

## عنوان مقاله: توسعه رهبری کار آموزشی در دانشگاه بر پایه خلق، انتشار و کاربرد دانش

محمود اکرامی<sup>۱</sup> - محسن کاشانی و حیدر<sup>۲</sup>  
زهرا شعاعی<sup>۳</sup>

دریافت: ۱۳۹۶/۰۷/۰۵  
پذیرش: ۱۳۹۶/۰۹/۱۴

### چکیده:

هدف از این پژوهش، ارتقای رهبری و تحول در دانشگاه و بیان پیشنهادهای لازم به مدیران ارشد دانشگاه، با استفاده از تبیین رهبری کارآموزی بر پایه خلق، انتشار و کاربرد دانش است. این پژوهش با روش تصادفی ساده بر روی ۲۰۰ نفر از کارکنان یک دانشگاه دولتی اجرا گردید. ابزار سنجش، دو پرسشنامه خلق، انتشار و کاربرد دانش و نیز رهبری کارآموزی است. با استفاده از مدل همبستگی بنیادی میان دو مجموعه مدیریت دانش و رهبری کارآموزی، سه مدل استخراج گردید: ۱. اگر سن، تجربه خدمتی، خلق دانش، انتشار دانش و کاربرد دانش، به ترتیب با ضرایب ۰، ۰، ۰، ۰، ۰ و ۰ باشند، مؤلفه‌های پنج‌گانه رهبری کارآموزی به ترتیب با ضرایب ۰، ۰، ۰، ۰ و ۰ پیش‌بینی می‌شود؛ ۲. اگر سن، تجربه خدمتی، خلق، انتشار و کاربرد دانش، به ترتیب با ضرایب ۰، ۰، ۰، ۰، ۰، ۱۱، ۱۴- و ۱۰ باشند، رهبری آموزشی، به ترتیب با ضرایب ۰، ۰، ۰، ۰، ۰، ۱۶-، ۲۳، ۱۶-، ۰ و ۰ پیش‌بینی می‌شود. در مدل سوم و آخر، اگر سن، تجربه خدمتی، خلق، انتشار و کاربرد دانش، به ترتیب با ضرایب ۰، ۱، ۰، ۱۳- و ۳- باشند، رهبری کارآموزی، به ترتیب ۵، ۱-، ۵-، ۱۶ و ۱۶- خواهد بود.

**کلیدواژه‌ها:** خلق، انتشار و کاربرد دانش، هدف‌مداری، کارمداری، ترغیب‌مداری، تفاهم‌مداری، تحول‌مداری.

۱. دانشیار دانشگاه پیام نور (نویسنده مسئول).

m.ekrami@pnu.ac.ir

۲. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه پیام نور.

iranmanesh@gmail.com

۳. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه پیام نور.

Zahra.shoai@yahoo.com

## مقدمه

امروزه نظام آموزش عالی در هر کشوری از بزرگ‌ترین و پیچیده‌ترین دستاوردهای بشری به‌شمار می‌رود و دانشگاه‌ها از جمله سامانه‌های پیچیده هستند که نیروی محرکه آگاهی‌بخش و برج فرماندهی فکر جوامع شناخته می‌شوند و در توسعه همه‌جانبه و پایدار کشورها نقش عمده ایفا می‌کنند. در واقع، دانشگاه‌ها هم در پیدایش تحولات و هم در پاسخ‌گویی به نیازهای ناشی از تحولات گوناگون جامعه، نقش اساسی بر عهده دارند. دانشگاه‌ها همچنین تحولات سال‌های اخیر سازمان‌ها و نظام‌های اجتماعی را دگرگون نموده و انتظاراتی جدید برای مراکز علمی، به‌ویژه دانشگاه‌ها به‌وجود آمده است. چنان‌که یونسکو (۱۹۹۸) در گزارش سالانه خود بیان می‌کند، کارکردهای سه‌گانه آموزش عالی، به‌عنوان تولید دانش از طریق پژوهش، انتقال دانش به‌معنای آموزش به‌صورت نرم‌افزاری و سخت‌افزاری و نیز اشاعه دانش به‌صورت تدوین فرهنگ مکتوب و ارائه خدمات و اطلاع‌رسانی آن، دانشگاه‌ها را به خیزش علمی و فرهنگی دعوت می‌کند. دانشگاه‌ها باید پیشگام اشاعه آزدانه افکار و وحدت ملی جامعه باشند، به تحلیل و حل مسائل اساسی که کل جامعه با آن روبه‌رو است بپردازند و نقش خود را در تبیین جهانی‌شدن پدیده‌ها به‌عنوان یک واقعیت مهم ایفا نمایند.

در این میان، نباید نقش مدیریت و رهبری دانشگاه‌ها را در رسیدن به این اهداف نادیده گرفت؛ به‌این‌دلیل که رسیدن به این آرمان‌ها از طریق هدایت و رهبری مدیران مدبر و اثربخش که سکانداران کشتی علم هستند، امکان‌پذیر خواهد بود و اگر این هدایت و رهبری به‌درستی برآورده نشود، دانشگاه‌ها و پیرو آن، جامعه به‌صورت بردگان قرن بیست‌ویکم و همچون مهمانان ناخوانده بر سر سفره آینده کشانده می‌شوند و باید منتظر بمانند تا دیگران تدبیر کنند و تصمیم بگیرند. بنابراین، دانشگاه‌ها باید با روی آوردن به نوع رهبری و مدیریت اثربخش، به مدیریت دانش در نهاد خود توجه ویژه داشته باشند تا بتوانند جایگاه علمی خود را بهبود داده و در میدان رقابت باقی بمانند. امروزه، اهمیت هدایت و رهبری موثر در آموزش عالی را در روند تغییرات ساختاری آموزش عالی در دهه‌های گذشته بیش از پیش به‌روشنی می‌توان دید. مهم‌ترین این تغییرات را از ۱۶۰,۰۰۰ دانشجو در دهه ۶۰ به ۴,۳۴۸,۳۸۳ نفر در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ که افزایش تقاضای دانشگاهی را نشان می‌دهد، می‌توان مشاهده کرد. همچنین، بر اساس آمارهای ارائه‌شده توسط وزارت علوم،

تحقیقات و فناوری در ایران در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ در مجموع، نزدیک به ۴۰۰ دانشگاه و مؤسسه وابسته به وزارت علوم با ۴,۳۴۸,۳۸۳ دانشجو و ۸۰,۰۹۷ نفر کادر هیئت‌علمی وجود دارد (آمار آموزش عالی ایران ۹۵-۱۳۹۴). حال با توجه به گستردگی، وسعت و حساسیت سازمان‌هایی مانند آموزش عالی، نقش هدایت و رهبری این مراکز به‌خوبی آشکار می‌شود.

گادت<sup>۱</sup> (۱۹۹۴)، در کتاب «پیش‌بینی تا عمل» که از سوی یونسکو منتشر شده، مهم‌ترین رسالت‌های دانشگاه را در ده ماده بیان می‌کند و ضمن اشاره به این رسالت‌ها، اهمیت برج فرماندهی و رهبری این موتور آگاهی‌بخش را که ضامن اجرای این رسالت‌هاست، به‌خوبی نشان می‌دهد. دانشگاه‌ها به‌عنوان یک نهاد اجتماعی باید آماده باشند که به ارزیابی و تحلیل منطقی وضع موجود جامعه پردازند و هدف‌هایی را برای حرکت منسجم آینده کشور ترسیم کنند؛ همچنین، باید پیشگام اشاعه آزادانه افکار و وحدت ملی جامعه باشند، به تحلیل و حل مسائل اساسی که کل جامعه با آن روبه‌رو است کمک کنند و نقش خود را در تبیین جهانی‌شدن پدیده‌ها به‌عنوان یک واقعیت مهم ایفا نمایند. بنابراین، وظیفه اصلی رهبری دانشگاهی با توجه به چالش‌های متنوع در قرن اخیر این است که حاصل تفکرات و پیشنهادهای را به مخازن اندیشه و پالایشگاه علمی خود ببرند و با افزایش ارزش‌افزوده علمی بر آن، به‌صورت طرح‌ها و برنامه‌های منسجم و در سطح ملی به مجراهای اقتدار قانونی کشور برسانند تا عزت فرهنگی، اقتدار مردمی، توسعه کشوری و سرانجام، فرهنگ عمومی منطقه‌ای و جهانی فزونی یابد (اکرامی، ۱۳۸۲).

برای برآوردن این رسالت بزرگ، ضرورت دارد دانشگاه‌ها از توانمندی، استقلال، پویایی و انعطاف‌پذیری و سازگاری با محیط، مسؤولیت‌پذیری، پاسخ‌گویی و مشروعیت لازم برخوردار باشند و رسیدن به این اهداف، بدون برخورداری از رهبری اثربخش مقدور نخواهد بود. نظریه‌پردازان نیز با توجه به حساسیت این مسأله، به ارائه دیدگاه‌های گوناگون در مورد سبک و نوع رهبری پرداخته‌اند که این امر نیز باعث شده است تا دیدگاه‌های رهبری در مراحل گوناگون تحول یابند. این نظریه‌ها با مطالعه رهبری با رویکرد ویژگی شخصیتی در دهه ۱۹۳۰ با این پیش‌فرض که رهبران ذاتی رهبر به‌دنیا می‌آیند، آغاز شد. اما لوتانز<sup>۲</sup> و مارتینکو<sup>۳</sup> (۱۹۷۹) در مورد طرفداران نظریه ابمرمد معتقدند که این پژوهش راه به‌جایی نمی‌برد؛ زیرا ویژگی‌ها و شخصیت اثربخش رهبر با زاده‌شدن او به‌دنیا می‌آید و در این‌باره کاری از دست بشر ساخته نیست؛ اما بر اساس پژوهش‌های

1. Gadet
2. Luthanz
3. Martinco

تونر<sup>۱</sup> (۲۰۰۵)، صفات شخصیتی ثابتی که بتوان در همه زمان‌ها از آن استفاده کرد، شناسایی نشد. در حقیقت، سیر تکاملی نظریه‌های هدایت و رهبری، شامل چهار دسته نظریه به شرح زیر است:

### ۱. نظریه سنتی: صفات مشخصه رهبری<sup>۲</sup>

بر اساس این نظریه، وجود صفاتی خاص در انسان که جنبه ذاتی دارند، می‌تواند او را یک رهبر موفق و مؤثر سازد. پژوهشگران علاقه‌مند به خصوصیات فردی رهبری تلاش می‌کردند تا صفات جسمانی، ذهنی، شخصیتی و خصوصیات فردی، مانند هوش و ذکاوت رهبران را به‌عنوان یک عامل مؤثر در رهبری جلوه دهند. استاگدیل<sup>۳</sup> (۱۹۸۱) در پژوهش‌های خود، نگرش دیرینه به مقوله رهبری را مرکب از دو زمینه گسترده ولی مرتبط به هم دانسته است که عبارتند از رویکرد ابرمرد و رویکرد صفات شخصیتی. رویکرد ابرمرد مبتنی بر ساخته‌شدن تاریخ به‌دست مردان بزرگ است و رویکرد شخصیتی یا خصوصیات فردی، معتقد است که افراد موردنظر، دارای خصوصیات ذاتی هستند که آن‌ها را رهبرانی موفق می‌سازد؛ خصوصیات مانند هوشمندی، مردانگی، تسلط و اعتماد به نفس (الوانی، ۱۳۸۷).

### ۲. نظریه‌های رفتاری رهبری<sup>۴</sup>

پس از ناکامی پژوهش‌ها در زمینه شناخت خصوصیات فردی رهبری در دهه ۱۹۴۰، پژوهش‌هایی درباره شناخت سبک و روش رهبری شروع شد. فلسفه اساسی این شیوه تفکر این است که رهبری و سرپرستی ذاتی نیست؛ بلکه تا حد زیادی اکتسابی است و مسلماً آموزش در افزایش توانایی سرپرستان و مدیران مؤثر خواهد بود. با وجود تأکید این نظریه بر رفتار، نباید فراموش کرد که رفتار اشخاص تا حد زیادی متأثر از شخصیت و ویژگی‌های خصوصی آن‌هاست و به‌طور کلی، نظریه نخست و دوم جدا از هم نمی‌توانند باشند (میرسپاسی، ۱۳۸۱).

