

رفتار شهروندی سازمانی معلمان تحلیلی بر ماهیت، روش شناسی پژوهش، پیشایندها و پسایندها*

حسن‌رضا زین آبادی^۱

دکتر محمدرضا بهرنگی^۲

دکتر عبدالرحیم نوه‌ابراهیم^۳

دکتر ولی‌اله فرزاد^۴

چکیده

مدارس اثربخش، معلمانی دارند که به‌طور داوطلبانه و اختیاری، فراتر از وظایف رسمی و از پیش تدوین شده، رفتار کرده، برای موفقیت و اثربخشی مدرسه، از هیچ تلاشی فروگذار نیستند. امروزه این رفتارها را رفتارهای شهروندی سازمانی می‌نامند. از آنجا که مدارس به معلمان با رفتارهای شهروندی سازمانی نیاز بسیاری دارند و همچنین دانش لازم درباره این متغیر مهم در کشور وجود ندارد، این پژوهش، محتوای پژوهش‌های خارجی را که در مورد رفتارهای شهروندی سازمانی معلمان منتشر شده است به لحاظ ماهیت (ضرورت‌ها، ریشه‌ها، تعاریف، ابعاد، برداشت‌های نوین و نشانگرها)، روش‌شناسی (روش پژوهش، ابزارها و مراجع اندازه‌گیری)، پیشایندها (عوامل فردی، سازمانی، رفتارهای رهبری مدیر و محیطی)، پسایندها (با تأکید بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان) و نقش مدیران، تحلیل می‌کند.

کلید واژه‌ها: رفتار شهروندی سازمانی، معلمان، مدیران

* برگرفته از رساله دوره دکتری مدیریت آموزشی و پژوهش که توسط مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی حمایت شده است.

تاریخ دریافت: ۸۷/۲/۱ تاریخ آغاز بررسی: ۸۷/۴/۱۷ تاریخ تصویب: ۸۷/۱۲/۱۴

۱- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه تربیت معلم تهران (پست الکترونیکی: hzeinabadi@yahoo.com)

۲- استاد دانشگاه تربیت معلم تهران

۳- استادیار دانشگاه تربیت معلم تهران (پست الکترونیکی: navehebrahim@Tmu.ac.ir)

۴- استادیار دانشگاه تربیت معلم تهران

مقدمه

شرایط کاملاً متحول و حاکم بر سازمان‌ها، افزایش رقابت و لزوم اثربخشی آنها در چنین شرایطی، نیاز آنها را به نسل ارزشمندی از کارکنان آشکار می‌کند، نسلی که از آنها با عنوان «سربازان سازمانی»^۱ یاد می‌شود (دیپائولا، تارتر و هوی^۲، ۲۰۰۵). بی‌تردید این کارکنان، وجه ممیز سازمان‌های اثربخش از غیر اثربخش هستند (پادساکوف، مکنزی، پین و باکراک^۳، ۲۰۰۰)، زیرا سازمان را موطن خود می‌دانند و برای تحقق اهداف آن، بی‌هیچ چشم‌داشتی، فراتر از وظایف رسمی و معین خود عمل کرده، از هیچ کوششی فروگذار نیستند.

امروزه این تلاش‌های فراتر از انتظار و سودمند را در ادبیات علم سازمان و مدیریت، رفتارهای «افزون بر نقش»^۴ یا «رفتارهای شهروندی سازمانی» و یا «اوسی‌بی»^{*} می‌خوانند (دیپائولا و شانن موران^۵، ۲۰۰۱). متغیر اوسی‌بی که برای نامیدن آن از تعابیر و واژه‌های دیگری مانند: سندروم سرباز خوب^۶، رفتار اختیاری، داوطلبانه و افزون بر نقش، استفاده می‌شود، موج نوینی را در دانش موجود از رفتارهای مزیت‌بخش سازمانی ایجاد کرده است (گارج و راستوگی^۷، ۲۰۰۶) که اهمیت آن در اثربخشی سازمان آشکار می‌شود (ارگان^۸، ۱۹۸۸). این متغیر در خواستگاهی بیرون از مدرسه، برای نخستین بار توسط چستر بارنارد^۹ (۱۹۳۰) مطرح شده است (به نقل از گارج و راستوگی، ۲۰۰۶)، اما آنچه امروز از آن به جای مانده، وامدار تلاش‌های ارگان و همکاران اوست (اسمیت، ارگان و نیر^{۱۰}، ۱۹۸۳؛ ارگان، ۱۹۸۸).

تلاش‌های آنها سبب شد تعریفی کامل و پرکاربرد از اوسی‌بی، بدین ترتیب ارائه شود:

- 1- Organizational soldeirs
- 2- DiPaola, Tarter & Hoy
- 3- Podsakoff, MacKenzie, Paine & Bachrach
- 4- Extra role behavior

* چون این واژه در مقاله زیاد تکرار زیادی شده است، به جای واژه رفتار شهروندی سازمانی از سرواژه «اوسی‌بی» استفاده شده است. در مقاله‌های خارجی نیز از سرواژه OCB به جای عبارت طولانی Organizational Citizenship Behavior استفاده می‌شود.

- 5- Tschannen-Moran
- 6- Good soldier syndrome
- 7- Garg & Rastogi
- 8- Organ
- 9- Bernard
- 10- Smith, Organ & Near

«اوسی‌بی، رفتاری اختیاری، داوطلبانه، افزون بر نقش رسمی و بی‌چشم داشت است که گرچه به طور مستقیم به سیستم‌های پاداش و تنبیه سازمان مربوط نمی‌شود، اما به سیالی و اثربخشی کارکرد آن کمک شایانی می‌کند؛ مفهوم اختیاری بودن این رفتارها بدان معناست که آنها جزء الزامات رسمی نقش، شرح شغل و وظایف رسمی فرد شاغل نبوده، در قرارداد شغلی به آنها اشاره نشده است. بروز آنها به نظر و انتخاب فرد بستگی دارد و صرف نظر کردن از آنها تنبیه خاصی را در سازمان به دنبال ندارد. تأکید این رفتارها بیشتر بر سازمان و مزیت بخشیدن به آن است، زیرا از چشم‌انداز سازمانی، فقط رفتارهایی اوسی‌بی به شمار می‌آیند که بر سازمان مؤثر باشند، نه به مواردی که دخلی به سازمان ندارند».

اسمیت و همکاران (۱۹۸۳)، برای نخستین بار اوسی‌بی را با ساختاری مرکب از دو بعد «فداکاری» و «وظیفه‌شناسی» معرفی کرده‌اند. پس از او ویلیامز و اندرسون^۱ (۱۹۹۱)، به ساختاری بدیع و دو بعدی، شامل «اوسی‌بی در جهت مزیت بخشی به افراد سازمانی»^۲ و «اوسی‌بی در جهت مزیت بخشی به سازمان»^۳ دست یافتند. همچنین ارگان (۱۹۸۸)، برای تشریح و مفهوم‌سازی دقیق‌تر اوسی‌بی، ساختاری پنج بعدی شامل: فداکاری^۴، وظیفه‌شناسی^۵، مردانگی^۶، ادب و احترام^۷ و فضیلت مدنی^۸، را به عنوان ابعاد مهم آن معرفی کرد. در نهایت پادساکوف و همکاران (۲۰۰۰)، به استناد طبقه‌بندی‌های گذشته، ساختاری جامع و ۷ بعدی را بدین شرح معرفی کردند: فداکاری، مردانگی، وفاداری سازمانی^۹، وظیفه‌شناسی، ابتکار سازمانی^{۱۰}، فضیلت شهروندی و رشد خود. هر کدام از این ابعاد، از نشانگرهای جزئی‌تری ترکیب شده‌اند که معمولاً در ابزارهای اندازه‌گیری اوسی‌بی انعکاس می‌یابند؛ به دلیل اهمیت این نشانگرها، در بخش ارائه یافته‌ها، شرح کاملی از آنها در مدارس خواهد آمد.

- 1- Williams & Anderson
- 2- OCB towards Individuals
- 3- OCB towards Organization
- 4- Altruism
- 5- Conscientiousness
- 6- Sportsmanship
- 7- Courtesy
- 8- Civic virtue
- 9- Organizational loyalty
- 10- Organizational initiation

بیان مسئله و سؤال‌های پژوهش

علی‌رغم اهمیت و نقش حساس اوسی‌بی در تمام سازمان‌ها، شواهد موجود نشان می‌دهد در مدارس، کمتر به آن توجه شده است (دیپائولا و همکاران، ۲۰۰۵؛ اپلاتکا^۱، ۲۰۰۶). در میان مقالات و کتب نیز، تنها تعداد محدود و ناچیزی به موضوع اوسی‌بی معلمان پرداخته‌اند (اپلاتکا، ۲۰۰۶). دلایل این امر از دو جهت قابل بررسی است؛ اول آنکه نقش مهم این متغیر، هنوز به طور کامل و گسترده درک نشده، و دیگر اینکه ممکن است بدیع بودن و بومی نشدن آن در مدارس، انگیزه‌های پژوهشی زیادی را ایجاد نکرده باشد.

خوشبختانه از سال ۲۰۰۰ به بعد، حجم پژوهش‌ها افزایش یافت، مکانیسم‌های افزایش این رفتارها در معلمان مورد بررسی قرار گرفت (اپلاتکا، ۲۰۰۶)، و نقش آن در اثربخشی مدارس آشکار شد (دیپائولا و هوی، ۲۰۰۵b). متأسفانه علی‌رغم درک اهمیت و روند رو به رشد پژوهش‌ها، نیاز آشکار مدارس به معلمان با اوسی‌بی بالا، هنوز به این متغیر در ایران و در سطح مدارس، توجه نمی‌شود. از آنجا که این مسئله از ضعف دانش و غفلت پژوهشگران نیز ناشی می‌شود، ضروری است این متغیر، به طور کامل و به لحاظ مفهومی، نظری، ماهیتی و با توجه به پیشینه پژوهشی آن به تصویر کشیده شود. متغیر اوسی‌بی با توجه به چالش‌های متعدد و گوناگون حاکم بر نظام آموزشی، اهمیت روزافزونی یافته است. درک این اهمیت از جانب پژوهشگران، به کشور خاصی محدود نیست، اما در میان مقاله‌هایی که در کشورهای قاره‌های گوناگون منتشر شده است، متأسفانه هیچ موردی از ایران به چشم نمی‌خورد. از آنجا که اوسی‌بی معلمان متغیری نوپاست و هنوز به مفهوم‌سازی‌ها و تحلیل‌های تجربی زیادی نیاز دارد، لازم است پژوهشگران ایرانی نیز از این میدان دور نباشند.

ضرورت دیگر را از بعد روش‌شناختی میتوان برشمرد. متأسفانه در ایران گرایش گسترده‌ای به پژوهش‌های پیمایشی و کمی وجود دارد. اگرچه انجام دادن این پژوهش‌ها لازم است، اما نباید از پژوهش‌های دیگری که آثار کاربردی و نظری مفیدی دارند، غفلت کرد.

پژوهش حاضر با هدف بررسی، مرور و تحلیل جامع پژوهش‌هایی که درباره اوسی‌بی معلمان منتشر شده انجام گرفته است تا از این طریق، شناخت همه‌جانبه‌ای از ماهیت، اهمیت، برداشت‌ها و پیشینه نظری و پژوهشی آن، ایجاد شود. این پژوهش می‌تواند گام کوچکی در اشاعه

پژوهش‌های مروری باشد که علی‌رغم اهمیت و کاربرد زیاد، در داخل کشور کمتر به آن توجه می‌شود. به منظور تحقق هدف فوق سؤال‌هایی بدین شرح طرح شده است:

- ۱- ضرورت‌های پژوهش در مورد اوس‌بی معلمان کدامند؟
- ۲- اوس‌بی معلمان با اوس‌بی کارکنان سازمان‌های غیرآموزشی چه تفاوت‌هایی دارد؟
- ۳- ریشه‌ها، تعاریف، ساختار، گرایش‌ها و برداشت‌های نوین در مورد اوس‌بی معلمان کدامند؟
- ۴- نشانگرهای اوس‌بی معلمان کدامند؟
- ۵- اوس‌بی معلمان با چه روش و با کدام ابزارها و مراجع، مورد اندازه‌گیری قرار گرفته است؟
- ۶- عوامل مؤثر بر اوس‌بی معلمان کدامند؟
- ۷- نقش اوس‌بی معلمان در پیامدهای مدرسه، به ویژه در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، چیست؟
- ۸- نقش مدیران در ایجاد، حفظ و تقویت اوس‌بی معلمان چیست و راه‌کارهای آن کدام است؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر پژوهشی مروری است که به استناد طبقات از پیش تدوین شده، به توصیف، تلخیص و تحلیل محتوای پژوهش‌های منتشر شده، می‌پردازد. برای این منظور:

- ۱- ابتدا به لحاظ روش‌شناختی، از پژوهش لیتوود و جانتزی^۱ (۲۰۰۵)، و به لحاظ ساختار مقاله از پژوهش پادساکوف و همکاران (۲۰۰۰)، الگو گرفته شد.
- ۲- پس از این مراحل، پیش از جستجوی منابع، ملاک‌هایی برای انتخاب تعیین شد و فقط بر کتاب‌ها و مقاله‌هایی که در مجله‌های ISI و غیر ISI در مقیاس وسیع وجود داشت، تأکید گردید. همچنین از پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکترا، به دلیل منتشر نشدن آنها در مقیاس وسیع، محدودیت دسترسی و نمایه شدن در معدودی از پایگاه‌های اطلاعاتی (نظیر پروکوئست)، صرف نظر شد. علاوه بر آن، تنها به کتاب‌ها و مقاله‌های مربوط به اوس‌بی معلمان مدارس ابتدایی،

راهنمایی و متوسطه توجه شد. با توجه به جستجویی که در داخل کشور صورت گرفت، هیچ موردی وجود نداشت.

