

نقش مؤلفه‌های هوش معنوی و توانمندسازی روان‌شناختی

در ابعاد رفتار مدنی سازمانی

سید حسین موسوی^۱

محسن طالب زاده نوبریان^۲

محمد مهدی میرلو^۳

سمیه اسدزاده^۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش هوش معنوی و توانمندسازی روان‌شناختی در ابعاد رفتار مدنی سازمانی انجام شده است. جامعه آماری پژوهش کلیه دبیران دبیرستان‌های دولتی شهرستان زنجان بودند. بدین منظور تعداد ۲۳۴ نفر به عنوان حجم نمونه به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. پژوهش حاضر از نظر شیوه گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی است. آزمودنی‌ها به سه پرسش‌نامه خوداظهاری هوش معنوی کینگ (۲۰۰۸)، توانمندسازی روان‌شناختی اسپریتزر (۱۹۹۵) و سنجش رفتار شهروندی سازمانی هیل (۲۰۰۲) پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین هوش معنوی با رفتار مدنی سازمانی معلمان همبستگی معناداری وجود دارد. مؤلفه‌های هوش معنوی می‌توانند رفتارهای یاری‌دهنده معلمان را تبیین نمایند ($R^2=0/23$ ، $P<0/01$). مؤلفه‌های پیش‌بین معناسازی شخصی و آگاهی متعالی، مؤلفه تحمل‌پذیری ($R^2=0/14$ ، $P<0/01$) و مؤلفه‌های گسترش خودآگاهی، تفکر انتقادی وجودی و معناسازی شخصی می‌توانند فضیلت مدنی معلمان را به طور معناداری پیش‌بینی نمایند ($R^2=0/19$ ، $P<0/01$). همچنین متغیر پیش‌بین توانمندسازی روان‌شناختی می‌تواند واریانس رفتار مدنی سازمانی کلی را به طور معنادار تبیین کند ($R^2=0/33$ ، $P<0/01$). **کلمات کلیدی:** هوش معنوی، توانمندسازی روان‌شناختی، رفتار مدنی سازمانی، تفکر انتقادی وجودی، آگاهی متعالی، معناسازی شخصی و گسترش خودآگاهی.

۱. دانشجوی دکتری توسعه آموزش عالی، گروه علوم تربیتی دانشگاه مازندران (نویسنده مسئول)

hossien_moosavi@yahoo.com

۲. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی

۳. کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه تبریز

۴. دانشجوی کارشناسی روان‌شناسی بالینی، دانشگاه تبریز

تاریخ دریافت: ۹۳/۹/۳۰ تاریخ پذیرش: ۹۳/۱۲/۹

مقدمه

در طول چند دهه گذشته تئوری هوش چندگانه، مفهوم هوش را فراتر از بهره هوشی، به هوش‌های هیجانی، خلاق، اجتماعی، وجودی و معنوی گسترش داده است (فرهنگی و همکاران، ۱۳۸۵). با رشد آگاهی و شناخت نسبت به بهره‌وری انسان از هوش‌های مختلف، درک نحوه تأثیر هوش بر عملکرد شغلی نیز روز به روز پیچیده‌تر می‌شود (دوبرین^۱؛ ترجمه کردی و آذری، ۱۳۸۷).

مطالعات مربوط به معنویت با مفهوم هوش عمیقاً گره خورده و پژوهش در این حوزه از مفاهیم چالش برانگیز می‌باشد، به گونه‌ای که بسیاری از نظریه-پردازان معاصر، هوش را در قالب معنویت تعریف می‌نمایند (ایمونز^۲، ۲۰۰۰؛ آمرام^۳، ۲۰۰۹). بحث هوش معنوی نه تنها در حوزه‌های فردی بلکه در حوزه-های سازمانی نیز مورد توجه است (ساغروانی، ۱۳۸۹). معنادار کردن کار، افزایش خلاقیت کارکنان، بهبود روابط و درک سایرین، همسوسازی ارزش‌های شخصی با اهداف سازمان و مواجهه صحیح با سختی‌ها و بحران‌ها از مزایای کاربرد هوش معنوی در محیط کاری هستند (جورج^۴، ۲۰۰۶؛ هووارد و وایت^۵، ۲۰۰۹). هوش معنوی برای حل مشکلات و مسائل مربوط به معنای زندگی و ارزش‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد و سؤال‌هایی همانند «آیا شغل من باعث تکامل من در زندگی می‌شود؟» و «آیا من در شادی و آرامش روانی مردم سهمیم هستم؟» را در ذهن ایجاد می‌کند. (ویگلزورث^۶، ۲۰۰۴؛ به نقل از سهرابی، سهرابی، ۱۳۸۷). کلید افزایش کارایی سازمانی این است که کارمندان با سطح بالایی هوش معنوی به احتمال بیشتر مشتاق شادی، رضایتمندی، معناداری و

-
1. Dobrin
 2. Emmons
 3. Amram
 4. Goarg
 5. Hovard & Vayte
 6. Wigglesworth

خرسندی در محیط کار، قطع نظر از نوع کار انجام شده او، می باشند (لاودر^۱، ۲۰۰۵؛ نقل از درویشی و خدایی، ۱۳۸۹).

مطالعات انجام شده برای فهم رابطه پیچیده میان معنویت و مغز انسان ابتدا توسط پرسینگر^۲ (۱۹۹۶) روان‌شناس مغز و اعصاب دانشگاه لورنتیای آنتاریو^۳ و سپس متخصص اعصاب و روان راماجاندران^۴ (۱۹۹۸) در دانشگاه کالیفورنیا^۵ نشان داد که در مغز انسان یک بخش یا منطقه خدایی^۶ وجود دارد. این ناحیه حضور و احساس تجربه‌های خدا مانند را ایجاد می‌کند. اسکن‌های گرفته شده با روش مقطع‌نگاری با نشر پوزیترون^۷ نشان می‌دهد که این مناطق عصبی هر زمان که مباحث معنوی از قبیل دیدار با خدا، گفتگوی دینی، از خود گذشتگی، فداکاری، انسان‌دوستی و معناجویی پیش می‌آید، روشن می‌شوند. مفهوم هوش معنوی در ادبیات آکادمیک روان‌شناسی، برای اولین بار در سال ۱۹۹۶ توسط استیونز^۸ و بعد در سال ۱۹۹۹ توسط ایمونز^۹ مطرح شد. به موازات این جریان گاردنر^{۱۰} (۱۹۹۹) مفهوم هوش معنوی را در ابعاد مختلف مورد نقد و بررسی قرار داد و پذیرش مفهوم ترکیبی معنویت و هوش را به چالش کشید (سهرابی، ۱۳۸۷). البته گاردنر که در سال ۱۹۹۰ نظریه هوش‌های چندگانه را ارائه داده بود، در سال‌های اخیر سه نوع هوش جدیدتر را که هنوز قاطعیت هشت نوع هوش قبلی را ندارند، مطرح کرده است. این هوش‌ها عبارتند از: هوش معنوی، هوش طبیعت‌گرایانه^{۱۱} و هوش وجودگرایانه^{۱۲} (مهر محمدی، ۱۳۸۶). زوهار و مارشال^{۱۳} (۲۰۰۰) برای اولین بار

-
1. Lavder
 2. Persenger
 3. Ontario Laurentia
 4. Ramachandran
 5. California
 6. God Spot
 7. Positron Emission
 8. Stevens
 9. Emmons
 10. Gardner
 11. Naturalistic Intelligence
 12. Existential Intelligence
 13. Zohar & Marshall

با انتشار کتابی با عنوان «هوش معنوی؛ هوش بنیادی»، آغازگر طرح هوش سومی به عنوان هوش معنوی در علم روان‌شناسی شدند.