این پژوهش‌ها با رویکرد رفتاری ادامه یافت؛ که معتقد بودند این رفتار رهبران است که بر اثربخشی کار او تأثیر می‌گذارد، نه خصوصیات شخصیتی. در بخش پژوهش‌های بازرگانی دانشگاه ایالتی اوهایو، پژوهش‌هایی به‌منظور تشخیص ابعاد گوناگون رفتار رهبر آغاز شد. آن‌ها رفتار رهبر را به اختصار در دو بُعد ساخت‌دهی<sup>۵</sup> و مراعات<sup>۶</sup> توصیف نمودند. ساخت‌دهی اشاره دارد به رفتار رهبر

- 
1. Toner
  2. Trait Approach
  3. Stagdill
  4. Behavioral Theories of Leadership
  5. Initiating Structure
  6. Consideration

در مشخص کردن رابطه میان خود و اعضای گروه، ایجاد الگوهای دقیق سازمانی، مجاری ارتباط و روش‌ها، از سوی دیگر، مراعات اشاره می‌کند به رفتار حاکی از دوستی، اعتماد متقابل، احترام و ملایمت در رابطه میان رهبر و اعضای گروه. در این پژوهش‌ها، پژوهشگران اوهايو دریافتند که ساخت‌دهی و مراعات، دو بُعد مشخص و مجزا را تشکیل می‌دهند. قوی‌بودن در یک بُعد لازمه‌اش ضعیف‌بودن در بُعد دیگر نیست. رفتار یک رهبر را با هر نوع ترکیبی از دو بُعد می‌توان توصیف کرد. در نتیجه، طی این پژوهش‌ها، رفتار رهبر برای نخستین بار به‌جای یک پیوستار واحد، بر دو محور جداگانه ترسیم شد.

در پژوهش‌هایی دیگر که در دانشگاه میشیگان انجام شد، تلاش شد که برای شروع مطالعه رهبری، دسته‌هایی از صفات ویژه را که وابسته به یکدیگر به‌نظر می‌رسیدند معلوم کرده، سپس آن‌ها را به شاخص‌های اثربخشی ربط دهند. این پژوهش‌ها نیز دو مفهوم را مشخص کردند که آن‌ها را کارمندمداری و تولیدمداری نامیدند؛ بنابراین، پژوهش‌های رهبری که به‌عنوان کارمندمدار توصیف می‌شود، بر جنبه‌های مناسباتی کار خود تأکید می‌کند. او به تک‌تک افراد و کارمندان اهمیت می‌دهد و فردیت و نیازهای شخصی آنان را می‌پذیرد. رهبران تولیدمدار، بر جنبه‌های فنی کار تأکید می‌کنند و کارکنان را مانند ابزاری برای برآورده‌سازی هدف‌های سازمان در نظر می‌گیرند. این دو مفهوم، بر پیوستار رفتار رهبر به موازات مفاهیم رهبری دموکراتیک (روابط) و آمرانه (وظیفه) قرار می‌گیرد (Hersy & Blanchard، ترجمه علاقه‌بند؛ ۱۳۹۱).

### ۳. نظریه‌های موقعیتی و اقتضایی رهبری<sup>۱</sup>

با توجه به جامع نبودن نظریه خصوصیات فردی رهبری و انعطاف‌ناپذیری نظریه‌های رفتاری رهبری، در مرحله بعدی، پژوهش‌های رهبری پژوهشگران به‌دنبال انعطافی بیش‌تر در شناخت مسأله رهبری برآمدند که آن را نظریه‌های موقعیت و اقتضایی نامیدند. نظریه‌های اقتضایی رهبری، پژوهش‌های خود را به‌طور مستقیم در جهت کشف متغیرهای زمینه‌ساز اثربخشی برخی از ویژگی‌ها و رفتارهای رهبر در یک وضعیت معین هدایت می‌کنند؛ برای نمونه، نظریه‌های اقتضایی بیان می‌دارند که یک رهبر و مدیر اداری در یک دانشگاه و یک گروه‌بان تعلیم‌دهنده فنون نظامی، به ویژگی و رفتارهای متفاوتی نیاز دارند؛ زیرا با وضعیت‌های کاملاً متفاوت روبه‌رو هستند (ساعتچی و همکاران، ۱۳۸۴).

#### 1. Situational Approach

#### ۴. نظریه رهبری تحول‌گرا یا تحول‌آفرین<sup>۱</sup>

جیمز برنز<sup>۲</sup> در سال ۱۹۷۸ نظریه رهبری تحول‌آفرین را به‌عنوان فرایندی اخلاقی مطرح ساخت که از آن طریق، زیردستان و پیروان به سطوح عالی‌تر منزلت خواهند رسید. به‌گمان برنز، رهبران تحول‌آفرین، صاحب بینش هستند که از طریق آن، دیگران را برای انجام کارهای استثنایی و روشن‌تر به چالش و تلاش وا می‌دارند و همچنین، منشاء تغییرات تلقی می‌شوند. رهبری تحول‌آفرین می‌تواند تصویر بهتر و روشن‌تری از آینده ارائه داده، بینش خود را به‌صورت اثربخش برای کارکنان تبیین کند و رهروان نیز با کمال میل و رغبت، آن بینش را به‌عنوان واقعیت می‌پذیرند (Robbins, 1996).

پژوهش‌های رهبری در دانشگاه آیوا، زیر نظر کرت لوین<sup>۳</sup> (به نقل از لوتانز و مارتینکو<sup>۴</sup>، ۱۹۷۹) به سبک‌های سه‌گانه رهبری مردم‌سالار، رهبری خودکامه و بی‌بندوبار یا آزادی‌مطلق در مورد گروهی از پسران انجام شده و نتایج آن به قرار زیر است: ۱. رهبری مردم‌سالار، کم‌وبیش بر دو نوع رهبری دیگر برتری داده شده است؛ ۲. ابراز خشونت به‌طور پیاپی در گروه‌های رهبری آزادی‌مطلق و آمرانه مشاهده گردید؛ اما در گروه تحت رهبری مردم‌سالار، به‌مراتب کم‌تر بود؛ ۳. معلوم شد که رهبری خودکامه دو تأثیر بر گروه می‌گذارد؛ یا افراد بسیار پرخاشگر و ستیزه‌جو یا بی‌احساس، مطیع و انفعالی بار می‌آیند. پژوهش‌های رهبری در دانشگاه ایالتی اوهایو نیز نشان می‌دهند که رفتار رهبری به دو دسته اساسی انسان‌مداری و کارمداری تقسیم می‌شوند.

آرنولد و فلدمن<sup>۵</sup> (۱۹۸۶) می‌گویند: این که کدام سبک اثربخش‌تر باشد، نامشخص است. در پژوهش‌های دانشگاه میشیگان نیز همین سبک مورد پژوهش قرار گرفت و لیکرت بر پایه پژوهش‌های انجام‌شده، چهار سبک یا نظام رهبری را تدوین و توصیه کرد. الف. نظام خودکامه بهره‌کش، ب. نظام خودکامه خیرخواه، ج. نظام مشارکتی، د. نظام مردم‌سالار.

ردین<sup>۶</sup> (۱۹۸۷) بُعد سوم اثربخشی را بر دو بُعد انسان‌مداری و کارمداری می‌افزاید و یک الگوی رهبری هشت‌گانه، با نام‌های فراری، خودکامه، مأمور، سازشکار، دیوان‌سالار، خودکامه خیرخواه، توسعه‌دهنده و مجری معرفی می‌کند. هرسی و بلانچارد<sup>۷</sup> (۱۹۸۸) نیز نظریه رهبری خود را در چهار سطح معرفی کردند که عبارتند از دستوری، توجیهی، مشارکتی و تکاملی.

1. Transformational Leadership Theory
2. James Burns
3. Kurt Lewin
4. Luthans & Martinko
5. Arnold & Feldman
6. Reddin
7. Hersey & Blanchard

وروم و یتون<sup>۱</sup> در الگوی اقتضایی خود، پنج سبک رهبری را به این شرح اعلام می‌دارند: الف. سبک کاملاً آمرانه، ب. سبک کم‌ویش آمرانه، ج. سبک گروهی، د. سبک کم‌ویش مشارکت‌جویانه، ه. سبک کاملاً مشارکت‌جویانه. نظریه رهبری مسیر هدف به بیان لستر<sup>۲</sup>، در طرح پیشرفته خود، به چهار سبک رهبری ۱. ابزاری یا آمرانه، ۲. حمایتی، ۳. مشارکتی و ۴. پیشرفت‌گرا اشاره می‌کند. در دانشگاه اوهایو، استیو و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۰۰) پژوهشی را با نام ارزشیابی رهبری آموزش عالی و علائم رهبری اثربخش انجام دادند که در آن، ویژگی رهبران اثربخش را در سه حوزه مهم دانش رهبر، همکاری رهبر با موسسه خود و ارتباطات رهبر، مورد بررسی قرار دادند و نتیجه گرفتند که سطح دانش، نفوذ، کیفیت ارتباط و سطح درگیری در وظایف مدیریتی، علائم معتبری از رهبری اثربخش فردی است. رامسدن<sup>۴</sup> (۲۰۰۰) در پژوهش‌های خود در دانشگاه‌های استرالیا و نیوزلند، سیاهه‌ای از موارد رهبری دانشگاهی و نیز فهرست مشابهی از رهبری ضعیف دانشگاهی را از دید بیست رهبر آموزشی تهیه و عوامل رهبری خوب آموزشی را با هفت عامل رهبری آموزش، رهبری پژوهش، مدیریت مناسب و کارا، مدیریت راهبردی و چشم‌انداز، رهبری تحول‌آفرین و تشریک‌مساعی، توسعه‌دهندگی و مهارت‌های میان‌فردی معرفی کرده است. همچنین، او معتقد است که رهبری آکادمیک با رهبری در سازمان‌های اقتصادی و... تفاوت دارد (اکرامی، محمود، ۱۳۸۲).

کاتر<sup>۵</sup> (۱۹۹۰)، کوزس و پوسنر<sup>۶</sup> (۱۹۹۵)، رمزدن<sup>۷</sup> (۱۹۹۶)، ویسنیوزکی<sup>۸</sup> (۱۹۹۹)، رمزدن (۲۰۰۰)، گاردنر<sup>۹</sup> (۲۰۰۲)، هاروی<sup>۹</sup> (۲۰۰۴) هشت تن از صاحب‌نظران و خبرگان در رابطه با پژوهش‌های رهبری اثربخش دانشگاهی هستند که این افراد در پژوهش‌های خود، هشت متغیر را برمی‌شمارند که بر اثربخش کردن رهبری آموزشی، به‌ویژه رهبری دانشگاهی مؤثر هستند. این هشت متغیر از نظر این افراد عبارتند از: داشتن چشم‌انداز، الهام‌بخشی، توانمندسازی گروهی، تیم‌سازی، جاذبه عمیق، خودارزیابی، مربی‌گری و بهبود مستمر عملکرد دانشگاه. از سوی دیگر، به عقیده داونپورت<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۸) یکی از مهم‌ترین و با ارزش‌ترین سرمایه‌های هر

1. Vroom & Yetton
2. Lestter
3. Steve *et al.*
4. Ramsden
5. Kotter
6. Kouzes & Posner
7. Wisniewski
8. Gardner
9. Harvey
10. Davenport

سازمانی، دانش و مدیریت این دانش است. مدیریت دانش عبارت است از تلاش برای کشف دارایی نهفته در ذهن افراد و تبدیل این گنج پنهان به دارایی سازمانی؛ به گونه‌ای که مجموعه وسیعی از افرادی که در تصمیم‌گیری شرکت دارند، بتوانند از آن استفاده کنند. اکرامی و خراسانی (۱۳۹۴) معتقدند موضوع راهبردی و مهم سازمان‌ها کاربرد مدیریت دانش در فرایندهای مدیریت نوآوری است که موجب می‌شود سازمان‌ها عملکرد خود را ارتقا دهند.

