک جمعی رفتار در مدرسه می‌باشد (هوی و میسکل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱، ترجمه سیدعباس زاده ۱۳۸۲). جو مدرسه به مجموعه حالات، خصوصیات یا ویژگی‌های حاکم بر مدرسه یا محیط آموزشی گفته می‌شود و ممکن است محیط مدرسه را گرم یا سرد، قابل اعتماد، ترس آور یاطمینان بخش، تسهیل کننده یا بازدارنده سازد و سبب تمایز دو مدرسه مشابه از یکدیگر شود (آندرسون<sup>۲</sup>، ۱۹۸۲). بررسی و مطالعه جو مدرسه و کوشش برای اصلاح آن، از آن جهت دارای اهمیت است که جو مدرسه می‌تواند عامل مهمی در ارتقاء کیفیت آموزش و پرورش در مدرسه باشد. جو سالم و مطلوب می‌تواند بر روابط حرفه‌ای معلمان اثر مثبت داشته باشد و ارتباط سالم و صمیمانه و نزدیکی براساس همکاری بین معلمان به وجود آورد (رافرتی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). مدارسی که دارای جو سازمانی خوبی هستند، دارای معلمانی بشاش و اجتماعی هستند که نسبت به وظایفشان تعهد بیشتری نشان می‌دهند (کولی، شاپکا و پری<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱). در مدارسی که جو مناسبی دارند، معلمان بهتر می‌توانند با یکدیگر همکاری کرده و وظایف شغلی خود را انجام دهند. بنابراین، جو مدرسه شرایطی را فراهم می‌کند که رفتار شهروندی-سازمانی معلمان برانگیخته می‌شود. احترام بین فردی، وظیفه شناسی، انگیزش بالا برای خدمات دهی به دانش‌آموزان، و مشارکت مسئولانه در مدرسه که از ویژگی‌های یک معلم دارای رفتار شهروندی-سازمانی است در سایه جو مناسب حاکم بر مدرسه نمود بیشتری پیدا می‌کنند (دی پائولا و تاشنن-موران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴).

یکی دیگر از عواملی که بر رفتار شهروندی-سازمانی معلمان اثر می‌گذارد توانمندسازی آن‌ها است. اصطلاح توانمندسازی<sup>۶</sup> در جوامع امروز توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب کرده

1. Hoy & Miskel
2. Anderson
3. Rafferty
4. Collie, Shapka & Perry
5. DiPaola & Tschannen-Moran
6. empowerment

است. مفهوم توانمندسازی نخستین بار در دهه ۱۹۸۰ مطرح شد. تا دهه ۱۹۹۰ توانمندسازی نیروی انسانی را به معنی اقدامات و راهبردهای مدیریتی مانند تفویض اختیار و قدرت تصمیم‌گیری به رده‌های پایین‌تر سازمان می‌دانستند. این نوع نگاه به توانمندسازی را رویکرد مکانیکی نامیده‌اند. اما از دهه ۱۹۹۰ به بعد، نظریه پردازان و صاحب نظران روان‌شناسی سازمانی، مفهوم جدیدی از توانمندسازی را ارائه کردند. بر این اساس، توانمندسازی فقط محدود به دادن قدرت به افراد نیست، زیرا افراد به واسطه دانش و انگیزه خود صاحب قدرت هستند، اما در واقع توانمندسازی، آزاد کردن این قدرت است. بر این اساس توانمندسازی کاری نیست که مدیران باید برای کارکنان انجام دهند، بلکه طرز تلقی کارکنان درباره نقش خویش در شغل و سازمان است (اسپریترز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). هدف توانمندسازی، بالا بردن روحیه خلاقیت، شکوفایی و بروز استعدادها، بالا بردن سطح آگاهی عمومی، تخصصی و تعیین راهبرد در دست‌یابی به موفقیت شغلی می‌باشد (متیو، میشل دیاز و کول<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳). دی، هنکین و دیومر<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) معتقدند که توانمندسازی معلمان در محیط کاری موجب تسهیل رهبری معلمان، بهبود کیفیت زندگی کاری، توانایی تأثیر بر اجرای اصلاحات مدرسه و بهبود حرفه‌گرایی و اطمینان از خود اثربخشی در محیط کاری می‌شود. وقتی که به معلمان آزادی عمل بیشتری داده می‌شود و در واقع، شرایطی فراهم می‌شود که توانمندی آن‌ها افزایش یابد، معلمان احساس مسئولیت بیشتری در انجام وظایف خود کرده و تعهد شغلی آن‌ها افزایش می‌یابد (وو و شورت<sup>۴</sup>، ۱۹۹۶). بنابراین تعهد شغلی که یکی از نمودهای بارز رفتار شهروندی-سازمانی معلم است با توانمندسازی معلمان می‌تواند رابطه مستقیمی داشته باشد (بوگلر و سومچ<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴). همچنین، توانمندسازی معلمان از طریق بالا بردن انگیزش‌های درونی و بیرونی

1. Spreitzer
2. Matthews, Michelle Diaz, & Cole
3. Dee, Henkin & Duemer
4. Wu & Short
5. Bogler & Somech

آن‌ها می‌تواند رفتار شهروندی-سازمانی معلمان را تحت تأثیر قرار دهد. به این صورت که معلمانی که فرصت توانمندسازی را در محیط شغلی خود پیدا می‌کنند، برای به حداکثر رساندن توانایی‌های خود برانگیخته می‌شوند و این انگیزش گاهاً موجب می‌شود آن‌ها فراتر از وظایف محوله خود عمل کنند و احساس تعلق بیشتری نسبت به مدرسه داشته باشند (لی و نی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴).