هوش معنوی با زندگی درونی ذهن و نفس^۱ و ارتباط آن با جهان رابطه دارد و ظرفیت فهم عمیق سؤالات وجودی و بینش نسبت به سطوح چندگانه هوشیاری را شامل می‌شود (وگان^۲، ۲۰۰۳؛ به نقل از غباری بناب و همکاران، ۱۳۸۶). ایمونز (۲۰۰۰) بیان می‌کند که هوش معنوی چارچوبی برای شناسایی و سازمان‌دهی مهارت‌ها و توانمندی‌های مورد نیاز است، به گونه‌ای که با استفاده از معنویت میزان انطباق‌پذیری فرد افزایش می‌یابد. مک‌مولن^۳ (۲۰۰۳) معتقد است ارزش‌هایی مانند شجاعت^۴، یکپارچگی، شهود^۵ و دلسوزی^۶ از مؤلفه‌های هوش معنوی هستند (به نقل از غباری بناب، سلیمی و سلیمانی نور مقدم، ۱۳۸۶). گینگ^۷ (۲۰۰۸) هوش معنوی را به عنوان مجموعه‌ای از ظرفیت‌های ذهنی می‌داند که مبتنی بر جنبه‌های غیرمادی و متعالی هستی از قبیل شناخت خویشتن، تفکر وجودی عمیق و گسترش معنا است. در نظر او هوش معنوی دارای چهار مؤلفه تفکر انتقادی وجودی^۸، معناسازی شخصی^۹، آگاهی متعالی^{۱۰} و گسترش خودآگاهی^{۱۱} می‌باشد. ۱- تفکر انتقادی وجودی: اشاره به توانایی اندیشیدن به طور انتقادی به حقیقت وجود، هستی، عالم وجود، زمان، مرگ و دیگر موضوعات ماوراء طبیعی یا وجودی اشاره دارد. این مؤلفه به تعبیر گاردنر (۱۹۹۳) هوش پرسش‌های بزرگ را منعکس می‌کند، ۲- معناسازی شخصی: توانایی ساخت مقصود شخصی و هدف موجود در همه تجارب ذهنی و جسمانی شامل قابلیت ایجاد و مسلط شدن به هدف

1. Spirit
2. Vegan
3. Macmolen
4. courage
5. intuition
6. compassion
7. King
8. Critical Existential Thinking
9. Personal Meaning Production
10. Transcendental Awareness
11. Conscious State Expansion

زندگی است، ۳- آگاهی متعالی: توانایی شناخت ابعاد برتر و متعالی خود، دیگران و جهان مادی در زمان بیداری و هوشیاری می‌باشد و ۴- گسترش خودآگاهی: توانایی ورود به سطوح و حالات معنوی و فرا هوشیاری و همچنین خروج از آن با اراده فرد می‌باشد. در تعاریف هوش معنوی به نقش آن در حل مسائل وجودی، یافتن معنا و هدف در اعمال و رویدادهای زندگی روزمره و دادن پاسخ به چرایی‌های فعالیت‌ها تأکید شده است (زوهار و مارشال، ۲۰۰۰).

نهادهای آموزشی به تدریج پی‌برده‌اند که در شرایط پیچیده و دشوار امروز بدون داشتن نیروی انسانی متعهد، متخصص و توانمند قادر نخواهند بود که پاسخ‌گوی نیازهای روزافزون آموزش جامعه خود باشند (میرکمالی و نارنجی‌ثانی، ۱۳۸۷). توانمندسازی^۱ کارکنان، یکی از تکنیک‌های مؤثر برای افزایش بهره‌وری کارکنان و استفاده بهینه از ظرفیت و توانایی‌های فردی و گروهی آن‌ها در راستای هدف‌های سازمانی است (نیازی و نصرآبادی، ۱۳۸۸). پژوهشگران و نظریه‌پردازان سازمانی و مدیریتی تا دهه ۱۹۹۰ توانمندسازی را فرایند تفویض اختیار و مشارکت کارکنان در تصمیم‌گیری‌های سازمانی می‌دانستند. اما از دهه ۱۹۹۰ به بعد نظریه‌پردازان و صاحب‌نظران روان‌شناسی سازمانی، توانمندسازی را مفهومی چندوجهی می‌دانند که فقط تفویض اختیار و قدرت تصمیم‌گیری از سوی مدیران مافوق به کارکنان رده پایین را شامل نمی‌شود. آنان از منظر باورها و احساسات کارکنان به آن توجه دارند (عبداللهی و نوه ابراهیم، ۱۳۸۶). با وجود ارائه تعاریف متعدد از توانمندسازی، هنوز توافقی بر سر تعریف آن وجود ندارد (سیگال و گاردنر^۲، ۲۰۰۰). ویلکینسون^۳ (۱۹۹۸) معتقد است که واژه توانمندسازی برای اشاره به شکلی از نوآوری در مشارکت کارکنان اطلاق می‌شود که به طورگسترده از سال ۱۹۸۰ مطرح شده است. توانمندسازی کارکنان با ارائه فرصت به آنان برای تصمیم‌گیری، انگیزش کارکنان را افزایش داده و باعث کاهش مقاومت آنان نسبت به تغییرات سازمانی

-
1. Empowerment
 2. Siegall & Gardner
 3. Wilkinson

می‌شود (کپلمن و ریچاردز^۱، ۱۹۹۶). کوک^۲ (۱۹۹۴) معتقد است، توانمندسازی کلیدی جهت آزاد کردن توان بالقوه کارکنان است؛ با وجود این، بدون مشارکت، مربی‌گری، آموزش و حمایت، فرایندهای توانمندسازی در عمل محکوم به شکست است. کارتر^۳ (به نقل از طالبیان و وفایی، ۱۳۸۸) توانمندسازی را عبارت از مجموعه سیستم‌ها، روش‌ها و اقداماتی می‌داند که از راه توسعه قابلیت و شایستگی افراد در جهت بهبود و افزایش بهره‌وری، بالندگی و رشد و شکوفایی سازمان و نیروی انسانی با توجه به اهداف سازمان به کار گرفته می‌شوند. توانمندسازی کارکنان به فرایندی اطلاق می‌شود که طی آن، مدیر به کارکنان کمک می‌کند تا توانایی لازم برای تصمیم‌گیری مستقل را به دست آورند. این فرایند نه تنها در عملکرد افراد، بلکه در تکوین شخصیت آنان نیز مؤثر است (رسولی، ۱۳۸۴). توماس و ولتهوس^۴ (به نقل از هریسون^۵ و همکاران، ۲۰۰۶) توانمندسازی را مترادف با بخشیدن قدرت تعریف کرده‌اند، به نظر آنان توانمندسازی یک ویژگی شخصی بلندمدت نیست که در موقعیت‌های مختلف آشکار شود، بلکه مجموعه شناخت‌هایی است که به وسیله محیط کار ایجاد می‌شود. کانگر و کانگو^۶ (به نقل از موی و هنکین^۷، ۲۰۰۶) توانمندسازی را فرایندهایی می‌دانند که به وسیله آن اعتقاد افراد به خودکارآمدی‌شان افزایش می‌یابد.

در زمینه روان‌شناسی، آدلر^۸ (۱۹۲۷) مفهوم «انگیزش تسلط»^۹، وایت^{۱۰} (۱۹۵۹) مفهوم مفهوم «انگیزش اثرگذاری»^{۱۱}، بریهم^{۱۲} (۱۹۶۶) مفهوم «واکنش روان‌شناختی»^{۱۳} و هاتر^۱

1. Kappelman & Richards
2. Cook
3. Carter
4. Thomas & Velthos
5. Harison
6. Conger & Kanungo
7. Moy & Henkin
8. Adler
9. Mastery Motivation
10. White
11. Effectance Motivation
12. Brehm
13. Psychological Reaction

(۱۹۷۸)، «انگیزش شایستگی»^۲ را مطرح کرده‌اند (عبدالهی و نوه ابراهیم، ۱۳۸۶). معاصرترین و پرکاربردترین مفهوم‌سازی از توانمندسازی روان‌شناختی^۳ از مطالعات اسپریتزر^۴ (۱۹۹۵) نشأت می‌گیرد که وی آن را به عنوان مفهومی انگیزشی متشکل از چهار بعد معناداری^۵، شایستگی^۶، حق انتخاب^۷ و مؤثر بودن^۸ تعریف می‌کند. معنی‌دار بودن یعنی با ارزش بودن اهداف شغلی و علاقه درونی شخص به شغل. شایستگی به درجه‌ای که یک فرد می‌تواند وظایف شغلی را با مهارت انجام دهد، اشاره دارد. حق انتخاب به آزادی عمل و استقلال فرد در تعیین فعالیت‌های لازم برای انجام وظایف شغلی اشاره دارد. مؤثر بودن درجه‌ای است که فرد می‌تواند بر نتایج و پیامدهای راهبردی، اداری و عملیاتی شغل اثر بگذارد (میرسون و کلاین^۹، ۲۰۰۸).