۳- برای جستجو در پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر، از چند کلید واژه بهره گرفتیم*؛ در نهایت ۲ کتاب و ۲۳ مقاله غیر ایرانی انتخاب شد*.

۴- برای بررسی اعتبار منابع منتخب، با متخصصان این حوزه که از مؤلفان کتب و مقاله‌ها بودند، مکاتبه شد تا معلوم شود که منابع منتخب، مهم‌ترین منابعی هستند که تا سال ۲۰۰۸ در مورد اوس‌بی معلمان چاپ شده‌اند.

۵- پس از این مراحل، همه منابع به‌طور کامل مطالعه و بررسی شدند و ۸ طبقه (سؤال‌های پژوهش) برای تحلیل و تلخیص نتایج معین گردید. همچنین برای تلخیص و تشریح بیشتر یافته‌ها در هر طبقه، از زیرطبقاتی استفاده شد.

۶- در مرحله بعد، مقاله‌ها، به استناد هر طبقه و زیرطبقات آن مورد مطالعه قرار گرفتند و نکات مربوط به هر طبقه به‌طور کامل در صفحاتی مجزا به نام «صفحات گسترده»^۱ نوشته شد.

۷- سپس با استفاده از تکنیک «رأی شماری»^۲ عمده‌ترین و مهم‌ترین مطالب هر طبقه مشخص و تحلیل شد و یافته‌ها با رعایت اولویت ارائه گردید.

یافته‌های پژوهش

ضرورت‌های پژوهش درباره اوس‌بی معلمان

برای پاسخ به سؤال اول، باید منابع منتخب، از منظر ضرورت پرداخت به اوس‌بی معلمان، مورد تحلیل قرار گیرد. با ۷ ضرورت ذیل، می‌توان به عمده‌ترین دلایل تولد اوس‌بی معلمان،

* از کلید واژه‌های ذیل استفاده شده است:

organizational citizenship behavior in school، organizational citizenship behavior of teachers، teachers OCB in school، OCB of teachers

همچنین کلید واژه‌های فوق در پایگاه‌های ذیل مورد جستجو قرار گرفت:

ERIC، ebsco، proquest، sciencedirect، sage، emerald، Black way، Jstor، Springer و Talor & Francis

* منابع منتخب، در بخش منابع، با علامت ستاره (*) متمایز شده است.

1- Spreadsheet

2- Vote counting

پی برد:

۱- چالش‌های مبتلا به و ضرورت اصلاحات در مدارس برای اثربخشی مداوم؛

امروزه مدارس با چالش‌های فراوانی در ابعاد و انواع گوناگون، مواجه هستند و کارکردن در شرایط متحول و بی‌تعیین، و تلاش برای اعمال اصلاحات مستمر، جزئی از حیات آنها به‌شمار می‌آید. بدون شک اقدام به اصلاح، بدون بهره‌گرفتن از معلمانی که مقاومتی در برابر آن ندارند، پذیرای آن هستند و برای اثربخشی آن از هیچ تلاشی فروگذار نیستند (اوسی‌بی)، امکان‌پذیر نخواهد بود (سامیچ و داراچ‌زهاوی^۱، ۲۰۰۰؛ سامیچ و باگلر^۲، ۲۰۰۲؛ باگلر و سامیچ، ۲۰۰۴ و ۲۰۰۵؛ گارج و راستوگی، ۲۰۰۶؛ سامیچ و رون^۳، ۲۰۰۷).

۲- معلم، اصلی‌ترین و مهم‌ترین نیروی انسانی مدرسه؛ بی‌شک معلمان را باید

اصلی‌ترین و ضروری‌ترین نیروی انسانی مدرسه برشمرد. بررسی ویژگی‌های آنها و انجام دادن پژوهش‌های گوناگون، به منظور تدارک بهینه آنان در پرداختن هر چه بهتر مسئولیت تدریس، ضرورت دارد. یکی از متغیرهایی که نقش بسزایی در ایفای بهتر وظایف آموزشی معلمان دارد، اوسی‌بی است (داسولت^۴، ۲۰۰۶). بنابراین پژوهش در مورد این متغیر، چشم‌اندازهای روشنی برای ایجاد و تقویت آن در معلمان و ایفای مؤثر وظایف آموزشی فراهم خواهد کرد.

۳- نقش اوسی‌بی معلمان در اثربخشی مدرسه؛ مدرسی که از معلمان با اوسی‌بی بالا

بهره‌مند هستند، اثربخشی بالایی خواهند داشت (دیپائولا و هوی، ۲۰۰۵b). پژوهش در مورد اوسی‌بی معلمان، ظرافت‌های مهمی از نقش و شیوه تأثیر آن بر اثربخشی مدارس را مشخص می‌کند و درک بهتر آن، به ایجاد شرایط حمایت‌کننده از اوسی‌بی معلمان و متعاقب آن اثربخشی مدارس، کمک خواهد کرد.

۴- تدریس حرفه‌ای پیچیده، ظریف و اشتیاقی بی‌منتها؛ لازم است بسیاری از رفتارهای

معلمان خارج از محدوده رسمی وظایف و فراتر از آن انجام شود (براجر، رودریگوئز سردنیک، کوچر، ایندوینو و روزنر^۵، ۲۰۰۵) و چون تدریس حرفه‌ای حد و مرزی ندارد، بنابراین تلاش

1- Somech & Drach-Zahavy

2- Bogler

3- Ron

4- Dussault

5- Bragger, Rodriguez-Srednicki, Kutcher, Indovino & Rosner

برای تعریف و تعیین دقیق وظایف معلمان در آن ناکام خواهد ماند. هرچند تعیین مرزهای رسمی و غیررسمی شغل معلمی مشکل است، اما باید برای تعیین این مرز تلاش کرد. تدریس یک «اشتیاق بی‌منتها» در سرمایه‌گذاری سرمایه‌های شخصی معلم برای یادگیری دانش‌آموز است، و تعیین اوسه‌بی معلمان می‌تواند تا حدودی مرزهای رسمی و غیررسمی شغل معلمی را مشخص کرده، مانع سوء استفاده از این اشتیاق، به ویژه از جانب مدیران شود (اپلاتکا، ۲۰۰۶).

۵- مدارس، مهم‌ترین سازمان خدماتی و با حساسیت‌های اجتماعی بالا؛ نقش و وظیفه سنگین و چندگانه فنی-اقتصادی، انسانی-اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و آموزشی که به مدارس محول شده است، آنها را به سازمان خدماتی بسیار مهم تبدیل می‌کند. فشارها و حساسیت‌های عمومی نسبت به آنها، مداوم افزایش می‌یابد و همین امر لزوم پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری در آنها را بسیار پررنگ کرده است (چنگ^۱، ۱۹۹۷). وضع استانداردهای آموزشی متغیر و متحول، تقاضاها و حساسیت‌های بالای اجتماعی، نقش و وظایف اعضای مدرسه، به ویژه معلمان را سنگین‌تر می‌کند. برآوردن انتظارات عمومی و پاسخ‌دهی مناسب به حساسیت‌های اجتماعی، بدون بروز اوسه‌بی بالا از جانب معلمان، امکان‌پذیر نیست (گارج و راستوگی، ۲۰۰۶).

۶- شرح وظایف رسمی در مدرسه کافی نیست؛ شرح وظایف رسمی معلمان، نمی‌تواند تمام رفتارهای مورد نیاز برای اثربخشی و تحقق اهداف مدارس را پیش‌بینی می‌کند (دیپائولا و شانن‌موران، ۲۰۰۱؛ باگلر و سامچ، ۲۰۰۵). مواجهه مؤثر با شرایط و مقتضیات حاکم بر مدارس، به رفتارها و تلاش‌هایی، فراتر از آنچه در قرارداد شغلی ذکر شده است (اوسه‌بی)، نیاز دارد. به‌زعم دیپائولا و شانن‌موران (۲۰۰۱)، «کارکردن صرف بر اساس ضوابط و مقررات»^۲ و حداقلی که در قرارداد شغلی ذکر شده است، راه‌کار منفی معلمان برای تنبیه مدرسه و مدیر به‌شمار می‌آید.

۷- ضرورت فهم و درک بیشتر متغیر اوسه‌بی؛ پژوهش در مورد اوسه‌بی معلمان، دانش موجود را افزایش داده، مفهوم‌سازی اوسه‌بی را به مرزهایی فراتر از مرزهای سازمان‌های غیرآموزشی تسری می‌دهد.

1- Cheng

2- working to rule

تفاوت‌های اوس‌بی معلمان با اوس‌بی کارکنان سازمانهای غیرآموزشی

پژوهش‌ها نشان می‌دهند اوس‌بی متغیری «وابسته به زمینه»^۱ است (ارگان، ۱۹۸۸). بنابراین می‌توان از این متغیر در سازمان‌های گوناگون، انتظاراتی متفاوتی داشت. در پاسخ‌دهی به سؤال دوم، منابع منتخب از منظر توصیف تفاوت‌های میان اوس‌بی معلمان با کارکنان دیگر مورد بررسی قرار گرفت و در نهایت سه تفاوت عمده به شرح ذیل شناسایی شد:

۱- **هماهنگی بالایی میان اهداف فردی معلمان با اهداف مدرسه وجود دارد؛** هدف معلمان و هدف مدرسه، افزایش و بهبود مستمر یادگیری در دانش‌آموزان است. این هماهنگی اوس‌بی بالایی را در معلمان تضمین می‌کند (دیپائولاو شانن‌موران، ۲۰۰۱)، زیرا افرادی که احساس می‌کنند اهداف آنان به اهداف سازمان نزدیک است، برای تحقق آن اشتیاق بیشتری دارند؛ اما ممکن است این هماهنگی در سازمان‌های دیگر کمتر بوده و یا حتی وجود نداشته باشد.

۲- **تمیز میان اوس‌بی و رفتارهای رسمی معلمان مشکل است؛** تدریس فعالیت حرفه‌ای بدون مرز است و به راحتی نمی‌توان مرزهای وظیفه و فراتر از وظیفه را در آن تعیین کرد. بنابراین پاسخ به این سؤال که کدام رفتار در قلمرو اوس‌بی و کدام یک در حیطه وظایف رسمی معلمان واقع می‌شود، مشکل خواهد بود (اپلاتکا، ۲۰۰۶). به طبع این مشکل در سازمان‌های دیگر کمتر است.

۳- **اوس‌بی معلمان احساسی‌تر، درونی‌تر و اخلاقی‌تر است؛** تعهد معلمان به دانش‌آموزان تعهدی احساسی، درونی و اخلاقی به شمار می‌آید. معلمان خوب نسبت به تدریس و یادگیری دانش‌آموزان بسیار دلواپس هستند (اپلاتکا، ۲۰۰۶). این ویژگی‌ها، اوس‌بی آنها را احساسی‌تر، درونی‌تر و اخلاقی‌تر از کارکنان سازمان‌های غیرآموزشی می‌کند.

ریشه‌ها، تعاریف، ساختار و برداشت‌های نوین در مورد اوس‌بی معلمان

آغاز پژوهش در مورد اوس‌بی معلمان، خلاقانه نبود، زیرا تصویر آن در سازمان‌های دیگر، به مدارس تسری داده شد. نکته جالب توجه این است که اولین مقاله منتشر شده، اثر افرادی (کوه، استیرز و تربورگ^۲، ۱۹۹۵) است که پیشینه‌ای غیرآموزشی داشته‌اند. بعدها سامچ و دراچ‌زهاوی

1- Context specific

2- Koh, Steers & Terborg

(۲۰۰۰) و دیپائولا و شانن موران (۲۰۰۱)، مقاله‌هایی منتشر کردند که به بحث اوسی‌بی معلمان نظر داشت. از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۰۸، پژوهش‌های بیشتری انجام که این امر نشان دهنده شناخت و درک اهمیت اوسی‌بی در نظام‌های آموزشی کشورهای گوناگون است.

