

الگوی رهبری آموزشی در دانشگاه‌های دولتی ایران

نویسنده: دکتر محمود اکرامی*

(عضو هیأت علمی مؤسسه عالی آموزش و

پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی)

چکیده

هدف اصلی پژوهش تهیه الگوی برای رهبران اثربخش در دانشگاه‌های دولتی برپایه جوسازمانی و ویژگی‌های شخصیتی مدیران است. تعداد ۱۰۰ نفر از مدیران دانشگاهی و ۳۰۰ نفر از همکاران مستقیم آنها در دانشگاه‌های دولتی هفده استان کشور به گونه تصادفی انتخاب شدند. نیمرخ و سیاهه شخصیتی گوردون در مورد مدیران، و پرسشنامه‌های جوسازمانی لیتوین و استرینگر، و رهبری اثربخش آموزشی رامسدن در مورد همکاران آنها به کار گرفته شدند. پس از برآورد اعتبار ابزارها، پرسشنامه‌های ۸۰ نفر از مدیران و ۲۱۳ نفر از همکاران مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای رواسازی پرسشنامه‌ها علاوه بر روایی همگرا و واگرا، از تحلیل مؤلفه‌های اصلی باچرخش و اریماکس استفاده شد. نخستین یافته پژوهش نشان می‌دهد که مجموعه پرسشهای جوسازمانی از مؤلفه‌های دوستی و همکاری، پاداش‌دهی، روشنی خط مشیها، خطرپذیری، و ضابطه‌ها و مجموعه پرسشهای رهبری اثربخش آموزشی از مؤلفه‌های هدفمندی، ترغیب‌مداری، کارمداری، تحویل‌مداری، تفاهم‌مداری، و انسان‌مداری تشکیل شده است. مشخصه‌های توصیفی بیانگر آنند که در میان صفات نیمرخ، مسئولیت‌پذیری مدیران در بالاترین و جامعه‌پذیری آنان در پایین‌ترین سطح قرار دارند. در میان صفات سیاهه گوردون، تفکر ابتکاری مدیران به گونه‌ای نامحسوس ضعیف‌تر از سه صفت

دیگر است. برای بررسی ارتباط بین عاملهای سازنده ویژگیهای شخصیتی، جو سازمانی، رهبری اثربخشی آموزشی، و یافتن بهترین الگوی تبیین واریانس بین آنها، از دو روش تحلیل رگرسیون چند متغیری و تحلیل همبستگی بنیادی استفاده شده است. تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که الف) رهبری اثر بخش کارمدار بهترین مدل رگرسیون است که متغیرهای دوستی و همکاری، ضابطه‌ها، خطرپذیری بهترین ترکیب خطی برای پیشبینی آن است؛ ب) رگرسیونی که بیشترین تعداد متغیر مستقل را شامل شود، متعلق به تبیین رهبری اثربخش انسان مدار است، و متغیرهای مسئولیت‌پذیری، ثبات عاطفی، جامعه‌پذیری، و دوستی و همکاری بهترین ترکیب خطی برای پیشبینی آن هستند. نتایج همبستگی بنیادی نشان می‌دهد که در بین ۱۳ متغیر مستقل (۸ متغیر ویژگی شخصیتی و ۵ متغیر جو سازمانی) و ۶ متغیر وابسته عاملهای رهبری اثربخش، سه همبستگی بنیادی وجود دارند. نخستین همبستگی ۶۶ درصد، دومین آن ۲۵ درصد، و سومین همبستگی بنیادی در حدود ۲۰ درصد واریانس را تبیین می‌کنند. مدل‌های بهینه برای پیشبینی رهبری اثربخش به صورت ذیل بیان می‌شود: ۱) اگر مدیری با ویژگی مسئولیت‌پذیری نسبتاً کم، در محیطی مملو از جو دوستی و همکاری، حتی اگر پاداش کمی نسبتاً کم قرار گیرد، پیشبینی می‌شود که نوع رهبری اثربخش وی مشارکتی با ابعاد ترغیب مداری، تفاهم مداری، عدم تأکید بر هدف، و عدم تأکید بر کارمداری باشد؛ ۲) اگر مدیری با ویژگی خستگی‌ناپذیری نسبتاً زیاد، حتی اگر اندکی زود رنج و بدبین و بدون تفکر ابتکاری باشد، اما در محیطی مملو از جو دوستی و همکاری، حتی توأم با خطرگریزی نسبی و نبودن ضابطه و خط‌مشیهای روشن قرار گیرد، پیشبینی می‌شود که نوع رهبری اثربخش او سازشگرانه با ابعاد هدفمداری، ترغیب مداری، و تفاهم مداری، عدم تأکید بر کارمداری، و عدم تأکید بر توسعه و تحول باشد؛ و سرانجام ۳) اگر مدیری خستگی‌ناپذیر، تکرو، و دارای روابط شخصی قوی باشد، ولی در محیطی بی‌توجه به تشویق و پاداش و اما ضابطه‌مند قرار گیرد، پیشبینی می‌شود که نوع رهبری اثر بخش مورد انتظار وی رهبری دیوانسالار با ابعاد هدفمداری، و کارمداری باشد.

کلید واژگان: رهبری آموزشی، جو سازمانی، ویژگیهای شخصیتی.

مقدمه

دانشگاه‌ها از جمله نظام‌های اجتماعی هستند که نیروی محرکه آگاهی بخش و برج فرماندهی فکر جوامع شناخته شده‌اند. براساس اطلاعات موجود در نشریه دنیای یادگیری^۱ چاپ سال ۲۰۰۲، در مجموع تقریباً ۳۰۰۰۰ دانشگاه و مؤسسه آموزش عالی با بیش از ۹۰ میلیون دانشجو و حدود ۶/۳ میلیون هیأت علمی در جهان، و برپایه آمار آموزش عالی ایران در سال ۱۳۸۰ در مجموع ۲۷۵ دانشگاه و مؤسسه آموزش عالی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری با ۷۳۴۰۰۰ دانشجو، ۲۶۰۰۰ نفر کادر هیأت علمی در کشور وجود دارند که به رغم تنش‌های گوناگونی همچون چالش بین جهان شمولی و ملی گرایی، فرهنگی جهانی و فرهن بومی، سنت و نوگرایی، برنامه‌های بلند مدت و کوتاه مدت، نیاز به رقابت و برابری فرصت، ارزشهای مادی و معنوی، تنش بین انفجار جمعیت، دانش، انتظار و رقابت جذب انسان به کار خود ادامه می‌دهند. دانشگاه‌ها درگیر مباحث مربوط به کیفیت و نوسازی هستند و برای بقای خود راهی بجز افزایش کیفیت و در عین حال، کاهش هزینه‌ها ندارند. فیگینبوم^۲ (۱۹۹۴) کیفیت آموزش عالی را عامل کلیدی در رقابت پنهان بین کشورها می‌داند.

نظام آموزش عالی به واقع از بزرگترین و پیچیده‌ترین دستاوردها و صنعت‌های بشری به شمار می‌آید. تحولات سالهای اخیر سازمانها و نظام‌های اجتماعی را دگرگون نموده و انتظارات جدیدی برای مراکز علمی به خصوص دانشگاه‌ها به وجود آورده است. کارکردهای سه گانه آموزش عالی به عنوان تولید دانش از

1. World of Learning

2. Feigenbaum

طریق پژوهش، انتقال دانش به معنای آموزش به صورت نرم‌افزاری و سخت‌افزاری، و نیز نشر و اشاعه دانش به صورت تدوین فرهنگ مکتوب و ارائه خدمات و اطلاع‌رسانی آن، چنانکه یونسکو در سال ۱۹۹۳ در گزارش خود به آن اشاره کرده است، دانشگاه‌ها رابه خیزشی علمی و فرهنگی دعوت می‌کند. نتیجه این تلاش جمعی دانشگاه را درآستانه تعریف آرمانها و رسالتهای جدیدی قرار می‌دهد.