واگنر<sup>۱</sup> مدیریت دانش را شامل خلق، کسب، ذخیره‌سازی، انتشار و به‌اشتراک‌گذاری و سرانجام، به‌کارگیری دانش می‌داند. مدیریت دانش، چیزی نیست جز مدیریت نمودن سرمایه دانش از ابتدا تا انتهای دوره حیات آن. مدیریت دانش اشاره به چارچوب‌های خاص نظام‌مند و سازمانی برای تصرف، کسب، سازماندهی و ارتباط میان هر دو دانش نهان و آشکار از کارکنان دارد؛ به گونه‌ای که کارمندان دیگر می‌توانند از آن‌ها به‌طور مؤثر و مولد در کارهای خود و افزایش دانش سازمان استفاده نمایند. به گفته اکرامی و نعیمی (۱۳۹۵)، تغییرات سریع و رشد روزافزون دانش و اطلاعات در هزاره سوم، هر سازمانی را بر آن می‌دارد تا همه تلاش خود را برای مدیریت و بهره‌گیری درست از دانش به کار برد. چنان‌که پارسا و همکاران (۱۳۸۹) نشان داده‌اند، شناسایی نوع و میزان اطلاعات مفید و مؤثر برای سازمان، شیوه کسب و جمع‌آوری و سازماندهی این اطلاعات، چگونگی پردازش و تبدیل آن اطلاعات و داده‌ها و سرانجام، چگونگی توزیع و بهره‌برداری درست از آن‌ها در رأس اولویتهای هر سازمانی از جمله سازمان‌های آموزشی و دانشگاهی قرار گرفته است که امروزه نه تنها برای بقا که برای توسعه خود می‌کوشند و همه این فعالیت‌ها را می‌توان در مفهومی به نام مدیریت دانش خلاصه کرد. به همین دلیل است که سازمان‌ها در پی شناسایی عوامل تأثیرگذار و بسترساز ایجاد مدیریت دانش برآمده‌اند تا به‌هنگام از منابع دانش خود و محیط پیرامون بهره‌برداری کنند.

به‌گمان خواجه افضلی (۱۳۸۶)، در دنیای پرشتاب و پیچیده امروز، دانش سازمانی به سرعت در حال تبدیل شدن به مزیت رقابتی اصلی سازمان‌هاست و توجه به مدیریت دانش و حمایت از آن، شرایطی مطلوب را برای هر سازمانی به‌وجود می‌آورد؛ تا علاوه بر این که در محیط پیچیده رقابتی، حیات مستمر داشته باشند، بتوانند گوی سبقت را هم از رقبای دیگر ربوده و پیش‌تاز عرصه‌های گوناگون باشند. در نتیجه، دانش سازمانی، فرصتی مناسب برای سازمان‌هایی است که به‌خوبی آن را می‌شناسند و مدیریت می‌کنند و در عین حال، تهدیدی جدی برای سازمان‌هایی است که به تحولات محیطی کم‌توجه بوده و آن را نمی‌شناسند. بنابراین، در چنین دوره‌ای از تحولات، موفقیت

1. Wagner



یک نهاد و سازمان در مرحله نخست، مرهون سبک رهبری و مدیریت آن است و در مرحله بعدی، نتیجه کاربرد منطقی سرمایه‌های فکری سازمان است. تأکید و توجه به سرمایه‌های دانشی و مدیریت آن در هر سازمانی، نشان‌دهنده نوع مدیریت کارآمد آن سازمان است.

به نقل از اکرامی و گل‌شناس (۱۳۹۴) اعمال مدیریت دانش در شبکه‌های سازمان صدا و سیما و به‌ویژه شبکه سه و با توجه به پربیننده‌بودن شبکه (۸۹٪ بیننده بر اساس نظرسنجی روابط عمومی در سه ماهه نخست سال ۱۳۹۱) می‌تواند خلاء و کمبودهای موجود را پر کند و راهکاری مناسب برای توانمندشدن سازمان در محیط رقابتی کنونی در سطح فراملی، منطقه‌ای و جهانی باشد.

در عصر دانش‌محور امروزی، موفقیت مدیریت وابسته به توانایی رهبری در مدیریت دانش و دارایی‌های نامشهود است (سولیوان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰، به نقل از ساعتچی و همکاران). جای هیچ‌گونه شکی نیست که در قرن بیست‌ویکم شاهد تغییرات انقلابی در فرایند دیدگاه‌ها و سبک‌های جدید مدیریت بوده‌ایم؛ به‌گونه‌ای که همسو با گسترش دارایی‌های دانشی و فکری هستند. به‌همین دلیل، یکی از متغیرهای اثرگذار بر مدیریت دانش در سازمان، نوع و سبک رهبری و مدیریت آن سازمان است که خود عامل موفقیت سازمان در رسیدن به اهداف از پیش تعیین‌شده، مقدار تلاش کارکنان برای موفقیت سازمان و تأثیرگذار بودن رهبر بر کارکنان است (ساعتچی و همکاران، ۱۳۸۴).

تأکید و توجه زیاد به سرمایه‌های فکری و دانشی، نشان‌دهنده تفاوت‌های اساسی میان نهادهایی است که از سبک‌های سنتی و جدید رهبری برخوردارند؛ یعنی سازمان‌هایی که متکی به سبک‌های رهبری قدیمی‌تر هستند، تأکید بیش‌تر در آن‌ها، روی دارایی‌های مشهود و فیزیکی است؛ درحالی‌که سبک‌های جدید رهبری، بر مدیریت سرمایه‌های فکری و مدیریت دانش تأکید دارند (Marr, 2004).

بسیاری از سازمان‌های امروزی، به‌ویژه سازمان‌های آموزشی مانند دانشگاه‌ها، مملو از دانش و سرمایه فکری هستند؛ اما اگر از مدیران ارشد این سازمان‌ها درباره مفهوم دانش و سرمایه فکری و همچنین مدیریت این سرمایه‌ها پرسیده شود، بسیاری از آنها هیچ پاسخی برای این پرسش ندارند و با این مفهوم کاملاً بیگانه‌اند، برخی از آن‌ها نیز با این مفهوم آشنایی دارند؛ اما گستردگی این حوزه برایشان نامفهوم و مبهم است و آن‌چه در سازمان‌شان در قالب دارایی‌های نامشهود وجود دارد را به‌عنوان سرمایه تلقی نمی‌کنند و به‌ندرت درصد برمی‌آیند که آن‌ها را شناسایی و تقویت کرده و به سرمایه‌های مشهود و مالی تبدیل نمایند (پورشیفیعی، ۱۳۸۹).

یکی دیگر از متغیرهای مورد مطالعه در پژوهش حاضر، ویژگی‌های شخصیتی رهبران آموزشی

1. Sullivan

در دانشگاه است. ادگار شاین<sup>۱</sup> (۱۹۹۳) معتقد است که انسان موجودی است پیچیده که ویژگی‌های او نه تنها منحصر به فرد است و از فردی به فرد دیگر فرق می‌کنند، بلکه حتی برای یک فرد نیز ثابت نیستند؛ به این معنا که در مقابل پدیده‌های مشابه، رفتاری یکسان از وی سر نمی‌زند و به این ترتیب، واکنش‌های رفتاری را کم‌تر می‌توان پیش‌بینی کرد.

آلپورت<sup>۲</sup> (۱۹۶۱) شخصیت را سازمانی پویا می‌شمارد و نظام روانی-فیزیکی را در شکل‌گیری دخیل می‌داند. به نظر وی، شخصیت ویژگی‌ها و گرایش‌های به نسبت ثابت و پویا هستند که موجب تشابه و تمایز در طرز فکر، احساس و عمل می‌شوند و علاوه بر این، پیش‌بینی آن‌چه را که فرد در موقعیتی خاص انجام خواهد داد، امکان‌پذیر می‌سازند.

کرلینگر<sup>۳</sup> (۱۹۷۳) در تهیه و رواسازی آزمون‌های شخصیت، به دو رویکرد اشاره می‌کند: روش مقدم بر تجربه و روش سازه‌ای یا نظریه‌ای. در روش مقدم بر تجربه، نویسنده آزمون ماده‌هایی را می‌نویسد که بیش‌تر صفات شخصیت را اندازه می‌گیرند. روایی این آزمون‌ها از طریق روایی محتوا بررسی می‌شود. روش نظری یا سازه‌ای ساختن آزمون‌های شخصیت، بر روابط متغیر مورد اندازه‌گیری با متغیرهای دیگر تأکید دارد. روایی این آزمون‌ها از طریق روایی سازه به دست می‌آید. در پیشینه پژوهش به این موارد نیز می‌توان اشاره کرد: زاهدی (۱۳۸۹) در مطالعه خود با نام «رابطه بین سبک رهبری تحول‌گرا و عمل‌گرا با مدیریت دانش در آموزش و پرورش شهر تهران» نشان می‌دهد که میان رهبری تحول‌گرا و همه ابعاد آن و همچنین رهبری عمل‌گرا و همه ابعاد آن با مدیریت دانش، در سطح ۰/۰۵، رابطه‌ای معنادار وجود دارد. همچنین، متغیر وابسته رهبری تحول‌گرا و عمل‌گرا توسط همه ابعاد متغیر مستقل مدیریت دانش پوشش داده می‌شوند.

پورشفیعی و دانش (۱۳۸۹) در پژوهشی با نام «رابطه سبک رهبری عمل‌گرا و تحول‌گرا با مدیریت سرمایه فکری در سازمان آموزش و پرورش» نشان می‌دهند که میان رهبری تحول‌گرا و همه ابعاد آن با مدیریت سرمایه فکری، رابطه وجود دارد؛ اما میان رهبری عمل‌گرا و مدیریت سرمایه فکری در سازمان آموزش و پرورش تهران، رابطه معنادار وجود ندارد.

نعیمی (۱۳۹۳) در پژوهشی با نام «بررسی رابطه فرهنگ سازمانی و مدیریت دانش در ادارات آموزش و پرورش شهر تهران» با اندازه‌گیری متغیرهای خلق دانش، تسهیم دانش و کاربرد دانش، به‌عنوان مؤلفه‌های مدیریت دانش و نیز مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی، فرهنگ قومی، فرهنگ

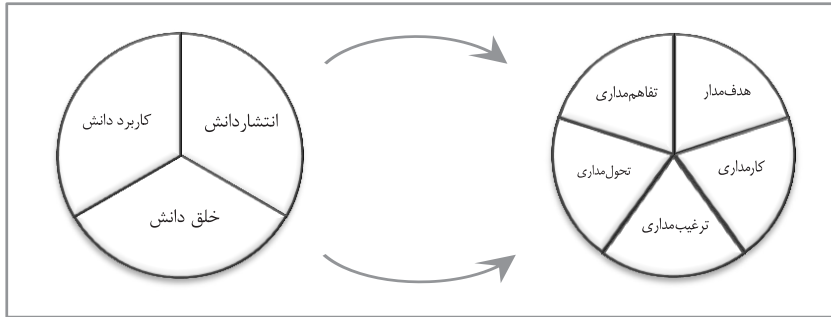
1. Schein  
2. Allport  
3. Kerlinger

سلسله‌مراتبی، فرهنگ ادهوکراسی<sup>۱</sup> و فرهنگ بازار در ادارات آموزش و پرورش شهر تهران، نشان داد که ۱. در سازمان آموزش و پرورش شهر تهران، متغیر فرهنگ به مفهوم کلی و هر یک از متغیرهای چهارگانه فرهنگ سازمان و نیز مدیریت دانش، بالا و بیش از حد متوسط است؛ ۲. متغیرهای فرهنگ قومی و خلق دانش، بالاترین رتبه و فرهنگ ادهوکراسی و تسهیم دانش در پایین‌ترین رتبه قرار دارند؛ ۳. متغیرهای فرهنگ سلسله‌مراتبی و کاربرد دانش، رتبه دوم و فرهنگ بازار، رتبه سوم را داراست؛ ۴. متغیرهای فرهنگ بازار و تجربه خدمتی، اثر منفی در مدیریت دانش دارد. بنابراین، اگر مدیری به نسبت مَسْن، بدون تجربه خدمتی و با فرهنگ سلسله‌مراتبی بسیار بالا باشد، مدیریت دانش، با ترکیب خلق دانش بسیار بالا، تسهیم دانش بالا و کاربرد دانش به نسبت بالا پیش‌بینی می‌شود.