تعریف پرکاربرد ارگان (۱۹۸۸)، در پژوهش‌های اوسی‌بی معلمان، مبنایی برای تعریف قرار گرفته است؛ اما علی‌رغم یکسانی و تشابه در تعریف، گرایش زیادی به تقسیم‌بندی ساختار اوسی‌بی معلمان بر اساس اهداف این رفتارها در مدرسه وجود دارد. اینکه اوسی‌بی معلمان در مدرسه متوجه و در جهت کمک به چه کسانی است، ساختارهای جزئی‌تری از آن را در مدارس آشکار می‌کند. رفتارهای داوطلبانه معلمان در مدرسه می‌تواند در جهت کمک به دانش‌آموزان، معلمان دیگر، مدرسه به‌طور کلی، رشد شخصی، کلاس درس، مدیر و حتی والدین باشد. نتایج پژوهش دیپائولا و شانن موران (۲۰۰۵)، با بیشتر پژوهش‌های دیگر تناقض دارد. آنها با سه تحلیل درباره عاملی مجزا در مدارس ابتدایی، راهنمایی و متوسطه، دریافتند اوسی‌بی معلمان، ساختاری تک بعدی دارد و نمی‌توان ابعاد جداگانه‌ای برای آن تصور کرد. اهتمام پژوهشگران به ادامه راه پیشینه و دانش گذشته از اوسی‌بی، منجر شد شواهد مربوط به برداشت‌های گوناگون از آن بسیار محدود باشد. در میان پژوهش‌ها، فقط دو پژوهش، مسیرهایی تازه و دو تعبیر نوین از اوسی‌بی معلمان، به شرح زیر ارائه کرده‌اند:

۱- رفتار شهروندی سازمانی گروهی یا جی اوسی‌بی^۱، جنبه‌ای پنهان اما سازنده؛

اوسی‌بی فردی معلمان از اوسی‌بی جمعی آنها تأثیر می‌پذیرد. به بیان دیگر اگر بروز اوسی‌بی میان گروه‌های معلمان در مدرسه امری پذیرفته شده و پسندیده باشد، احتمال بروز آن در تک تک معلمان افزایش خواهد یافت.

در یکی از پژوهش‌ها، ویگوداگادوت، بری، بیرمن شمش و سامچ^۲ (۲۰۰۷)، با ساختن ابزاری جدید، جی اوسی‌بی، در مدارس را مورد بررسی قرار دادند و دریافتند این رفتارها با رضایت شغلی معلمان و مشارکت آنها در تصمیم‌گیری، رابطه‌ای مستقیم، و با تمایل آنها به ترک مدرسه رابطه‌ای معکوس دارد. از همه مهم‌تر آنها دریافتند اوسی‌بی معلمان در صورت وجود جی اوسی‌بی در مدرسه و در میان گروه‌های معلمان، افزایش می‌یابد. با این پژوهش، اوسی‌بی

1- Group-level Organizational citizenship Behavior

2- Vigoda-Gadot, E; Beeri I; Birman-Shemesh, T & Somech

معلمان با عنوان «سندروم سرباز خوب»، به جی‌اوسی‌بی معلمان با عنوان «سندروم هنگ نظامی خوب»^۱، تغییر موضع داد و گرایش نوینی در سطح مدارس ایجاد کرد.

۲- رفتارهای شهروندی سازمانی اجباری یا سی‌اوسی‌بی^۲ جنبه‌ای پنهان اما مخرب؛

اگر معلمی نسبت به بروز اوسی‌بی مجبور و تحت فشار شدید باشد، دیگر نمی‌توان آن را رفتار شهروندی داوطلبانه و اختیاری تلقی کرد. اگر این رفتارها اختیاری نباشند، دیگر اوسی‌بی نیستند، بلکه سی‌اوسی‌بی خواهند بود. در این حالت مدیران از راه نامشروع و با اعمال سبک «مدیریت سوء استفاده‌کننده»^۳، احتمال بروز این رفتارها را در کارکنان افزایش می‌دهند.

ویگوداگادوت (۲۰۰۶)، با مفهوم‌سازی سی‌اوسی‌بی معلمان، از نقش پنهان، اما مخرب آن، پرده برداشت و دریافت معلمان معمولاً در فشار هستند تا علی‌رغم میل باطنی خود، بیشتر از وظیفه رسمی و معمولی تلاش کنند و این فشار بیشتر از جانب مدیر بر آنها تحمیل می‌شود. او در تعیین نقش مخرب سی‌اوسی‌بی دریافت این رفتارها با استرس شغلی، تمایل به ترک مدرسه، از زیر کار در رفتن و فرسودگی شغلی معلمان، رابطه‌ای مستقیم و بانوآوری و رضایت شغلی و حتی اوسی‌بی آنها رابطه‌ای معکوس دارد.

نشانه‌های اوسی‌بی معلمان

برای پاسخ‌دهی به سؤال چهارم، ابزارهای اندازه‌گیری اوسی‌بی معلمان، مناسب‌ترین منبع است. برای این منظور پرسشنامه‌های پژوهش‌های باگلو و سامچ (۲۰۰۵)، دیپائولا و همکاران (۲۰۰۵)، ن، نونیا، اسلیجز و دنسن^۴ (۲۰۰۶)، سامچ و دراچ‌هاوی (۲۰۰۰)، سامچ و رون (۲۰۰۷)، وی‌گوداگادوت و همکاران (۲۰۰۷)، فیترو و روتر^۵ (۲۰۰۴) و کریست، دیک، واگنر و استلماجر^۶ (۲۰۰۳) و نتایج مصاحبه‌های پژوهش اپلاتکا (۲۰۰۶) برای تحلیل محتوا انتخاب شدند. سپس طبق فرایندی که در بخش روش‌شناسی بیان کردیم، نشانه‌های اوسی‌بی معلمان در ۶ طبقه به شرح جدول ۱ استخراج شد.

- 1- Good platoon syndrome
- 2- Compulsory Organizational Citizenship Behavior
- 3- Abusive management
- 4- Ngunia, sleepers & Denessen
- 5- Feather & Rauter
- 6- Christ, Dick, Wagner & Stellmacher

جدول ۱: نشانگرهای اوسی‌بی معلمان به تفکیک طبقات

۱. اوسی‌بی معلمان در جهت کمک به معلمان

کمک داوطلبانه به معلمانی که حجم کاری زیادی دارند؛ کمک داوطلبانه به معلمانی که غایبند؛ کمک به معلمان تازه وارد؛ همکاری داوطلبانه با معلمان برای انجام دادن برنامه ریزی و پژوهش مشترک؛ معرفی خود به معلمان دیگر برای کمک کردن به آنها؛ دادن مواد و وسایل آموزشی و کمک آموزشی مفید به معلمان دیگر؛ مشاوره‌ی حرفه‌ای معلمان در امور روش‌های تدریس مناسب دروس و شیوه‌ی برگزاری آزمون؛ کمک به معلمان برای ارزشیابی بهتر یادگیری دانش‌آموزان؛ آشنا کردن معلمان با روش‌های گوناگون تدریس؛ دادن اطلاعات مفید علمی و آموزشی به معلمان؛ کمک به معلمان برای طراحی طرح درس روزانه یا سالانه؛ تدارک برنامه‌ها و فرصت‌های یادگیری برای معلمان؛ تشویق معلمان برای شرکت در دوره‌های آموزشی؛ مدافع و حامی معلمان بودن و مشاوره‌ی آنها در صورت بروز مسائل مختلف آموزشی و غیرآموزشی؛ تجاوز نکردن به حقوق فردی و جمعی معلمان در نظر گرفتن عواقب رفتارهای خود برای معلمان و جلوگیری از بروز مشکلات شغلی برای آنها.

۲. اوسی‌بی معلمان در جهت کمک به دانش‌آموزان و کلاس درس

تدارک تکالیف ویژه برای دانش‌آموزان با توانایی‌های گوناگون؛ برای دادن تکالیف چالش برانگیز به دانش‌آموزان؛ دادن تکالیف متنوع به دانش‌آموزان؛ دادن محتواهای تکمیلی مفید برای دانش‌آموزان؛ استفاده از روش‌های تدریس گوناگون؛ تغییر هوشمند روش‌های تدریس؛ ایجاد فرصت‌های یادگیری گوناگون و متنوع برای دانش‌آموزان؛ خلاقیت در تدریس و ارائه محتوای برنامه درسی؛ حساسیت به ارزشیابی مداوم یادگیری؛ توجه و حساسیت زیاد به اشتباهات دانش‌آموزان در امور درسی و داشتن دغدغه برای رفع آن؛ حساسیت به دلایل تغییر رفتار دانش‌آموزان؛ حساسیت نسبت به نیازهای روحی و احساسی شاگردان؛ کمک به دانش‌آموزان در مواقع بحرانی؛ کمک به دانش‌آموزانی که توانایی مالی خوبی ندارند؛ خرید لوازم و مواد آموزشی و کمک آموزشی برای دانش‌آموزان؛ خرید و دادن جوایز به دانش‌آموزان با هزینه شخصی؛ اجازه به دانش‌آموزان برای استفاده از لوازم شخصی؛ استفاده بهینه و کامل از وقت کلاس و شروع آن بدون فوت وقت؛ حضور به موقع در کلاس؛ ماندن در کلاس در وقت استراحت برای کمک به دانش‌آموزان؛ بردن تکالیف دانش‌آموز به منزل برای بررسی به موقع آنها؛ رفتن به منزل دانش‌آموزان برای کمک به آنها در امور درسی و دعوت کردن دانش‌آموزان به منزل برای کمک به او در امور درسی.

۳. اوسی‌بی معلمان در جهت کمک به مدرسه به‌طور کلی

دادن پیشنهادهای نوآورانه برای بهبود کیفیت کلی مدرسه؛ شرکت در جلساتی که حضور آنها الزامی نیست، اما اهمیت دارد؛ انجام دادن کارها و قبول نقش‌ها به‌طور داوطلبانه در مدرسه بدون در نظر گرفتن پاداش آن؛ مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی (جشنها، مراسم و بزرگداشت‌ها) مدرسه؛ خواندن کامل دستورالعمل‌ها و بخشنامه‌های مدرسه و عمل به آنها؛ سرپیچی نکردن از قوانین و مقررات مدرسه حتی زمانی که فردی نظاره‌گر آنها نیست؛ حمایت و اجرای قوانین و مقررات غیررسمی و نانوشته که برای مدرسه مفید است؛ صرف نظر نکردن از کارهایی که انجام دادن آنها ضرورت دارد، اما از آنها تقاضا نشده است؛ حمایت از فعالیت‌های فوق برنامه در مدرسه و پیشنهاد برخی از آنها، برنامه‌ریزی و سازماندهی فعالیت‌های اجتماعی مفید در مدرسه؛ تلاش در مدرسه متناسب و فراتر از حقوقی که آنها در روز می‌گیرند با صرف نکردن زمان زیاد برای استراحت در زنگ تفریح با حضور به موقع و حتی زودتر از ساعت مقرر در مدرسه؛ ترک کردن مدرسه، دیرتر از ساعت مقرر؛ ماندن در مدرسه بیش از حد متعارف؛ حضور در مدرسه در ایام تعطیل برای انجام دادن امور شغلی؛ غیبت نکردن حتی در حد مجاز؛ انجام دادن امور شخصی در خارج از مدرسه؛ به تأخیر انداختن امور شخصی برای برآوردن نیازهای مدرسه؛ انجام دادن به موقع و سریع وظایف محوله با کیفیت بالا و دور از انتظار؛ شکایت نکردن زیاد در مورد امور جزئی و پیش پا افتاده؛ تأکید نکردن بیش از حد بر ضعف‌ها و کاستی‌های مدرسه و پررنگ کردن نقاط مثبت؛ مراقبت و محافظت از دارایی‌های مدرسه؛ تأکید بر امور آموزشی و ضروری به جای تأکید به امور غیرآموزشی و مسائل شخصی؛ ارائه تصویر و چشم‌انداز مثبت از مدرسه در مقابل ناظران و مخاطبان بیرونی.

۴. اوسی‌بی معلمان در جهت کمک به مدیر

کمک داوطلبانه و اختیاری به مدیر در امور مدیریتی مدرسه؛ کمک به مدیر در زمان‌هایی که او در مدرسه حضور ندارد؛ برآوردن به موقع و با کیفیت انتظارات مدیر.

۵. اوسی‌بی معلمان در جهت کمک به والدین

سازماندهی فعالیت‌های مشارکتی با والدین در خصوص دانش‌آموزان؛ کمک به والدین در تمام امور درسی، فرهنگی، اخلاقی و رفتاری مربوط به شاگردان.

۶. اوسی‌بی معلمان در جهت کمک به رشد شخصی

شرکت در دوره‌های آموزش ضمن خدمت حتی با هزینه‌های شخصی؛ گردآوری اطلاعات منسجم در مورد روش‌های تدریس و یادگیری؛ کسب اطلاعات و دانش جدید برای استفاده در جریان تدریس.