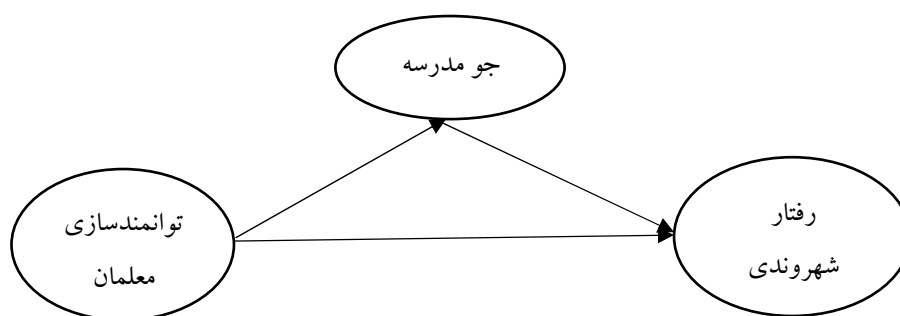
توانمندسازی معلمان علاوه بر اینکه می‌تواند به طور مستقیم بر رفتار شهروندی-سازمانی معلمان اثر بگذارد، به طور غیرمستقیم از طریق بهبود کیفیت جو مدرسه نیز می‌تواند بر رفتار شهروندی-سازمانی آن‌ها تأثیر داشته باشد. برای مثال، در مدرسه‌ای که توانمندسازی معلمان افزایش یافته باشد، مدیران رفتار دوستانه‌ای با معلمان دارند، بر کارگروهی و تشکیل تیم‌ها در امور مدرسه تأکید بیشتری می‌کنند و همه معلمان را در تصمیم‌گیری‌های مدرسه شریک می‌کنند (شورت و رینهارت<sup>۲</sup>، ۱۹۹۲a). در واقع، این موارد نشان می‌دهد که یک مدیر برای توانمند کردن معلمانش بایستی کیفیت جو سازمانی مدرسه بالا ببرد (چائو<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). در سازمان‌های توانمند، تصمیم‌گیری فقط به صورت دستوری و از بالا به پایین انجام نمی‌شود و تمامی تصمیم‌گیری‌ها به شیوه هم سطح و در تعامل با هم گرفته می‌شود. هم سطح شدن کارکنان در یک سازمان، باعث می‌شود ارتباط بین آن‌ها بهتر شکل گرفته بنابراین و کیفیت جو سازمان بالاتر رود (آلموست و اسپنس لاسچینگر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). در همین راستا، شمس مورکانی و گریوانی (۱۳۹۰) نشان دادند که توانمندسازی معلمان با جو باز و متعهدانه مدارس ارتباط معنی‌داری دارد. جبلی فرد (۱۳۹۳) نیز به نتایج مشابهی در این زمینه دست یافت. نقش واسطه‌ای جو مدرسه در ارتباط بین توانمندسازی معلمان و رفتار شهروندی-سازمانی آن‌ها می‌توان به شکل زیر نشان داد.

<sup>1</sup> Lee & Nie

<sup>2</sup> Short & Rinehart

<sup>3</sup> Chao

<sup>4</sup> Almost & Spence Laschinger



شکل ۱. الگوی پیش فرض ارتباط بین توانمندسازی معلمان، جو مدرسه و رفتار شهروندی-سازمانی

همان طور که اشاره شد، موفقیت آموزش و پرورش در گرو داشتن معلمان است که نه تنها وظایف محوله خویش را به طور مناسب انجام دهند، بلکه علاوه بر وظایف معمول، تمام تلاش خود را در امر آموزش دانش آزمون به کار گیرند. بنابراین، تقویت رفتار شهروندی-سازمانی معلم می‌تواند اصلی‌ترین عامل برای دست‌یابی به این هدف باشد. در صورت تأیید مدل پیش فرض ارائه شده در این پژوهش، می‌توان راهکارهایی جهت بهبود رفتار شهروندی-سازمانی معلمان بر اساس جو مدرسه و توانمندسازی آن‌ها ارائه داد. برای دست‌یابی به این مهم، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای جو مدرسه در ارتباط بین توانمندسازی و رفتار شهروندی-سازمانی معلمان انجام شد. با توجه به این هدف، فرضیه‌های زیر تنظیم شدند: ۱- توانمندسازی معلمان بر رفتار شهروندی-سازمانی آن‌ها تأثیر مستقیمی دارد. ۲- توانمندسازی معلمان بر جو مدرسه تأثیر مستقیم دارد. ۳- توانمندسازی معلمان از طریق بهبود جو مدرسه بر رفتار شهروندی-سازمانی آن‌ها تأثیر غیرمستقیم دارد.

## روش

این پژوهش یک مطالعه توصیفی از نوع همبستگی است.

**جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه پژوهش حاضر را کلیه معلمان شهرستان نایین در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ تشکیل می‌دادند که بالغ بر ۱۵۰۰ نفر بودند. از بین جامعه، ۱۹۷ نفر به صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد. بدین صورت که از بین کلیه مدارس ۱۱ مدرسه پسرانه و ۱۱ مدرسه دخترانه به تصادف انتخاب و از همه معلمان آن مدارس نمونه‌گیری به عمل آمد. از معلمانی که در بیش از یک مدرسه تدریس می‌کردند خواسته شد تا به سؤالات پرسشنامه‌ها بر اساس مدرسه‌ای که بیشترین تدریس را در آن دارند پاسخ دهند. از پرسشنامه‌های زیر برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد و در نهایت داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از آزمون تحلیل رگرسیون چندگانه و تحلیل معادلات ساختاری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

**مقیاس توانمندسازی اعضای مدرسه:** این پرسشنامه ۳۸ سؤالی توسط شورت و رینهارت در سال ۱۹۹۲ طراحی شده و شش بعد تصمیم‌گیری، رشد حرفه‌ای، جایگاه و منزلت، خودکارآمدی، خودمختاری و تأثیرگذاری را می‌سنجد. نمره‌گذاری این پرسشنامه بر اساس یک مقیاس ۵ درجه لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) انجام می‌شود. در تحلیل عاملی اکتشافی از ۶۸ گویه اولیه این آزمون، ۳۸ گویه بارعاملی معنی‌داری گرفتند که در ۶ عامل تقسیم می‌شدند. کرونباخ برای هر یک از خرده‌مقیاس‌ها بین ۰/۶۶ تا ۰/۹۱ متغیر بود و آلفای کل این مقیاس ۰/۹۴ بدست آمد. همبستگی بین دو نیمه آزمون هم ۰/۷۵ الی ۰/۸۶ بدست آمد که معنی‌دار بود (شورت و رینهارت، ۱۹۹۲). نسخه فارسی این مقیاس ابتدا توسط اصغری و همکارانش (۱۳۸۷) ترجمه شد و با تکنیک بازترجمه، ترجمه گویه‌ها مورد تأیید قرار گرفت. آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش اصغری و همکارانش (۱۳۸۷) ۰/۹۳ بدست آمد. در این پژوهش آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌ها بین ۰/۷۶ تا ۰/۹۲ و برای نمره کل پرسشنامه ۰/۹۴ بدست آمد.

**ب) شاخص جو سازمانی مدرسه<sup>۱</sup>:** این پرسشنامه توسط هوی، اسمیت و سویتلند<sup>۲</sup> در سال

1. organizational climate index for schools
2. Hoy, Smith & Sweetland



۲۰۰۲ طراحی شد و شامل ۲۷ سوال می باشد که چهار خرده‌مقیاس آسیب پذیری سازمانی، رهبری مساوات‌طلبانه، رفتار حرفه ای معلمان و فشار برای موفقیت را در بر می گیرد. این پرسشنامه در یک مقیاس چهار درجه ای لیکرت از ۱ (به ندرت) تا ۴ (خیلی زیاد) نمره‌گذاری می شود. برای محاسبه نمره کلی آزمون، گویه‌های خرده‌مقیاس اول معکوس نمره‌گذاری می‌شود نتایج تحلیل عاملی که توسط سازندگان این آزمون انجام شد نشان داد که عبارت‌های مربوط به هر چهار خرده‌مقیاس در عامل مورد نظر خود بار معنا داری می‌گیرد. آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌ها نیز به ترتیب ۰/۹۴/۸۷، ۰/۰/۸۸، ۰/۹۲ و ۰/۹۲ بود. این پرسشنامه همبستگی معنی داری با پرسشنامه اعتماد سازمانی داشت (هوی و همکاران، ۲۰۰۲). آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۹۳ بدست آمد.

**ج) مقیاس رفتار اضافه بر نقش<sup>۱</sup>:** این پرسشنامه برای سنجش رفتار شهروندی-سازمانی معلم توسط سومچ و دراچ-ژاوی<sup>۲</sup> در سال ۲۰۰۰ طراحی شد و شامل ۲۴ سوال است که در یک مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. پرسشنامه شامل سه خرده‌مقیاس رفتارهای اضافه بر نقش تیمی، رفتار اضافه بر نقش سازمانی و رفتارهای اضافه بر نقش برای دانش‌آموزان است. سازندگان این پرسشنامه روایی سازه این پرسشنامه با استفاده عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تاییدی مورد ارزیابی قرار دادند. یافته‌های آنان نشان دهنده روایی سازه مطلوب این پرسشنامه بود. این پرسشنامه روایی همگرایی معنی داری با نمرات رضایت شغلی داشت. همچنین بین نمرات این پرسشنامه با پرسشنامه خودکارآمدی و کارایی جمعی همبستگی مثبت معنی داری وجود داشت. پایایی این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس اول ۰/۷۹، خرده‌مقیاس دوم ۰/۸۱ و برای خرده‌مقیاس سوم ۰/۸۳ بدست آمد (سومچ و دراچ-ژاوی، ۲۰۰۰). آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر برای نمره کل ۰/۹۲