مؤسسه‌های آموزشی در عصر جدید با چالش‌های جدیدی رو به رو هستند، چرا که کار کردن در شرایط پیچیده و رقابتی، ویژگی بنیادی سازمان‌های آموزشی است و برای مواجهه با چالش‌ها و شرایط پیچیده به معلمانی نیاز دارند که به طور داوطلبانه و اختیاری رفتار می‌کنند و برای موفقیت مدرسه از هیچ تلاشی فروگذار نیستند (ویگودا و گادوت^{۱۰}، ۲۰۰۷). این نوع رفتارها که از انتظارات رسمی فراتر رفته، اما برای بقای سازمان ضروری هستند با عنوان رفتار مدنی سازمانی^{۱۱} مطرح می‌شوند (بالگر و سومچ^{۱۲}، ۲۰۰۴). رفتار مدنی سازمانی مجموعه‌ای از رفتارهای داوطلبانه و اختیاری است که بخشی از وظایف رسمی فرد نیستند، اما با این وجود توسط وی انجام و باعث بهبود

-
1. Hatter
 2. Competence Motivation
 3. Psychological Empowerment
 4. Spreitzer
 5. Meaning
 6. Competency
 7. Choice
 8. Impact
 9. Meyerson & Kline
 10. Vigoda & Gadot
 11. Organizational Citizenship Behaviour (OCB)
 12. Bolger & Somech

مؤثر وظایف و نقش‌های سازمان می‌شوند (اپل‌بام^۱ و همکاران، ۲۰۰۴). از دیدگاه فارح^۲ فارح^۲ و همکاران (۱۹۹۷) مؤلفه‌های رفتار مدنی سازمانی شامل: ۱- آداب اجتماعی، ۲- نوع دوستی، ۳- وجدان کاری، ۴- هماهنگی متقابل شخصی و ۵- محافظت از منابع سازمان می‌باشد (مارکوزی و زین، ۲۰۰۴). در یک تقسیم‌بندی جامع، هیل (۲۰۰۲) به نقل از سبحانی‌نژاد و همکاران، (۱۳۸۹) با استفاده از ابعاد پادساکوف و همکاران (۲۰۰۰) و بر اساس چارچوب مفهومی اورگان (۱۹۸۸)، سه بعد رفتار مدنی سازمانی را شامل رفتارهای یاری‌دهنده، تحمل‌پذیری و فضیلت مدنی می‌داند. رفتارهای یاری‌دهنده عبارت است از کمک کردن به همکاران در عملکرد مربوط به وظایفشان و یا همکاری که دارای مشکلات کاری هستند (پادساکوف و همکاران، ۲۰۰۰). تحمل‌پذیری عبارت است از تمایل به شکیبایی در مقابل مزاحمت‌های اجتناب‌پذیر و اجحاف کاری بدون این که شکوه و شکایتی داشته باشد و فضیلت مدنی به عنوان رفتاری است که توجه به مشارکت در زندگی اجتماعی سازمانی را نشان می‌دهد (مارکوزی و زین، ۲۰۰۴).

مفهوم رفتار مدنی سازمانی در مؤسسه‌های آموزشی، برای اولین بار توسط کوه^۳ و همکاران (۱۹۹۵) مورد استفاده قرار گرفت (به نقل از سبحانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۸۹). ویگودا (۲۰۰۶) در تعیین نقش مخرب رفتار ضد مدنی سازمانی در مدارس و مؤسسه‌های آموزشی، بیان می‌دارد که این نوع رفتارها با استرس شغلی، تمایل به ترک مؤسسه آموزشی، از زیرکار در رفتن و فرسودگی شغلی معلمان، رابطه مستقیم و با نوآوری و رضایت شغلی معلمان و حتی رفتار مدنی سازمانی در ایشان رابطه معکوس دارد.

از مسئولیت‌های اساسی مدارس، بهبود یادگیری دانش‌آموزان است و این مسئولیت حساس در وهله اول بر عهده معلمان است. مسئولیت‌هایی که انجام مطلوب آن‌ها نیازمند تلاش وافر و فراتر از انتظارت سازمانی است. معلم اصلی‌ترین نیروی انسانی مدرسه است. بررسی ویژگی‌های معلمان و انجام پژوهش‌های مختلف درباره آن‌ها به منظور

1. Appelbaum
2. Farh
3. Koh

تدارک بهینه آنان جهت انجام مسئولیت‌های مذکور ضروری است (دیوسالت^۱، ۲۰۰۶؛ به نقل از سبحانی نژاد و همکاران، ۱۳۸۹). درک و شناخت رفتار مدنی سازمانی معلمان، چشم‌اندازهای روشنی را برای تقویت این رفتارها و متعاقب آن، ایفای مؤثر وظایف و مسئولیت‌های آموزشگاهی فراهم می‌کند. منطقی‌ترین توجیه در باب اهمیت رفتار مدنی سازمانی در مدارس، تأثیر شگرف آن بر اثربخشی است. به زعم دیپائولا و همکاران (۲۰۰۵) می‌توان مدعی بود مؤسسه‌های آموزشی بهره‌مند از معلمان با رفتار مدنی سازمانی بالا، اثربخشی بیشتری خواهند داشت. بنابراین با مفهوم سازی و پژوهش در خصوص رفتار مدنی سازمانی معلمان، نقش و نحوه تأثیرگذاری آن بر اثربخشی مؤسسه‌های آموزشی، می‌توان سطح رفتار مدنی سازمانی معلمان را ارتقاء داد.

از عوامل مؤثر در رفتار مدنی سازمانی معلمان، می‌تواند هوش معنوی و توانمندسازی روان‌شناختی آنان باشد. این متغیرها با مفاهیمی همچون کار با معنا و هدفمند، تحمل سختی‌های محیط کاری، تعهد به انجام وظایف، انگیزش بیشتر و نیز عملکرد و بهره‌وری بالاتر، احساس شایستگی، مؤثر بودن و به طور کلی با مؤلفه‌های نگرشی و رفتاری‌های کاری معلمان پیوند می‌خورد. رفتار مدنی سازمانی نیز به عنوان یک رویکرد نوین فرایندی و خودجوش از جمله مؤلفه‌های نگرشی و رفتاری کاری معلمان است که از هوش معنوی و توانمندسازی روان‌شناختی آنان نیز تأثیر می‌پذیرد.

بررسی‌های آمرام (۲۰۰۹) نشان می‌دهد که هوش معنوی در مدیریت شغلی موفق و کارآمد تأثیر به‌سزایی دارد. مطالعات اسکریپینگ و کینجرسکی^۲ نشان داد هوش معنوی و معنویت در محیط کار، تجربه میان‌فردی را در سازمان افزایش می‌دهد (درویشی و خدایی، ۱۳۸۹). هارمر^۳ (۲۰۰۸) در بررسی رفتار مدنی سازمانی، هوش هیجانی و معنوی کارکنان؛ بین متغیر هوش معنوی و رفتار مدنی سازمانی رابطه معناداری بدست آورد.