کمک معلمان به یکدیگر در مدارس بسیار اهمیت دارد، زیرا تدریس حرفه‌ای است که به میزان قابل توجهی از تجربه تأثیر می‌پذیرد و همکاری داوطلبانه معلمان با یکدیگر به کیفیت بالای آموزش در مدارس منجر خواهد شد. بر همین اساس، به اوسی‌بی معلمان در جهت کمک به معلمان دیگر تأکید زیادی می‌شود. کمک داوطلبانه به دانش‌آموزان و کلاس درس از دیگر رفتارهای بسیار مهم در مدرسه به شمار می‌آید. بدیهی است هدف تمامی مدارس و فلسفه وجودی آنها کمک به یادگیری دانش‌آموزان است. به علت پیچیده بودن ماهیت یادگیری و واگرایی آن در فرد فرد دانش‌آموزان، می‌توان دریافت معلم در کلاس درس نمی‌تواند تنها در محدوده‌ای معین و از پیش تعیین شده، فعالیت کند و ناگزیر است برای یادگیری بیشتر دانش‌آموزان، از هیچ تلاشی فروگذار نباشد.

برخی رفتارهای اختیاری دیگر نیز وجود دارند که در محدوده رفتارهای داوطلبانه عمومی و به‌طور کلی در جهت کمک به مدرسه قرار می‌گیرند. اعمال این رفتارها به کارکرد اثربخش مدارس کمک شایانی می‌کند. این رفتارها می‌توانند به‌طور مستقیم و یا غیرمستقیم برای معلمان، مدیر و دانش‌آموزان ثمربخش باشند. معلمان می‌توانند داوطلبانه برای کمک مستقیم به مدیر رفتارهایی داشته باشند.

امروزه مدیران وظیفه‌های گوناگونی دارند و بار تمام فشارها و حساسیت‌های مدارس را به دوش می‌کشند؛ بدیهی است کمک مستقیم معلمان می‌تواند آنها را در ایفای بهتر وظایف خود یاری کند. همچنین همکاری نزدیک معلمان با والدین، هم به والدین و هم به معلمان کمک می‌کند تا در جهت یادگیری بهتر دانش‌آموزان بکوشند. تجارب موجود نشان می‌دهد معلمان موفق تعامل سازنده‌ای با والدین داشته‌اند.

علاوه بر این رفتارها، تلاش معلمان برای رشد و توسعه خود نیز رفتاری داوطلبانه به شمار می‌آید، زیرا نمی‌توان حد و مرزی برای آن قائل شد. بدیهی است اهتمام معلم به ارتقاء دانش و توانایی‌های فردی بر پیشرفت تحصیلی و حتی عملکرد معلمان دیگر نیز تأثیرگذار خواهد بود.

روش پژوهش، ابزارها و مراجع اندازه‌گیری اوسی‌بی معلمان

برای پاسخ به سؤال پنجم، منابع منتخب از منظر روش‌شناسی پژوهش مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج بررسی این سؤال نشان داد که از میان پژوهش‌های انجام شده، تنها پژوهش اپلاتکا (۲۰۰۶) پژوهشی کیفی بوده است. نتایج پژوهش او چشم‌اندازهای نوینی از اوسی‌بی معلمان

را پدید آورده است که پژوهش‌های کمی در آشکار کردن آنها ناتوان بوده‌اند. از آنجا که اوسی‌بی برای پژوهش، متغیری پیچیده و سخت به شمار می‌آید (دیپائولاو شانن‌موران، ۲۰۰۱)، اصرار بر شیوه‌های صرفاً کمی (توصیفی و پیمایشی) منطقی نیست.

معلمان مسئولیت یکی از حساس‌ترین وظایف مدرسه را که همانا تدریس است، به عهده دارند. ساکت^۱ (۱۹۹۳)، به نقل از اپلاتکا (۲۰۰۶)، تدریس را بیشتر یک واقعیت ذهنی، درونی و کیفی می‌داند تا واقعیتی کمی؛ بنابراین پژوهش در مورد اوسی‌بی افرادی که فعالیت‌های کیفی انجام می‌دهند، نباید تنها از چشم‌انداز کمیت‌گرایی بررسی شود. با این حال شیوه‌های کمی پژوهش در مورد اوسی‌بی معلمان بیشتر است. اغلب پژوهش‌ها در اندازه‌گیری اوسی‌بی از پرسشنامه‌های بسته پاسخ استفاده کرده‌اند و فقط اپلاتکا (۲۰۰۶) از پرسشنامه بازپاسخ و مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌هدایت شده، استفاده کرده است. بیشتر پرسشنامه‌ها یا همان‌هایی هستند که در سازمان‌های غیرآموزشی ساخته شده، و به کار رفته‌اند و یا با استفاده از آنها تهیه می‌شوند. در این میان، پرسشنامه‌های دیپائولاو شانن‌موران (۲۰۰۱) و سامچ و دارچ‌زهاوی (۲۰۰۰) از پرسشنامه‌های محقق‌ساخته پرکاربرد به شمار می‌آیند.

بررسی پژوهش‌های انجام شده، نشان می‌دهد به‌طور کلی، برای تعیین شدت و ضعف اوسی‌بی معلمان، از چهار مرجع استفاده شده است:

- ۱- نظرسنجی از مدیران مدارس؛
- ۲- نظرسنجی از همکاران؛
- ۳- خودارزیابی معلم؛
- ۴- مراجع چندگانه.

استفاده از خودارزیابی در میان مراجع فوق اهمیت زیادی دارد، اما روش نظرسنجی از مدیر، چندان مورد استفاده قرار نمی‌گیرد. همچنین فقط اپلاتکا (۲۰۰۶)، اوسی‌بی معلمان را از منظر مراجع چندگانه (خود فرد، معلمان همکار، مدیران و ناظران آموزشی) بررسی کرده است.

عوامل مؤثر بر اوسی‌بی معلمان

بررسی ادبیات موجود در حوزه سازمان‌های غیرآموزشی نشان می‌دهد متغیرهای گوناگونی

با اوسی‌بی کارکنان رابطه دارند. پادساکوف و همکاران (۲۰۰۰)، این عوامل را در سطوح فردی، سازمانی و متغیرهای رهبری بررسی کرده‌اند. برای پاسخ‌دهی به سؤال ششم نیز یافته‌ها به تفکیک این سطوح ارائه شده است. همچنین در سطحی دیگر، متغیرهایی مورد توجه قرار می‌گیرند که به نوعی به بیرون از مرزهای مدرسه مربوط می‌شوند:

۱- **متغیرهای فردی**؛ یکی از متغیرهایی که همواره رابطه بالا و معناداری را با اوسی‌بی معلمان نشان داده است، «رضایت شغلی» است (گارج و راستوگی، ۲۰۰۶؛ اپلاتکا، ۲۰۰۶؛ فیتز و روتر، ۲۰۰۴؛ سامچ و دراچ‌زهاوی، ۲۰۰۰؛ براگر و همکاران، ۲۰۰۵؛ نونیا و همکاران، ۲۰۰۶). در مورد متغیر «تعهد سازمانی» نیز وضعیت به همین منوال است (اپلاتکا، ۲۰۰۶، سامچ و باگلر، ۲۰۰۲؛ فیتز و روتر، ۲۰۰۴؛ براگر و همکاران، ۲۰۰۵؛ کوهن^۱، ۲۰۰۶).

معلمانی که رضایت شغلی و تعهد سازمانی بالایی دارند، اشتیاق بیشتری به بروز اوسی‌بی نشان خواهند داد. متغیر دیگر «احساس کارآمدی معلم» است؛ پژوهشگران به این نتیجه دست یافته‌اند که هرچه معلمان در تدریس و در مدرسه، احساس کارآمدی بیشتری داشته باشند، احتمال بروز اوسی‌بی در آنها افزایش می‌یابد (داسولت، ۲۰۰۶؛ سامچ و دراچ‌زهاوی، ۲۰۰۰؛ باگلر و سامچ، ۲۰۰۴). متغیرهای دیگر نظیر «توانمندسازی معلمان» (باگلر و سامچ، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۴)، «ادراک معلمان از اثربخشی مدرسه» (دیپائولا و همکاران، ۲۰۰۵)، «احساس یگانگی و هم‌ذات‌پنداری معلمان با شغل معلمی، با سایر معلمان و با مدرسه به‌طور کلی» (کریست و همکاران، ۲۰۰۳)، «وظیفه‌شناسی معلمان» (اپلاتکا، ۲۰۰۶)، «حالات عاطفی مثبت معلمان» (اپلاتکا، ۲۰۰۷) و اعتماد معلمان در مدرسه (شانن‌موران، ۲۰۰۳)، همگی با اوسی‌بی معلمان رابطه بالا و معناداری را نشان داده‌اند.

متغیرهای مربوط به نقش و شغل معلمی نیز که از متغیرهای فردی به شمار می‌آیند، اهمیت داشته‌اند. معلمان قراردادی، به دلیل احساس ناامنی شغلی، نسبت به معلمان رسمی اوسی‌بی بالاتری دارند (فیتز و روتر، ۲۰۰۴). تعارض میان نقش معلمی و مسؤولیت خانوادگی، تعارض نقش معلم در مدرسه و فشار زمانی حاکم بر کار او، رابطه‌ای معکوس، بالا و معنادار را با اوسی‌بی نشان داده‌اند (براجر و همکاران، ۲۰۰۵). حرفه‌ای‌گرایی و تخصص‌گرایی معلم و دغدغه او به انجام دادن با کیفیت وظایف و الزامات نقش معلمی نیز با اوسی‌بی او رابطه بالایی دارد

(دیپائولا و همکاران، ۲۰۰۵). برخی خصوصیات جمعیت‌شناختی نیز از تیررس پژوهش‌ها به دور نمانده است. معلمان زن نسبت به معلمان مرد و معلمان مسن‌تر نسبت به معلمان جوان، اوسی‌بی بالاتری را نشان داده‌اند (گارج و راستوگی، ۲۰۰۶). متغیرهای روانی نیز در میان متغیرهای فردی مطرح شده‌اند. پیش فرض این پژوهش‌ها این است که عوامل بیرونی کمی برای تأثیرگذاری بر اوسی‌بی وجود دارد. بنابراین متغیرهای روانی نقش مهمی را در تعیین اوسی‌بی معلمان ایفا می‌کنند (کریست و همکاران، ۲۰۰۳).

یکی از مهم‌ترین متغیرها، شخصیت معلم است. معلمان دگردوست و دگرمحور نسبت به سایر معلمان (اپلاتکا، ۲۰۰۶)، معلمان برونگرا و معلمان با وظیفه‌شناسی بالا (دو بعد مهم از ۵ عامل بزرگ شخصیت) نسبت به معلمان درونگرا و با وظیفه‌شناسی پایین (وان امریک و اوما^۱، ۲۰۰۷) و معلمان معاشرتی و با روحیه داوطلبی بالا نسبت به معلمان غیرمعاشرتی و با روحیه داوطلبی پایین، اوسی‌بی بیشتری داشته‌اند.

(اپلاتکا، ۲۰۰۷)، علاوه بر شخصیت، ادراکات و عقاید معلمان نیز نقش مهمی در بروز اوسی‌بی، دارد. وولفولک هوی، هوی و کورز^۲ (۲۰۰۸)، دریافتند خوش‌بینی تحصیلی معلمان، یعنی امیدواری آنها نسبت به ارتقاء یادگیری و اطمینان داشتن نسبت به توانایی‌های خود برای تغییر در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، به سطوح بالایی از اوسی‌بی، در آنها منجر می‌شود.

۲. متغیرهای سازمانی؛ اهمیت و نقش متغیرهای سازمانی از چشم پژوهشگران اوسی‌بی
معلمان دور نمانده است. جو مثبت (اپلاتکا، ۲۰۰۶)، باز و آزاد (دیپائولا و شانن‌موران، ۲۰۰۱)، عادلانه، خدمتی، مشارکتی (ویگوداگادوت، ۲۰۰۶) و جدی که به پیشرفت و یادگیری دانش‌آموزان تأکید زیادی دارد (دیپائولا و همکاران، ۲۰۰۵)، با اوسی‌بی معلمان رابطه بالا و مثبت سیاسی بازی و گروه‌بندی سیاسی در مدرسه با اوسی‌بی و به ویژه با جی اوسی‌بی معلمان رابطه بالا و معکوسی را نشان می‌دهد (ویگوداگادوت و همکاران، ۲۰۰۷). علاوه بر جو سازمانی، هنجارهایی که در مدرسه ایجاد می‌شوند نیز در ارتباط با اهمیت رفتارهای فراتر از وظیفه، کمک متقابل (اپلاتکا، ۲۰۰۶) و روحیه داوطلبی (ویگوداگادوت، ۲۰۰۶) با اوسی‌بی معلمان رابطه بالایی داشته است.