کریمی دشتکی (۱۳۹۴) در رساله دکتری خود با نام «طراحی الگوی رهبری آموزشی در آموزش عالی از دور، بر پایه تجاری‌سازی دانش، نظام ارزش‌ها و ادراک فرهنگ سازمانی» نشان می‌دهد که زیرسازهای رهبری آموزش عالی از دور، به ترتیب شامل تحول‌گرایی، انسان‌گرایی، وظیفه‌گرایی، تکریم‌گرایی، تدریس‌گرایی، بصیرت‌گرایی و پژوهش‌گرایی است. هر سه سازه فرهنگ سازمانی، نظام ارزش‌ها و تجاری‌سازی دانش، بر رهبری آموزش عالی از دور اثر مستقیم دارد؛ همچنین، سازه فرهنگ سازمانی با میانجی‌گری نظام ارزش‌ها، بر رهبری آموزش عالی از دور اثر غیرمستقیم دارد. از طرف دیگر، میان فرهنگ سازمانی و نظام ارزش‌ها، اثر مستقیم وجود دارد؛ اما میان تجاری‌سازی دانش و نظام ارزش‌ها، اثر مستقیم وجود ندارد. همچنین، مدل ارائه‌شده رهبری آموزش عالی از دور، بر پایه سازه‌های پیش‌گفته، دارای برازش مناسب است. نتایج، همگی در سطح  $\alpha=0/05$  معنادار است. توجه به نقش تعیین‌کننده و اثرگذار خلق، انتشار و کاربرد دانش و راهبردی بودن آن برای ارتقای عملکرد و اثربخشی سازمانی، به‌ویژه برای نهادهای بنیادی چون دانشگاه، بسیار مهم است؛ از این‌رو، پژوهشگر به بررسی ارتباط میان متغیر پیش‌گفته با مدیریت و رهبری کارآموزی که در حقیقت تعیین‌کننده خطامشی سازمانی برای مدیریت و راهبری سرمایه‌های فکری و دانشی است، پرداخته است. هدف این پژوهش، تبیین رهبری کارآموزی در دانشگاه دولتی، بر پایه خلق، انتشار و کاربرد دانش است. شش پرسش پژوهش به این شرح است: ۱. رهبری کارآموزی از چه عواملی اشباع می‌شود؟ ۲. هر یک از متغیرهای خلق دانش، انتشار دانش، و کاربرد دانش در جامعه مورد مطالعه تا چه میزان است؟ ۳. هر یک از عوامل رهبری کارآموزی در جامعه مورد مطالعه، تا چه میزان است؟ ۴. رتبه‌بندی عوامل سه‌گانه خلق، انتشار و کاربرد دانش در جامعه مورد مطالعه، کدام است؟ ۵. رتبه‌بندی عوامل رهبری کارآموزی در جامعه مورد مطالعه، کدام است؟ ۶. آیا رهبری کارآموزی در دانشگاه را می‌توان

## 1. Adhocracy

بر پایه خلق، انتشار و کاربرد دانش تبیین کرد؟ چارچوب مفهومی نهایی در شکل (۱) نشان داده شده است.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

## روش پژوهش

نوع پژوهش، بر پایه‌های یکم، چهارم و پنجم، توصیفی است؛ به این معنا که متغیری اعمال نمی‌گردد، متغیری کنترل نمی‌گردد و به بیان آن چه هست پرداخته می‌شود؛ بنابراین، پژوهش توصیفی است. بر پایه پرسش‌های دوم و سوم، پژوهش از نوع تک‌متغیری و بر پایه پرسش ششم و آخر، پژوهش از نوع همبستگی بنیادی است. جامعه آماری در این پژوهش، همه مدیران، اساتید هیأت‌علمی و کارکنان رسمی، پیمانی و قراردادی دانشگاه با جمعیت حدود ۷۷۰ نفر است. حجم نمونه براساس فرمول کوکران، برابر ۲۵۶ نفر می‌شود (فرمول ۱).

$$n = \frac{\frac{z^2 pq}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \left( \frac{z^2 pq}{d^2} - 1 \right)} \quad (1)$$

از سوی دیگر، برای تحلیل عاملی اکتشافی، به گفته کیسر<sup>۱</sup> (۱۳۸۵)، حجم نمونه لازم است ۱۰ تا ۲۰ برابر ماده‌های پرسش‌نامه باشد و در صورتی که آزمودنی‌ها متخصص باشند، به گفته کامری<sup>۲</sup> به نقل از هومن (۱۳۸۰، ۳۸۰)، ۲۰۰ نفر را به نسبت مناسب تشخیص داده است. به این ترتیب، در این پژوهش، حجم نمونه برابر ۲۰۰ نفر انتخاب شد. در این پژوهش، نمونه‌برداری از نوع تصادفی ساده است که تعدادی از افراد جامعه موردنظر، به صورت تصادفی انتخاب و در میان آن‌ها به تعداد ۲۷۰ پرسش‌نامه توزیع و پس

1. Kaiser
2. Comrey

از جمع‌آوری، تعدادی از پاسخ‌نامه‌ها (به دلیل ناقص بودن یا بی‌ربطی نسبت به پاسخ‌دهی) حذف و در کل ۲۰۰ پرسش‌نامه کامل جمع‌آوری و در محاسبات وارد شد. در پژوهش پیش‌رو، جمع‌آوری داده‌ها از طریق پرسش‌نامه پژوهشگر ساخته انجام گرفته است. این پرسش‌نامه، شامل دو بخش اطلاعات دموگرافیک و پرسش‌های اختصاصی است. پرسش‌های عمومی شامل جنسیت، تجربه خدمتی، سن، تحصیلات و پست سازمانی است. بخش دوم پرسش‌ها شامل دو قسمت است؛ پرسش‌های مربوط به خلق، انتشار و کاربرد دانش و پرسش‌های مربوط به رهبری کارآموزی. برای روایی پرسش‌نامه مدیریت دانش، از روایی صوری و برای پرسش‌نامه رهبری کارآموزی از روایی سازه استفاده گردید. برای برآورد اعتبار، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. این روش ضمن آن که مستلزم فقط یک بار اجرای ابزار سنجش است، ضریبی به دست می‌دهد که در واقع، شاخص هماهنگی درونی<sup>۱</sup> یا همگونی<sup>۲</sup>، یعنی میزان تداخل مجموعه پرسش‌ها یا پاره‌آزمون‌ها از لحاظ سنجش یک سازه یا ویژگی مشخص است. به این ترتیب، مقدار آلفای کرونباخ برای پاره‌آزمون‌های خلق دانش، انتشار دانش و کاربرد دانش، به ترتیب مقادیر ۰/۸۷ و ۰/۸۶ و ۰/۸۱ به دست آمد. مقدار آلفای کرونباخ برای رهبری کارآموزی به مفهوم کلی، مقدار ۰/۹۶۸ و برای پاره‌آزمون‌های هدف‌مداری، کارمداری، ترغیب‌مداری، تفاهم‌مداری و تحول‌مداری، به ترتیب مقادیر ۰/۹۵ و ۰/۹۴ و ۰/۸۹ و ۰/۸۳ و ۰/۷۰ به دست آمد.

## یافته‌های پژوهش

برای پاسخ به پرسش یکم پژوهش (عوامل تشکیل‌دهنده رهبری کارآموزی در دانشگاه کدام است؟) از مدل تحلیل عاملی اکتشافی استفاده گردید. نخستین برونداد اجرای مدل نشان داد که دترمینان ضرایب ماتریس همبستگی ماده‌های پرسش‌نامه رهبری کارآموزی، برابر ۰/۰۰۰۰۱ و عددی غیر صفر است. مقدار  $KMO=0/95415$  نشان می‌دهد که کفایت نمونه‌برداری مناسب است و آزمون کُرویت بارتلت به مقدار  $70.17/8249$  در سطح کم‌تر از  $sig=0/000001$  معنادار و مفروضه‌های اجرا و ادامه مدل برقرار است. برای رعایت اختصار، از خروجی‌های واسطه‌ای صرف‌نظر و برونداد نهایی اجرای مدل پس از حذف ماده‌های ۳، ۱۱ و ۴۵ و معکوس نمودن ماده‌های ۹ و ۳۱، نتایج در جدول (۱) نشان داده شده است.

1. Homogeneity
2. Internal Consistency

جدول ۱: برونداد نهایی اجرای تحلیل عاملی اکتشافی ماده‌های پرسش‌نامه رهبری آموزشی در دانشگاه پس از حذف ماده‌های ۳، ۱۱ و ۴۵ و معکوس نمودن‌های ۹ و ۳۱

---

INC 'ssho.fac'  
 DATA LIST FILE 'shosho.txt' FIXED / q1 to q62 1-62 .  
 rec all (0=2.5).  
 rec q9 q31 (1=4)(2=3)(3=2)(4=1).  
 factor /VARIABLES q1 q2 q4 to q10 q12 to q44 q46 to q50 /  
 print all/criteria iterate (100) factor (5) /format sort blank (.4)/plot  
 eigen.  
 Number of Cases = 200

Determinant of Correlation Matrix = .000000  
 Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = .95415  
 Bartlett Test of Sphericity = ۷۰۱۷.۸۲۴۹, Significance = .00000  
 There are ۳۲ (۱۵%) off-diagonal elements of AIC Matrix > .۰۰۹

Initial Statistics:

Final Statistics:

Variable	Communality	* Factor	Eigenvalue	Pct of Var	Cum Pct
Q1	.58583	* 1	22.57015	48.0	48.0
Q2	.64158	* 2	2.29166	4.9	52.9
Q4	.54027	* 3	1.66726	3.5	56.4
Q5	.51371	* 4	1.52790	3.3	59.7
Q6	.64124	* 5	1.15825	2.5	62.2
Q7	.62291	*			
Q8	.69328	*			
--	----				
Q49	.53458	*			
Q50	.64227	*			

The lower left triangle contains the reproduced correlation matrix; The diagonal, reproduced communalities; and the upper right triangle residuals between the observed correlations and the reproduced correlations.  
 There are 196 (18.0%) residuals (above diagonal) that are > 0.05  
 Varimax Rotation 1, Extraction 1, Analysis 1 - Kaiser Normalization.  
 Varimax converged in 12 iterations.