-
1. Dussault
 2. Skrypnek & Kinjerski
 3. Harmer

نتایج پژوهش گارسیا و زامورا^۱ (۲۰۰۳) نشان داد که هوش معنوی و تجربه معنوی عمیق کارکنان سازمان، شغل و کار آنان را معنادار می‌کند و مسئولیت‌پذیری شخصی آنان را نسبت به حرفه کاری‌شان بالا می‌برد. کریست^۲ و همکاران (۲۰۰۳) در بررسی عوامل مؤثر بر OCB معلمان گزارش کردند که احساس یگانگی و یکپارچگی با شغل، معلمان و مدرسه و پی بردن به چرایی شغل خود با OCB بالای معلمان رابطه معنادار و مثبت دارند (به نقل از هارمر، ۲۰۰۸). در پژوهش فتاحی و همکاران (۱۳۸۵) رابطه معناداری بین معنویت در محیط کار و رفتار مدنی سازمانی گزارش شد. نتایج پژوهش عبد غنی و همکاران (۲۰۰۹)، حاکی از آن است که توانمندسازی روان‌شناختی متغیر پیش‌بین مناسبی برای متغیر ملاک رفتار نوآورانه مدرسان است. نتایج پژوهش سلیمانی و مطهری (۱۳۸۸)، نشان داد که بین توانمندسازی مدیران و تعهد شغلی آنان رابطه معناداری وجود دارد. بر اساس الگوی نهایی پژوهش گل‌پرور و رفیع‌زاده (۱۳۸۸)، متغیر توانمندسازی شناختی بخشی از تأثیرات خود بر رفتارهای مدنی سازمانی کارکنان را از طریق نگرش‌های شغلی و به طور مستقیم اعمال نموده است.

علیرغم تأکید فراوان در ادبیات رفتار مدنی سازمانی به عوامل زمینه‌ای تأثیرگذار بر رفتار مدنی سازمانی کارکنان، هنوز بررسی‌های لازم و جامع در مورد تأثیر مفاهیم نوین در سازمان صورت نگرفته و همچنین کمتر به این عوامل در مدارس پرداخته شده است. با توجه به خلاءهای پژوهشی موجود و در راستای شناسایی عوامل تأثیرگذار، پژوهش حاضر به بررسی نقش هوش معنوی و توانمندسازی روان‌شناختی بر رفتار مدنی سازمانی معلمان می‌پردازد. در همین راستا سؤال‌های پژوهش عبارت بودند از: ۱- رابطه مؤلفه‌های هوش معنوی و ابعاد رفتار شهروندی سازمانی چگونه است؟ ۲- هوش معنوی به چه میزان رفتارهای یاری‌دهنده معلمان را تبیین می‌کند؟ ۳- هوش معنوی به چه میزان تحمل‌پذیری معلمان را تبیین می‌کند؟ ۴- هوش معنوی به چه میزان آداب اجتماعی

معلمان را تبیین می‌کند؟ ۵- توانمندسازی روان‌شناختی به چه میزان رفتار شهروندی سازمانی کلی معلمان را تبیین می‌کند؟

روش

پژوهش حاضر از نظر شیوه گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش کلیه دبیران دبیرستان‌های دولتی شهرستان زنجان در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ بود. بدین منظور تعداد ۲۳۴ نفر به عنوان حجم نمونه به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند، بدین ترتیب که با توجه به نسبت دبیرستان‌های موجود در هر ناحیه، ۶ دبیرستان از ناحیه یک و ۵ دبیرستان از ناحیه دو بطور تصادفی انتخاب گردید، سپس آزمون‌های پژوهش در بین دبیران این مدارس توزیع و پس از تکمیل جمع‌آوری شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها عبارتند از:

پرسش‌نامه خوداظهاری هوش معنوی گینک (SISRI-24):^۱ این مقیاس دارای ۲۴ گویه و شامل چهار مؤلفه تفکر انتقادی وجودی، معناسازی شخصی، آگاهی متعالی، گسترش خودآگاهی می‌باشد. گویه‌های پرسشنامه هوش معنوی در طیف پنج درجه ای لیکرت (کاملاً مخالفم، مخالفم، گهگاهی، موافقم، بسیار موافقم) تنظیم شده‌اند. گینک (۲۰۰۸) در بررسی مقدماتی پرسشنامه که بر روی ۶۱۹ نفر از دانشجویان انجام داد، آلفای کرونباخ بدست آمده ۰/۹۵ و متوسط ارتباط درونی سؤالات ۰/۳۶ گزارش کرد. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای تفکر انتقادی وجودی، معناسازی شخصی، آگاهی متعالی، گسترش خودآگاهی و هوش معنوی کل به ترتیب ۰/۵۹، ۰/۵۱، ۰/۷۴، ۰/۶۸ و ۰/۷۳ محاسبه گردید.

پرسش‌نامه توانمندسازی روان‌شناختی اسپریتزر (۱۹۹۵): این پرسش‌نامه که توسط اسپریتزر (۱۹۹۵) ساخته شده دارای ۱۲ گویه است. پرسش‌نامه چهار مؤلفه معناداری، شایستگی، حق انتخاب و مؤثر بودن را در مقیاس طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از نمره یک

(کاملاً مخالفم) تا نمره پنج (کاملاً موافقم) می‌سنجد. پایایی آزمون با ضریب آلفای کرونباخ برای معناداری ۰/۷۷، شایستگی ۰/۸۲، حق انتخاب ۰/۸۲ و مؤثر بودن ۰/۷۸ گزارش شده است (اسپریتزر، ۱۹۹۵؛ به نقل از سلیمانی، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای توانمندسازی روان‌شناختی ۰/۷۷ بدست آمد.

پرسش‌نامه سنجش رفتار شهروندی سازمانی هیل (۲۰۰۲): این پرسش‌نامه که توسط هیل (۲۰۰۲) ساخته شده دارای ۱۳ گویه است. پرسش‌نامه سه مؤلفه رفتارهای یاری‌دهنده، تحمل‌پذیری و فضیلت مدنی را در مقیاس طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از نمره یک (کاملاً مخالفم) تا نمره پنج (کاملاً موافقم) می‌سنجد. پایایی آزمون با ضریب آلفای کرونباخ برای رفتارهای یاری‌دهنده ۰/۷۴، تحمل‌پذیری ۰/۷۲ و فضیلت مدنی ۰/۵۲ گزارش شده است (هیل، ۲۰۰۲؛ به نقل از سبحانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۸۹). در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای رفتارهای یاری‌دهنده، تحمل‌پذیری، فضیلت مدنی و رفتار شهروندی سازمانی کل به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۷، ۰/۸۵، ۰/۸۷ بدست آمد.

یافته‌ها

داده‌های حاصل با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون^۱ و رگرسیون گام به گام^۲ مورد بررسی قرار گرفتند. به منظور اطلاع از متوسط عملکرد آزمودنی‌ها و پراکندگی نمرات آنها در هر یک از متغیرهای پژوهش، شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد پژوهش و ضرایب همبستگی بین آنها در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول ۱: میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین نمرات مؤلفه‌های هوش معنوی

و رفتار مدنی سازمانی

متغیرها	میان	انحراف	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
	گین	معیار									
۱. تفکر انتقادی	۳۰	۳/۰۸	۱								

1. Pearson Correlation
2. Stepwise Regression

									۱۹	وجودی						
					**	۱	۲/۲۰	/۴۳		۲. معنا سازی						
									۱۳	شخصی						
										.						
						۱	۰/۱	۰/۹۶	۱/۸۶	۱۰۲	۳. آگاهی متعالی					
									۱۹							
					**	۱	۳**	۲/۸۱	/۰۱	۴. گسترش						
						۰	۰/	/۵۹		۱۳	خود آگاهی					
										.						
					**	۱	۷۷*	۳۷*	۶۸*	۷/۱۱	۴۷/	۵. هوش معنوی				
							۰/	۰/	۰/	/۸۶	۶۳					
										.						
					**	۱	۴۲*	/۰۷	**	**	۷/۰۳	۵۴/	۶. رفتار یاری دهنده			
							۰/	۰	/۲۸	/۳۷	/۴۷	۱۸				
									.	.	.					
					**	۱	۸**	**	/۰۸	**	۱۶*	۳/۸۴	۵۸/	۷. تحمل پذیری		
							./	/۳۹	۰	/۲۳	/۲۷	۰/	۱۹			
								.	.	.						
					**	۱	۵۱**	۸**	**	/۰۸	**	۱۶*	۱/۸۵	۰۲/	۸. فضیلت مدنی	
							۰/	./	/۳۹	/۱۸	-۰	/۲۷	۰/	۲۶		
								.	.	.						
					**	۱	**	۸۴**	**	**	**	۵۳*	۱۳/۰۲	۱۴/	۹. رفتار مدنی	
							۵۹	۰/	/۸۲	/۵۸	/۳۲	/۲۹	/۴۶	۰/	۶۴	سازمانی
							/				