- 
1. Extra-role behavior scale
  2. Somech & Drach-Zahavy

**روش اجرا:** برای اجرای پژوهش ابتدا با مسئولین آموزش و پرورش شهرستان نائین هماهنگی‌های لازم به عمل آمد. سپس با مراجعه به مدارس و انتخاب نمونه، ابتدا اهداف پژوهش برای آنها توضیح داده شد و رضایت آنها برای شرکت در پژوهش جلب شد، سپس با توضیح دستورالعمل پرسشنامه‌ها، از آنها خواسته شد به دقت به سؤالات پاسخ دهند و سؤالی را بی پاسخ نگذارند. پرسشنامه‌ها به صورت فردی اجرا شدند و در صورت داشتن سؤال و ابهام در پاسخ دهی به سؤالات، با دقت به معلمان توضیحات لازم ارائه شد. در نهایت، به معلمان در مورد محرمانه ماندن اطلاعات و پاسخ‌هایشان اطمینان خاطر داده شد.

## نتایج

از بین کلیه شرکت کنندگان پژوهش، ۱۰۵ زن (۵۳/۳ درصد) و ۹۲ نفر مرد (۴۶/۷) بودند. سطح تحصیلات ۲۷ نفر کاردانی (۱۳/۷ درصد)، ۱۳۸ نفر کارشناسی (۷۰/۱ درصد) و ۳۲ نفر ارشد و بالاتر (۱۶/۲ درصد) بود. میانگین سن شرکت کنندگان پژوهش  $۳۹/۷۶ \pm ۶/۹۲$  و میانگین سابقه کار  $۱۳/۰۹ \pm ۷/۱۲$  سال بود.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد مطالعه

متغیر	مؤلفه	M	SD	متغیر	مؤلفه	M	SD
فراشناخت سازی	تصمیم گیری	۲۲/۹۱۴	۵/۳۸۱	رفتار سازشی	(عدم) آسیب پذیری سازمانی	۱۱/۶۰۴	۵/۹۰۱
	رشد حرفه ای	۱۵/۴۳۶	۴/۸۳۸		رهبری مساوات طلبانه	۱۴/۵۲۳	۷/۷۷۴
	جایگاه و منزلت	۱۵/۱۶۷	۳/۶۰۲		رفتار حرفه ای معلمان	۱۵/۸۵۸	۷/۷۰۱
	خودکارآمدی	۱۳/۳۳۵	۳/۱۱۰		فشار برای موفقیت	۱۶/۸۳۲	۹/۶۵۵
رفتار سازشی	خودمختاری	۹/۲۰۳	۲/۶۱۳	رفتار سازشی	نمره کل	۵۸/۸۱۷	۲۸/۳۲۵
	تأثیرگذاری	۱۶/۲۰۲	۳/۴۳۷		رفتار اضافه نقش تیمی	۱۹/۹۰۴	۵/۱۹۶
	نمره کل	۹۲/۲۵۹	۱۸/۱۰۳		رفتار اضافه نقش سازمانی	۱۹/۲۹۹	۵/۳۷۱
					رفتار اضافه نقش دانش آموز	۱۸/۹۲۴	۶/۵۷۴
				نمره کل	۵۸/۱۲۷	۱۵/۹۳۸	

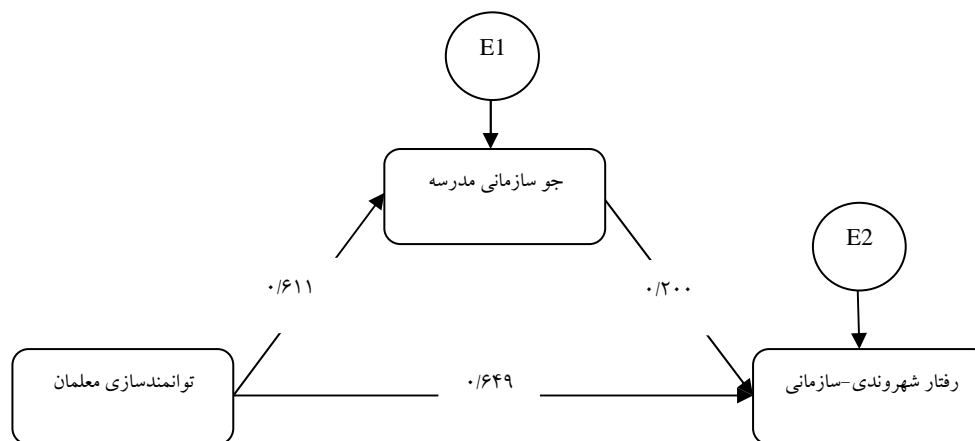
بررسی نقش واسطه‌ای جو مدرسه در ارتباط بین توانمند سازی و رفتار شهروندی-سازمانی معلمان