---

ادامه جدول ۱: برونداد نهایی اجرای تحلیل عاملی اکتشافی ماده‌های پرسش‌نامه رهبری آموزشی در دانشگاه پس از حذف ماده‌های ۳، ۱۱ و ۴۵ و معکوس نمودن‌های ۹ و ۳۱

Rotated Factor Matrix:

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
Q29	.76343				
Q28	.73931				
Q35	.70875				
Q38	.69801				
Q30	.66648				
Q34	.66498				
Q36	.66422				
Q43	.65627				
Q25	.58407		.40188		
Q23	.56985		.46392		
Q10	.54496		.46213		
Q15	.50469		.45815		
Q26	.49863		.45192		
Q40	.49738				
Q21	.48534	.42354			
Q14	.44675				
	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
Q20		.76401			
Q46		.75955			
Q39	.42724	.66213			
Q22		.57397			
Q44		.55133			
Q32	.51239	.53195			
Q7		.52285	.48365		
Q12		.51539	.44167		
Q42		.51151	.47701		
Q33		.51024			
Q16		.50004	.45977		
Q24		.46641			
Q50		.40250			
Q5		.40118			
	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
Q17			.67308		
Q19			.59570		
Q13	.41270		.58667		
Q18	.47393		.57395		
Q8		.49560	.52640		
Q6	.47217		.48255		
Q27			.45983		

ادامه جدول ۱: برونداد نهایی اجرای تحلیل عاملی اکتشافی ماده‌های پرسش‌نامه رهبری آموزشی در دانشگاه پس از حذف ماده‌های ۳، ۱۱ و ۴۵ و معکوس نمودن‌های ۹ و ۳۱

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
Q48				.75132	
Q49				.63090	
Q41		.42496		.61358	
Q47		.46569		.47100	
Q37				.41759	
	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
Q31				.66087	
Q9				.60501	
Q2				.51031	
Q4		.43517		.48423	
Q1	.46398			.47802	

فراپندرسات

دوره ۲۰ - پاییز ۹۶ - شماره ۲ - پیاپی ۱۰۱

چنان‌که در جدول (۱) مشخص شده است، تحلیل مؤلفه‌های اصلی، همراه با چرخش واریماکس و استخراج پنج عامل که در مجموع، ۶۲/۲ درصد از واریانس کل رهبری کارآموزی را پوشش می‌دهد، ملاحظه می‌شود که عامل یکم به‌تنهایی ۴۸ درصد از واریانس کل و بیش از ۷۷ درصد واریانس مشترک را تبیین می‌کند. سپس عامل‌های دوم تا پنجم، به‌ترتیب ۴/۹ و ۳/۵ و ۳/۳ و ۲/۵ درصد از واریانس کل رهبری کارآموزی را تبیین می‌کنند. پس از استخراج عامل‌ها، مجموعه ماده‌هایی که با یک عامل همبسته بوده و تشکیل یک عامل را داده است، به‌ترتیب و به شرح ۱. هدف‌مداری ( $F_1$ )، ۲. کارمداری ( $F_2$ )، ۳. ترغیب‌مداری ( $F_3$ )، ۴. تفاهم‌مداری ( $F_4$ ) و ۵. تحول‌مداری ( $F_5$ ) نام‌گذاری شد.

برای پاسخ به پرسش دوم پژوهش (هر یک از عوامل خلق دانش، انتشار دانش و کاربرد دانش در جامعه مورد مطالعه تا چه میزان است؟)، و پرسش سوم (رهبری کارآموزی در هر یک از عوامل پنج‌گانه هدف‌مداری، کارمداری، ترغیب‌مداری، تفاهم‌مداری و تحول‌مداری در جامعه مورد مطالعه تا چه میزان است؟)، از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده می‌شود. در اجرای این آزمون، فرضیه‌های آماری چنین است:  $H_0$  میانگین متغیر در جامعه مورد مطالعه، برابر ۲/۵ است که اگر انتخاب گزینه‌های ۱ تا ۴ برای ماده‌های پرسش‌نامه کاملاً تصادفی و یا کاملاً مساوی باشد، تعداد هر کدام از گزینه‌ها برابر می‌شود؛ یعنی میانگین نظری هر ماده و بنابراین هر متغیر، برابر یک چهارم مجموع اعداد ۱ تا ۴ (یعنی ۱۰) یا عدد ۲/۵ است. بنابراین، اگر  $H_0$  رد نشود، به این معناست که انتخاب گزینه‌ها یکسان و متغیر در حد متوسط است و اگر  $H_0$  رد شود، نتیجه گرفته می‌شود که



میزان متغیر در جامعه مورد مطالعه، کم‌تر از حد متوسط (در صورتی که میانگین نمونه کم‌تر از ۲/۵ باشد) یا بیش از حد متوسط و بالاست (در صورتی که میانگین نمونه بیش‌تر از ۲/۵ باشد). با استفاده از نرم افزار SPSS، محاسبات انجام و نتایج آن به اختصار در جدول (۲) نشان داده شده است.

**جدول ۲: نتایج حاصل از اجرای آزمون T تک‌نمونه‌ای برای تعیین میزان سطوح رهبری آموزشی و خلق، انتشار و کاربرد دانش در جامعه مورد مطالعه**

متغیر	نماد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار T	سطح معناداری	فرضیه صفر	سطح متغیر در جامعه
هدف‌مداری	F <sub>1</sub>	۲/۴۹۲	۰/۶۹۵	-۰/۱۵	۰/۸۸	رد نمی‌شود	متوسط
کارمداری	F <sub>2</sub>	۲/۷۷۴	۰/۶۸۳	۵/۶۸	E-۸ ۵/۰۳	رد می‌شود	بالا
ترغیب‌مداری	F <sub>3</sub>	۲/۴۶۲	۰/۷۳۳	-۰/۷۲	۰/۴۷	رد نمی‌شود	متوسط
تفاهم‌مداری	F <sub>4</sub>	۲/۷۵۳	۰/۶۷۶	۵/۲۹	E-۷ ۳/۳۱	رد می‌شود	بالا
تحول‌مداری	F <sub>5</sub>	۲/۶۸۳	۰/۶۰۹	۴/۲۵	E-۵ ۳/۱۷	رد می‌شود	بالا
رهبری آموزشی کلی	F <sub>tot</sub>	۲/۶۱۹	۰/۶۲۰	۲/۷۲	E-۳ ۶/۹۹	رد می‌شود	بالا
خلق دانش	G <sub>1</sub>	۲/۳۰۳	۰/۷۶۳	-۳/۶۴	E-۴ ۴/۳۷	رد می‌شود	پایین
انتشار دانش	G <sub>2</sub>	۲/۶۹۸	۰/۸۰۹	۳/۴۷	E-۴ ۶/۲۵	رد می‌شود	بالا
کاربرد دانش	G <sub>3</sub>	۲/۳۳۷	۰/۶۸۲	-۳/۳۶	E-۴ ۹/۲۳	رد می‌شود	پایین

همان‌گونه که از جدول (۲) به‌دست می‌آید، در جامعه‌ای که گروه نمونه از آن استخراج شده است، میزان مؤلفه‌های کارمداری F<sub>2</sub>، تفاهم‌مداری F<sub>4</sub> و تحول‌مداری F<sub>5</sub>، رهبری کارآموزی به مفهوم کلی F<sub>tot</sub> و انتشار دانش G<sub>2</sub>، بیش از حد متوسط و بالا قرار دارد. مؤلفه‌های هدف‌مداری F<sub>1</sub> و ترغیب‌مداری F<sub>3</sub> در حد متوسط و مؤلفه خلق دانش G<sub>1</sub> و کاربرد دانش G<sub>2</sub>، کم‌تر از حد متوسط و پایین است.

برای پاسخ به پرسش‌های چهارم و پنجم پژوهش (رتبه‌بندی مؤلفه‌های رهبری آموزشی و خلق، انتشار و کاربرد دانش در جامعه مورد مطالعه کدام است؟) از مدل فریدمن استفاده شد و نتایج در جدول (۳) مشخص شده است.

جدول ۳: رتبه‌بندی متغیرهای رهبری کارآموزشی و خلق، انتشار و کاربرد دانش در جامعه مورد مطالعه

رتبه‌بندی مؤلفه‌های رهبری آموزشی				رتبه‌بندی مؤلفه‌های خلق، انتشار و کاربرد دانش			
متغیر	نماد	میانگین رتبه	رتبه	متغیر	نماد	میانگین رتبه	رتبه
هدف‌مداری	F <sub>1</sub>	۲/۴۱	۴	خلق دانش	G <sub>1</sub>	۱/۷۳	۳
کارمداری	F <sub>2</sub>	۳/۶۵	۱	انتشار دانش	G <sub>2</sub>	۲/۴۹	۱
ترغیب‌مداری	F <sub>3</sub>	۲/۲۲	۵	کاربرد دانش	G <sub>3</sub>	۱/۷۸	۲
تفاهم‌مداری	F <sub>4</sub>	۳/۴۴	۲	-	-	-	-
تحول‌مداری	F <sub>5</sub>	۳/۲۸	۳	-	-	-	-
Cases	Chi-square	D.F.	Sig	Cases	Chi-Square	D.F.	Sig
۲۰۰	۱۳۲/۳۹۲۰	۴	۰/۰۰۰۰	۲۰۰	۷۲/۹۹۲۵	۲	۰/۰۰۰۰

نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد در جامعه مورد مطالعه که نمونه از آن استخراج شده است، مؤلفه کارمداری با نماد F<sub>2</sub> از عوامل رهبری آموزشی و انتشار دانش با نماد G<sub>2</sub>، در رتبه نخست هستند. تفاهم‌مداری با نماد F<sub>4</sub> و کاربرد دانش با نماد G<sub>3</sub> در رتبه دوم هستند. تحول‌مداری با نماد F<sub>5</sub> و خلق دانش با نماد G<sub>1</sub> در رتبه سوم قرار دارند. هدف‌مداری با نماد F<sub>1</sub> در رتبه چهارم و ترغیب‌مداری با نماد F<sub>3</sub> در آخرین رتبه (پنجم) قرار دارد.

برای پاسخ به پرسش آخر (آیا خلق، انتشار و کاربرد دانش با رهبری کارآموزشی در دانشگاه رابطه دارد؟)، از مدل همبستگی بنیادی استفاده می‌شود. هدف کلی، تبیین هرچه بیش‌تر مجموعه متغیرهای رهبری تحولی در دانشگاه از روی متغیرهای خلق، انتشار و کاربرد دانش تا حد ممکن است. تحلیل همبستگی بنیادی، به‌عنوان درون‌داد اساسی خود با دو مجموعه متغیر که به هریک از آن‌ها می‌توان یک معنای نظری داد، سروکار دارد. راهبرد اساسی آن عبارت است از: استنتاج یک ترکیب خطی از مجموعه‌هایی از متغیرها به‌گونه‌ای که همبستگی میان دو ترکیب خطی، بیشینه شود. تحلیل همبستگی بنیادی، تولید ترکیب‌های خطی از روی متغیرهای اصلی را نه با هدف تبیین هرچه بیش‌تر واریانس در یک مجموعه از متغیرها، بلکه با هدف تبیین بیشینه مقدار رابطه میان دو مجموعه از متغیرها انجام می‌دهد.

## نتایج اجرای مدل همبستگی بنیادی

در نتیجه محاسبات همبستگی بنیادی (با استفاده از بسته نرم‌افزاری SAS)، معمولاً دو نوع اطلاعات به‌گونه خودکار به‌دست می‌آید: ۱. جدول خلاصه‌ای از تحلیل همبستگی بنیادی و ۲. دو ماتریس متغیر بنیادی. خلاصه‌ای از تحلیل همبستگی بنیادی در جدول (۴) نشان داده شده است.

جدول ۴: آزمون معنادار بودن رتبه‌های متوالی

ردیف	مقدار ویژه $\lambda$	ضریب همبستگی بنیادی RC	مجذور همبستگی بنیادی $RC_2$	مقدار F	درجه آزادی df	سطح معناداری
۱	۱/۳۳۱۹	۰/۷۵۵۷۵۵	۰/۵۷۱۱۶۵	۱۰/۸۰	۵×۵=۲۵	۰/۰۰۰۱
۲	۰/۲۸۸۳	۰/۴۷۳۰۴۵	۰/۲۲۳۷۷۲	۴/۴۹	۴×۴=۱۶	۰/۰۰۰۱
۳	۰/۰۹۶۴	۰/۲۹۶۴۸۰	۰/۰۸۷۹۰۰	۲/۲۰	۳×۳=۹	۰/۰۲۱۱
۴	۰/۰۰۷۷	۰/۰۸۷۵۳۵	۰/۰۰۷۶۶۲	۰/۴۳	۲×۲=۴	۰/۷۸۷۷
۵	۰/۰۰۱۲	۰/۰۳۴۳۵۱	۰/۰۰۱۱۸۰	۰/۲۳	۱×۱=۱	۰/۶۳۲۷

چنان‌که در جدول (۴) مشخص شده است، مقدار F متناظر با  $\lambda_1 = 1/3319$  برابر  $10/80$  است که برای  $5 \times 5 = 25$  درجه آزادی در سطح معناداری کمتر از  $0/0001$  از لحاظ آماری معنادار است. مقدار F با  $\lambda_2 = 0/2883$  نیز برابر  $4/49$  است و برای درجه آزادی  $16 = (5-1)(5-1)$ ، در سطح معناداری کمتر از  $0/0001$  از لحاظ آماری معنادار است. مقدار F متناظر با  $\lambda_3 = 0/0964$  نیز برابر  $2/20$  است و برای درجه آزادی  $4 = (3-1)(3-1)$ ، در سطح معناداری  $0/0211$  معنادار است. اما مقادیر F متناظر با  $\lambda_4$  و  $\lambda_5$  معنادار نیستند. بر پایه این جدول خلاصه، دو ماتریس از ضرایب استاندارد شده متغیرهای بنیادی به‌دست می‌آید (برای هر یک از دو مجموعه که در تحلیل وارد شده است، یک ماتریس). این مقادیر، اطلاعاتی دقیق درباره ترکیب زوج‌های متناظر با متغیرهای بنیادی که همبستگی‌های بنیادی جدول (۴) را تولید می‌کند، به‌دست می‌دهد و در جدول (۵) نمایش داده شده است.