N=234, *P<0/05, **P<0/01

بر اساس داده‌های جدول ۱ بین تفکر انتقادی وجودی، معنا سازی شخصی، آگاهی متعالی و هوش معنوی کل از متغیرهای پیش‌بین و رفتارهای یاری‌دهنده از متغیرهای ملاک، همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد ($P < 0/001$). بین تفکر انتقادی وجودی و تحمل‌پذیری با رفتار مدنی سازمانی کل همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد

($P < 0/005$). بین گسترش خودآگاهی و هوش معنوی کل با فضیلت مدنی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد ($P < 0/005$). همچنین داده‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که بین معناسازی شخصی، آگاهی متعالی، گسترش خودآگاهی و هوش معنوی کل با رفتار مدنی سازمانی کل، همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد ($P < 0/001$). جهت مشخص کردن سهم تفکیکی هر کدام از مؤلفه‌های هوش معنوی از رگرسیون گام به گام استفاده شد که نتایج در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲: خلاصه مدل رگرسیون گام به گام، تحلیل واریانس و شاخص‌های آماری مؤلفه‌های هوش معنوی بر رفتار مدنی سازمانی

متغیر	مدل	SS	D F	MS	F	P	R ²	S E	B E	S E	T	P
تفکر انتقادی وجودی	رگرسیه	۱۶۹۷۳	۱	۱۶۹۷۳	۱۶۹۷۳	۰/۰۰۰	۰/۷۸	۳۳/۰	۵۷/۰	۶۵/۵	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
ون		۱۶۹۷۳		۱۶۹۷۳								
باقیمانده		۱۶۵	۲۳	۷/۱	۷/۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۳۳/۰	۵۷/۰	۶۵/۵	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
+	رگرسیه	۴۲۸۵۳	۲	۲۱۴۲۶	۱۸۴	۰/۰۰۰	۰/۷۸	۳۳/۰	۵۷/۰	۶۵/۵	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
تفکر انتقادی وجودی +	رگرسیه	۲۰۴۳۳	۲	۱۰۲۱۶	۱۸۴	۰/۰۰۰	۰/۷۸	۳۳/۰	۵۷/۰	۶۵/۵	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
آگاهی متعالی	یون	۲۰۴۳۳		۱۰۲۱۶								
باقیمانده		۱۶۲	۲۳	۷/۱	۷/۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۳۳/۰	۵۷/۰	۶۵/۵	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
+	رگرسیه	۳۹۳۹۳	۱	۳۹۳۹۳	۱۷۰	۰/۰۰۰	۰/۷۸	۳۳/۰	۵۷/۰	۶۵/۵	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
تفکر انتقادی وجودی +	رگرسیه	۲۳۰۳۹	۳	۷۶۷۹	۱۶۷	۰/۰۰۰	۰/۷۸	۳۳/۰	۵۷/۰	۶۵/۵	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
آگاهی متعالی +	یون	۲۳۰۳۹		۷۶۷۹								
معناسازی شخصی	باقیمانده	۱۰۷	۲۳	۴/۶	۹۴	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۳۳/۰	۵۷/۰	۶۵/۵	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
+		۳۶۷۸۸	۰	۱۵۹	۱۵۹	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۳۳/۰	۵۷/۰	۶۵/۵	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که بهترین متغیرهای پیش‌بینی کننده رفتار مدنی سازمانی، تفکر انتقادی وجودی، آگاهی متعالی و معناسازی شخصی هستند و متغیر گسترش خودآگاهی، از معادله رگرسیون حذف شده است. بر اساس این نتایج، F

مشاهده شده معنادار است ($P < 0/001$) و ۳۱ درصد واریانس مربوط به رفتار شهروندی سازمانی کل به وسیله تفکر انتقادی وجودی، آگاهی متعالی و معناسازی شخصی تبیین می‌شوند. ضرایب رگرسیون متغیرهای پیش‌بین نشان می‌دهند که تفکر انتقادی وجودی ($t = 9/58, \beta = 0/533$)، آگاهی متعالی ($t = 4/50, \beta = 0/242$) و معناسازی شخصی ($t = 4/03, \beta = 0/243$) می‌توانند واریانس رفتار مدنی سازمانی کل را به طور معنادار تبیین کنند.

جدول ۳: خلاصه مدل رگرسیون گام به گام، تحلیل واریانس و شاخص‌های آماری مؤلفه‌های

هوش معنوی بر رفتارهای یاری دهنده

متغیر	مدل	SS	D F	MS	F	R ²	S E	B E	S E	T	P
تفکر انتقادی وجودی	رگر	۱/۲۷	۱	۱/۲۷	۲۶۲۷	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	سیون	۲۶۲۷		۲۶۲۷	۴۵۷/۶	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	باقیما	۱/۷۹	۲۳	۳۸/۳۴	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
تفکر انتقادی وجودی + گسترش خودآگاهی	نده	۸۸۹۴	۲		۱/۴۲	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	رگر	۱/۸۵	۲	۱/۸۵	۱۷۱۸	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	سیون	۳۴۳۶		۳۴۳۶	۶۹/۹	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
تفکر انتقادی وجودی + گسترش خودآگاهی + آگاهی متعالی	باقیما	۱/۲۱	۲۳	۳۵	۴۲/۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	نده	۸۰۸۵	۱		۱/۱۸	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	رگر	۱/۵۴	۳	۱/۵۴	۱۳۶۵	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
تفکر انتقادی وجودی + گسترش خودآگاهی + آگاهی متعالی + معناسازی شخصی	سیون	۴۰۹۵		۴۰۹۵	۸۸/۸	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	باقیما	۱/۵۲	۲۳	۳۲/۲۸	۴۲/۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	نده	۷۴۲۶	۰		۱/۴۷۷	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
تفکر انتقادی وجودی + گسترش خودآگاهی + آگاهی متعالی	رگر	۱/۹۰	۴	۱/۹۰	۱۰۷۳	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	سیون	۴۲۹۳		۴۲۹۳	۱۰۷۳	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	باقیما	۱/۱۶	۲۲	۳۱/۵۶	۴۴/۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
معناسازی شخصی	نده	۷۲۲۸	۹		۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰

جدول ۳ نشان می‌دهد که متغیرهای تفکر انتقادی وجودی، گسترش خودآگاهی، آگاهی متعالی و معناسازی شخصی، پیش‌بینی‌کننده رفتارهای یاری‌دهنده هستند. بر

اساس این نتایج، F مشاهده شده معنادار است ($P < 0/001$) و ۲۳ درصد واریانس مربوط به رفتارهای یاری‌دهنده به وسیله تفکر انتقادی وجودی، گسترش خودآگاهی، آگاهی متعالی و معناسازی شخصی تبیین می‌شوند. ضرایب رگرسیون متغیرهای پیش‌بین نشان می‌دهند که متغیرهای تفکر انتقادی وجودی ($t = 8/27, \beta = 0/478$)، گسترش خودآگاهی ($t = -4/80, \beta = -0/331$)، آگاهی متعالی ($t = -3/57, \beta = -0/253$) و معناسازی شخصی ($t = 2/90, \beta = 0/190$) می‌توانند واریانس رفتارهای یاری‌دهنده را به طور معنادار تبیین کنند.