قبل از بررسی فرضیه‌های پژوهش، برای بدست آوردن اطلاعات بیشتر، نقش پیش‌بین توانمندسازی و جو سازمانی مدرسه بر رفتار شهروندی-سازمانی معلمان مورد بررسی قرار گرفت. ضریب همبستگی چندگانه توانمندسازی و جو سازمانی با رفتار شهروندی-سازمانی معلم  $R^2=80.8$  بدست آمد که نشان از همبستگی بسیار بالای این متغیرها با یکدیگر داشت. این مقدار ضریب همبستگی نشان می‌دهد که  $65/3$  درصد از واریانس رفتار شهروندی-سازمانی معلمان شرکت کننده در پژوهش را دو متغیر توانمندسازی و جو سازمانی مدرسه تبیین می‌کردند. نقش هر دو متغیر نیز در پیش بینی رفتار شهروندی-سازمانی معلمان معنی‌دار بود ( $p < 0/001$ ). ضرایب بتا در جدول ۲ نشان می‌دهد که نقش توانمندسازی معلمان در پیش‌بینی رفتار-شهروندی-سازمانی معلم بیشتر از جو سازمانی مدرسه است و احتمالاً جو سازمانی مدرسه نیز خود تحت تأثیر توانمندسازی معلمان قرار دارد. هر چند این ادعا را بایستی با تحلیل معادلات ساختاری تأیید کرد. از بین متغیرهای توانمند سازی معلمان نیز آزادی در تصمیم گیری، خودمختاری و تأثیرگذاری نقش معنی‌داری در پیش‌بینی رفتار شهروندی-سازمانی معلمان داشتند ( $p < 0/001$ ).

جدول ۲. ضرایب رگرسیونی (بتا) معادله رگرسیون پیش بینی رفتار شهروندی-سازمانی معلمان بر اساس متغیرهای توانمند سازی و جو سازمانی مدرسه

P	T	SEB	ضرایب غیر استاندارد		مدل	متغیر
			SE	B		
0/247	-1/162		4/018	-4/668	مقدار ثابت	توانمندسازی
0/000	3/571	0/233	0/193	0/689	تصمیم گیری	
0/328	0/981	0/064	0/215	0/211	رشد حرفه ای	
0/383	0/874	0/050	0/255	0/223	جایگاه و منزلت	
0/522	0/642	0/039	0/308	0/198	خودکارآمدی	
0/000	4/997	0/282	0/344	1/719	خودمختاری	
0/000	3/735	0/223	0/277	1/035	تأثیرگذاری	
0/253	1/147	0/088	0/208	0/239	(عدم) آسیب پذیری سازمانی	جو سازمانی
0/956	-0/055	-0/005	0/182	-0/010	رهبری مساوات طلبانه	
0/588	-0/542	-0/046	0/176	-0/096	رفتار حرفه ای معلمان	
0/084	1/738	0/145	0/138	0/239	فشار برای موفقیت	

برای آزمون فرضیه‌های پژوهش و تعیین نقش واسطه‌ی جو سازمانی مدرسه در ارتباط بین توانمندسازی و رفتار شهروندی-سازمانی معلمان از تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد که نتایج آن در شکل ۲ و جدول ۳ نشان داده شده است.



شکل ۲. مدل برازش شده نقش میانجی جو سازمانی در ارتباط بین توانمندسازی و رفتار شهروندی-سازمانی معلمان (هر سه ضریب مسیر معنی دار هستند  $p < 0.001$ )

همان طور که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، هر سه ضریب مسیر معنی دار هستند  $(p < 0.001)$ . به عبارتی دیگر، توانمندسازی معلمان تأثیر مستقیم معنی‌داری بر جو سازمانی مدرسه و رفتار شهروندی-سازمانی معلمان می‌گذارد، همچنین توانمندسازی معلمان از طریق بهبود جو مدرسه بر رفتار شهروندی-سازمانی معلمان نیز تأثیر غیرمستقیم دارد. شاخص‌های برازش مدل به منظور تأیید مدل مفروض، در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل

شاخص‌ها	$\chi^2$	DF	sig	$\chi^2/DF$	GFI	AGFI	NFI	RFI	TLI	CFI	RMSEA
مقدار	۱/۶۰۲	۱	۰/۲۰۶	۱/۶۰۲	۰/۹۹۵	۰/۹۶۸	۰/۹۹۴	۰/۹۸۲	۰/۹۹۳	۰/۹۹۸	۰/۰۵۵

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می شود، مقدار  $\chi^2$  دو غیر معنی دار است ( $p > 0.05$ ) و تمامی شاخص‌های برازش مدل نیز به معیار مطلوب برای برازش رسیده‌اند. شاخص‌های نیکویی برازش<sup>۱</sup> (GFI) شاخص برازش هنجار شده<sup>۲</sup> (NFI)، شاخص برازش نسبی<sup>۳</sup> (RFI)، شاخص برازش افزایشی<sup>۴</sup> (IFI)، شاخص برازش تطبیقی<sup>۵</sup> (CFI) همگی بالای ۰/۹۰ هستند که برای برازش مدل مطلوب تلقی می‌شوند. ریشه میانگین مربعات خطای برآورد<sup>۶</sup> (RMSEA) نیز ۰/۰۵۹ بدست آمد که مطلوب تلقی می‌شود (ملاک زیر ۰/۰۸ است، قاسمی، ۱۳۸۹).

با توجه به شاخص‌های برازش مدل می‌توان گفت که مدل مفروض از برازش مناسبی برخوردار است و فرضیه‌های پژوهش تأیید شده‌اند. بنابراین با توجه به این یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که جو سازمانی مدرسه نقش واسطه‌ای معنی داری در ارتباط بین توانمندسازی معلمان و رفتار شهروندی-سازمانی آن‌ها در مدرسه دارد.

## بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر به منظور بررسی نقش واسطه‌ای جو مدرسه در ارتباط بین توانمندسازی و رفتار شهروندی-سازمانی معلمان انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که توانمندسازی معلمان هم به طور مستقیم و هم به طور غیرمستقیم از طریق بهبود کیفیت جو مدرسه، بر رفتار شهروندی سازمانی معلمان تأثیر مثبتی می‌گذارد. این یافته همسو با نتایج مطالعات پیشین بود (وات و شافر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵؛ لوانگ<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷؛ چیانگ و هسی<sup>۹</sup>، ۲۰۱۲). آموزش و پرورش به عنوان یک سازمان گسترده برای

1. Goodness of Fit Index (GFI)
2. Normal Fit Index (NFI)
3. Relative Fit Index (RFI)
4. Incremental Fit Index (IFI)
5. Comparative Fit Index (CFI)
6. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)
7. Wat & Shaffer
8. Lwanga

حفظ پویایی خود، باید منابع انسانی را به عنوان رکن اساسی توسعه سازمانی، توانمند سازد. تواناسازی، معلمان را تشویق می‌کند تا در اتخاذ تصمیم‌هایی که بر فعالیت‌های آنان تأثیرگذار است بیشتر مشارکت کنند، در مدرسه نقش فعال بیشتری داشته و هیجان و ابتکار بیشتری در امور مدرسه داشته باشند (دی و همکاران، ۲۰۰۳).

اولین جایی که توانمندسازی معلمان بر آن اثر می‌گذارد، محیط شغلی معلمان یعنی مدارس است. معلمان توانمند با کارایی و اثربخشی بالایی که دارند علاوه بر اینکه هم به خودشان نفع می‌رسانند، موجب نفع سازمان و بهبود جو مدارس می‌شوند (شورت و رینهارت، ۱۹۹۲). در مدارس که به معلمان آزادی عمل می‌دهند، تدریس به بهترین نحو صورت می‌گیرد و یادگیری دانش‌آموزان سیر صعودی می‌یابد. معلمان با احساس مسئولیت کار می‌کنند و منافع سازمان را بر منافع خود ترجیح می‌دهند (وو و شورت، ۱۹۹۶). در توانمندسازی معلمان، که به دادن فرصت بیشتر به آن‌ها برای تصمیم‌گیری در امور مدرسه و خودمختاری در وظایف شغلی منجر می‌شود معلمان، مدرسه را به عنوان بخشی از محیط زندگی خود تلقی کرده و سعی می‌کنند محیط پویا و صمیمی را در آن به وجود آورند (چائو و همکاران، ۲۰۱۵).

یکی دیگر از ارکان توانمندسازی معلمان، دادن جایگاه و منزلت شغلی و افزایش احترام شغلی به آن‌ها است. احترام شغلی یک محیط توأم با احترامی نیز متقابلاً برای معلمان به وجود می‌آورد و باعث می‌شود، هر معلم جایگاه شغلی خود را ارزشمند و قابل توجه و احترام بداند و بدین صورت از رقابت منفی و دلزدگی شغلی بین معلمان کاسته می‌شود (بوگلر و سومچ، ۲۰۰۴). بنابراین این بعد از توانمندسازی، مستقیماً می‌تواند بعد رفتار حرفه‌ای معلمان که یکی از ارکان جو سازمانی مدرسه است را تحت تأثیر قرار دهد.

یکی دیگر از جنبه‌هایی که توانمندسازی معلمان می‌تواند به طور مستقیم روی آن تأثیر

بگذارد، رفتار شهروندی-سازمانی معلمان است. همان طور که اشاره شد، رفتار شهروندی-سازمانی به معنای رفتاری است که جزء وظایف شغلی فرد نیست اما افراد به طور داوطلبانه برای انجام بهتر وظایف شغلی و یا کمک به دیگران در انجام وظایفشان انجام می‌دهند. بالتبع معلمانی که دارای قابلیت‌های فردی و گروهی ضعیفی در شغل خود هستند، نمی‌توانند به درستی درگیر این گونه از رفتارهای اضافه بر نقش شوند. معلمی که در رشد حرفه‌ای و انجام وظایف خود دچار مشکل باشد، نمی‌تواند در انجام وظایف همکار خود کمکی ارائه دهد (احمد و همکاران، ۲۰۱۴). یا از معلمی که فرصت تأثیرگذاری و تصمیم‌گیری کمی در امور مدرسه به وی داده می‌شود نمی‌توان انتظار داشت خلاقیت و ابتکارهای شخصی خود را در شغلش وارد کند و وظایف اضافه‌ای را علاوه بر نقش روزمره خود انجام دهد (کیس کندی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). همچنین خودمختاری که از ارکان توانمند سازی معلم می‌باشد وقتی به معلمان داده نمی‌شود، معلمان قدرت ابراز نظرات شخصی خود و انجام رفتارهای اضافه بر نقش را ندارند (بوگلار و سومچ، ۲۰۰۴). بنابراین انجام رفتارهای اضافه بر نقش از سوی معلمان، در گام اول نیاز به توانمند سازی آن‌ها دارد.