جدول ۵: ضرایب وزنی بنیادی استاندارد شده میان متغیرهای مستقل (Var) و وابسته (With)

متغیر مستقل	نماد	V <sub>1</sub>	V <sub>2</sub>	V <sub>3</sub>	V <sub>4</sub>	V <sub>5</sub>
سن	Age	۰/۳۴۰۷	-۰/۸۲۸۰	-۱/۳۹۵۸	۰/۰۶۹۹	۰/۰۹۱۰
تجربه خدمتی	Work	-۰/۲۸۹۱	۰/۵۶۹۶	۱/۱۴۱۸	۰/۹۳۶۷	-۰/۲۰۰۰
خلق دانش	G <sub>1</sub>	۰/۴۱۷۴	۰/۸۹۳۰	-۰/۴۵۹۴	۰/۳۱۵۷	۱/۰۳۰۳
انتشار دانش	G <sub>2</sub>	۰/۵۵۲۹	-۱/۱۵۹۸	۱/۰۸۴۱	-۰/۰۳۷۲	۰/۲۰۹۳
کاربرد دانش	G <sub>3</sub>	۰/۰۱۲۷	۰/۷۰۶۳	-۰/۲۱۲۰	-۰/۲۵۲۳	-۱/۴۳۵۷
متغیر وابسته	نماد	W <sub>1</sub>	W <sub>2</sub>	W <sub>3</sub>	W <sub>4</sub>	W <sub>5</sub>
هدف‌مداری	F <sub>1</sub>	-۰/۴۲۶۳	۱/۶۲۲۵	۰/۳۸۴۷	۰/۳۷۳۱	-۱/۱۱۷۸
کارمداری	F <sub>2</sub>	۱/۰۳۹۸	-۱/۱۲۶۲	-۰/۱۰۴۹	-۰/۸۲۵۵	-۱/۴۳۹۸
ترغیب‌مداری	F <sub>3</sub>	۰/۱۶۵۲	۰/۱۸۷۷	-۰/۴۲۸۳	-۱/۰۴۱۲	۱/۷۱۳۸
تفاهم‌مداری	F <sub>4</sub>	۰/۰۲۸۲	-۰/۲۲۰۳	۱/۱۰۰۰	۰/۹۸۸۷	۰/۹۲۵۳
تحول‌مداری	F <sub>5</sub>	۰/۱۹۱۱	-۰/۰۱۰۳	-۰/۹۸۴۶	۰/۸۳۶۱	۰/۱۴۳۳

چنان که ارقام جدول (۵) نشان می‌دهند، این ضرایب سهم متغیرهای اصلی در ترکیب متغیرهای بنیادی است و معمولاً فقط برای زوج متغیرهای بنیادی که همبستگی‌های بنیادی آن‌ها از لحاظ آماری معنادار باشد، محاسبه می‌شود. بنابراین، بردارهای  $Z_{X1}$ ،  $Z_{X2}$  و  $Z_{X3}$  برای سه متغیر مستقل و متناظر با آن‌ها بردارهای  $Z_{Y1}$  و  $Z_{Y2}$  و  $Z_{Y3}$  برای سه متغیر وابسته، به صورت زیر بیان می‌شوند.

$$Z_{X1} = 0.3407 \text{ Age} - 0.2891 \text{ Work} + 0.4174 G_1 + 0.5529 G_2 + 0.0127 G_3$$

$$Z_{Y1} = -0.4263 F_1 + 1.0398 F_2 + 0.1652 F_3 + 0.282 F_4 + 0.1911 F_5$$

$$Z_{X2} = -0.8280 \text{ Age} + 0.5696 \text{ Work} + 0.8930 G_1 - 1.1598 G_2 + 0.7063 G_3$$

$$Z_{Y2} = 1.6225 F_1 - 1.1262 F_2 + 0.1877 F_3 - 0.2203 F_4 - 0.103 F_5$$

$$Z_{X3} = -1.3958 \text{ Age} + 1.1418 \text{ Work} - 0.4594 G_1 + 1.0841 G_2 - 0.2120 G_3$$

$$Z_{Y3} = 0.3847 F_1 - 0.1049 F_2 - 0.4283 F_3 + 1.1000 F_4 - 0.9846 F_5$$

$R_{C1}^2$  به مقدار ۰/۵۷۱۱۶۵ بیانگر نسبت واریانس  $Z_{Y1}$  است که توسط  $Z_{X1}$  تبیین یا توجیه می‌شود؛ یعنی حدود ۵۷ درصد واریانس  $Z_{Y1}$  توسط  $Z_{X1}$  تبیین می‌شود.  $R_{C2}^2$  به مقدار ۰/۲۳۳۷۷۲ نیز نسبت واریانس  $Z_{Y2}$  است که توسط  $Z_{X2}$  تبیین می‌شود و این نشان می‌دهد که حدود ۲۲ درصد واریانس  $Z_{Y2}$  توسط  $Z_{X2}$  تبیین می‌شود. به همین ترتیب،  $R_{C3}^2$  به مقدار ۰/۰۸۷۹۰۰ نیز

نسبت واریانس  $Z_{Y_3}$  است که توسط  $Z_{X_3}$  تبیین می‌شود و این به معنای آن است که فقط حدود ۹ درصد واریانس  $Z_{Y_3}$  توسط  $Z_{X_3}$  تبیین می‌شود. اندازه نسبی وزن‌ها نشان‌دهنده اهمیت هر متغیر در یک مجموعه در مقایسه با متغیرهای مجموعه دیگر است. اندازه‌های نسبی این وزن، علاوه بر علامت آن‌ها، پایه تعریف متغیرهای بنیادی، یعنی تعیین این مطلب است که هر یک چه چیز را اندازه می‌گیرد. بردارهای ساختاری عامل‌های یکم، دوم و سوم، همراه با وزن آن‌ها در جدول (۶) نشان داده شده است.

جدول ۶: ضرایب بردارهای ساختاری عامل‌های یکم، دوم و سوم، همراه وزن و نسبت‌های وزنی آن‌ها

		ضرایب بردارهای ساختاری			نسبت‌های وزنی			وزن‌ها		
متغیر مستقل	نماد	بُعد یکم $V_1$	بُعد دوم $V_2$	بُعد سوم $V_3$	$V_1$	$V_2$	$V_3$	$V_1$	$V_2$	$V_3$
سن	Age	۰/۲۶۴۳	-۰/۳۴۰۳	-۰/۴۲۷۴	۰/۰۳	-۰/۰۸	-۰/۱۴	۰	۰	-۱
تجربه خدمتی	Work	۰/۰۶۴۸	-۰/۰۵۱۹	۰/۰۵۰۴	-۰/۰۳	۰/۰۷	۰/۱۴	۰	۰	۱
خلق دانش	$G_1$	۰/۸۷۴۵	۰/۴۲۹۶	-۰/۰۲۳۷	۰/۵۴	۱/۱۷	-۰/۶۰	۵	۱۱	-۶
انتشار دانش	$G_2$	۰/۹۳۳۶	-۰/۱۴۸۱	۰/۳۰۷۸	۰/۶۸	-۱/۴۳	۱/۳۳	۶	-۱۴	۱۳
کاربرد دانش	$G_3$	۰/۷۸۹۵	۰/۲۷۲۴	-۰/۰۰۶۳	۰/۰۱	۱/۰۳	-۰/۳۱	۰	۱۰	-۳
متغیر وابسته	نماد	بُعد یکم $W_1$	بُعد دوم $W_2$	بُعد سوم $W_3$	$W_1$	$W_2$	$W_3$	$W_1$	$W_2$	$W_3$
هدف‌مداری	$F_1$	۰/۶۹۴۰	۰/۶۹۸۰	۰/۱۵۱۴	-۰/۶۱	۲/۳۳	۰/۵۵	-۶	۲۳	۵
کارمداری	$F_2$	۰/۹۷۱۱	۰/۱۶۱۵	۰/۱۳۴۴	۱/۵۲	-۱/۶۴	-۰/۱۵	۱۵	-۱۶	-۱
ترغیب‌مداری	$F_3$	۰/۷۸۶۵	۰/۴۷۸۰	۰/۰۰۵۳	۰/۲۲	۰/۲۵	-۰/۵۸	۲	۲	-۵
تفاهم‌مداری	$F_4$	۰/۷۸۴۱	۰/۱۷۲۱	۰/۴۵۴۳	۰/۰۴	-۰/۳۲	۱/۶۲	۰	-۳	۱۶
تحول‌مداری	$F_5$	۰/۷۰۱۵	۰/۲۳۹۸	-۰/۴۶۵۵	۰/۳۱	-۰/۰۱	-۱/۶۱	۳	۰	-۱۶

ارقام سه ستون سمت چپ جدول (۶) نشان می‌دهد، بر پایه متغیرهای بنیادی سه‌گانه، سه مدل مناسب برای رهبری تحولی در دانشگاه استنتاج می‌گردد. پیش از معرفی هر یک از مدل‌ها، لازم است یادآوری شود که ۱. در مدل یکم و دوم، سن (Age) و تجربه خدمتی (Work) و نیز کاربرد دانش ( $G_3$ ) در مدل یکم، فاقد قدرت پیش‌بینی‌کنندگی هستند؛ اگرچه سن و تجربه خدمتی در مدل سوم هم (با ضریب -۱ و ۱) کم‌وبیش اثر خنثی دارد و نادیده گرفته می‌شود؛ از سوی دیگر، تفاهم‌داری ( $F_4$ ) در مدل یکم و تحول‌مداری ( $F_5$ ) در مدل دوم را نمی‌توان بر پایه متغیرهای

خلق، انتشار و کاربرد دانش از سوی کارکنان پیش‌بینی نمود؛ ۲. اگرچه ضرایب منفی حکایت از سر دیگر طیف متغیر موردنظر دارد، ولی به دلیل ناشناخته‌بودن توجیه متغیرهایی مانند خلق دانش (با ضریب ۶-)، انتشار دانش (با ضریب ۱۴-)، کاربرد دانش (با ضریب ۳-) و همچنین، هدف‌مداری (با ضریب ۶-)، کارمداری (با ضریب ۱۶-)، ترغیب‌مداری (با ضریب ۵-)، تفاهم‌مداری (با ضریب ۳-) و تحول‌مداری (با ضریب ۱۶-)، دست‌کم در پژوهش پیش‌رو، به نقل برونداد جدول آماری بدون تفسیر مفهوم متغیرهای پیش‌گفته بسنده می‌گردد. این امر در محدودیت‌های پژوهش نیز بیان می‌شود؛ ۳. توزیع ضرایب، بدون در نظر گرفتن علایم مثبت و منفی، میان ۱ و ۲۳ است و این نشان از گستردگی قوت و ضعف توزیع متغیرها در جامعه مورد پژوهش دارد.