گادت^۳ (۱۹۹۴) در کتاب پیشبینی تا عمل - که از سوی یونسکو منتشر شد - اهم رسالتهای دانشگاه را در ده ماده ذکر می‌کند و ضمن اشاره به این رسالتهای، اهمیت برج فرماندهی و رهبری این موتور آگاهی بخش را که ضامن اجرای این رسالتهاست، به خوبی نشان می‌دهد. دانشگاه به عنوان یک نهاد اجتماعی باید آماده شود که به ارزیابی و تحلیل منطقی وضع موجود جامعه بپردازد و هدفهایی را برای حرکت منسجم آینده کشور ترسیم نماید. دانشگاه باید پیشگام اشاعه آزادانه افکار و وحدت ملی جامعه باشد؛ به تحلیل و حل مسائل اساسی که کل جامعه با آن روبه‌رو است کمک کند و نقش خود را در تبیین جهانی شدن پدیده‌ها به عنوان یک واقعیت مهم ایفا نماید. بنابراین، ضرورت دارد دانشگاه‌ها دارای نظامهای ارتباط با مؤسسات فرادانشگاهی موازی که به تولید و خلق دانش جدید می‌پردازند، باشند. آنها موظف‌اند که از طریق پژوهشهای اساسی و بنیادی به تولید علم بپردازند. مسئولیت نشر و اشاعه فرهنگ مکتوب را به عهده دارند؛ و متعهدند دائماً برای اشاعه فرهنگ توجید و یکتا پرستی، محبت و برادری، نظم اجتماعی و وجدان کاری، حساسیت و تعهدپذیری اجتماعی و شایسته

سالاری (دینی) تلاش مجذانه و پیگیر داشته باشند. به مثابه مخازن اندیشه و محل تربیت گنجینه‌ها و سرمایه‌های ملی، مسئولیت رهبری و تزکیه یکایک آحاد جامعه دانشگاهی را برعهده دارند؛ و سرانجام، به عنوان یک نظام و نهاد پویا نقش هدایتی و رهبری مشارکت فکری مردم در اداره جامعه را ایفا می‌کنند.

امروز، اهمیت هدایت و رهبری مؤثر در آموزش عالی را می‌توان در روند تغییرات ساختاری آموزش عالی در دهه‌های گذشته بیش از پیش آشکار دید. اهم این تغییرات را از ۱۳ میلیون نفر دانشجویان در سالهای ۱۹۶۰ به ۸۸ میلیون نفر در سال ۲۰۰۱ که افزایش تقاضای دانشگاهی را نشان می‌دهد، می‌توان مشاهده کرد. دانشگاه از نخبه‌پروری به عمومی شدن آموزش عالی روی آورده است؛ غلبه دانشجویان پسر با گسترش حضور زنان در دانشگاه به صورت معکوس تغییر کرده است. آموزش ادبیات، علوم انسانی، علوم محض و حرفه‌های آزاد مثل حقوق و پزشکی جای خود را به گسترش آموزشهای فنی - حرفه‌ای و کاربردی، مانند علوم ارتباطی و زیست محیطی، تنوع رشته‌ای، میان رشته‌ای، و فرارشته‌ای داده است. نقش مؤسسات غیردولتی در سرمایه‌گذاری آموزش عالی به صورت رقیب جدی دانشگاه‌های دولتی درآمده است. تأمین هزینه‌های دانشگاه از راه بودجه عمومی و دولتی به تنوع منابع مالی و خودگردانی دانشگاه‌ها از طریق ارائه خدمات و تحقیقات به مؤسسات دولتی و غیردولتی تغییر یافته است. برنامه‌ریزی متمرکز و غیرقابل انعطاف آموزشی تبدیل به منطقه‌ای و محلی شدن برنامه‌ریزی درسی و عدم تمرکز آن شده است. برنامه‌های درسی موضوع محور به فرایندهای آموزشی و پژوهشی مسئله‌نگر تغییر یافته است. فعالیتهای علمی بسته، محدود و جداگانه جای خود را به ارتباطات علمی با استفاده از فناوریهای ارتباطی جدید و نظام نوین اطلاع‌رسانی، مشارکت لحظه به لحظه در شبکه تعاملی پژوهشهای

جهانی داده‌اند. دانشگاه درون‌گرا و فارغ از محیط به دانشگاه برون‌گرا و پاسخگو به محیط از طریق ارتباط با صنعت، خدمات، رسانه‌ها و مانند اینها تبدیل شده است. آموزش مستقیم و حضوری به آموزش از راه دور تبدیل شده، و نقش رایانه و فناوری چند رسانه‌ای در آموزش عالی پدیده دانشگاه مجازی را به وجود آورده است.

یونسکو در سال ۱۹۹۸ در مقر خود در پاریس کنفرانسی را تشکیل داد که در آن ۱۸۳ کشور، ۱۲۸ مؤسسه دولتی، ۴۶۴ سازمان غیردولتی، ۲۴۵ دانشگاه و سازمان دانشجویی، آژانسهای سازمان ملل متحد، بسیاری از شخصیت‌های دانشگاهی و مسئولان برنامه‌ریزی آموزش عالی کشورها از جمله ۱۱۵ وزیر آموزش عالی و بیش از ۳۰۰ دانشجو به نمایندگی از سازمانهای دانشجویی کشورهای مختلف جهان شرکت داشتند. این کنفرانس جهانی آموزش عالی درباره تحولات و چالشهای آموزش عالی و مشخص کردن وظایف اصلی دانشگاهها در قرن آینده برگزار گردید. در پایان این کنفرانس، بیانیه جهانی آموزش عالی با ۱۷ ماده به عنوان سند رسمی کنفرانس به تصویب هیأت‌های شرکت‌کننده رسید. فهرست موادی از بیانیه این کنفرانس که از آن به عنوان یکی از وقایع مهم در امر آموزش عالی در دهه‌های پایانی قرن بیستم نام برده می‌شود از این قرار است: آموزش عالی و چالش میان فرهنگ بومی و جهانی، آموزش عالی و همکاریهای بین‌المللی، آموزش عالی و دانشگاه مجازی، آموزش عالی و تحول ساختار اعتباری و تنوع منابع مالی و نیاز به حمایت مالی، آموزش عالی و مسئولیت پاسخگویی، آموزش عالی، آینده‌نگری، پویایی و کنترل کیفیت، آموزش عالی و دستیابی عادلانه، و آموزش عالی و نقش پیشرو و سازنده آن در فرهنگ و حیات معنوی ملتها.

ضروری است که دانشگاه حاصل تفکرات و پیشنهادهای را به مخازن اندیشه و پالایشگاه علمی خود ببرند و با افزایش ارزش افزوده علمی بر آن، و نیز اتکا به تجارب جهانی ۵ میلیارد و ششصد میلیون انسان به صورت طرحها و برنامه‌های منسجم، و در سطوح ملی به مجراهای اقتدار قانونی کشور برسانند تا عزت فرهنگی، اقتدا مردمی، توسعه کشوری و بالاخره فرهنگ عمومی منطقه‌ای و جهانی فزونی یابد.

برای تحقق چنین آرمانهایی باید جاده اندیشه را برای ۲۰ میلیون دانش‌آموز و ۴۰ میلیون انسان هموار ساخت تا آنها بتوانند از پلکان شناخت و عرفان صعود کنند. این صعود از طریق هدایت و رهبری مدیران مدبر که سگانداران کشتی علم و در صف مقدم آن، رهبران آموزش عالی هستند، امکانپذیر خواهد شد. اگر این هدایت و رهبری به درستی تحقق نیابد، آنها به صورت بردگان مدرن قرن بیست و یکم و همچون مهمانان ناخوانده بر سفره آینده کشانده می‌شوند، و آنگاه باید منتظر ماند تا دیگران تدبیر کنند و تصمیم بگیرند.

نیاز مبرم به روش یا روشهای مناسب برای ارزیابی رهبری اثر بخش آموزشی از دیدگاه‌های مختلف موجب شده است تا مطالعات متفاوتی، هم در حیطه نظر و هم در حیطه عمل، به انجام برسند. به گفته فیدلر^۴ (۱۹۷۴)، رهبری بخشی از مدیریت است و همه مدیرانی که افراد را سرپرستی می‌کنند رهبر هستند، ولی بسیاری از رهبران مدیر نیستند؛ چه بسا ممکن است که فرد دارای قدرت و نفوذ باشد ولی نشان و جایگاه رسمی مدیریت نداشته باشد. استاگدیل (۱۹۸۱) در مطالعات 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 شخصی. رویکرد ابرمرد مبتنی بر ساخته شدن تاریخ به دست مردان بزرگ است. لوتانز و مارتینکو (۱۹۷۹) در مورد طرفداران نظریه ابرمرد معتقدند که این مطالعه رهبری راه به جایی نمی‌برد زیرا ویژگیها و شخصیت اثر بخش رهبر با زاده شدن او به دنیا می‌آیند و در این باره کاری از دست بشر ساخته نیست؛ رویکرد صفات شخصی مبتنی بر این است که صفات رهبری به طور کامل ذاتی نیستند و از طریق مطالعه مردان بزرگ می‌توان صفات مشترک میان آنها را پیدا کرد.