از طرفی دیگر، رفتار شهروندی-سازمانی در معلمان که مستلزم انجام وظایفی بیش از وظایف قانونی محول شده از سوی سازمان زیربط است، نیاز به یک محیط مناسب و پویای کاری دارد که انگیزش معلمان را در این باره برانگیزد (لوانگ، ۲۰۰۷). بنابراین، تا در مدرسه جو سازمانی خوبی حکم فرما نباشد و محیط مدرسه، ویژگی‌های یک محیط مناسب شغلی من جمله تعامل مناسب بین معلمان، رهبری مؤثر و رفتار عادلانه از سوی همکاران و مدیر را نداشته باشد، انجام این رفتارهای اضافه بر نقش از سوی معلمان امکان پذیر نمی‌باشد (دی پائول و تچن-موران، ۲۰۱۴). بنابراین می‌توان گفت توانمند سازی معلمان از طریق افزایش جو سازمانی می‌تواند به طور غیرمستقیم رفتار شهروندی-سازمانی معلمان را تحت تأثیر قرار دهد.

با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که جو سازمانی مدرسه نقش واسطه‌ای

معنی داری در ارتباط بین توانمندسازی و رفتار شهروندی-سازمانی معلمان ایفا می‌کند. یا به عبارتی دیگر، توانمندسازی معلمان علاوه بر اینکه تأثیر مستقیم معنی داری بر جو سازمانی مدرسه و رفتار شهروندی-سازمانی معلمان می‌گذارد، از طریق بهبود جو مدرسه نیز بر رفتار شهروندی-سازمانی معلمان تأثیر غیرمستقیم دارد. بنابراین با توجه به این یافته، پیشنهاد می‌شود دست‌اندرکاران مدیریت آموزش و پرورش با ارائه برنامه‌هایی جهت توانمندسازی معلمان، سعی در افزایش رفتار شهروندی-سازمانی آن‌ها داشته باشند و بهتر است با فراهم کردن یک محیط کاری مناسب برای معلمان، اثربخشی توانمندسازی را بر رفتار شهروندی-سازمانی معلمان تسریع کنند. با این وجود، برای تعمیم بهتر نتایج این پژوهش، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بیشتری در این مورد و با رفع محدودیت‌های این مطالعه انجام شوند. یکی از این محدودیت‌ها، در نظر نگرفتن متغیرهای جانبی مداخله‌گر مانند جنسیت و مقطع تدریس معلمان به علت محدودیت‌های اجرایی پژوهش بود. همچنین برای بدست آوردن نتایج دقیق‌تر، پیشنهاد می‌شود ارتباط خرده‌مقیاس‌های متغیرهای مورد مطالعه در پژوهش حاضر نیز مورد بررسی قرار گیرد و یا از پرسشنامه‌های دیگری نیز برای سنجش این متغیرها استفاده شود. محدودیت دیگر این پژوهش این بود که برخی از معلمان در چندین مدرسه تدریس می‌کردند که ممکن بود در پاسخ‌دهی به پرسشنامه‌ها با مشکل مواجه شوند. هرچند به آن‌ها گفته شد بر مبنای بیشترین مدرسه‌ای که در آن حضور داشتید به سؤالات پاسخ دهید، اما این مسئله ممکن است پاسخ‌های آن‌ها را تحت تأثیر قرار داده باشد. با این وجود، به علت قوانین حاکم بر آموزش و پرورش کشور در مدارس مقاطع متوسطه، این مسئله غیرقابل اجتناب بود.

## منابع

اصغری، آرزو؛ خداپناهی، محمدکریم و صالح‌صدق‌پور، بهرام (۱۳۸۷). رابطه توانمندسازی و خودکارآمدی با رضایت شغلی. مجله روان‌شناسی، ۱۲(۲)، ۲۲۷-۲۳۹.



جبلی فرد، عبدالرحیم (۱۳۹۳). بررسی رابطه جو سازمانی با توانمندسازی در بین دبیران مدارس متوسطه شهرستان بوشهر. نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی، مرودشت، [http://www.civilica.com/Paper-ASMJ01-ASMJ01\\_1003.html](http://www.civilica.com/Paper-ASMJ01-ASMJ01_1003.html)  
شمس مورکانی، غلام رضا؛ گریوانی، کلثومه (۱۳۹۰). رابطه بین جو سازمانی مدارس و توانمندسازی دبیران: یک مطالعه موردی. فصلنامه مدیریت و برنامه ریزی در نظام‌های آموزشی، ۷(۴)، ۶۴-۸۴.  
هوی، وین ک؛ میسکل، سیسیل ج (۲۰۰۱). تئوری، تحقیق و عمل در مدیریت آموزشی. ترجمه میر محمد سیدعباس زاده (۱۳۸۲). ارومیه: انتشارات دانشگاه ارومیه.