بنابراین، در مدل یکم، اگر در محیط دانشگاهی، خلق دانش (سازمان ما سازوکارهایی گوناگون برای خلق و کسب دانش از منابع گوناگون از جمله کارکنان، مشتریان، شرکای تجاری و رقبا دارد) با ضریب ۵ و انتشار دانش (سازمان ما دانش خود را به شکلی در اختیار دارد که کارکنانی که به آن نیاز دارند، به راحتی به آن دسترسی داشته باشند) با ضریب ۶ باشد، انتظار می‌رود که رهبری کارآموزی مدیر به صورت هدف‌مداری (با ارائه‌های توسعه کاری به کارمندان کمک می‌کند) با ضریب ۶-، کارمداری (برای دادن منابع بیشتر به دانشکده/ مرکز فعالیت می‌کند) با ضریب ۱۵، ترغیب‌مداری (به افرادی که از خود ابتکاری نشان می‌دهند، پاداش می‌دهد) با ضریب ۲، بدون تفاهم‌مداری (رضایت دانشجویان توسط همکاران را تضمین می‌کند) با ضریب صفر و تحول‌مداری (در توسعه و پیشرفت عادت‌ها و عملکردهای پژوهشی، افراد را هدایت و راهنمایی می‌کند) با ضریب ۳ مشاهده گردد.

در مدل دوم، اگر در محیطی خلق دانش (سازمان ما سازوکارهایی گوناگون برای خلق و کسب دانش از منابع گوناگون از جمله کارکنان، مشتریان، شرکای تجاری و رقبا دارد) با ضریب ۱۱ و انتشار دانش (سازمان ما دانش خود را به شکلی در اختیار دارد که کارکنانی که به آن نیاز دارند، به راحتی به آن دسترسی داشته باشند) با ضریب ۱۴- و کاربرد دانش (سازمان ما روش‌های متفاوتی برای کارکنان داشته تا دانش خود را بیشتر توسعه داده و آن را در موقعیت‌های جدید به کار گیرند) با ضریب ۱۰ باشد، رهبری کارآموزی مدیر در چنین محیطی به صورت هدف‌مداری (با ارائه فرصت‌های توسعه کاری به کارمندان کمک می‌کند) در سطح بسیار بالا و با ضریب ۲۳، کارمداری (برای دادن منابع بیشتر به دانشکده/ مرکز فعالیت می‌کند) با ضریب ۱۶-، ترغیب‌مداری (به افرادی که از خود ابتکاری نشان می‌دهند، پاداش می‌دهد) با ضریب ۲، تفاهم‌مداری (رضایت دانشجویان توسط همکاران را تضمین می‌کند) با ضریب ۳- و بدون تحول‌مداری (در توسعه و

پیشرفت عادت‌ها و عملکردهای پژوهشی، افراد را هدایت و راهنمایی می‌کند) با ضریب صفر مشاهده گردد.

در مدل سوم و آخر، اگر در محیط دانشگاهی خلق دانش (سازمان ما سازوکارهایی گوناگون برای خلق و کسب دانش از منابع گوناگون از جمله کارکنان، مشتریان، شرکای تجاری و رقبا دارد) با ضریب ۶- و انتشار دانش (سازمان ما دانش خود را به شکلی در اختیار دارد که کارکنانی که به آن نیاز دارند، به راحتی به آن دسترسی داشته باشند) با ضریب ۱۳ و کاربرد دانش (سازمان ما روش‌هایی متفاوت برای کارکنان داشته تا دانش خود را بیش‌تر توسعه داده و آن را در موقعیت‌های جدید به کار گیرند) با ضریب ۳- باشد، رهبری کارآموزی مدیر در چنین محیطی به صورت هدف‌مداری (با ارائه فرصت‌های توسعه کاری به کارمندان کمک می‌کند) با ضریب ۵، کارمداری (برای دادن منابع بیش‌تر به دانشکده/ مرکز فعالیت می‌کند) با ضریب ۱-، ترغیب‌مداری (به افرادی که از خود ابتکاری نشان می‌دهند، پاداش می‌دهد) با ضریب ۵-، تفاهم‌مداری (رضایت دانشجویان توسط همکاران را تضمین می‌کند) با ضریب ۱۶ و تحول‌مداری (در توسعه و پیشرفت عادت‌ها و عملکردهای پژوهشی، افراد را هدایت و راهنمایی می‌کند) با ضریب ۱۶- مشاهده گردد.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که ترکیب خطی عوامل خلق دانش، انتشار دانش و کاربرد دانش، تولیدکننده ترکیب خطی از رهبری کارآموزی در دانشگاه به‌گونه‌ای است که ناکارآمدی کاربرد دانش (مدل یکم) مستقیماً نارسایی‌های هدف‌مداری (با ضریب ۶-) را افزایش می‌دهد. اگرچه خلق و انتشار دانش (به ترتیب با ضرایب ۵ و ۶) موجبات کارمداری قوی و بسیار بالا (تأمین منابع با ضریب ۱۵) و درمقابل، فاقد تفاهم (با ضریب صفر)، ضعف ترغیب و تحول (به ترتیب با ضرایب ۲ و ۳) همراه است. چنان‌که اشاره شد، سهمی عمده از ۵۷ درصد واریانس رهبری کارآموزی، توسط کارمداری ( $F_2$ ) از طریق خلق دانش ( $G_1$ ) و انتشار دانش ( $G_2$ ) اشباع می‌شود. در مدل دوم، حدود ۲۲ درصد واریانس  $Z_{Y2}$  توسط  $Z_{X2}$  و در مدل سوم، فقط حدود ۸ درصد واریانس  $Z_{Y3}$  توسط  $Z_{X3}$  تبیین می‌شود. استخراج بردارهای  $Z_{X1}$ ،  $Z_{X2}$  و  $Z_{X3}$  برای سه متغیر مستقل و متناظر با آن‌ها، بردارهای  $Z_{Y1}$ ،  $Z_{Y2}$  و  $Z_{Y3}$  برای سه متغیر وابسته پژوهش پیش‌رو را متمایز می‌نماید.

## نتیجه‌گیری

مدیریت دانش را به شکل ساده می‌توان استفاده راهبردی از دانش ضمنی و صریح به‌منظور برآوردن اهداف سازمان تعریف کرد و مدیریت آموزشی را اجرای یافته‌های علمی مدیریت و رهبری در رسیدن به اهداف آموزشی و با توجه به موقعیت و شرایط سازمان آموزشی بیان کرد. از این‌رو، اجرای راهبردهای مدیریت دانش و رهبری آموزشی کارا و تبدیل سازمان به سازمان دانش‌محور و سازمانی که در عین کارایی به قطب تحقیق و پژوهش تبدیل شود، در مرحله نخست نیازمند آن است که جایگاه و موقعیت فعلی سازمان در بُعد مؤلفه‌های اساسی رهبری آموزشی و خلق، انتشار و کاربرد دانش مشخص و شناسایی شود تا بتوان در مراحل بعدی به‌سمت سازمانی با مدیریت و رهبری کارآمد و دانش‌محور حرکت کرد.

پژوهش پیش‌رو نیز با هدف بررسی وضعیت مؤلفه‌های رهبری آموزشی و خلق، انتشار و کاربرد دانش از سوی کارکنان در یک دانشگاه دولتی صورت گرفت و از نوع پیمایشی محسوب می‌شود. پرسش‌نامه این پژوهش از ۶۲ پرسش در قالب سه مؤلفه مدیریت دانش، خلق دانش، اشتراک دانش و کاربرد دانش و پنج مؤلفه رهبری آموزشی، هدف‌مداری، کارمداری، ترغیب‌مداری، تفاهم‌مداری و تحول‌مداری تشکیل شده است. روایی پرسش‌نامه نیز مورد تأیید متخصصان قرار گرفت و اعتبار آن برآورد گردید. نتایج آماری پژوهش نشان‌دهنده این است که با توجه به پرسش‌نامه‌های جمع‌آوری‌شده و تحلیل داده‌های پژوهش، ۱. ماده‌های پرسش‌نامه رهبری کارآموزشی، تحلیل عاملی اکتشافی گردید و پنج عامل هدف‌مداری، کارمداری، ترغیب‌مداری، تفاهم‌مداری و تحول‌مداری که روی هم ۶۲/۲ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کرد، استخراج گردید؛ ۲. با استفاده از آزمون  $t$  تک‌نمونه‌ای هر یک از مؤلفه‌های کارمداری ( $F_2$ )، تفاهم‌مداری ( $F_4$ ) و تحول‌مداری ( $F_5$ ) در جامعه مورد پژوهش، بیش از حد متوسط و بالا، ولی مؤلفه‌های هدف‌مداری ( $F_1$ )، ترغیب‌مداری ( $F_3$ )، در حد متوسط ارزیابی گردید و رهبری کارآموزشی به مفهوم کلی ( $F_{tot}$ ) نیز در حد بالا ارزیابی گردید. همچنین، مؤلفه‌های خلق دانش ( $G_1$ ) و کاربرد دانش ( $G_3$ ) از مدیریت دانش در جامعه مورد پژوهش در حد پایین و مؤلفه انتشار دانش ( $G_2$ ) در حد بالا ارزیابی گردید؛ ۳. با استفاده از مدل فریدمن، نتیجه گرفته شد که در جامعه مورد پژوهش، کارمداری ( $F_2$ ) از مؤلفه‌های رهبری آموزشی در بالاترین رتبه و ترغیب‌مداری ( $F_3$ ) در پایین‌ترین رتبه جای دارد. همچنین، مؤلفه انتشار دانش ( $G_2$ ) در بالاترین رتبه و خلق دانش ( $G_1$ ) در پایین‌ترین رتبه ارزیابی گردید. بر اساس پژوهش انجام شده، این‌گونه به‌دست می‌آید که نوع



رهبری در دانشگاه مورد پژوهش، کارمداری است که مناسب نهاد آموزشی مثل دانشگاه‌هاست؛ اما توجه رهبری به ترغیب و تشویق به پژوهش پایین است که با توجه به ماهیت سازمان‌های آموزشی، نیاز به تقویت آن است؛ ۴. با استفاده از اجرای مدل همبستگی بنیادی، سه مدل اقتضایی برای رهبری کارآموزشی بر پایه مؤلفه‌های مدیریت دانش استخراج گردید.

یافته‌های پژوهش‌های دانشگاه اوهایو و میشیگان مؤید آن است که رهبرانی که از نظر ساختار اولیه و رعایت حال زیردستان نمره بالایی دارند (یعنی کارمندارند)، نسبت به رهبرانی که طرفدار تولید هستند (تولیدگرا)، رهبرانی اثربخش‌تر هستند که با این پژوهش در مؤلفه انسان‌مداری مشترک است.

یافته‌های پژوهش زاهدی (۱۳۸۹) نشان می‌دهد که میان سبک رهبری تحول‌گرا و عمل‌گرا با خلق، انتشار و کاربرد دانش در سطح معناداری کم‌تر از ۵ درصد، رابطه‌ای معنادار وجود دارد و میزان همبستگی میان متغیرهای ابعاد سبک رهبری تحول‌گرا و عمل‌گرا با مدیریت دانش در جامعه بالاست. همچنین، متغیر وابسته مدیریت دانش توسط متغیر مستقل ابعاد سبک رهبری تحول‌گرا و عمل‌گرا پیش‌بینی می‌شود که با یافته‌های این پژوهش همخوانی دارد.

یافته‌های پژوهش پورشفیعی (۱۳۹۹) نشان می‌دهد که میان رهبری تحول‌گرا با همه ابعاد آن با سرمایه فکری، رابطه‌ای معنادار وجود دارد؛ ولی میان سبک رهبری عمل‌گرا و مدیریت سرمایه فکری در سازمان آموزش و پرورش تهران، رابطه‌ای معنادار برقرار نیست. یافته‌های این پژوهش در مورد رابطه مثبت رهبری تحول‌گرا و مدیریت سرمایه فکری که رابطه‌ای معنادار وجود دارد، با پژوهش پیش‌رو مشترک است؛ اما در مورد این که میان رهبری عمل‌گرا و مدیریت سرمایه فکری رابطه‌ای معنادار وجود ندارد، با پژوهش پیش‌گفته متفاوت است.