مطالعه‌های رهبری در دانشگاه آیوا زیر نظر کرت لوین (نقل از لوتانز و مارتینکو، ۱۹۷۹) به سبکهای سه گانه رهبری مردم سالار، رهبری خودکامه، و سبک بی‌بندوبار یا آزادی مطلق در مورد گروهی از پسران انجام شده و نتایج ذیل به دست آمدند: ۱) رهبری مردم سالار تقریباً به اتفاق آراء بر آزادی مطلق و آمرانه برتری داده شد. همچنین آزادی مطلق را بر سبک رهبری آمرانه برتر دانستند؛ ۲) ابزار خشونت به طور مکرر در گروه‌های تحت رهبری آزادی مطلق و آمرانه مشاهده گردید، در حالی که بروز برخورد در گروه، تحت رهبری مردم سالار به مراتب کمتر و قابل گذشت بود؛ ۳) در شماری از گروه‌های تحت رهبری آمرانه، پسرها به جای پرخاشگری، بسیار خونسرد، بی‌حال و بی‌عاطفه شدند. در واقع، معلوم شد که رهبری خود کامه دو تأثیر جداگانه ایجاد می‌کند: افراد را یا بسیار پرخاشگر و ستیزه‌جو، و یا بی‌احساس، مطیع و انفعالی بار می‌آورد. مطالعه‌های رهبری در دانشگاه ایالتی اوهایو نشان می‌دهند که رفتار رهبری به دو دسته اساسی انسان‌مداری و کارمداری تقسیم می‌شود. آرنولد و فلدمن (۱۹۸۶) می‌گویند اینکه کدام سبک اثر بخش‌تر باشد، نامشخص است. در مطالعه‌های

دانشگاه میشیگان نیز همین «سبک مورد مطالعه قرار گرفتند، و لیکرت برپایه پژوهش‌های انجام شده، چهار سبک یا نظام رهبری را تدوین و بدون عملکرد سازمانی توصیه می‌کند: الف) نظام خودکامه بهره‌کش؛ ب) نظام خودکامه خیرخواه؛ ج) نظام مشارکتی؛ د) نظام مردمسالار.

ردین^۵ (۱۸۷۰) بُعد سوم اثر بخش را بر دو بُعد کارمداری و انسان‌مداری می‌افزاید و یک الگوی رهبری هشت‌گانه، تحت عناوین فراری، خودکامه، مامور، سازشکار، دیوانسالار، خودکامه خیرخواه، توسعه دهنده، و مجری معرفی می‌کند. هرسی و پلانچارد^۶ (۱۹۸۸) نیز نظریه رهبری خود را در چهار سطح معرفی کردند که عبارتند از دستوری، توجیهی، مشارکتی، و تکامل. وروم - یتون^۷ در الگوی اقتضایی خود، ۵ سبک رهبری را به این شرح اعلام می‌دارد: الف) سبک کاملاً آمرانه، ب) سبک کم و بیس آمرانه، ج) سبک گروهی، د) سبک کم و بیش مشارکت جویانه، ه) سبک کاملاً مشارکت جویانه. نظریه رهبری مسیر - هدف به بیان لستر^۸ (۱۹۸۹) در طرح پیشرفته خود به چهار سبک رهبری ۱۹ ابزاری یا آمرانه، ۲) حمایتی، ۳) مشارکتی، ۴) پیشرفت‌گرا اشاره می‌کند.

در دانشگاه اوهایو، استیوو همکاران^۹ (۲۰۰۰) مطالعه‌ای را تحت عنوان ارزشیابی رهبری آموزش عالی و علائم رهبری اثربخش صورت دادند که در آن ویژگی‌های فردی رهبری اثربخش را در سه حوزه مهم دانش رهبر، همکاری

5. Redddin

6. Hersey, & Blanchard

7. Vroom, V. & Yetton

8. Lestter

9. Steve et al

رهبری با مؤسسه خود، ارتباطات رهبر، مورد بررسی قرار داده و در گزارش پژوهشی خود نتیجه گرفته‌اند که سطح دانش، نفوذ، کیفیت ارتباط، و سطح درگیری در وظایف مدیریتی، علائم معتبری از رهبری اثر بخش فردی است.

رامسدن^{۱۰} (۱۹۹۸) در مطالعات خود در دانشگاه‌های استرالیا و نیوزلند، سیاهه‌ای از موارد رهبری خود دانشگاهی و نیز فهرست مشابهی از رهبری ضعیف دانشگاهی را از دید ۲۰ رهبر آموزشی تهیه و عوامل رهبری اثربخش آموزشی را با ۷ عامل رهبری آموزش، رهبری پژوهش، مدیریت مناسب و کارا، مدیریت راهبردی و چشم‌انداز، رهبری تحوّل‌آفرینی و تشریک مساعی، توسعه‌دهندگی، مهارت‌های میان فردی معرفی کرده است.

کوتر^{۱۱} (۱۹۹۰) چگونگی تأثیر فرهنگ آموزشی یا تحصیلی را در چهار بُعد تهیه دستور کار، ایجاد شبکه انسانی، اجرای دستور کار، و برخورد و فشار در دوسطح مدیریت و رهبری، و نیز چگونگی تسهیل اداره و هدایت و یا مشکل‌تر کردن هدایت امور ارزیابی نموده است.

رهبری اثربخش آموزشی تحت تأثیر عواملی از جمله جو سازمانی است. جو سازمانی به گفته فرنچ و همکاران (۱۹۸۵) مجموعه‌ای به نسبت پایدار از ادراک اعضای سازمان درباره ویژگی‌های فرهنگ سازمان است. این ادراک بر نگرش و رفتار افراد در محل کار تأثیر می‌گذارد. جو سازمانی و فرهنگ سازمانی اگرچه همپوشی دارند ولی بر هم منطبق نیستند. به گفته دنیسون (۱۹۹۷)، جو به ادراک کارکنان از رفتار سازمانی و دیگر شرایط قابل مشاهده در سازمان در موقعیتهای

10. Ramsden

11. Kotter

آنی می‌پردازد، و فرهنگ به ارزشها و مفروضات غیرقابل مشاهده و نسبتاً پایدار توجه دارد. لیتوین و استرینگر (به نقل از لندی، ۱۹۸۰) جو سازمانی را ترکیبی از عوامل ششگانه ساختار، مسئولیت فردی، پاداش، خطرپذیری، دوستی، پشتیبانی، و پذیرش تعارض تعریف کرده‌اند. در مطالعه‌ای که راگ^{۱۲} و همکاران (۲۰۰۱) در دانشگاه ایالتی میشیگان، تحت عنوان چگونگی منابع انسانی، جو سازمانی، و رضایت مشتری برپایه مطالعات فریس^{۱۳} (۱۹۹۸) انجام داده‌اند، جو را از طریق تحلیل عاملی با عوامل چهارگانه تعهد کارمند، همکاری و هماهنگی، مشتری‌مداری، و توانایی و مقاومت مدیریت محاسبه و معرفی کرده‌اند.

یکی از متغیرهای مورد مطالعه در پژوهش حاضر ویژگیهای شخصیتی رهبران آموزشی در دانشگاه است. ادگارشاین^{۱۴} (۱۹۹۳) معتقد است که انسان موجودی است پیچیده که ویژگیهای او نه تنها منحصر به فردند و از فردی به فرد دیگر فرق می‌کنند، بلکه حتی برای یک فرد نیز ثابت نیستند؛ به این معنا که در مقابل پدیده‌های مشابه، رفتار یکسانی از وی سر نمی‌زند و به این ترتیب، واکنشهای رفتاری را کمتر می‌توان پیشبینی کرد.