- Ahmad, M. S., Malik, M. I., Sajjad, M., Hyder, S., Hussain, S., & Ahmed, J. (2014). Linking Teacher Empowerment with Organizational Commitment, Professional Commitment and Organizational Citizenship Behavior. *Life Science Journal*, 11(4), 105-108.
- Almost, J., & Spence Laschinger, H. K. (2002). Workplace empowerment, collaborative work relationships, and job strain in nurse practitioners. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 14(9), 408-420.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of educational research*, 52(3), 368-420.
- Asghari, A., Khodapanahi, M. K., Saleh Sedghpour, B. (2008). The relationship between empowerment and self-efficacy with job satisfaction. *Quarterly Journal of Psychology*, 12(2), 227-239. (Persian)
- Bateman, T. S., & Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee "citizenship". *Academy of management Journal*, 26(4), 587-595.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and teacher education*, 20(3), 277-289.
- Chao, C. Y., Chang, T. C., Lin, C. W., & Liu, P. T. (2015). A Study of the Relationships among Teachers' Psychological Empowerment, Organizational Climate of Creativity at Schools, Principals' Empowering Leadership, and Teachers' Creativity-Teaching Behavior of the Senior High School in Taiwan. *Jiaoyu Zhengce Luntan*, 18(4), 131.
- Chiang, C. F., & Hsieh, T. S. (2012). The impacts of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance: The mediating effects of organizational citizenship behavior. *International Journal of Hospitality Management*, 31(1), 180-190.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048.

- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Duemer, L. (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 257-277.
- DiPaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2014). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11(5), 424.
- DiPaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2014). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11(5), 424-442.
- Gomez-Mejia, L. R., Balkin, D. B., & Cardy, R. L. (2004). *Managing human resources*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). Theory research and practice (Vol. 278). Educational administration. Translated by Seydabaszade, M.M. Orumiyeh: Orumiyeh University Press. [Persian]
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, 86(2), 38-49.
- Jebelifard, A. (2012). The relationship between organizational climate and empowerment in teachers of Bushehr high school. First National Congress of Psychology and Education. [http://www.civilica.com/Paper-ASMJ01-ASMJ01\\_1003.html](http://www.civilica.com/Paper-ASMJ01-ASMJ01_1003.html). (Persian)
- Kasekende, F., Munene, J. C., Otengei, S. O., & Ntayi, J. M. (2016). Linking teacher competences to organizational citizenship behaviour: The role of empowerment. *International Journal of Educational Management*, 30(2), 252-270.
- Lee, A. N., & Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67-79.
- Lwanga, D. N. (2007). *Organisational climate, competencies, empowerment, organisational commitment and organisational citizenship behaviour in the Directorate of Public Prosecutions (DPP) in Uganda*. Unpublished Doctoral Dissertation, Makerere University.
- Matthews, R. A., Michelle Diaz, W., & Cole, S. G. (2003). The organizational empowerment scale. *Personnel Review*, 32(3), 297-318.
- Oplatka, I. (2006). Going beyond role expectations: Toward an understanding of the determinants and components of teacher organizational citizenship behavior. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 385-423.
- Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching: The consequences for teachers, pupils, and the school. *International Journal of educational management*, 23(5), 375-389.
- Podsakoff, P. M., Ahearne, M., & MacKenzie, S. B. (1997). Organizational citizenship behavior and the quantity and quality of work group performance. *Journal of applied psychology*, 82(2), 262.

- 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.
- Rafferty, T. J. (2003). School climate and teacher attitudes toward upward communication in secondary schools. *American Secondary Education*, 31(2), 49-70.
- Shams Mourkani, G. (2012). study of the relationship between organizational climate and empowerment of teachers: a case study. *Semi-Annually Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 4(7), 64-84. (Persian)
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992a). Teacher Empowerment and School Climate. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, (San Francisco, CA, April 20-24, 1992).
- Short, P. M., & Rinehart, J. S. (1992b). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 951-960.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfactions, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16(5), 649-659.
- Spreitzer, G. M. (2008). Taking stock: A review of more than twenty years of research on empowerment at work. In G.M. Spreitzer (ED), *Handbook of organizational behavior*, Thousand Oaks: Sage, pp 54-72.
- Wat, D., & Shaffer, M. A. (2005). Equity and relationship quality influences on organizational citizenship behaviors: The mediating role of trust in the supervisor and empowerment. *Personnel review*, 34(4), 406-422.
- Wu, V., & Short, P. M. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 23(1), 85-89.

## **An examination of the mediating role of school atmosphere with respect to teachers' empowerment and organizational citizenship behavior**

**Y. Rezapour Mirsaleh<sup>1</sup>, M.S. Soltani<sup>2</sup>, M. Nosouhi<sup>3</sup>**

### **Abstract**

The purpose of the present study was to investigate the mediating role of school atmosphere with respect to teachers' empowerment and organizational citizenship behavior. The population of this correlational study included all teachers of Naein during 1394-1395 academic year. 197 teachers were selected by random cluster sampling and responded to school participant empowerment scale (SPES) and extra-role behavior scale (ERBS). To investigate organizational citizenship behavior of the teachers, the organizational climate index for schools (OCIS) was employed. The data were analyzed by regression and structural equation modeling. The results showed that empowerment of teachers had significant effect on their organizational citizenship behavior and school climate. Also, empowerment of teachers by improvement of school climate indirectly affected teachers' organizational citizenship behavior ( $p < .001$ ). The results indicated that the proposed model of the study had a good fitness and school climate had a significant mediating role regarding teachers' empowerment and organizational citizenship behavior. Therefore, by improvement of teachers' empowerment, we can improve both school climate and organizational citizenship behavior.

**Keywords:** school climate, empowerment, organizational citizenship behavior, teachers.

---

1 . Corresponding Author: Assistant Professor, Ardakan University (y.rezapour@ardakan.ac.ir)

2 . MA in Educational Sciences, Ministry of Education

3 . MA student of Counseling, Ardakan University