1- Van Emmerik & Euwema

2- Woolfolk Hoy, Hoy & Kurz

فرهنگ سازمانی، به ویژه فرهنگ حمایت‌کننده از مسئولیت‌پذیری، هدفداری، وحدت هدف و تفکر راهبردی، اوسی‌بی بالایی در معلمان ایجاد کرده است (سامچ و دراچ‌زهاوی، ۲۰۰۴). سایر متغیرها مانند جمع‌گرایی در مدرسه (سامچ و رون، ۲۰۰۷)، هویت سازمانی معلمان (فیتز و روتر، ۲۰۰۴)، فرهنگ حمایتی میان شغل معلم و خانواده (براگر و همکاران، ۲۰۰۵)، هوشمندی مدارس (دیپائولا و همکاران، ۲۰۰۵) و فرهنگ حمایت‌کننده از ساختار و ارزش‌های یاددهی یادگیری در مدرسه (سامچ و دراچ‌زهاوی، ۲۰۰۴) نیز با اوسی‌بی رابطه مثبت، بالا و معناداری را نشان داده‌اند. نوع مدرسه نیز با اوسی‌بی رابطه دارد. گارج و راستوگی (۲۰۰۶)، برخلاف دیپائولا و شانن‌موران (۲۰۰۱)، دریافتند معلمان مدارس دولتی نسبت به مدارس خصوصی اوسی‌بی بالاتری دارند.

۳. متغیرهای مربوط به نقش رهبری مدیر؛ مدیران مدارس اولین و مهم‌ترین عامل اثرگذار بر اوسی‌بی معلمان معرفی شده‌اند (دیپائولا و هوی، ۲۰۰۵a). آنها می‌توانند با فراهم آوردن زمینه‌های لازم، به ویژه اعمال سبک‌های رهبری مناسب، احتمال بروز این رفتارها را در معلمان افزایش دهند. مدیرانی که با سبک رهبری مشارکتی (دیپائولا و همکاران، ۲۰۰۵؛ باگلر و سامچ، ۲۰۰۵؛ اپلاتکا، ۲۰۰۶) جو مشارکتی مفیدی را ایجاد می‌کنند، احتمال بروز اوسی‌بی را در معلمان افزایش می‌دهند. سبک رهبری تحولی^۱، یکی دیگر از سبک‌های رهبری مهم است که امروزه توجه بسیار زیادی را به خود جلب کرده است و آن را کارآمدترین و جامع‌ترین سبک رهبری برای مدیران مدارس داشته‌اند (هوی و میسکل^۲، ۲۰۰۵).

باس و ریگیو^۳ (۲۰۰۶)، در بیان ویژگی‌های این سبک مهم در ارتباط با اوسی‌بی، به ویژگی مهمی اشاره کرده‌اند: رهبر تحولی، کسی است که زیردستان را بر می‌انگیزد تا بیش از آنچه که از آنها انتظار می‌رود، برای سازمان و اثربخشی آن تلاش کنند.

بنابراین مدیران مدرسی که این سبک را اعمال می‌کنند، سطوح بالایی از اوسی‌بی را در معلمان ایجاد خواهند کرد و برخی پژوهش‌ها (کوه و همکاران، ۱۹۹۵؛ شانن‌موران، ۲۰۰۳؛ نونیا و همکاران، ۲۰۰۶) این انتظار را تأیید کرده‌اند. برخی دیگر از پژوهش‌ها (مانند اپلاتکا، ۲۰۰۶)، رابطه بالایی اوسی‌بی را برخی رفتارهای رهبری مدیر، نظیر داشتن حس و پندار مثبت

1- Transformational leadership

2- Miskel

3- Bass & Riggio

در مورد معلمان و دادن بازخورد سریع، مثبت و استقلال عمل به آنان، نشان داده‌اند.

متغیرهای برون مدرسه‌ای یا محیطی؛ نتایج پژوهش کوهن (۲۰۰۶)، نشان می‌دهد معلمان با قومیت‌های گوناگون، در بروز اوس‌بی وضعیت متفاوتی دارند. همچنین به‌زعم او، برخی ویژگی‌های دیگر قومیت‌ها، مانند مذهب و عضویت در گروه‌های ویژه اجتماعی، می‌تواند در بروز داشتن یا نداشتن و شدت و ضعف اوس‌بی معلمان مؤثر باشد. او معتقد است که خصوصیات فرهنگی کشورها با اوس‌بی معلمان رابطه بالایی دارد.

یکی دیگر از متغیرها، متغیر فشار و حساسیت اجتماعی است؛ نتایج پژوهش دیپائولا و شانن‌موران (۲۰۰۱)، نشان می‌دهد هر چه فشار و حساسیت اجتماعی نسبت به مدرسه (به ویژه از جانب والدین) بالاتر باشد، معلمان اوس‌بی بالاتری از خود نشان می‌دهند. به همین دلیل، آنها معتقدند معلمان مدارس ابتدایی نسبت به معلمان مقاطع دیگر اوس‌بی بالاتری دارند.

نقش اوس‌بی معلمان در پیامدهای مدرسه، به ویژه در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

تأثیر شگرف اوس‌بی بر اثربخشی سازمان، عمده‌ترین، مهم‌ترین و منطقی‌ترین توجیه درباره اهمیت آن به شمار می‌آید (اسمیت و همکاران، ۱۹۸۳؛ ارگان، ۱۹۸۸؛ پادساکوف و همکاران، ۲۰۰۰؛ دیپائولا و هوی، ۲۰۰۵b). بدیهی است این توجیه برای مدارس نیز سندیت و روایی دارد. به‌علاوه تعریف اوس‌بی چنین استنباط می‌شود که این متغیر در نهایت اثربخش خواهد بود (ارگان، ۱۹۸۸).

پژوهش‌های زیادی برای اثبات این ادعا در مدارس صورت نگرفته است و این امر یکی از ضعف‌های بنیادی و شکاف‌های دانشی مهم در مورد اوس‌بی معلمان به شمار می‌آید، اما همان پژوهش‌های اندک، چشم‌اندازهای امیدوارکننده‌ای فراهم کرده‌اند. علیرغم برداشت‌های گوناگون درباره شاخص‌های اثربخشی مدارس، در مورد متغیر پیشرفت تحصیلی، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین شاخص‌ها اتفاق نظر وجود دارد (دیپائولا و هوی، ۲۰۰۵، b). پیش از پژوهش کوهن و همکاران (۱۹۹۵) و دیپائولا و هوی (۲۰۰۵b)، پژوهش منسجمی در مورد رابطه اوس‌بی معلمان با پیشرفت تحصیلی انجام نشده بود. گرچه ممکن است برخی رساله‌های دکترا، برخی مقاله‌های منتشر شده در آموزش عالی و برخی گزارش‌های پژوهشی این رابطه را بررسی کرده باشند، اما این شواهد جامعیت این دو بخش را ندارند.

کوه و همکاران (۱۹۹۵)، دریافتند وظیفه‌شناسی و فداکاری (دو بعد از اوسی‌بی)، به ترتیب ۲۷ و ۷ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین معنادار می‌کنند. دیپائولا و هوی (۲۰۰۵b)، در پژوهشی جامع‌تر، دریافتند اوسی‌بی معلمان، چه با کنترل سهم متغیر وضعیت اقتصادی اجتماعی دانش‌آموزان و چه بدون کنترل آن، با پیشرفت در ریاضیات و خواندن رابطه معنادار دارد. آنها میان این دو متغیر، ضریب همبستگی ۳۴ صدم پیش از و ۳۰ صدم پس از کنترل وضعیت اقتصادی اجتماعی در ریاضیات، ۳۰ صدم پیش از و ۲۸ صدم پس از کنترل وضعیت اقتصادی اجتماعی در خواندن، گزارش کرده‌اند. در حمایت از این دو پژوهش، و درک این رابطه و پاسخ بهتر به سؤال هفتم، می‌توان به مواردی دیگری نیز که جزء منابع منتخب این پژوهش نبوده‌اند، اشاره کرد.

برای مثال آلیسون، وس و دریر^۱ (۲۰۰۱)، در پژوهش خود در دانشگاه‌ها، دریافتند که اوسی‌بی استادان دانشگاه با پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه معنادار (۲۴ صدم) دارد. اسکارلیکی و لاتام^۲ (۱۹۹۵) و آرمینو^۳ (۲۰۰۳)، نیز به نتایجی مشابه آنها در دانشگاه‌هایی دیگر دست یافتند. آرمینو (۲۰۰۳)، بر این باور است که اوسی‌بی استادان دانشگاه‌ها کیفیت نظام‌های آموزش عالی را در درجه اول، از طریق تأثیرگذاری بر فرایند یاددهی یادگیری ارتقاء می‌بخشد.

کنترل، لیول، والدز، وایت، رسیو و ماتسوم^۴ (۲۰۰۱)، در سطح مدارس دریافتند که رابطه معناداری بین ابعاد اوسی‌بی معلمان با عملکرد دانش‌آموزان در آزمون SAT وجود دارد. یوریز^۵ (۲۰۰۴) نیز در رساله دوره دکتری خود دریافت که میان اوسی‌بی معلمان و عملکرد دانش‌آموزان در درس ریاضیات و زبان انگلیسی، رابطه معنادار وجود دارد. تمامی این شواهد نقش و اهمیت شگرف اوسی‌بی معلمان را در مدارس نشان می‌دهد.

مهمترین سؤالی که پس از مطالعه این نتایج مطرح می‌شود این است که چرا و با چه توجیهی اوسی‌بی معلمان به افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان منجر می‌شود؟ با بررسی پژوهش‌های موجود می‌توان توجیه‌های ممکن ذیل را مطرح کرد:

۱- معلمان با اوسی‌بی بالا یاوران مدیر و معلمان دیگر در مدرسه؛ ارگان (۱۹۸۸)

- 1- Allison, Voss & Dryer
- 2- Skarlicki & Latham
- 3- Armenio
- 4- Cantrell, Lyon, Valdes, White, Recio & Matsum
- 5- Jurewicz

بر این باور است که اوسه‌بی کارکنان، نیاز سازمان را به منابع کمیاب و تکمیلی برطرف میکند و موجب می‌شود مدیران زمان بیشتر و بهتری را در امور مدیریتی مهم صرف کنند. بنابراین وقتی معلمان به اموری می‌پردازند که جزء وظایف آنها نیست، اما برای مدرسه لازم است، درحقیقت دغدغه مدیر را نسبت به آنها و چگونگی انجام دادن آنها، کاهش می‌دهند. در چنین شرایطی مدیران به جای پرداختن به این امور، زمان بیشتری را صرف امور آموزشی و حمایت از هسته فنی مدرسه (کلاس درس) خواهند کرد.

شواهد پژوهش‌ها نشان می‌دهد سعی و اهتمام بالای مدیر در امور آموزشی مدرسه و حمایت او از فعالیت‌های یاددهی یادگیری، نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته است (هالینگر و هک^۱، ۱۹۹۸). معلمان با اوسه‌بی بالا به معلمان دیگر نیز کمک خواهند کرد. نشانگرهای اوسه‌بی معلمان در جهت کمک به معلمان، مدیران و مدرسه به‌طور کلی، گواهی بر این مدعاست که مدرسی که از چنان معلمانی بهره‌مند هستند، با آن ویژگی‌ها، می‌توانند در پیشرفت تحصیلی و اثربخشی مدارس مؤثر باشند.

۲. ویژگی‌های معلمان با اوسه‌بی بالا در جهت کمک به دانش‌آموزان و کلاس درس؛
به‌طور طبیعی، رفتارهای اوسه‌بی معلمان در جهت کمک به دانش‌آموزان و کلاس درس، تأثیر مستقیمی بر عملکرد دانش‌آموزان دارد (کوه و همکاران، ۱۹۹۵). معلمان که نسبت به یادگیری حساس هستند، تکالیف متنوع، چالش برانگیز و ویژه‌ای را برای دانش‌آموزان با توانایی‌های گوناگون فراهم می‌کنند، سعی زیادی در رفع اشکالات یادگیری دارند، از روش‌های گوناگون تدریس استفاده میکنند، به ایجاد فرصت‌های یادگیری گوناگون و متنوع برای دانش‌آموزان می‌پردازند، خلاقیت بالایی در تدریس و ارائه محتوای برنامه درسی دارند، به ارزشیابی مداوم یادگیری و ضعف‌های دانش‌آموزان در امور درسی حساس هستند، همواره برای رفع آن دغدغه دارند و به‌طورکلی فراتر از حد معمول در کلاس زحمت می‌کشند. این معلمان با توجه به میزان بالای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزانشان، از دیگر معلمان متمایز میشوند (دیپائولا و هوی، ۲۰۰۵b).