آلپورت^{۱۵} (۱۹۶۱) شخصیت را سازمانی پویا می‌شمارد و نظام روانی - فیزیکی را در شکل‌گیری دخیل می‌داند. به نظر وی، شخصیت ویژگیها و گرایشهای نسبتاً ثابت و پویای هستند که موجبات تشابه و تمایز در طرز فکر، احساس و عمل را فراهم می‌سازند و، علاوه بر این، پیشبینی آنچه را که فرد در موقعیتی خاص

12. Rogg et al

13. Ferris

14. Edgar, H. Schein

15. Allport

موقعیتی خاص انجام خواهد داد امکان پذیر می سازند. کرلینگر^{۱۶} (۱۹۷۳) در تهبیه و رواسازی آزمونهای شخصیت به دو رویکرد اشاره می کند: روش مقدم بر تجربه، و روش سازه ای یا نظریه ای. در روش مقدم بر تجربه، نویسندۀ آزمون ماده هایی را می نویسد که عمدتاً صفات شخصیت را اندازه می گیرند. روایی این آزمونها از طریق روایی محتوا بررسی می شود. روش نظری یا سازه ای ساختن آزمونهای شخصیت، بر روابط متغیر مورد اندازه گیری با متغیرهای دیگر تأکید دارد. روایی این آزمونها از طریق روایی سازه به دست می آید.

با وجود وسعت دامنه مطالعات و پژوهشهایی که درباره نظریه روانشناختی شخصیت و ارتباط آن با بسیاری از متغیرها صورت گرفته است، هنوز مشخص نیست که این سازه تا چه اندازه رهبری آموزشی مدیر را تحت تأثیر قرار می دهد و اصولاً ترکیب ویژگیهای شخصیتی با جو سازمانی تا چه حد می تواند رهبری آموزشی مدیر را تبیین کند.

هدف این پژوهش پیدا کردن جواب برای این پرسشها است که (۱) جو سازمانی و رهبری آموزشی از چه عواملی اشباع شده است؛ (۲) بهترین ترکیب ویژگیهای شخصیتی و عوامل جو سازمانی برای تبیین رهبری آموزشی مدیران دانشگاهی کدام است؛ و (۳) سازه های بنیادی و زیربنایی رهبری آموزشی، جو سازمانی، و ویژگیهای شخصیتی کدام اند؟

جامعه آماری پژوهش را حدود ۹۶۰ نفر از مدیران دانشگاهی و ۱۰ نفر از همکاران و کارکنان مستقیم هر یک از آنها مستقر در دانشگاه های دولتی استانهای تهران، مرکزی، اردبیل، آذربایجان شرقی و غربی، ایلام، چهارمحال و بختیاری،

خوزستان، سمنان، سیستان و بلوچستان، فارس، قزوین، کرمانشاه، کهگیلویه و بویراحمد، همدان، و هرمزگان تشکیل می‌دهد. از میان حدود ۴۰۰ پرسشنامه دریافت شده، تعداد ۱۰۷ پرسشنامه که در آنها آزمودنیها انگیزه‌ای برای پاسخ دادن نداشته و تمایل به همکاری با پژوهشگر نشان نداده بودند (و در نتیجه، تعداد زیادی از مواد پرسشنامه‌ها بدون جواب گذاشته شده بودند و نیز پرسشنامه‌های یکی از دو گروه مدیران یا همکارانشان بدون پاسخ مانده بودند، کنار گذاشته شدند. و به این ترتیب، پرسشنامه‌های ۸۰ نفر از مدیران و ۲۱۳ نفر از همکاران و کارکنان مستقیم آنها که با علاقه و رغبت کامل در پژوهش شرکت کرده بودند و انگیزه نسبتاً قوی برای پاسخ دادن داشتند مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در مورد پرسشنامه، ویژگیهای شخصیتی نیمرخ و سیاهه گوردون و برای همکاران و کارکنان مستقیم آنها پرسشنامه‌های جوّسازمانی و رهبری اثر بخش آموزشی توزیع شدند.

اعتبار ابزار پژوهش

از نتایج اندازه‌گیری وقتی می‌توان استفاده کرد که ابزار سنجش شرایط ویژه‌ای داشته باشد. نخست آنکه، وسیله اندازه‌گیری ویژه‌ای که در موقعیت خاص و به منظور خاصی به کار می‌رود باید، به واقع، صفت موردنظر را اندازه‌گیری کند. دوم آنکه، نتیجه حاصل از اندازه‌گیری باید اعتبار کافی داشته باشد؛ بدین معنی که اگر چیز یا شخص موردنظر را تحت شرایط مجدداً آزمایش کنیم نتیجه مشابهی به دست آید. هر وسیله سنجش مُعرف مجموعه تکالیفی است که به عنوان یک نمونه از مجموعه مرجع پاسخهای آزمودنی انتخاب شده باشد و ما

امیدواریم این مجموعه مرجع با خصیص مکنون مورد علاقه ما مطابقت کامل داشته باشد. به بیان روشن‌تر، در ارزشیابی هر وسیله اندازه‌گیری، معمولاً با دو پرسش کلی متفاوت (اما همپوش) روبرو هستیم. پرسش نخست آن است که نمونه آزمون (تست) یا پرسش تا حد معرف مرجع وسیعتر و کلی‌تر پاسخهایی است که از آن استخراج شده است؛ و پرسش دوم آن است که مرجع مزبور از لحاظ مطابقت با خصیصه مکنون مورد علاقه سازنده آن تا چه اندازه صداقت دارد. پرسش نخست مربوط به چیزی است که در اصطلاح، به گونه کلی اعتبار^{۱۷} و پرسش دوم به روایی^{۱۸} وسیله اندازه‌گیری مربوط می‌شود (ثرندایک، ۱۹۸۲).

به گونه کلی، هر وسیله اندازه‌گیری در صورتی دارای اعتبار است که عاری از خطای اندازه‌گیری غیرنظامدار باشد. خطاهای اندازه‌گیری غیرنظامدار که بر نمره‌های ابزار سنجش تأثیر می‌گذارند غیرقابل پیشبینی هستند و اعتبار را کاهش می‌دهند. از سوی دیگر، خطاهای غیر نظامدار عمدتاً به متغیرهایی مانند نمونه خاص سؤالهای آزمون (تست) یا پرسشنامه، شرایط اجرا، انگیزه و تغییرات آموزشی در پاسخ دادن به پرسشها مربوط می‌شوند. مفهوم ضمنی اندازه‌گیری معتبر آن است که موقعیت هر فرد نسبت به افراد دیگر گروه باید حفظ شود.

برای برآورد ضریب اعتبار هر ابزار سه روش اساسی وجود دارند: (۱) تکرار ابزار سنجش، (۲) اجرای ابزار معادل، و (۳) اجرای فرم واحدی از آن ابزار که شامل چند بخش یا تعدادی پرسش است، و محاسبه هماهنگی کارکرد این بخش یا پرسشها. بسیاری از شواهد به اعتبار نتیجه اجرای یکی از این روشها مربوط

17. Reliability

18. Validity

می‌شوند که هر یک از آنها تنها تخصیص برخی از مؤلفه‌های واریانس را به عامل خطا ممکن می‌سازد.

بنابراین، هر روش برای مجموعه مرجعی که به وسیله ابزار پژوهش نمونه‌برداری می‌شود تعریفی نسبتاً محدود و تاحدی متفاوت به دست می‌دهد. در پژوهش حاضر، برای برآورد ضریب اعتبار پرسشنامه سنجش ویژگی‌های شخصیت از روش دو نیمه کردن، و برای برآورد اعتبار پرسشنامه‌های سنجش جوّ سازمانی و رهبری اثربخش از ضریب آلفای کرونباخ یعنی کلی‌ترین شکل فرمول شماره ۲۰ کودر - ریچاردسون استفاده شده است. این روش ضمن آنکه مستلزم تنها یک بار اجرای ابزار سنجش است، ضریبی به دست می‌دهد که در واقع، شاخص هماهنگی درونی^{۱۹} یا همگونی^{۲۰} یعنی میزان تداخل مجموعه پرسشها (یا پاره تست‌ها) از لحاظ سنجش یک سازه یا ویژگی مشخص است.