جدول ۴: خلاصه مدل رگرسیون گام به گام، تحلیل واریانس و شاخص‌های آماری رگرسیون

مؤلفه‌های هوش معنوی بر تحمل‌پذیری

متغیر	مدل	SS	D F	MS	F	P	R ²	S E	B E	S E	T	P
معناسازی شخصی	رگرسیو	۶۱/۶۰	۱	۶۱/۶۰	۶۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	باقیمانده	۷۴۳	۲۳	۳۲	۲۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	ه	۹۷/۶۶	۲	۴۸	۳	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	رگرسیو	۷۰۷	۲	۳۵۳	۸۳	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
معناسازی شخصی + آگاهی متعالی	رگرسیو	۷۰۷	۱	۷۰۷	۳	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	باقیمانده	۷۴۳	۲۳	۳۲	۲۳	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	ه	۹۷/۶۶	۲	۴۸	۳	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
	رگرسیو	۶۱/۶۰	۱	۶۱/۶۰	۶۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰

جدول ۴ نشان می‌دهد که بهترین متغیرهای پیش‌بینی کننده بردباری، معناسازی شخصی و آگاهی متعالی هستند و متغیرهای تفکر انتقادی وجودی، گسترش خودآگاهی و معناسازی شخصی، از معادله رگرسیون حذف شده‌اند. بر اساس این نتایج، F مشاهده شده معنادار است ($P < 0/001$) و ۱۴ درصد واریانس مربوط به تحمل‌پذیری به وسیله معناسازی شخصی و آگاهی متعالی تبیین می‌شوند. ضرایب رگرسیون متغیرهای پیش‌بین نشان می‌دهند که معناسازی شخصی ($t = 4/38, \beta = 0/277$) و آگاهی متعالی ($t = 0/213, \beta = 0/213$) می‌توانند واریانس تحمل‌پذیری را به طور معنادار تبیین کنند.

جدول ۵: خلاصه مدل رگرسیون گام به گام، تحلیل واریانس و شاخص‌های آماری رگرسیون

مؤلفه‌های هوش معنوی بر فضیلت مدنی

متغیر	مدل	SS	D F	MS	F	P	R ²	S E	B E	S E	T	P
تفکر انتقادی وجودی	رگرسیون	/۸۱	۱	/۸۱								
ن		۱۲۰۴		۱۲۰۴								
باقیمانده		/۱۸	۲۳	۲۲/۹۷								
ه		۵۳۲۹	۲									
تفکر انتقادی وجودی + گسترش	رگرسیون	۱۷۶۴	۲	۸۸۲								
ن												
خودآگاهی												
باقیمانده		/۹۹	۲۳	۲۰/۶۴								
ه		۴۷۶۹	۱									
تفکر انتقادی وجودی + گسترش	رگرسیون	/۳۰	۳	/۴۳								
ن		۱۸۷۶		۶۲۵								
خودآگاهی + معناسازی												
شخصی	باقیمانده	/۶۹	۲۳	۲۰/۲۵								
ه		۴۶۵۷	۰									

جدول ۵ نشان می‌دهد که بهترین متغیرهای پیش‌بینی کننده فضیلت مدنی، تفکر انتقادی وجودی، گسترش خودآگاهی و معناسازی شخصی هستند و متغیر آگاهی متعالی از معادله رگرسیون حذف شده‌اند. بر اساس این نتایج، F مشاهده شده معنادار است ($P < ۰/۰۰۱$) و ۱۹ درصد واریانس مربوط به فضیلت مدنی به وسیله تفکر انتقادی وجودی، گسترش خودآگاهی و معناسازی شخصی تبیین می‌شوند. ضرایب رگرسیون متغیرهای پیش‌بین نشان می‌دهند که تفکر انتقادی وجودی ($t = ۷/۲۴, \beta = ۰/۴۲۹$)، گسترش خودآگاهی ($t = ۹/۱۱, \beta = ۰/۴۱۳$) و معناسازی شخصی ($t = ۲/۳۵, \beta = ۰/۱۵۳$) می‌توانند واریانس فضیلت مدنی را به طور معنادار تبیین کنند.

جدول ۶: خلاصه مدل رگرسیون توانمندسازی روان‌شناختی بر رفتارهای مدنی سازمانی کل

متغیر	شاخص	SS	D F	MS	F	P	R ²	S E
-------	------	----	--------	----	---	---	----------------	--------

توانمندسازی	رگرسیون	۷۶/۹۲۴	۱	۰/۹۲۴	۱۳۱	۰/۰۰۰	۴۷۸	۳۳	۸۲۴۵۹
ی	ن			۷۶	۱۱۳	۰	۰	۰	۰
	باقیمانده	۰/۹۹۰	۲۳	۰/۶۸۰					
		۱۵۲	۳						

جدول ۷: خلاصه مشخصه های آماری رگرسیون توانمندسازی روان‌شناختی بر رفتار مدنی سازمانی کل

متغیر	B	SE	β	t	P
توانمندسازی	۰/۶۰۲	۰/۰۵۷	۰/۵۷۸	۱۰/۶۳	۰/۰۰۰

بر اساس نتایج جداول ۶ و ۷، F مشاهده شده معنادار است ($P < ۰/۰۰۱$) و ۳۳ درصد واریانس مربوط به رفتار مدنی سازمانی کلی به وسیله توانمندسازی روان‌شناختی تبیین می‌شود. ضریب رگرسیون متغیر پیش‌بین نشان می‌دهد که توانمندسازی روان‌شناختی ($t = ۱۰/۶۳$, $\beta = ۰/۵۷۸$) می‌تواند واریانس رفتار مدنی سازمانی کلی را به طور معنادار تبیین کند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که بین هوش معنوی با رفتار مدنی سازمانی معلمان همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. به عبارت دیگر، هر چه معلمان مدارس مورد مطالعه از هوش معنوی بالاتری برخوردار باشند، امکان بروز رفتار مدنی سازمانی در آن‌ها بیشتر است. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام بیانگر آن بود که بهترین متغیرهای پیش‌بینی کننده رفتار مدنی سازمانی معلمان مؤلفه‌های تفکر انتقادی وجودی، آگاهی متعالی و معناسازی شخصی هستند. نتایج با یافته‌های جورج (۲۰۰۶)، هارمر (۲۰۰۸)، گارسیا و زامور (۲۰۰۳)، کریست و همکاران (۲۰۰۳)؛ به نقل از هارمر، (۲۰۰۸) و فرهنگی و همکاران (۱۳۸۵) همسو می‌باشند. مطالعات این پژوهشگران نشان داد هوش معنوی و

معنویت در محیط کار، تجربه میان‌فردی و درک بین فردی و به طور کلی رفتار مدنی سازمانی را در سازمان افزایش می‌دهد. معنویت باعث احساس مشترک، احترام و وابستگی بین افراد می‌شود. معلمان با هوش معنوی بالاتر، با عشق، دلسوزی و خرد رفتار می‌کنند؛ مسئولیت‌پذیر بوده و در برابر تغییرات و مشکلات محیط کاری بردبار و متعهد به وظایف خویش هستند. معلمان مجهز به مهارت‌های تفکر انتقادی وجودی، آگاهی متعالی و معناسازی در محیط آموزشی بهتر می‌توانند به وظیفه خود عمل کنند، در مسایل جاری سازمان مشارکت کنند، با سایر همکاران رابطه مثبت و مطلوبی برقرار کنند، در مقابل سختی‌ها و دشواری‌ها صبر و بردباری به خرج دهند. این معلمان به دلیل توانایی در اندیشیدن به مسائل کل سازمان و تعیین و تعریف جایگاه خویش در این دید کل‌نگر به مدرسه، توانایی و قابلیت شناخت خود، دیگران و هستی و مسائل غیر مادی و همچنین مهارت آفرینش و تعیین هدف، فلسفه و چرایی حضور خود در مدرسه میزان بسیار بالایی از رفتارهای مدنی سازمانی را بروز می‌دهند. هوش معنوی در محل کار به صورت ارزش‌هایی مانند درستی (تمامیت)، صداقت، مسئولیت، تعهد، شفقت، اعتماد، احترام و شجاعت نمایان می‌شود. این هوش می‌تواند به مدیریت هیجان‌ها و هم‌زیستی مسالمت‌آمیز کمک کند (روتیمی^۱، ۲۰۰۸).

نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام نشان داد که متغیرهای پیش‌بین تفکر انتقادی وجودی، آگاهی متعالی، معناسازی شخصی و گسترش خودآگاهی می‌توانند ۲۳ درصد واریانس مربوط به رفتارهای یاری‌دهنده معلمان را تبیین کند. نتایج با یافته‌های جورج (۲۰۰۶)، کریست و همکاران (۲۰۰۳؛ به نقل از هارمر، ۲۰۰۸)، هم‌راستا است. معلمان با هوش معنوی گرایش فداکارانه و عاری از خودخواهی نسبت به سایرین، و دیدگاه روشن‌تر و آرام‌تر نسبت به زندگی دارند. هوش معنوی درک آنان را نسبت به اعضای سازمان با ارائه روشی دوستانه برای ورود به زندگی پرسنلی در راستای پیشرفت سازمان بالا می‌برد. به عبارت دیگر یک رویه برای ایجاد ارتباط عمیق‌تر با اعضای سازمان ارائه

می‌کند و ایجاد ارتباط عمیق، پایه و اساس ایجاد ارتباط بین پیشرفت اهداف سازمانی و پیشرفت پرسنل می‌باشد (شاول، ۲۰۰۸). به نظر می‌رسد معلمان دارای هوش معنوی بالاتر از طریق معناسازی همیشه یک دلیل و چرایی برای انجام رفتارهای نوع‌دوستانه دارند.

نتایج رگرسیون گام به گام نشان داد که از بین متغیرهای پیش‌بین معناسازی شخصی و آگاهی متعالی می‌توانند ۱۴ درصد واریانس میزان تحمل‌پذیری معلمان را تبیین کنند. نتایج با یافته‌های جورج (۲۰۰۶) همسو می‌باشد. مطالعات جورج (۲۰۰۶) نشان داد که هوش معنوی می‌تواند قابلیت و قدرت تحمل سختی‌ها را با به کارگیری عمیق‌ترین منابع درونی به ما بدهد. در تبیین این یافته می‌توان گفت معلمان با هوش معنوی بالا از ظرفیت ذاتی و ذهنی خود یعنی تولید معنای شخصی در جهت درک معنای واقعی رویدادها و حوادث، و قابلیت معنادار کردن کار استفاده می‌کنند (اسپاجت، ۲۰۰۴). و از طریق یافتن و به کارگیری عمیق‌ترین منابع درونی‌شان، قابلیت توجه و قدرت تحمل و تطابق با سایرین را افزایش می‌دهند.

یافته‌های رگرسیون گام به گام نشان داد که از بین متغیرهای پیش‌بین دو مؤلفه گسترش خودآگاهی، تفکر انتقادی وجودی و معناسازی شخصی می‌تواند ۱۹ درصد واریانس مؤلفه فضیلت مدنی معلمان را به خوبی تبیین کند. هوش معنوی بیش عمیق تری نسبت به طرح‌های آموزشی تکمیلی با امکانات خود آموز ایجاد می‌کند و افراد را از انجام رفتارهای ضد مدنی سازمانی باز می‌دارد (ایموزن، ۲۰۰۰)؛ به طوری رقابت‌ها و تفاوت‌ها در محیط کاری معنایی ندارد، بلکه معلمان به طور خلاقانه و داوطلبانه در مسائل و کارهای سازمان مشارکت می‌کنند. وجود هوش معنوی باعث هم‌گرایی و مشارکت گروهی معلمان در مدارس می‌شود. ویژگی تفکر انتقادی وجودی معلمان را به مسائل اجتماعی حیطه کاری حساس می‌کند. این معلمان نسبت به بی‌عدالتی و بی‌انصافی حوزه کاری خود دغدغه دارند (سیسک، ۲۰۰۸). همچنین اغلب اوقات پیشنهادها

نوآورانه برای پیشرفت مؤسسه آموزشی دارند. ویژگی گسترش سطوح آگاهی معلمان باعث می‌شود آنان ارزش‌های فردی خود را در یک هدف بزرگ‌تر در راستای رسالت و ارزش‌های سازمان ادغام کنند. آنان به دقت بخش‌نامه‌ها، مسائل، اخبار و اتفاقات مدارس خود را دنبال می‌کنند و نسبت به آن بی‌توجه نیستند. این معلمان در جلسات غیر الزامی و فعالیت‌های اجتماعی محیط آموزشی همیشه مشارکت فعال دارند. در نظر آنان اجزای یک سازمان (مدرسه) در یک کل و تمامیت سرنوشت‌شان به هم وابسته است.

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از رگرسیون دو متغیره نشان داد که ۳۳ درصد واریانس مربوط به رفتار مدنی سازمانی کلی معلمان به وسیله توانمندسازی روان‌شناختی تبیین می‌شود. نتایج با یافته‌های سلیمانی و مطهری (۱۳۸۸)، عبد غنی و همکاران (۲۰۰۹) و گل‌پرور و رفیع‌زاده (۱۳۸۸) همسو است. برای تبیین احتمالی نتیجه به دست آمده می‌توان به نظریه تبادل اجتماعی^۱ استناد کرد. بر اساس نظریه مذکور هنجارها یا قوانین دوطرفه، نقش عمده‌ای در مدیریت تعاملات بین سازمان و کارکنان ایفا می‌کند. بدین صورت که دریافت مزایا از طرف سازمان، کارکنان را ملزم به ایجاد سودی مشابه برای سازمان می‌کند. این تبادل به دو شکل به منصف ظهور می‌رسد: ۱- به صورت یک هنجار اخلاقی درونی ۲- به صورت یک هنجار اجتماعی در قالب سازوکارهای انتظار. بر طبق مطالب عنوان شده می‌توان اذعان داشت که توجه به توانمندسازی معلمان موجب فعال شدن هنجارهای اخلاقی و مکانیسم‌های انتظار در آنان برای پیشینه‌سازی بازده آموزشی و پژوهشی مدارس می‌گردد. همچنین معلمان توانمند محیط کار و انجام وظایف را فرصتی برای رشد و بروز توانایی‌ها و ارزش‌های شخصی خود تلقی می‌کنند به همین جهت میزان تعهد کاری آن‌ها بسیار بالاست.

محدودیت پیشینه پژوهش و به تبع آن محدودیت در تبیین و تفسیر نتایج از محدودیت‌های پژوهش بودند. از آنجا که بر اساس نتایج پژوهش، هوش معنوی و توانمندسازی روان‌شناختی منجر به بروز رفتارهای مدنی سازمانی می‌گردد؛ برگزاری

کلاس‌ها، کارگاه‌ها و جلسات ویژه برای پرورش و رشد هوش معنوی از طریق آموزش مهارت‌های تفکر انتقادی وجودی، خودآگاهی، معنا آفرینی در زندگی کاری و تقویت معنویت کارکنان در محیط کار توصیه می‌شود. تقویت احساس شایستگی معلمان از طریق قدرشناسی و بهسازی عملکرد؛ تقویت حس خودمختاری از طریق اعطای آزادی عمل افزون‌تر در انجام وظایف آموزشی؛ پرورش حس معنی‌دار بودن در آنان بوسیله متناسب‌سازی الزامات کاری با باورداشت‌ها و ارزش‌ها و در آخر تقویت حس مؤثر بودن بوسیله بهره‌گیری از نظرات و آراء معلمان در تصمیم‌گیری‌ها مد نظر قرار گیرند. و در آخر مدیران مدارس می‌توانند با اقداماتی از قبیل نظرسنجی از معلمان درباره وضعیت کلی آموزشگاه و ارائه راهکار برای اصلاح وضعیت موجود، غنی‌سازی و لذت‌بخش‌تر کردن محیط کاری و توجه به زندگی، روحیه و نیازهای معنوی معلمان تفکر انتقادی و احساس معنا در کار را بهبود ببخشند.