نقش مدیران در ایجاد، حفظ و تقویت اوسه‌بی معلمان و راهکارهای آن

در پاسخ‌دهی به سؤال هشتم، پژوهش‌های منتخب از نظر نوع نگاه به جایگاه و نقش مدیران در

اوسه‌بی معلمان و راه‌کارهای ممکن، مورد بررسی قرار گرفتند. با مطالعه آن راه‌کارها، به‌طور کلی می‌توان آنها را در سه زیرطبقه ذیل دسته‌بندی کرد:

۱. **راهکارهای مربوط به جو و فرهنگ مدرسه؛** اوسه‌بی از جمله متغیرهایی است که کمتر به شیوه‌های مستقیم تقویت می‌شود (ارگان، ۱۹۹۸). مدیران می‌توانند از طریق ایجاد جو حامی اوسه‌بی، به‌طور غیرمستقیم بر آن مؤثر باشند. جو حامی اوسه‌بی، پیش‌بایست‌های مهمی دارد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند جو باز، آزاد، صمیمی و حاکی از اعتماد و احترام متقابل (گارج و راستوگی، ۲۰۰۶)، جوی که در آن مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی رواج دارد (ویگوداگادوت و همکاران، ۲۰۰۷) و به‌وظیفه دوست بودن اهمیت می‌دهد (اپلاتکا، ۲۰۰۶)، جو حمایتی در مدرسه (براجر و همکاران، ۲۰۰۵؛ ویگوداگادوت و همکاران، ۲۰۰۷؛ گارج و راستوگی، ۲۰۰۶؛ اپلاتکا، ۲۰۰۶) یعنی جوی که همواره از معلمان در جنبه‌های گوناگون شغلی، غیرشغلی، احساسی و روانی حمایت می‌کند، جوی که به نیازهای فردی و علائق فردی و جمعی معلمان (گارج و راستوگی، ۲۰۰۶؛ سامچ و رون، ۲۰۰۷) و کار تیمی و جمع‌گرایی اهمیت می‌دهد (کریست و همکاران، ۲۰۰۳؛ سامچ و رون، ۲۰۰۷) و جوی که روحیه جبران و تلافی‌گری مثبت و دوستانه در آن حاکم است (سامچ و رون، ۲۰۰۷)، زمینه‌های بروز اوسه‌بی را در معلمان افزایش می‌دهد. در واقع تمام این ویژگی‌ها، بیانگر سالم بودن جو مدرسه هستند. به‌طور طبیعی با استمرار این ویژگی‌ها در مدرسه، فرهنگ مدرسه شکل می‌گیرد و جو حمایت‌کننده از اوسه‌بی به‌بخش مهمی از هویت فرهنگی مدارس تبدیل می‌شود.

اگر بپذیریم متغیر اوسه‌بی متأثر از متغیرهای سازمانی است، جو و فرهنگ سازمانی نیز از جمله متغیرهای سازمانی مهم به‌شمار خواهند آمد. متغیرها به‌میزان قابل توجهی از عملکرد مدیر تأثیر می‌پذیرند. از ویژگی‌های دیگر جو حمایت‌کننده از اوسه‌بی، جوی است که به ارزش‌های حرفه‌ای معلمان اهمیت می‌دهد (ویگوداگادوت و همکاران، ۲۰۰۷) و معلمان در آن احساس صلاحیت، شأن و جایگاه بالایی دارند (باگلو و سامچ، ۲۰۰۴). اگر مدیران مدارس یادگیری و پیشرفت تحصیلی را در مدرسه به‌هدفی عالی و بسیار واجب تبدیل کنند (دیپائولا و شانن موران، ۲۰۰۱؛ اپلاتکا، ۲۰۰۶) در حقیقت به‌طور غیرمستقیم برای ارزش‌های حرفه‌ای معلمان اهمیت قائل شده‌اند، زیرا یادگیری و پیشرفت در مدرسه، در درجه اول، از اقدامات حرفه‌ای معلمان تأثیر می‌پذیرد.

۲. راه‌کارهای مربوط به شیوه‌های رهبری مدیر؛ شیوه‌های رهبری مدیر و اینکه او چه

سبکی را برای هدایت معلمان به کار می‌برد، در ایجاد و تقویت اوسی‌بی معلمان، نقشی تعیین‌کننده دارد. یکی از سبک‌هایی که همواره از آن یاد می‌شود، سبک رهبری مشارکتی است (کریست و همکاران، ۲۰۰۳؛ باگلر و سامچ، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۴؛ ویگوداگادوت و همکاران، ۲۰۰۷؛ سامچ و دراچ‌زه‌اوی، ۲۰۰۰). مشارکت معلمان در امور مدرسه موجب می‌شود آنها خود را جزئی از مدرسه بدانند و نسبت به تحقق اهداف آن تعهد بالایی داشته باشند. مدیران مدارس می‌توانند با جلب مشارکت معلمان، به ویژه جلب مشارکت آنها در تصمیم‌گیری‌های مدرسه (اپلاتکا، ۲۰۰۶؛ سامچ و رون، ۲۰۰۷)، به تمرین، استمرار و درونی‌سازی این سبک بپردازند.

همانگونه که پیشتر ذکر شد، یکی دیگر از سبک‌های مهم، سبک رهبری تحولی است. تأثیر این سبک بر اوسی‌بی معلمان، غیرمستقیم و از طریق جلب اعتماد معلمان و تأثیرگذاری بر رضایت شغلی و تعهد سازمانی آنها صورت می‌گیرد (کوه و همکاران، ۱۹۹۵؛ شانن‌موران، ۲۰۰۳؛ نونیا و همکاران، ۲۰۰۶). برای تحقیق این منظور، مدیران باید با مشخص کردن و بن‌بند کردن اهداف مدرسه، ترویج روحیه جمعی و تلاش برای تحقق اهداف مورد قبول جمعی، داشتن انتظارات عملکردی بالا از معلمان، فراهم آوردن الگوهای عملکردی مناسب در مدرسه، تحریک ذهنی معلمان به بازاندیشی درباره کارها و روش‌های انجام دادن امور، فراهم آوردن حمایت‌های فردی از معلمان و در عین حال نظارت بر عملکرد آنها، معلمان را هدایت کنند (لیتوود و جانتزی، ۲۰۰۵).

۳. راهکارهای عمومی و کلی؛ مدیران باید و در حد توان با شیوه‌های گوناگون، موجبات

رضایت شغلی معلمان را فراهم کنند. رضایت شغلی معلمان بسیار اهمیت دارد. زیرا با رضایت بالا، تعهد بالا، کارآمدی بالا و بسیاری از متغیرهای دیگر همراه است. تمامی این متغیرها رابطه بالایی با اوسی‌بی نشان داده‌اند (کوه و همکاران، ۱۹۹۵؛ سامچ و دراچ‌زه‌اوی، ۲۰۰۰؛ سامچ و باگلر، ۲۰۰۲؛ فیتز و روتر، ۲۰۰۴؛ داسولت، ۲۰۰۶؛ نونیا و همکاران، ۲۰۰۶). نونیا و همکاران (۲۰۰۶) معتقدند معلمان رضایت‌مند، به سرمایه‌گذاری و صرف انرژی مضاعف برای دانش‌آموزان بسیار مشتاق هستند.

اهمیت متغیر تعهد سازمانی معلمان کمتر از رضایت شغلی آنان نیست (باگلر و سامچ، ۲۰۰۴). بهترین شیوه ارتقاء تعهد سازمانی معلمان، استقبال مدیران از مشارکت همه جانبه آنها

و فراهم آوردن زمینه‌های آن در مدرسه است (اپلاتکا، ۲۰۰۶؛ سامچ و رون، ۲۰۰۷). باگلر و سامچ (۲۰۰۲) و (۲۰۰۵)، به این نتیجه دست یافتند که مدیران از این طریق می‌توانند سطوح بالایی از اوسه‌بی را در آنها ایجاد کنند.

حمایت عاطفی از معلمان، اقدام مفیدی است که مدیران نباید از آن صرف نظر کنند. مدیرانی که با معلمان دوست هستند، به نیازهای روحی آنها توجه می‌کنند، نسبت به تمایلات درونی، فشارهای روانی و معضلات آنها آگاهند و در مواقع سختی و مشکلات در حد توان از آنها حمایت می‌کنند، در جلب اعتماد و تعهد معلمان بسیار موفقند و از این طریق سطوح بالایی از اوسه‌بی را در آنها ایجاد می‌کنند (اپلاتکا، ۲۰۰۶؛ سامچ و رون، ۲۰۰۷).

مدیران باید الگوی و نمادی از اوسه‌بی در مدرسه باشند (دیپائولا و هوی، ۲۰۰۵b). به علاوه باید هنگام مشاهده اوسه‌بی از معلمان، با استفاده از بازخوردهای به موقع و مناسب، از آنها قدردانی کنند و به تقویت آنها پردازند تا از این طریق احتمال تکرار آنها را افزایش دهند (دیپائولا و هوی، ۲۰۰۵b؛ گارج و راستوگی، ۲۰۰۶، اپلاتکا، ۲۰۰۶). مدیران باید به دلیل تخصص و تجارب سالیان متمادی معلمان در تدریس، در امور یاددهی یادگیری به آنها استقلال و اختیار لازم را بدهند، از دخالت‌های مداوم بپرهیزند و با آنها چنان افرادی متخصص و حرفه‌ای رفتار کنند. در چنین شرایطی، احتمال بروز اوسه‌بی در معلمان افزایش خواهد یافت (کوه و همکاران، ۱۹۹۵؛ دیپائولا و هوی، ۲۰۰۵b؛ اپلاتکا، ۲۰۰۶).

همچنین لازم است برای رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان اهمیت زیادی قائل شوند، زیرا از این طریق کارآمدی آنها را در تدریس افزایش خواهند داد. معلمانی که در تدریس احساس کارآمدی بالایی دارند، اوسه‌بی بالایی نیز خواهند داشت (کریست و همکاران، ۲۰۰۳؛ داسولت، ۲۰۰۶؛ باگلر و سامچ، ۲۰۰۴). برای این منظور ترغیب معلمان برای شرکت در دوره‌های آموزشی و حمایت آنها برای شرکت در این دوره‌ها راه‌گشا است. مدیران تا حد امکان باید در برخورد با معلمان انعطاف داشته باشند و بیش از حد بر قوانین و مقررات تأکید نکنند، تا بتوانند معلمان برای بروز اوسه‌بی ترغیب کنند (دیپائولا و هوی، ۲۰۰۵b). در رفتار با معلمان، استفاده از جایگاه و قدرت رسمی، آخرین راهکاری است که مدیران موفق از آن استفاده می‌کنند.

همچنین مدیران باید از درگیر کردن بیش از حد معلمان در امور مدیریتی مدرسه، مانند جلسات مکرر و غیر ضروری، کاغذ بازی، قوانین و مقررات سخت، دست و پاگیر و پر مشغله بپرهیزند و

توجه اصلی آنها را به تدریس جلب کنند و با استقلال و فراغ‌بالی که به ایشان می‌دهند، اوسی‌بی را در آنها افزایش دهند (دیپائولا و هوی، ۲۰۰۵b). از آنجا که تدریس فعالیتی کمیت‌ناپذیر است، بنابراین نباید به دنبال تعیین دقیق وظایف معلمان در کلاس باشند (دیپائولا و هوی، ۲۰۰۵b)، تعیین وظایف رسمی و دقیق معلمان در کلاس و تدریس، باید فقط برای تشخیص و تقویت رفتارهای فراتر از آنها، صورت گیرد (ویگوداگادوت، ۲۰۰۶).

اگر معلمان، هدف مدرسه را هدف خود بدانند، از هیچ تلاشی برای تحقق آن فروگذار نخواهند کرد. بنابراین اهتمام مدیران در تدوین و تصریح اهداف گوناگون مدرسه، با مشارکت معلمان، در تقویت اوسی‌بی آنها مؤثر خواهد بود (دیپائولا و هوی، ۲۰۰۵b؛ باگلر و سامچ، ۲۰۰۵). مدیران نباید معلمان را به بروز اوسی‌بی، مجبور کنند. اجبار معلمان به بروز اوسی‌بی، اگرچه امور مدرسه در انجام دادن ممکن است مؤثر باشد، اما آثار سوء و جبران‌ناپذیری بر آنها خواهد داشت (ویگوداگادوت، ۲۰۰۶). از آنجا که هیچ رفتاری مجزایی به اثربخشی مدرسه منجر نمی‌شود، بنابراین اوسی‌بی مجموعه وسیعی از معلمان، نه معدودی از آنها، ارزشمند است. مدیران باید این رفتارها را در تمام معلمان، نه فقط در معدودی از آنها ترغیب کنند.