۱- مشخصه‌های آماری پرسشها و برآورد ضرایب اعتبار پرسشنامه سنجش جوّسازمانی

مشخصه‌های آماری مواد این پرسشنامه، شامل میانگین و انحراف استاندارد هر پرسش، همراه با همبستگی آن با کل مجموعه ۳۵ ماده‌ای و ضریب آلفا در صورت حذف هر پرسش محاسبه و دیده می‌شود که ضریب اعتبار کل مجموعه ۳۵ سؤالی که بر پایه آلفای کرونباخ برآورد گردیده برابر با ۰/۶۸۵ است. ملاحظه همبستگی هر سؤال با نمره کل نشان می‌دهد که برخی از پرسشها با نمره کل

19. Internal Consistency

20. Homogeneity

آزمون همبستگی ضعیف و در مواردی نیز ضریب همبستگی منفی دارند. با توجه به این مطلب، ابتدا برای کُگذاری، پرسشهای ۱، ۵، ۶، ۸، ۱۴، ۱۵، ۲۲، ۲۴ که دارای همبستگی منفی ولی از لحاظ آماری معنی دار بودند، معکوس شدند (یعنی به جای ۱، ۲، ۳، ۴ از کدهای ۴، ۳، ۲، ۱ استفاده شده) و سپس پرسشهای ۴، ۸، ۱۰، ۲۴ که همبستگی آنها با نمره کل ضعیف بوده است از مجموعه حذف گردیدند و ضریب اعتبار پرسشنامه دوباره برآورد شد. ضریب به دست آمده به ۰/۹۱۵ افزایش یافت. بعد از این مرحله، با اجرای چندین بار تحلیل عاملی، ملاحظه گردید که سؤال ۷ در هیچ یک از عاملهای استخراج شده دارای بار عاملی معنی دار (بزرگتر از ۰/۳۵) نبوده است. به همین دلیل، چنانکه در بحث تحلیل عاملی اشاره خواهیم کرد، این سؤال نیز حذف و اعتبار کل مجموعه ۳۰ سؤالی به ۰/۹۱۳ کاهش یافت. در اینجا، لازم است به یک نکته اشاره شود که فرمول ضریب آلفای کرونباخ بستگی به تعداد سؤاها دارد و طبیعی است که چنانچه طول ابزار کوتاهتر شود، در مقدار آلفا کاهش پدید می آید.

۲- مشخصه‌های آماری پرسشها و برآورد اعتبار سنجش رهبری آموزشی

مشخصه‌های آماری مواد این پرسشنامه، شامل میانگین و انحراف استاندارد هر پرسش، همراه با همبستگی آن با کل مجموعه ۵۰ ماده‌ای و ضریب آلفا در صورت حذف هر پرسش محاسبه و دیده می‌شود که ضریب اعتبار کل مجموعه ۵۰ سؤال که بر پایه آلفای کرونباخ برآورد گردیده برابر با ۰/۹۵۵ است. ملاحظه همبستگی هر سؤال با نمره کل نشان می‌دهد که برخی از پرسشها با نمره کل آزمون همبستگی ضعیف و در مواردی نیز ضریب همبستگی منفی دارند. با توجه

به این مطلب، ابتدا برای کد گذاری، پرسش‌های ۹، ۱۱، ۳۱، ۴۵ که دارای همبستگی منفی ولی از لحاظ آماری معنی‌دار بود، معکوس شدند (یعنی به جای ۱، ۲، ۳، ۴ از کدهای ۱، ۲، ۳، ۴ استفاده شد) و پرسش ۳ که همبستگی آن با نمره کل ضعیف بود از مجموعه حذف و ضریب اعتبار پرسشنامه دوباره برآورد شد؛ ضریب حاصل به ۰/۹۶۹ افزایش یافت. بعد از این مرحله، با اجرای چندین بار تحلیل عاملی، ملاحظه گردید که سؤال‌های ۹ و ۴۵ در هیچ یک از عامل‌های استخراج شده دارای بار عاملی معنی‌دار (بزرگتر از ۰/۳۵) نبوده‌اند. به همین دلیل، چنانکه در بحث تحلیل عاملی اشاره خواهیم کرد، این دو سؤال نیز حذف شدند و اعتبار کل مجموعه ۴۷ سؤالی به ۰/۹۷۱ افزایش یافت.

۳- برآورد اعتبار پرسشنامه سنجش ویژگی‌های شخصیتی مدیران

با آنکه اعتبار پرسشنامه نیمرخ و سیاهه شخصیتی گوردون بارها مورد تأیید قرار گرفته (مثلاً قلعه‌نوی، ۱۳۷۶ و متینی، ۱۳۷۹)، لازم است در پژوهش حاضر نیز اعتبار آن برای گروه مدیران محاسبه شود. مواد پرسشنامه نیمرخ و سیاهه شخصیتی گوردون به ترتیب دارای ۱۸ و ۲۰ سؤال و به گونه‌ای طراحی گردیده است که هر آزمودنی ادراک خود را درباره هر یک از متغیرهای هشتگانه در دو بخش به صورت مثبت و منفی پاسخ می‌دهد و بنابراین، پرسشنامه از پیش به دو نیمه موازی تبدیل شده است. بر این پایه، اعتبار مواد این پرسشنامه از طریق دو نیمه کردن و کاربرد فرمول تصحیح اسپیرمن - براون محاسبه گردیده است. ضریب همبستگی بین دو نیمه مذکور ۰/۸۰۰ و برآورد اعتبار نمره کل برابر با ۰/۸۸۶ بوده است.

پس از اعتباریابی هر سه وسیله سنجش و حصول اطمینان نسبت به ضرایب اعتبار، پرسشنامه‌های ۲۱۳ نفر از افرادی که با علاقه و رغبت کامل در پژوهش شرکت کرده و انگیزه نسبتاً خوبی برای دادن پاسخ داشته‌اند مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

برای تحقیق درباره روایی پرسشنامه‌ها، علاوه بر روایی همگرا و واگرا، از مهمترین روش رواسازی یعنی تحلیل مؤلفه‌های اصلی استفاده شده است. برای بررسی این پرسش که هر یک از پرسشنامه‌های مورد مطالعه از چند عامل اشباع است، عامل‌های به دست آمده با استفاده از روش چرخش متعامد واریماکس دوران داده شدند. ملاکهای تعریف و نامگذاری عامل‌های استخراج شده از این قرار بوده‌اند: الف) ماهیت و اندازه متغیرهایی که عامل‌های استخراج شده آنها بزرگترین سهم را داشته‌اند، ب) بررسی فرهنگ واژه‌ها و اصطلاحات به منظور ملاحظه نام، ماهیت، چشم‌انداز، و دلالت‌های ضمنی متغیرها، و ج) نظریه‌های موجود و نتایج مطالعات پیشین.

پیش از اجرای تحلیل عاملی، کفایت نمونه‌برداری با استفاده از اندازه KMO (۰/۹۴۸۸۹) و نیز رد فرضیه صفر (HO) مبنی بر درست بودن ماتریس همبندی به وسیله آزمون کرویت بارتلت به اثبات رسید، و اجرای تحلیل عاملی را توجیه‌پذیر کرد.

به طور کلی، یافته‌های حاصل از تحلیل عاملی نشان می‌دهند که مقیاس جو سازی از ۵ عامل با بار عاملی بیش از ۰/۳۵ اشباع بوده است (پاسخ به پرسش یکم). مشخصه‌های آماری نهایی این مقیاس با استخراج ۵ عامل بیانگر آنند که سه عامل نخست بیشترین درصد واریانس کل و واریانس مشترک بین متغیرها را

تیین می‌کنند. عاملهای یکم تا پنجم به ترتیب ۰/۳۰/۱، ۶/۸، ۵/۳، ۴/۴، و ۴/۱ درصد، و روی هم ۵۰/۷ درصد از کل واریانس متغیرها، و ۵۹، ۱۳، ۱۱، ۹ و ۸ درصد واریانس مشترک بین متغیرها را تییین می‌کنند. مجموعه پرسشهای جوسازمانی که مشترکا با یک عامل همبسته بوده است و یک پاره آزمون (تست) را تشکیل می‌دهد، برپایه تحلیل مؤلفه‌های اصلی و چرخش به شیوه واریماکس در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱ - ماتریس عاملهای چرخش یافته مجموعه ۳۰ سؤال جوسازمانی به شیوه