کریمی دشتکی (۱۳۹۴) در رساله دکتری خود با نام «طراحی الگوی رهبری آموزشی در آموزش عالی از دور، بر پایه تجاری‌سازی دانش، نظام ارزش‌ها و ادراک فرهنگ سازمانی» نشان می‌دهد که زیرسازهای رهبری آموزش عالی از دور، به‌ترتیب شامل تحول‌گرایی، انسان‌گرایی، وظیفه‌گرایی، تکریم‌گرایی، تدریس‌گرایی، بصیرت‌گرایی و پژوهش‌گرایی است. در پژوهش کریمی، رهبری آموزشی در آموزش عالی به‌صورت متغیر وابسته بوده و در عوامل کارمداری، تفاهم‌مداری و تحول‌مداری با یافته‌های پژوهش پیش‌رو همخوانی دارد.

## محدودیت‌های پژوهش

در عمل، اجرای پرسش‌نامه روی افراد دانشگاهی، به‌صورت تصادفی امکان‌پذیر نبوده و معمولاً پس از موافقت، پرسشنامه در اختیار آزمودنی قرار می‌گیرد. در صورتی که هر نوع آزمون متکی بر تصادفی‌بودن نمونه است.

ابزار این پژوهش، هر چند که از اعتبار و روایی کافی برخوردار است و نتایج به‌دست‌آمده تعمیم‌پذیر به جامعه مورد پژوهش است، اما در مورد تعمیم آن به جوامع دیگر، باید با احتیاط عمل شود.

پرسشنامه به کاررفته ۶۲/۲ درصد واریانس رهبری کارآموزی را می‌سنجد و به این ترتیب ۳۷/۸ درصد از واریانس رهبری کارآموزی در دانشگاه ناشناخته است.

## پیشنهاد‌های پژوهش

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که سن و تجربه خدمتی چندان عامل تعیین‌کننده و پیش‌بینی‌کننده‌ای برای رهبری کارآموزی در دانشگاه نیست؛ بنابراین، برای تصدیق پست‌های مدیریتی در مراکز آموزشی، به‌ویژه دانشگاه‌ها، افرادی که از ویژگی‌هایی ورای سن و تجربه خدمتی دارند، استفاده شود؛ همچنین، لازم است برای انتخاب مدیران پژوهشی دانشگاه‌ها به مهارت‌های پژوهشی (خلق دانش) افراد انتخاب‌شده توجهی بیشتر شود. از سوی دیگر، عوامل ترغیب‌مداری و هدف‌مداری در جامعه مورد پژوهش در رتبه‌های آخر قرار گرفته است و شایسته است مورد توجه بیشتر از پیش قرار گیرد.

با توجه به این که عصر پیش‌رو عصر اطلاعات، دانش و فناوری است، به‌منظور توسعه و ارتقای هرچه بیشتر دانش و آگاهی در میان کارکنان، دوره‌های آموزشی و پژوهشی متناسب با مقتضیات زمانی برای کارکنان و مدیران دانشگاهی ضروری است.

یافته‌های این پژوهش، سه الگوی اقتضایی ارائه داده و تا آن‌جا که پژوهشگر تلاش کرده، پژوهش‌های مشابه دست‌کم در مطالعه‌های دانشگاهی نیافته است. پیشنهاد می‌شود تلاش‌هایی مشابه در دانشگاه‌ها و در سطح اعضای علمی، کارشناسان، و دانشجویان انجام و نتایج مقایسه گردد.

با تبیین و ترویج خلق دانش در سازمان، به شیوه‌های گوناگون از جمله ارتقای پژوهش‌های علمی و تبدیل آن به فرهنگ غالب در میان کارکنان و مدیران، می‌توان زمینه‌ساز فرصت‌هایی

مناسب برای ارتقای سطح دانش در دانشگاه‌ها به‌وجود آورد و آن‌ها را به سمت دانشگاه‌های دانش‌محور رهنمون کرد.

طراحی الگویی جامع به‌منظور مجهز نمودن سیستم ارزیابی عملکرد به نظام ارزیابی میزان مشارکت کارکنان در خلق و تسهیم دانش و در نتیجه، پرداخت پاداش‌ها و تشویق‌های مالی و غیرمالی با توجه به این شاخص‌ها کارساز خواهد بود.

اگرچه مطالعه پیش‌رو در پی تقویت نظریه رهبری در دانشگاه هم بود، اما برای پوشش ۳۷/۸ از واریانس ناشناخته، توسعه ابزار سنجش رهبری کارآموزی در دانشگاه برای متخصصان سنجش و اندازه‌گیری پیشنهاد می‌شود.

## منابع

### الف) فارسی

- اکرامی، محمود (۱۳۸۲). الگوی رهبری آموزشی در دانشگاه‌های دولتی ایران، فصلنامه پژوهشی و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال ۹، شماره ۳، صفحات ۸۶-۴۹.
- اکرامی، محمود و خراسانی، محیا (۱۳۹۴). توسعه مؤلفه‌های مدیریت دانش بر پایه سرمایه اجتماعی، تهران، انتشارات آذرین مهر.
- اکرامی، محمود و گل‌شناس، سهیلا (۱۳۹۴). پیش‌بینی توانمندسازی بر پایه مدیریت دانش در سازمان صدا و سیما، تهران، انتشارات آوینا.
- اکرامی، محمود و نیمعی‌مجد، آرزو (۱۳۹۵). توسعه مدیریت دانش بر پایه فرهنگ سازمان، تهران، انتشارات آذرین مهر.
- الوانی، سیدمهدی (۱۳۸۷). مدیریت عمومی، تهران، نشر نی.
- پورشفیعی، دانش (۱۳۸۹). رابطه سبک رهبری عمل‌گرا و تحول‌گرا با مدیریت سرمایه فکری در سازمان آموزش و پرورش شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن.
- رمزدن، پال (۱۳۸۰). یادگیری رهبری در آموزش عالی، ترجمه عبدالرحیم نوبه‌ابراهیم و همکاران، تهران، انتشارات دانشکده علوم پایه دامغان، موسسه پژوهشی و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- ساعتچی، محمود و عزیزپورشویی، علی اکبر (۱۳۸۴). طراحی الگوی رهبری اثربخش دانشگاهی، دومه‌نامه دانشور رفتار، سال دوازدهم، شماره ۱۱، صفحه ۵.
- غلامیان، محمدرضا؛ خواجه‌افضلی، مریم و ابراهیمی، بابک (۱۳۸۶). مدیریت دانش در ارتباط با مشتری، ماهنامه تدبیر، سال هجدهم، شماره ۱۸۷، صفحات ۵۹-۵۴.
- کریمی دشتکی، احمد (۱۳۹۴). طراحی الگوی رهبری آموزشی در آموزش عالی از دور بر پایه تجاری‌سازی دانش، نظام ارزش‌ها و ادراک فرهنگ سازمانی، رساله دوره دکتری دانشگاه پیام نور، مرکز تحصیلات تکمیلی.

گروه پژوهش‌های آماری و فناوری اطلاعات (۹۰-۱۳۸۹). *آمار آموزش عالی ایران در یک نگاه*، تهران، انتشارات موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

میرسپاسی، ناصر (۱۳۸۱). *مدیریت استراتژیک منابع انسانی و روابط کار*، تهران، انتشارات میر.

نعیمی، آرزو (۱۳۹۳). *بررسی رابطه سازمانی و مدیریت دانش در ادارات آموزش و پرورش شهر تهران*، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه پیام نور.

هرسی، پال و بلانچارد، کنت (۱۳۹۱). *مدیریت رفتار سازمانی*، ترجمه علی علاقه‌بند، تهران، مؤسسه انتشارات امیرکبیر.

## ب) انگلیسی

- Allport, G. (1968). *A Study of Values*. (3rd) Boston. Houghton Mifflin.
- Arnold, Hugh J. & Feldman, Daniel C. (1989). *Organizational Behavior*, McGraw Hill.
- Bittel, Lester R. (1989). *36-Hour Management Course*. McGraw-Hill, Business & Economics, 332p.
- Davenport, T. (1998). *Some Principles of Knowledge Management*. Graduate School of Management Emper University of Texas Press.
- Fiedler, F. E. (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*. McGraw Hill.
- Godet, M. (1994). *From Anticipation to Action*. UNESCO, Publishing.
- Harvey, William (2004). *Leadership Model for Academic Administrative Success*, Hampton University Website.
- Hersey, Paul & Blanchard, Ken (1988). *Management of Organizational Behavior*. Prentice-Hall, The University of Michigan.
- Kerlinger, F. N. (1973). *Foundations of Research in Behavioral Sciences*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Luthans, Fred & Martinko, Mark J. (1979). *The Practice of Supervision and Management*. New York: McGraw-Hill.
- Marr, B. & Schuima, G. (2004). Defining Key Performance Indicators for Organizational Knowledge Assets. *Business Process Management Journal*, 10(5), pp. 551-569.
- McBeath, John (2002). Leadership for Learning, *International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI)*, Copenhagen.
- Ramsden, Paul (2000). *Learning to Lead in Higher Education*. Routledge, Fetter Lane, London.
- Robbins, Stephen (1996). *Organizational Behavior*, 7 Ed, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, p. 484.
- Schein, Edgar H. (1993). *Organizational Psychology*, New-Jersey, Prentice-Hall.

- Sullivan, p. (2000). Profiting from Intellectual Capital: Learning from Leading Companies. *Journal of Intellectual Capital*, 1(1), pp. 33-46.
- Wagner, C. (2005). Supporting Knowledge Management in Organizations with Conversational Technologies: Discussion Forums, Weblogs and Wikis. *Journal of Database Management*, 16(2), pp. 1-20.
- Wisniewski, M. A. (1999). Leadership Competencies in Continuing Higher Education: Implications for Leadership Education. *The Journal of Continuing Higher Education*, 47(1), pp. 14-23.
- World Conference UNESCO (1998). *Higher Education in 21st Century*. Thematic Debates in Brief. UNESCO Paris 5-9 October, Volume I, Final Report.



# Developing Leadership in Academic Work at Universities Based on Knowledge Management

**Mahmood Ekrami**<sup>1</sup> Associate Professor, Payame Noor University, Tehran, Iran (Corresponding Author).

**Mohsen Kashani Vahid**<sup>2</sup> M. A. of Educational Management, Payame Noor University, Iran.

**Zahra Shoaei**<sup>3</sup> M. A. of Educational Management, Payame Noor University, Iran.

## Abstract

This research was conducted in a state university for the purpose of enhancing academic work leadership on the basis of knowledge management and making recommendations to the high-ranking managers of that university. The statistical population consisted of 200 staff and faculty members of the university, who were chosen by the simple random sampling method. Measurement tools were knowledge management and academic work leadership questionnaires. Using fundamental correlation model between knowledge management and leadership in academic work, three contingency models were extracted. In the first model, if age, service experience, knowledge creation, knowledge distribution, and knowledge application have consecutively the coefficients of 0, 0, 5, 6, and 0, then the five factors of leadership in academic work are predicted to have -6, 15, 2, 0, and 3 coefficients. In the second model, if age, service experience, knowledge creation, knowledge distribution, knowledge application have consecutively the coefficients of 0, 0, 11, -14, and 10, factors of leadership in academic work are predicted to have 23, -16, 2, -3, and 0 coefficients. In the third model, if age, service experience, knowledge creation, knowledge distribution, knowledge application have consecutively the coefficients of -1, 1, -6, 13, and -3, the five factors of leadership in academic work are predicted to have 5, -1, -5, 16, and -16 coefficients.

**Keywords:** Knowledge Creation, Knowledge Distribution, Knowledge Application, Target Orientation, Work Orientation, Persuasion Orientation, Understanding Orientation, Change Orientation.

1. m.ekrami@pnu.ac.ir
2. iranmanesh@gmail.com
3. zahra.shoai@yahoo.com