از طرفی گرایش معلمان به گروه و تأثیرپذیری از هنجارهای گروهی، دلیل محکمی است بر اینکه مدیر به‌طور گسترده‌ای، اوسی‌بی را در مدرسه ترویج کند (ویگوداگادوت و همکاران، ۲۰۰۷). مدیران برای هدایت بهتر معلمان برای بروز اوسی‌بی و با توجه به نقش مهمی که در این زمینه ایفا می‌کنند، باید در دوره‌های گوناگون آموزشی، در ارتباط با رهبری و رفتار سازمانی در مدرسه، شرکت کنند. آموزش در مورد اوسی‌بی، اهمیت، مبانی، مصداق‌ها و راه‌های افزایش آن، مدیران را برای ایجاد این رفتارهای مفید در معلمان آماده می‌کند (اپلاتکا، ۲۰۰۶؛ نونیا و همکاران، ۲۰۰۶؛ سامچ و رون، ۲۰۰۷).

بحث

بررسی ضرورت‌های پژوهش در مورد اوسی‌بی معلمان، نشان می‌دهد تمامی آنها با توجه به شرایط حاکم بر مدارس امروز، کاملاً منطقی بیان شده‌اند. به‌طور حتم برای مواجهه مناسب با حساسیت‌های اجتماعی، تقاضاها و چالش‌های متنوعی که مدارس را محصور کرده است، اعمال اصلاحات گوناگون ضرورت دارد و در این میان معلم، مهم‌ترین و اصلی‌ترین عاملی است که موفقیت آن را تضمین می‌کند.

گارج و راستوگی (۲۰۰۶)، بر این باورند که کارکرد اثربخش مدارس در چنین شرایطی، به تلاش معلمان بستگی دارد. تلاشی که در چارچوب و مرزبندی مشخص انجام نمی‌شود، بلکه از آن فراتر می‌رود.

مدارس امروز نمی‌توانند فقط از مجرای وظایف رسمی معلمان، اهداف خود را به طور کامل و به سرعت محقق کنند (باگلو و سامچ، ۲۰۰۵). بر همین اساس باید پذیرفت که اوسی‌بی معلمان، برای مدرسی است که اثربخشی مداوم، از دغدغه‌های همیشگی آنها به شمار می‌آید، از ضروریات است (دیپائولا و هوی، ۲۰۰۵b).

بی‌شک با توجه به درک روز افزون اهمیت و ضرورت این متغیر برای مدارس، آینده‌ی پژوهش درباره آن روشن‌تر و پر بارتر خواهد بود. خوشبختانه میل و اشتیاق پژوهشگران به آن در حال افزایش و با آهنگی سریع در حال تکوین است. بدون تردید پژوهش‌های آتی به چشم‌اندازهای نوینی دست خواهد یافت و به ویژه شواهد دیگری در خصوص تفاوت میان اوسی‌بی معلمان با اوسی‌بی کارکنان سازمان‌های غیرآموزشی فراهم خواهند آورد.

زادگاه اوسی‌بی بیرون از مرزهای مدارس است و به این دلیل و نیز دلایل دیگر، حجم پژوهش‌هایی که در مدرسه انجام شده است، نسبت به سازمان‌های غیرآموزشی، بسیار ناچیز می‌باشد. در این پژوهش‌های اندک نیز گرایش عمده‌ای به تسری برداشت‌های بیرونی، به مدارس و برای معلمان وجود داشته و این گرایش با این یافته که اوسی‌بی متغیری وابسته به زمینه است (ارگان، ۱۹۸۸) و با اوسی‌بی در سازمان‌های غیرآموزشی تفاوت دارد، در تضاد است. در میان پژوهش‌های انجام شده، نتایج پژوهش دیپائولا و همکاران (۲۰۰۵)، واگرایی زیادی با پژوهش‌های دیگر دارد، زیرا آنها اوسی‌بی معلمان را متغیری تک‌بعدی معرفی کرده‌اند.

همانگونه که ذکر شد، اسمیت و همکاران (۱۹۸۳) و ویلیامز و اندرسون (۱۹۹۱) به ساختار دوبعدی، ارگان (۱۹۸۸) به ساختار پنج‌بعدی و پادساکوف و همکاران (۲۰۰۰) به ساختار هفت‌بعدی دست یافته‌اند. البته نتیجه پژوهش دیپائولا و همکاران (۲۰۰۵)، دور از انتظار نیست. زیرا به طور معمول میان ابعاد رفتارهای شهروندی سازمانی همبستگی بالایی وجود دارد (لپین، ارز و جانسون^۱، ۲۰۰۲). همچنین چون این متغیر، متغیری وابسته به زمینه است (ارگان،

۱۹۸۸)، بنابراین می‌تواند ساختاری اینچنین در مدرسه داشته باشد. از همه مهم‌تر اگر در مدارس میان اهداف فردی و سازمانی هماهنگی بالایی وجود دارد و هر هدف و رفتاری (چه اوسی‌بی و چه وظایف رسمی) متوجه رشد و پیشرفت دانش‌آموز است (دیپائولا و شانن‌موران، ۲۰۰۱)، بنابراین دور از انتظار نیست که این متغیر در مدارس، ساختاری کلی و تک‌بعدی داشته باشد.

اوسی‌بی معلمان متغیر پیچیده و مشکلی برای پژوهش معرفی شده است (دیپائولا و شانن‌موران، ۲۰۰۱). این بدان معناست که نمی‌توان فقط از مجرای خاص و روندی یکسان، آن را شناخت. پژوهش‌ها این اهمیت را به‌طور کامل درک نکرده‌اند و بیشتر آنها رویکردی کمی داشته‌اند. کمیت‌گرایی در پژوهش اوسی‌بی معلمان، با ابزار خاص خود، یعنی پرسشنامه، آن هم از نوع سؤالات چندگزینه‌ای و محدودپاسخ، همراه است و به همین دلیل از ابزارهای مهم دیگر مانند مصاحبه، بسیار کمتر استفاده می‌شود. با توجه به نتایج مهمی که از پژوهش اپلاتکا (۲۰۰۶)، به‌عنوان پژوهشی کیفی به دست می‌آید، می‌توان پژوهش‌های کیفی دیگری را در این حوزه انتظار داشت. همچنین پژوهش‌های کمی، پرسشنامه‌هایی را به کار برده‌اند که هماهنگی و تشابه زیادی میان گویه‌های آنها وجود دارد.

همانگونه که بیان شد، بیشتر پرسشنامه‌های به کار برده شده، یا همان‌هایی هستند که در سازمان‌های غیرآموزشی ساخته شده‌اند و یا با استفاده از آنها تهیه شده‌اند. این بدان معناست که تلاش برای ابزارسازی بسیار ناچیز بوده است. برای شناخت بهتر و کامل‌تر این متغیر پیچیده، آمیختن روش‌های کمی و کیفی پژوهش ضرورت دارد.

همانگونه که ملاحظه شد، به‌طورکلی از ۴ مرجع (نظرسنجی از مدیران، همکاران، خودارزیابی و مراجع چندگانه) برای گردآوری اطلاعات و تعیین شدت و ضعف اوسی‌بی معلمان استفاده شده است. در رویکرد سنتی و آنچه مورد نظر نظریه پردازان اوسی‌بی، مانند ارگان (۱۹۸۸) است، مدیر و سرپرست بلافصل، بهترین مرجع برای قضاوت در مورد اوسی‌بی کارکنان هستند. اما مشکلات اجرایی در جلب مشارکت مدیران و گاه بروز سوگیری در نظر آنها، میل و اشتیاق پژوهشگران اوسی‌بی معلمان را در استفاده از مرجع مدیر کاهش داده است. از طرفی استفاده از نظر معلمان دیگر نیز مشکلات خاص خود را دارد و مهم‌ترین آنها این است که اطلاعات معلمان مانند اطلاعات مدیران و یا خود فرد اطمینان‌بخش و کامل نیست و همین امر موجب شد که هیچکدام از پژوهش‌ها از منبع معلمان همکار استفاده نکنند.

همه پژوهشگران در این پژوهش‌ها بر این باورند که چون اوسی بی از معلمان سر می‌زند، بنابراین خود آنها مناسب‌ترین مرجع برای ارزیابی اوسی بی به شمار می‌آیند. گرایش به کاربرد خود ارزیابی معلم، گواهی بر این مدعاست. آلن، بارنارد، راش و راسل^۱ (۲۰۰۰)، معتقدند برای تصویر بهتر و کامل‌تر اوسی بی، باید از مراجع چندگانه‌ای استفاده کرد. از این طریق اوسی بی از نظرگاه‌های گوناگون مورد بررسی قرار می‌گیرد و ارزیابی دقیق‌تر و همه‌جانبه‌تری از آن صورت خواهد گرفت. فقط یک پژوهش (اپلاتکا، ۲۰۰۶)، اوسی بی معلمان را از نظر خود فرد، معلمان همکار، مدیران و ناظران آموزشی مورد بررسی قرار داده است که نتایج امیدوار کننده‌ای نیز ارائه می‌دهد.

علی‌رغم اهمیت بسیار زیاد و نقش و مرجعیت او در تعیین میزان اوسی بی معلمان، ضعفی آشکار به شمار می‌آید. دانش‌آموزان به دلیل ارتباط مستقیم با معلمان، به‌طور قطع دیدگاه‌های مهمی در مورد اوسی بی معلمان و شدت و ضعف آن خواهند داشت که پژوهش‌ها از این امر غفلت کرده‌اند. ممکن است استفاده نکردن از این منبع را چنین توجیه کنند که دانش‌آموزان توانایی و درک لازم برای تمایز قائل شدن میان اوسی بی و وظایف رسمی معلم را ندارند و برای آنها مرزهای رسمی و غیر رسمی شغل معلمی، آشکار نیست. این توجیه شاید برای دانش‌آموزان مقطع ابتدایی منطقی باشد، اما برای دانش‌آموزان مقاطع بالاتر روایی لازم را ندارد.

همانگونه که معدودی از پژوهش‌ها (ویگوداگادوت، ۲۰۰۶؛ ویگوداگادوت و همکاران، ۲۰۰۷) بیان داشته‌اند، اوسی بی معلمان جنبه‌های پنهان سازنده و مخربی در مدرسه دارد. ایرهات و نیومن^۲ (۲۰۰۴)، معتقدند گروه‌های کارکنان، در سازمان‌ها، تأثیر عمده‌ای بر تصمیم‌گیری‌ها، ادراکات، علائق، نگرش‌ها و رفتارهای فردی دارند. آنها از طریق ایجاد هنجارهای گروهی، احتمال بروز رفتارهای گوناگون را در سازمان کاهش یا افزایش می‌دهند. بر این اساس می‌توان دریافت که اوسی بی فردی معلمان از اوسی بی جمعی آنها تأثیر می‌پذیرد. بنابراین نتایج پژوهش ویگوداگادوت و همکاران (۲۰۰۷) در خصوص جی اوسی بی، برداشت نوین و سازنده‌ای از اوسی بی مطرح کرده است. به‌علاوه ویگوداگادوت (۲۰۰۶)، برداشت دیگر اما مخربی از اوسی بی معلمان، با عنوان سی اوسی بی مطرح کرد.

موتوویدل^۳ (۲۰۰۰)، معتقد است مدیران می‌توانند کارکنان را به بروز اوسی بی ترغیب کنند،

1- Allen, Barnard, Rush & Russell

2- Ehrhart & Naumann

3- Motowidlo

اما نمی‌توانند آنها را وادار کنند. اگر این رفتارها حالت اختیاری نداشته باشند، دیگر اوسی‌بی نیستند، بلکه سی‌اوسی‌بی خواهند بود. با توجه به ظرافت‌های گوناگونی که متغیر اوسی‌بی دارد، به‌طور قطع پژوهش‌های آتی جنبه‌ها و برداشتهای دیگری را به تصویر خواهد کشید.

نشانگرها و مصادیقی که در جدول ۱ معرفی شده‌اند، ما را با ضعفی آشکار مواجه می‌کنند. پژوهش‌های مورد بررسی به‌طور کلی به کاربرست نشانگرهایی گرایش داشته‌اند که در جهت کمک به دانش‌آموز، معلم و مدرسه بوده، مخاطبانی مهم، شامل مدیران، ناظران، معلمان راهنما، والدین و خود معلمان، نشانگرهای معدودی به خود اختصاص داده‌اند. اگر بپذیریم اوسی‌بی معلمان، تمامی رفتارهای اختیاری و فراتر از وظیفه آنها در مدرسه را شامل می‌شود، بنابراین باید به مخاطبان مهم دیگر نیز توجه شود. به نظر می‌رسد پژوهش‌های آتی چشم‌اندازهای نوینی را در مورد نشانگرهای اوسی‌بی معلمان مطرح خواهند کرد و دیدگاه جامع‌تری به آنها خواهند داشت.

مهم‌تر از همه، چون مرز فعالیت‌های حاکی از اوسی‌بی و وظایف رسمی معلمی نامشخص است و ابهام زیادی دارد، به همین دلیل در میان نشانگرهای معرفی شده، مواردی وجود دارد که نمی‌توان آنها را اوسی‌بی بر شمرد. بنابراین باید در کنار تلاش برای تعیین اوسی‌بی معلمان، تلاش‌هایی برای تعیین وظایف اصلی آنها صورت بگیرد.