واریماکس

پرسشها	عامل یکم	عامل دوم	عامل سوم	عامل چهارم	عامل پنجم
۲۱	۰/۷۱۰				
۲۳	۰/۷۰۹				
۲۷	۰/۶۰۲				
۳۲	۰/۶۱۶	۰/۵۶۶			
۳۰	۰/۶۰۹				
۲۶	۰/۵۸۵	۰/۳۷۱			
۲۰	۰/۵۷۸				
۱۹	۰/۵۴۳	۰/۳۷۳			
۲۲	۰/۵۴۰				
۱۷	۰/۴۹۲				
۳۴	۰/۴۳۹				
۳۳	۰/۳۹۳			۰/۳۵۶	
۳۵	۰/۳۵۱				

ادامه جدول ۱

پرسشها	عامل یکم	عامل دوم	عامل سوم	عامل چهارم	عامل پنجم
۱۲		۰/۷۲۲			
۱۳		۰/۷۲۱			
۲۵		۰/۶۱۰			
۱۵		۰/۵۷۹	۰/۴۱۳		
۱۱		۰/۵۷۵			
۵			۰/۷۲		
۱			۰/۶۷۶		
۱۴		۰/۴۲۲	۰/۵۸۲		
۲		۰/۳۶۸	۰/۵۱۸		
۶	۰/۴۰۰		۰/۴۳۵		
۳۱				۰/۷۷۴	
۱۸				۰/۶۸۰	
۱۶		۰/۴۰۸		۰/۴۳۲	۰/۳۴۰
۲۹					۰/۷۹۶
۹					۰/۵۴۴
۲۸	۰/۳۶۲				۰/۴۰۰
۳					-۰/۳۸۵
۴۰				۴۶۰	
۱۰				۰/۳۸۵	۰/۳۶۶
۲۱					۰/۶۸۰
۲۴					۰/۵۶۶
۱۱					۰/۵۹۵
۴۷				۰/۳۹۹	۰/۴۷
۴			۰/۳۵۹		۰/۴۰۳

که این مجموعه از ۶ عامل اشباع شده است: سهم عامل نخست بیشترین درصد واریانس کل و واریانس مشترک را تعیین می‌کند؛ به این معنی که عاملهای یکم تا ششم به ترتیب ۴۳/۶، ۵، ۶، ۳، ۲/۷، ۲/۵، ۳، ۲ درصد و بر رویهم ۵۹/۷ درصد از کل واریانس متغیرها، و به ترتیب ۷۳، ۸، ۶، ۵ و ۴ درصد واریانس مشترک بین متغیرها را تبیین می‌کند. مقدار KMO برابر ۰/۹۴۹ و نتیجه آزمون کرویت بار تلت نیز همچنان از لحاظ آماری معنی‌دار است. به این ترتیب، مجموعه پرسشهای رهبری اثربخش آموزشی که مشترکاً با یک عامل همبسته است و یک پاره آزمون را تشکیل می‌دهد، برپایه تحلیل مؤلفه‌های اصلی و چرخش به شیوه واریماکس در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲- ماتریس عاملهای چرخش یافته مجموعه ۴۷ سؤالی رهبری اثربخش آموزشی به شیوه واریماکس

پرسشها	عامل یکم	عامل دوم	عامل سوم	عامل چهارم	عامل پنجم	عامل ششم
۳۳	۰/۷۱۳					
۴۲	۰/۶۸۳					
۲۰	۰/۶۶۹					
۴۴	۰/۶۲۶					
۴۹	۰/۵۷۸				۰/۳۶۳	
۴۶	۰/۵۷۷					
۲۱	۰/۵۷۷	۰/۳۷۹				
۱۵	۰/۴۸۱			۰/۳۵۰		
۴۳	۰/۴۱۷				۰/۳۵۵	۰/۲۷۴
۲۵	۰/۳۷۸	۰/۳۹۵				
۱۶	۰/۳۷۰					
۳۷	۰/۳۶۲					
۱۹		۰/۷۳۱				

ادامه جدول ۲ -

پریشها	عامل یکم	عامل دوم	عامل سوم	عامل چهارم	عامل پنجم	عامل ششم
۱۷		۰/۶۹۷				
۱۸		۰/۶۲۷				
۲۹		۰/۵۶۵				
۳۴		۰/۵۵۹	۰/۳۷۶		۰/۳۸۱	
۲۷		۰/۴۹۵			۰/۲۸۶	
۲۶		۰/۴۹۲		۰/۴۹۸		
۶	۰/۴۱۷	۰/۴۷۰				۰/۳۹۶
۳۰	۰/۳۷۱	۰/۴۴۲		۰/۳۸۵		
۳۶		۰/۴۳۱				۰/۴۲۲
۳۸	۰/۴۱۰	۰/۴۱۴				
۳۲			۰/۶۶۸			
۲۸			۰/۹۲۲			
۲۵			۰/۶۱۴			
۱			۰/۵۸۸	۰/۴۱۴		
۳۹	۰/۵۰۲		۰/۵۸۱			
۱۲			۰/۵۷۹			
۱۴	۰/۳۸۹		۰/۴۲۴			۰/۳۶۳
۵				۰/۶۹۰		
۷	۰/۵۱۷			۰/۶۰۳		
۸				۰/۵۷۶		
۲				۰/۵۵۵		
۲۳			۰/۴۱	۰/۴۵۲		
۲۲			۰/۴۰۵		۰/۵۸۴	
۴۸					۰/۵۴۶	
۱۳					۰/۵۲۱	
۵۰					۰/۴۹۷	
۴۱					۰/۴۷۶	

این ۶ عامل بر پایه نظر متخصصان صاحب‌نظران و باتوجه به محتوای پرسشها به شرح زیر نامگذاری شده‌اند:

عامل یکم: هدف مداری

عامل دوم: تشویق و ترغیب مداری

عامل سوم: کارمداری

عامل چهارم: توسعه‌گرایی و تحوّل مداری

عامل پنجم: تفاهم مداری

عامل ششم: انسان‌مداری

مشخصه‌های توصیفی داده‌ها بیانگر آنند که در میان صفات نیم‌رخ مسئولیت‌پذیری مدیران با میانگین $27/03$ بیشترین و صفت جامعه‌پذیری با میانگین $20/59$ کمترین‌اند. در میان ویژگیهای سیاهه شخصیت گوردون (احتیاط، تفکر ابتکاری، روابط شخصی، خستگی ناپذیری)، تفکر ابتکاری مدیران با میانگین $24/89$ و انحراف استاندارد $4/1$ به طور نامحسوس ضعیف‌تر از سه صفت دیگر هستند.

برای بررسی ارتباط بین عاملهای سازنده سه متغیر اصلی پژوهش، یعنی ویژگیهای شخصیتی، جو سازمانی و رهبری آموزشی، و یافتن بهترین الگوی تبیین واریانس بین آنها، به سبب پیچیدگی خاصی که این متغیر دارند، از دو روش تحلیل چندمتغیّری به این شرح استفاده شده است: (۱) تحلیل رگرسیون چندمتغیّری به منظور دستیابی به بهترین مدل پیشبینی کننده عاملهای رهبری آموزشی، و تعیین وزن هر یک از عاملهای پیشبینی کننده؛ (۲) اجرای تحلیل همبستگی بنیادی به منظور دستیابی به همبستگی بین سازه‌های زیربنایی مجموعه متغیرهای مستقل و وابسته.

بهترین مدل رگرسیون برای پیشبینی عاملهای رهبری اثربخش برپایه تبیین بیشترین مقدار واریانس از میان ۱۲ معادله رگرسیون، معادله‌ای است که به تبیین رهبری کارمدار ($R^2 = 0/561$) ارتباط مربوط می‌شود. در این معادله، متغیرهای دوستی و همکاری، ضابطه‌ها، و خطرپذیری، دارای ضریب رگرسیون معنی‌دار هستند و بهترین ترکیب خطی را برای پیشبینی این نوع رهبری تولید می‌کنند.

معرفی بهترین مدل رگرسیون برای پیشبینی عاملهای رهبری آموزشی برپایه مشارکت هرچه بیشتر متغیرهای پیشبینی کننده تا حد معنی‌دار بودن، رگرسیونی است که به تبیین رهبری انسان مدار ارتباط می‌یابد. در این رگرسیون، مقدار R^2 برابر ۰/۴۸ است، و متغیرهای مسئولیت‌پذیری، ثبات عاطفی، جامعه‌پذیری مدیر، همراه عامل جو‌سازمانی دوستی و همکاری، عناصر تشکیل دهنده آنند. به عبارت دیگر، اگر مدیری مسئولیت‌پذیر (با ضریب ۰/۲)، قدری عاطفی (با ضریب ۰/۱۹)، و کمی تکرو (با ضریب ۰/۱۶) باشد، و در جو دوستی و همکاری (با ضریب ۰/۶) قرار گیرد، مناسب‌ترین رهبری آموزشی انسان‌مداری را تولید می‌کند.