منابع

- درویشی، م و خدایی، ز. (۱۳۸۹). هوش معنوی در سازمان، اولین کنفرانس بین‌المللی مدیریت، نوآوری و کارآفرینی، شیراز.
- دوبرین، ا. (۱۳۸۷). مدیریت رفتار سازمانی با رویکرد روانشناسانه، ترجمه کردی و آفتاب آذری، تهران: انتشارات اشراقی.
- رسولی، ر (۱۳۸۴). رابطه توانمندسازی با خشنودی و استرس شغلی و تعهد سازمانی، پیام مدیریت، شماره ۱۶، صفحات ۱۹۴-۱۶۵.
- ساغروانی، س. (۱۳۸۹). بهره‌های هوش معنوی برای فرد و سازمان، ماهنامه تدبیر، شماره ۲۱۵، صفحات ۳۹-۳۵.
- سبحانی‌نژاد، م، یوزباشی، ع و شاطری، ک. (۱۳۸۹). رفتار شهروندی سازمانی، تهران: نشر یسپرون، چاپ اول.

سلیمانی، س. (۱۳۹۰). بررسی نقش کیفیت زندگی کاری و توانمندسازی در رفتارهای مدنی سازمانی اعضای هیأت علمی دانشگاه تبریز، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهیدبهشتی.

سلیمانی، ن و مطهری، ا. (۱۳۸۸). رابطه توانمندسازی و تعهد شغلی مدیران در مدارس متوسطه استان سمنان، دانش و پژوهش در علوم تربیتی، شماره ۲۳، صفحات ۱۲۲-۱۰۱.

سهرابی، ف. (۱۳۸۷). مبانی هوش معنوی، فصلنامه سلامت روان، سال اول، شماره ۱، صفحات ۱۸-۱۴.

طالبیان، ا و وفایی، ف. (۱۳۸۸). الگوی جامع توانمندسازی منابع انسانی، ماهنامه تدبیر، شماره ۲۰۳، صفحات ۲۰-۱۶.

عبداللهی، ب و نوه‌ابراهیم، ع. (۱۳۸۶). توانمندسازی کارکنان کلید طلایی مدیریت منابع انسانی، تهران: نشر ویرایش.

غبار بناب، ب، سلیمی، م، سلیمانی، ل و نور مقدم، ث. (۱۳۸۶). هوش معنوی، فصلنامه اندیشه نوین دینی، سال سوم، شماره ۱۰، صفحات ۱۴۷-۱۲۵.

فتاحی، م، فرهنگی، ع، ا و واثق، ب. (۱۳۸۵). معنویت در محیط کار و نقش آن در بهبود رفتار شهروندی سازمان، فرهنگ مدیریت، سال چهارم، شماره ۱۳، صفحات ۳۶-۵.

گل‌پرور، م و رفیع‌زاده، پ. (۱۳۸۸). الگوی ارتقای رفتارهای شهروندی سازمانی از طریق نگرش‌های شغلی، رشد حرفه‌ای، حمایت رهبری و توانمندسازی، فصلنامه بصیرت، سال شانزدهم، شماره ۴۴، صفحات ۴۵-۲۷.

مهر محمدی، م. (۱۳۸۵). نظریه چندگانه و دلالت‌های آن برای برنامه ریزی و آموزش. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۸۱، صفحات ۳۱-۷.

میرکمالی، م و نارنجی‌ثانی، ف. (۱۳۸۷). بررسی رابطه کیفیت زندگی کاری و رضایت شغلی بین اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های تهران و صنعتی شریف، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۸، صفحات ۱۰۱-۷۱.

نیازی، م و نصرآبادی، م. (۱۳۸۸). توانمندسازی بر اساس راهبرد سرمایه اجتماعی، ماهنامه

تدبیر، شماره ۲۰۳، صفحات ۲۶-۲۱.

Abd Ghani, N., Raja Hussin, T. & Jusoff, K. (2009). The impact of psychological empowerment on lecturers' innovative behavior in Malaysian private higher education institutions. *Canadian Social Science*, 5(4), 54-62.

Amram, Y. (2009). The contribution of Emotional and Spiritual Intelligences to Effective Business Leadership, Institute of Transpersonal Psychology, California.

Bolger, R. & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers organizational commitment, professional commitment and OCB in schools. *Journal of teaching and teach education*, 20, 277-289.

Cook, S. (1994). The cultural implications of empowerment. *Empowerment in Organization*, 2(1), 9-13.

Dipaola, M., Tarter, C., Hoy, W. K. (2005). Measuring OCB in schools. *Journal of school leadership*, 1, 424-447.

Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence? *The International Journal for Psychology of Religion*, 10 (1), 3-26.

Garcia-Zamor, J. (2003). Workplace spirituality and organizational performance. *Public Administration Review*, 63(3), 355-363.

George, M. (2006). Practical application of spiritual intelligence in the workplace. *Human resource management international digest*, 14(5), 3-5.

Harmer, R. (2008). OCB, Emotional Intelligence, and Spirituality Intelligence: What's the Relationship? Australian catholic university.

Harrison, T., Waite, K. & Hunter, G. (2006). The internet, information and empowerment. *European Journal of Marketing*, 40(10), 972-993.

Howard, B. B. & White, R. S. (2009). Spiritual Intelligence and Transformation Leadership: A New Theoretical Framework, *Journal of Curriculum and Instruction*, 3(2), 34- 56.

Kaplan, A. L. & Richards, C. T. (1996). Training empowerment and creating a culture for change. *Empowerment in Organization*, 4(3), 26-29.

- King, D. B. (2008). Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model and measure. Master of science dissertation, Trent University, Canada, Ontario.
- Markoczy, L., Xin, K. (2004). The virtues of mission in organizational citizenship behavior, university of California.
- Meyerson, S. L. & Kline, T. B. (2008). Psychological and environmental empowerment: antecedents and consequences. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(5), 444-460.
- Moye, M. & Henkin, A. (2006). Exploring association between employee empowerment and interpersonal trust in managers. *Journal of Management Development*, 25(2), 101-117.
- Nasel, D. D. (2004). Spiritual Orientation in relation to spiritual intelligence: A consideration of traditional Christianity and New Age/individualistic spirituality. Doctoral Dissertation, University of South Australia, Australia.
- Persenger, M. A. (1996). Feeling of past lives as expected perturbations within the neuro cognitive processes that generate the sense of self: Contributions from limbic lability and vectorial hemisphericity. *Perceptual and Motor Skills*, 83(3), 1107-1121.
- Podsakoff, Mackenzie, Paine, & Bechrach. (2000). OCB: a critical review or the theoretical and empirical literature for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513-563.
- Ramachandran, V. & Blakeslee, S. (1998). *Phantoms in the brain; Probing the mysteries of the human mind*, London, UK: Fourth Estate.
- Rotimi, A. A. (2008). Predictive estimates of emotional, spiritual intelligence, self-efficacy and creativity skills on conflict resolution behavior among the NURTW. *Journal of life and social sciences*, 6(2), 68-74.
- Shaw, I. (2008). Society and Mental: The place of religion. *Journal volume pavilion journals*, 13(1), 4-7.
- Siegall, M. & Gardner, S. (2000). Contextual factors of psychological empowerment, *Personnel Review*, 29(6), 703-722.

- Sisk, D. (2008). Engaging the spiritual Intelligence of Gifted student to Build Global Awareness. *Paper Review*, 30(1), 24-30.
- Spjut, A. (2004). Effect of spirituality on Job satisfaction for clinical laboratory science professionals. Doctoral dissertation, University of phoenix, USA, Arizona.
- Vigoda, & Gadot, E. (2007). Redrawing the boundaries of OCB? Role behavior in the workplace. *journal of business and psychology*, 21(3), 462-493.
- Vigoda, E. (2006). Compulsory citizenship behavior: theorizing some dark side of the good soldier syndrome in organizations. *Journal Theory of Social Behaviour*, 36(1), 77-93.
- Wilkinson, A. (1998). Empowerment: theory and practice. *Personnel Review*, 27(1), 40-56.
- Zohar, D. & Marshall, I. (2000). SQ: Spiritual intelligence. The ultimate intelligence. New York, NY, USA : Blooms sbury.
- Appelbaum, S., Bartolomucci, N., Beaumier, E., Boulanger, J., Corrigan, R., Dore, I., Girard, C. & Serroni, C. (2004), "Organizational citizenship behavior: a case study of culture, leadership and trust", *Management Decision*, 42(1), 13-40.