هر چند پژوهش‌های انجام شده، عوامل مؤثر و مرتبط با اوسی‌بی (عوامل فردی، سازمانی، رهبری) را بررسی کرده‌اند، اما عوامل پراکنده هستند و از آهنگ موزونی پیروی نمی‌کنند؛ زیرا حجم پژوهش‌هایی که عوامل فردی را مورد بررسی قرار می‌دهند، بیش از پژوهش‌های دیگر است. شاید دلیل عمده‌ی آنها این باشد که چون اوسی‌بی از فرد سر می‌زند، بنابراین بهتر است از چشم‌اندازهای فردی به درک آن پرداخت.

اما به واقع اوسی‌بی در خلأ اتفاق نمی‌افتد و در قالبی به نام سازمان اعمال می‌شود؛ از آنجا که اوسی‌بی متغیری وابسته به زمینه است، بنابراین متغیرهای سازمانی مؤثر بر آن نیز باید مورد توجه قرار گیرد (سامچ و دراچ‌زهاوی، ۲۰۰۴؛ دیپائولا و هوی، ۲۰۰۵a). در میان پژوهش‌های انجام شده، نتایج پژوهش براگر و همکاران (۲۰۰۵) و کوهن (۲۰۰۶)، جالب توجه است، زیرا رابطه متغیرهای برون مدرسه‌ای را با اوسی‌بی معلمان مورد بررسی قرار داده‌اند. یکی از این متغیرها، «فرهنگ قومی» معلمان است.

نتایج این دو پژوهش ماهیت پیچیده متغیر اوسی بی معلمان را آشکار می‌کند. به بیان دیگر، گستره عوامل مؤثر بر آن، که حتی بیرون از مرزهای مدرسه نیز وجود دارد، موجب شده است که هنوز مقدار بالایی از واریانس این متغیر مهم ناشناخته بماند. این امر ضرورت انجام دادن پژوهش‌های دیگر را از چشم‌اندازهای گوناگون بسیار آشکار کرده است.

هنوز عوامل گوناگون و بی‌شماری وجود دارند که در پژوهش‌ها مورد بررسی قرار نگرفته‌اند. بنابراین انتظار می‌رود متغیرهای دیگری به‌عنوان عوامل مؤثر بر اوسی بی معلمان بررسی شوند. در میان پژوهش‌ها فقط پژوهش‌های سامچ و باگلا (۲۰۰۲) و نونیا و همکاران (۲۰۰۶) از روش‌های آماری الگویابی معادلات ساختاری و تحلیل مسیر، استفاده کرده‌اند. به نظر می‌رسد پژوهش‌های آینده برای تعیین دقیق‌تر عوامل مؤثر بر اوسی بی معلمان و ارائه الگوهای علی، از این روش‌ها استفاده خواهند کرد. همچنین با توجه به نقش مهم متغیرهای جمعیت‌شناختی (سن، جنس، تجربه، سابقه تدریس، وضعیت استخدامی و میزان دستمزد) (گارج و راستوگی، ۲۰۰۶) و متغیرهای مهم روانی و خصیصه‌ای در اوسی بی (کریست و همکاران، ۲۰۰۳؛ وان امریک و اوما، ۲۰۰۷)، انتشار پژوهش‌هایی از این دست در آینده، دور از انتظار نیست.

علی‌رغم پژوهش‌های زیادی که در خصوص عوامل مرتبط با اوسی بی معلمان وجود دارد، پژوهش‌ها درباره رابطه اوسی بی معلمان با پیشرفت تحصیلی، بسیار ناچیز است و فقط کوه و همکاران (۱۹۹۵) و دیپائولا و هوی (۲۰۰۵b) به این امر مبادرت ورزیده‌اند. به‌طور کلی این دو پژوهش به این نتیجه دست یافته‌اند که اوسی بی معلمان می‌تواند تبیین معناداری از واریانس پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. اوسی بی معلمان، به ویژه در کلاس درس و در جهت کمک به دانش‌آموزان، به‌طور مستقیم منجر به اعتلای یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان خواهد شد. گودلاد (۱۹۸۴)، معتقد است معلمانی که رفتارهای فداکارانه‌ای (اوسی بی) در کلاس درس دارند، در درسهای گوناگون، دانش‌آموزانی با رضایت بالا و عملکرد مطلوب خواهند داشت (به نقل از کوه و همکاران، ۱۹۹۵).

راهکارهایی که برای تقویت اوسی بی معلمان ارائه شده است، خود معلمان را مخاطب قرار می‌دهد. این رفتارها علی‌رغم آنکه خودانگیخته و خود تشویق‌کننده نیز هستند، اما برای تقویت شدن، به میزان بسیار زیادی به عملکرد مدیران بستگی دارند (دیپائولا و هوی، ۲۰۰۵b). مدیر مدرسه مهم‌ترین فردی است که می‌تواند تأثیر بسزایی بر این متغیر داشته باشد. بر همین اساس

بیشتر راهکارها متوجه مدیران است.

پژوهش حاضر، از آغاز بر آن بود تا متغیر مهم اوس‌بی‌سی معلمان را در مدارس کشور بررسی کرده، تصویر کاملی از آن ارائه دهد. چشم‌اندازها و جهت‌گیری‌های پژوهشی که در این خصوص معرفی شده‌اند، می‌تواند منشأ ایرانی داشته باشد. در میان مقاله‌های منتشر شده، حتی یک مقاله ایرانی وجود ندارد و این امر ضعف بزرگی به شمار می‌آید. به‌طور قطع، با آغاز پژوهش، کشور ایران نیز در این خصوص سهم بسزایی خواهد داشت.

گرچه می‌توان فهرست بزرگی از عناوین پژوهشی ارائه کرد، اما این کار تا حدودی خلاقیت پژوهشگران را کاهش می‌دهد. در این مجال به‌طور کلی، برخی مهم‌ترین عناوین پژوهشی را برمی‌شماریم، به امید آنکه شاهد اجرای آنها در کشور باشیم:

- ۱- تهیه و تدوین نشانگرهای جامع اوس‌بی‌سی معلمان، در سطوح دانش‌آموزان، معلم، مدیر، والدین و خود معلم؛
- ۲- ساخت و هنجاریابی یک ابزار پایا و روا برای اندازه‌گیری اوس‌بی‌سی معلمان، منطبق با ویژگی‌های بافتی و فرهنگی حاکم بر مدارس کشور؛
- ۳- بررسی رابطه متغیرهای فردی (روانی، جمعیت‌شناختی و متغیرهای شغلی)، سازمانی و سبک‌های گوناگون رهبری مدیر با اوس‌بی‌سی معلمان؛
- ۴- بررسی دقیق و موشکافانه اوس‌بی‌سی معلمان برای آشکار کردن برداشت‌ها و جنبه‌های پنهان این متغیر در مدارس؛
- ۵- بررسی عوامل مؤثر بر اوس‌بی‌سی معلمان با استفاده از تکنیک‌های تحلیل مسیر و الگویابی معادلات ساختاری، برای ارائه الگوهای علی و مبتنی بر نظریه؛
- ۶- بررسی نقش اوس‌بی‌سی معلمان در اثربخشی مدارس، به‌ویژه در بعد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان.

منابع

- Allen, T. D., Barnard, S., Rush, M. C., & Russell, J. E. A. (2000). Ratings of organizational citizenship behavior: Does the source make a difference? *Human Resource Management Review*, 10 (1), PP. 97-114.
- Allison, B. J., Voss, R. S., & Dryer, S. (2001). Student classroom and career success: The role of organizational citizenship behavior. *Journal of Eduvation for Business*, PP. 282-288.
- Armenio, R. (2003). Citizenship behaviors of university teachers. *The institute for learning and teaching in Higher Education*, 4(1), PP. 8-23.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- 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, PP. 277–289.
- *Bogler, R., & Somech, A. (2005). Organizational citizenship behavior in school: How does it relate to participation in decision making? *Journal of Educational Administration*, 43(5), PP. 420-438.
- *Bragger, J., Rodriguez-Srednicki, O., Kutcher, E., Indovino, L., & Rosner E. (2005). Work-family Conflict, Work-family Culture, and Organizational Citizenship Behavior among Teachers. *Journal of Business and Psychology*, 20(2), PP. 303-324.
- Cantrell, S. M., Lyon, N., Valdes, R., White, J., Recio, A., Matsum, L. U. (2001). *Pilot study report: The local district performance measure* (Tech. report for the Los Angeles Unified school District). Los Angeles, CA.
- Cheng, Y. C. (1997). The transformational leadership or School Effectiveness and Development in the New Century. Paper read at International Symposium of Quality Training of Primary and Secondary Principals toward the 21st Century, January 20–24, at Nanjing, China.
- *Christ, O., Dick, R. V., Wagner, U. & Stellmacher, J. (2003). When teachers go the extra mile: Foci of organisational identification as determinants of different forms of organisational citizenship behaviour among schoolteachers. *British Journal of Educational Psychology*, 73, PP. 329–341.

–Cohen. A. (2006). The relationship between multiple commitments and organizational citizenship behavior in Arab and Jewish culture. *Journal of Vocational Behavior*, 69, PP. 105–118.

–DiPaola, M, Tarter, C., & Hoy, W. K. (2005). Measuring organizational citizenship in schools: The OCB Scale. In Wayne K. Hoy & Cecil Miskel (Eds.) *Leadership and Reform in American Public Schools*. Greenwich, CT: Information Age.

–DiPaola, M. F. & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11, PP. 424-447.

–DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005a). School characteristics that foster organizational citizenship behavior. *Journal of School Leadership*, 15, PP. 308-326.

–DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005b). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*, 88, PP. 35-44.

–Dussault, M. (2006). Teachers' self-efficacy and organizational citizenship behaviors. *Psychological reports*, 98(2): PP. 427-432.

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

–Feather, N.T., & Rauter, K. A. (2004). Organizational citizenship behaviors in relation to job status, job insecurity, organizational commitment, and identification, job satisfaction and work values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*; 77, PP. 81-94.

–Garg, P., & Rastogi, R. (2006). Climate profile and OCBs of teachers in public and private schools of India. *International Journal of Educational Management*, 20(7), PP. 529-541.

–Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, PP. 157–191.

– Hoy, W.K.; Miskel, C.E. (2005). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. (7th edition), New York: McGraw-Hill.

–Jurewicz, M. M. (2004). Organizational citizenship behaviors of middle school teachers: A study of their relationship to school climate and student achievement. Unpublished doctoral dissertation. The College of William and Mary.

–*Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behaviour*, 16(4), PP. 319 – 333.

– Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school literature research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), PP. 177-199.

–LePine, J.A., Erez, A. & Johnson, D.E. (2002). The nature and dimensionality of organizational citizenship behavior: a critical review and meta-analysis, *Journal of Applied Psychology*, 87, PP. 52-65.

–Motowidlo, S. J. (2000). Some basic issues related to contextual performance and organizational citizenship behaviour in human resource management. *Human Resource Management Review*, 10(1), PP. 115-126.

–*Ngunia, S., Slegers, 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(2), PP. 145 – 177.

–*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), PP. 385-423.

–*Oplatka, I. (2007). Managing emotions in teaching: Towards an understanding of emotion displays and caring as non-prescribed role elements. *Teacher College Record*, 109(6), PP. 1374-1400.

–Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.

–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, PP. 513-563.

– Skarlicki, D., & Latham G. (1995). Organizational citizenship behavior and

performance in a university setting. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 12, PP. 175-181.

– Smith, C. A., Organ, D. W., & Near, J. P. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68, PP. 653-663.

–*Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and Consequences of Teacher Organizational and Professional Commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), PP. 555-577.

–^oSomech, 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(5-6), PP. 649-659.

–*Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2004). Exploring organizational citizenship behavior from an organizational perspective: The relationship between organizational learning and organizational citizenship behavior. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, PP. 281-298.

–*Somech, A. & Ron, R. (2007). Promoting Organizational Citizenship Behavior in Schools: The Impact of Individual and Organizational Characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), PP. 38-66.

–*Tschannen-Moran, M. (2003). Fostering organizational citizenship: Transformational leadership and trust. In W.K. Hoy & C.G. Miskel, *Studies in Leading and Organizing Schools* (pp. 157-179). Information Age Publishing: Greenwich: CT.

– Van Emmerik, IJ. H., & Euwema, M. C. (2007). Who is offering a helping hand? Associations between personality and OCBs, and the moderating role of team leader effectiveness. *Journal of Managerial Psychology*, 22(6), PP. 530 – 548.

–*Vigoda-Gadot, E. (2006). Redrawing the boundaries of OCB? An empirical examination of compulsory extra-role behavior in the workplace. *Journal of Business and Psychology*, 21(3), PP. 377-405(29).

–*Vigoda-Gadot, E; Beerli, 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), PP. 462-493.

– Williams, L. J., & Anderson, S.E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behavior. *Journal of Management*, 17, PP. 601-617.

–*Woolfolk Hoy, A, Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, PP. 821–835.