یافته دیگر پژوهش مبتنی بر تحلیل همبستگی بنیادی است. در مدل رگرسیون، خاصیت مدل بهینه آن است که بالاترین ضریب تعیین را داشته باشد، اما اگر مدل رگرسیون دارای بیشترین ضریب تعیین باشد، لزوماً مدل بهینه نیست (کنی^{۲۱}، ۲۰۰۱)؛ و در مدل تحلیل همبستگی، روش مناسب برای انتخاب مدل بهینه برپایه متغیرهای بنیادی است.

تحلیل همبستگی بنیادی

باتوجه به اینکه هدف کلی پژوهش تبیین هرچه بیشتر مجموعه متغیرهای اثربخش آموزشی از روی متغیرهای جوّسازمانی و ویژگیهای شخصیتی مدیر تاحدّ ممکن است، تحلیل همبستگی بنیادی یک راهبرد بسیار موثر برای حصول این هدف به شمار می‌آید؛ زیرا تحلیل همبستگی بنیادی به عنوان درونداد اساسی خود با دو مجموعه متغیر (که به هر یک می‌توان یک معنی نظری داد) سروکار دارد. راهبرد اساسی آن عبارت است از استنتاج ترکیبی خطی از مجموعه‌هایی از متغیرها به گونه‌ای که همبستگی بین دو ترکیب خطی بیشینه شود. از این گونه زوجهای ترکیبهای خطی به تعداد زیاد می‌توان استنتاج کرد. این متغیرهای بنیادی^{۲۲} اساساً معادل با مؤلفه‌های اصلی هستند که از طریق تحلیل مؤلفه‌های اصلی تولید می‌شوند، با یک استثنا که تحلیل همبستگی بنیادی عمل ترکیبهای خطی را نه با هدف تبیین هرچه بیشتر واریانس در یک مجموعه از متغیرها بلکه با هدف تبیین بیشینه مقدار رابطه بین دو مجموعه از متغیرها انجام می‌دهد.

نخستین زوج از متغیرهای بنیادی به گونه‌ای انتخاب می‌شود که برای متغیرهای ویژه‌ای دارای بزرگترین همبستگی درونی باشد. سپس، دومین مجموعه متغیرهای بنیادی به گونه‌ای انتخاب می‌شود که بیشینه مقدار ارتباط بین دو مجموعه از متغیرها را که توسط نخستین متغیرهای بنیادی هنوز تبیین نشده مانده است، تبیین کند؛ و همینطور تا آخر.

برونداد رایانه‌ای محاسبه همبستگی بنیادی

در نتیجه محاسبات همبستگی بنیادی معمولاً دو نوع اطلاعات به گونه خودکار به دست می‌آیند: (۱) جدول خلاصه‌ای از تحلیل همبستگی بنیادی، و (۲) دو ماتریس متغیر بنیادی. خلاصه‌ای از تحلیل همبستگی بنیادی در جدول ۳ نمایش داده می‌شود.

جدول ۳ - آزمون معنی‌دار بودن رتبه‌های متوالی

Lambda Prime	p	df	Chi - sqr	Canonicl	Canonicl R	Roots removed
۰/۱۷۶	۰/۰۰۰	۷۸	۳۵۰۸۸۷	۰/۶۵۶	۰/۸۱۰	۰
۰/۵۱۲	۰/۰۰۰	۶۰	۱۲۵۳۶۵	۰/۲۴۷	۰/۴۹۷	۱
۰/۶۸۰	۰/۰۰۱	۴۴	۷۷۹۳۵	۰/۲۰۳	۰/۴۵۰	۲
۰/۸۵۳	۰/۲۶۱	۳۰	۳۲۱۴۶	۰/۰۶۹	۰/۲۶۳	۳
۰/۹۱۶	۰/۴۷۷	۱۸	۱۷۶۸۳	۰/۰۶۳	۰/۲۵۱	۴
۰/۹۷۸	۰/۸۱۰	۸	۴۴۹۲	۰/۰۲۲	۰/۱۴۸	۵

چنانکه ارقام جدول ۳ نشان می‌دهند، مقدار مجذور کای متناظر با $\lambda_1 = ۰/۶۵۶$ برابر با $۳۵۰/۸۷۷$ است که برای $۷۸ = ۶ * ۱۳$ درجه آزادی و رای سطح $۰/۰۰۱$ از لحاظ آماری معنی‌دار است. مقدار مجذور کای متناظر با $\lambda_2 = ۰/۲۴۷$ نیز برابر $۱۳۵/۳۶۵$ و برای درجه آزادی $۶۰ = (۶-۱)(۱۳-۱)$ و رای سطح $۰/۰۰۱$ از لحاظ آماری معنی‌دار است. مقدار مجذور کای متناظر با $\lambda_3 = ۰/۲۰۳$ برابر $۷۷/۹۳۵$ که برای درجه آزادی $۴۴ = (۶-۲)(۱۳-۲)$ نیز سطح $۰/۰۰۱$ از لحاظ آماری معنی‌دار است، اما مجذور کای متناظر با λ_4 ، λ_5 ، λ_6 از لحاظ آماری معنی‌دار نیست.

برپایه این جدول خلاصه، دوماتریس از ضرایب استاندارد شده متغیرهای بنیادی به دست می‌آیند (برای هر یک از دو مجموعه که در تحلیل وارد شده است یک ماتریس). این مقادیر اطلاعات دقیقی درباره ترکیب زوجهای متناظر با متغیرهای بنیادی که همبستگیهای بنیادی را تولید می‌کنند به دست می‌دهند که در جدول ۴ نمایش داده شده‌اند.

جدول ۴ - ضرایب وزنی بنیادی بین متغیرها (چپ و راست)

Root6	Root5	Root4	Root3	Root2	Root1	Root
۰/۳۴۵	۰/۲۷۵	-۰/۶۹۹	-۰/۰۹۳	-۰/۱۴۰	۰/۱۴۰	A
۰/۱۷۲	۰/۳۰۷	-۰/۸۱۰	۰/۰۱۵	-۰/۱۳۹	۰/۱۷۷	R
۰/۸۴۳	-۰/۰۱۱	۰/۶۷۰	-۰/۰۲۶	۰/۰۷۰	-۰/۰۹۷	E
-۰/۳۸۵	۰/۳۲۷	۰/۵۶۳	-۰/۳۷۹	۰/۰۵۵	-۰/۱۲۱	S
۰/۳۸۵	۰/۳۲۷	۰/۵۶۳	-۰/۰۳۲	۰/۰۲۵	۰/۰۰۳	C
-۰/۵۲۴	-۰/۰۷۰	-۰/۴۵۸	-۰/۱۶۵	۰/۲۳۴	-۰/۰۰۹	O
-۰/۴۵۵	-۰/۲۲۷	۰/۳۵۲	۰/۴۹۳	۰/۲۵۰	-۰/۰۱۴	P
۰/۵۵۰	-۰/۴۱۷	۰/۴۷۲	۰/۵۴۶	۰/۴۰۵	-۰/۰۶۰	V
-۰/۲۷۸	-۰/۲۶۳	۰/۰۰۵	۰/۱۷۲	۰/۸۸۱	۰/۷۲۹	FCI
۰/۰۶۱	۰/۵۶۷	۰/۲۸۸	-۰/۹۱۸	۰/۰۶۶	۰/۱۸۶	FC2
۰/۳۷۲	-۰/۹۸۳	-۰/۲۹۸	-۰/۰۵۶	-۰/۵۴۴	۰/۰۷۳	FC3
-۰/۴۵۷	-۰/۲۱۱	۰/۴۷۲	-۰/۰۵۹	-۰/۳۵۲	۰/۰۸۹	FC4
۰/۲۵۸	۰/۷۵۸	-۰/۰۷۹	۰/۷۷۰	-۰/۶۰۹	۰/۰۴۷	FC5
۰/۲۹۲	۰/۷۴۹	۰/۳۵۸	۱/۳۸۳	۱/۰۵۰	-۰/۴۲۹	FL1
-۰/۳۴۸	۰/۷۷۹	۰/۲۶۲	-۱/۷۵۱	۰/۲۷۹	۰/۴۲۷	FL2
-۰/۳۵۱	۰/۱۶۶	۰/۷۷۶	۰/۵۱۰	-۱/۴۴۶	۰/۳۸۶	FL3
۱/۵۴۸	۰/۰۳۱	-۰/۴۴۰	۰/۱۶۶	-۰/۳۴۳	۰/۱۶۲	FL4
۰/۱۷۷	-۱/۶۶۱	۰/۴۴۹	-۰/۲۵۰	۰/۵۵۶	۰/۳۷۴	FL5
-۰/۶۴۵	۰/۰۸۰	-۱/۴۹۱	۰/۲۱۸	۰/۰۹۰	۰/۱۵۶	FL6

چنانکه ارقام جدول ۴ نشان می‌دهند، این ضرایب نشانگر سهم نسبی متغیرهای اصلی در ترکیب متغیرهای بنیادی هستند و معمولاً فقط برای زوج متغیرهای بنیادی که همبستگیهای بنیادی آنها از لحاظ آماری معنی‌دار باشند، محاسبه می‌شوند. بنابراین، بردارهای $Z^* 1$ ، $Z^* 2$ و $Z^* 3$ برای ۱۳ متغیر مستقل و متناظر با آنها بردارهای Zy_1 ، Zy_2 ، Zy_3 برای ۶ متغیر وابسته به صورت زیر بیان می‌شوند:

$$ZX_1 = (0/140)A + (0/177)R + (0/097)E + \dots + (0/047)FC_0$$

$$Zy_1 = (0/429)FL_1 + (0/427)EL_2 + \dots + (0/156)FL_7$$

$$ZX_2 = (-0/140)A + (-0/139)R + (0/070)E + \dots + (0/609)FC_0$$

$$Zy_2 = (1/05)FL_1 + (0/279)EL_2 + \dots + (0/09)FL_7$$

$$ZX_3 = (-0/093)A + (0/015)R + (-0/216)E + \dots + (0/770)FC_0$$

$$Zy_3 = (1/383)FL_1 + (-1/751)EL_2 + \dots + (0/218)FL_7$$

RC_1^2 یعنی (۰/۶۵۶) بیانگر نسبت واریانس $Z^* 1$ که توسط Zy_1 (و یا به عکس) تبیین یا توجیه می‌شود؛ یعنی حدود ۶۶ درصد واریانس $Z^* 1$ که توسط Zy_1 تبیین می‌شود. RC_2^2 نیز یعنی نسبت واریانس $Z^* 1$ که به وسیله ZY_2 (و یا به عکس) تبیین می‌شود. RC_3^2 نیز نشان دهنده نسبت واریانس $Z^* 3$ که توسط ZY_3 (و یا بالعکس) تبیین می‌گردد.

باید توجه داشت که اندازه نسبی وزن‌ها نشان دهنده اهمیت هر متغیر در یک مجموعه در مقایسه با متغیرهای مجموعه دیگر است. اندازه‌های نسبی این وزن‌ها، (علاوه بر علائم آنها) پایه تعریف متغیرهای بنیادی، یعنی تعیین این مطلب است

که هر یک چه چیز را اندازه می‌گیرند. بردارهای ساختاری عامل یکم تا سوم همراه با وزن آنها در جدول ۵ نمایش داده شده است.

جدول ۵ - ضرایب بردارهای ساختاری عامل یکم تا سوم همراه با وزن و

نسبتهای وزنی آنها

Weights			Canonical Weights			Factor Structure				عاملها
Root 3	Root 2	Root 1	Root 3	Root 2	Root 1	Root 3	Root 2	Root 1	Var	
-۱	۱	۱	-۰/۰۹۳	-۰/۱۴۰	۰/۱۴۰	-۰/۰۰۴	۰/۰۵۹	-۰/۰۶۳	A	برتری جویی
۰	-۱	۲	۰/۰۱۵	-۰/۱۳۹	۰/۱۷۷	۰/۱۳۹	۰/۰۹۰	۰/۱۹۷	R	مسئولیت‌پذیری
-۲	۰	-۱	-۰/۲۱۶	-۰/۰۷۰	-۰/۰۹۷	-۰/۱۲۲	۰/۰۲۹	-۰/۰۲۵	E	ثبات عاطفی
۴	۰	-۱	-۰/۳۷۹	۰/۰۵۵	-۰/۱۲۱	۰/۰۲۷	۰/۱۰۳	-۰/۱۴۹	S	جامعه‌پذیری
۰	۰	۰	-۰/۰۳۲	۰/۰۲۵	-۰/۰۰۳	۰/۱۵۶	۰/۰۷۵	۰/۱۰۵	C	محتاط
-۲	۲	۰	۰	-۰/۱۶۵	۰/۲۳۴	-۰/۰۰۵	۰/۱۸۶	۰/۰۵۰	O	تفکر ابتکاری
۵	-۲	۰	۰/۴۹۳	-۰/۲۵۰	-۰/۰۱۴	۰/۳۶۴	-۰/۰۱۵	۰/۰۴۷	P	روابط شخصی
۵	۴	-۱	۰/۵۴۶	۰/۴۰۵	-۰/۰۶۰	۰/۳۶۰	۰/۳۸۳	۰/۰۲۵	V	خستگی ناپذیری
۲	۹	۷	۰/۱۷۲	۰/۸۸۱	۰/۷۲۹	۰/۰۹۳	۰/۱۸۲	۰/۹۶۲	FC1	دوستی و همکاری
-۹	۱	۲	-۰/۹۱۸	۰/۰۶۶	۰/۱۸۶	-۰/۳۵۴	-۰/۱۳۷	۰/۷۸۳	FC2	پاداش‌دهی
-۱	-۵	۱	-۰/۰۵۶	-۰/۵۴۴	۰/۰۷۳	-۰/۰۶۵	-۰/۴۴۱	۰/۶۶۱	FC3	روشنی خط‌مشی
-۱	-۳	۱	-۰/۰۵۹	-۰/۳۵۲	۰/۰۸۹	-۰/۲۱۳	-۰/۴۵۲	۰/۳۳۳	FC4	خطرپذیری
۸	-۶	۰	۰/۷۷۰	۰/۶۰۴	۰/۰۴۷	۰/۳۲۹	-۰/۴۲۵	۰/۶۶۹	FC5	ضابطه‌ها
۱۴	۱۰	-۴	۱/۳۸۳	۱/۰۵۰	۰/۴۲۹	۰/۴۰۱	۰/۴۵۲	۰/۷۱۸	FL1	هدف‌مداری
-۱۷	۳	۴	-۱/۷۵۱	۰/۲۷۹	۰/۴۲۷	-۰/۱۴۷	۰/۲۷۶	۰/۸۸۰	FL2	ترغیب‌مداری
۵	-۱۴	۴	۰/۵۱۰	-۱/۴۴۶	۰/۳۸۶	۰/۲۹۴	-۰/۲۰۶	۰/۸۹۸	FL3	کارمداری
۲	-۳	۲	۰/۱۶۶	-۰/۳۴۳	۰/۱۶۲	۰/۱۸۲	۰/۱۱۱	۰/۷۸۲	FL4	تحول‌مداری
-۲	۶	۴	-۰/۳۵۰	۰/۵۵۹	۰/۳۷۴	۰/۱۵۵	۰/۳۲۰	۰/۸۸۲	FL5	تفاهم‌مداری
۲	۱	۲	۰/۲۱۸	۰/۰۹۰	۰/۱۵۶	۰/۲۱۷	۰/۱۱۴	۰/۸۳۰	FL6	انسان‌مداری

بر پایه همبستگی بنیادی که در مورد داده‌های این پژوهش صورت پذیرفته است، در بین ۱۳ متغیر مستقل (۸ متغیر ویژگی شخصیتی و ۵ متغیر جوّسازمانی) سه همبستگی بنیادی معنی‌دار وجود دارند. نخستین همبستگی حدود ۶۶ درصد، دومین همبستگی حدود ۲۵ درصد، و سومین همبستگی بنیادی حدود ۲۰ درصد واریانس را تبیین می‌کند. نسبت‌های وزنی متغیرهای بنیادی پیشینی کننده همراه بردارهای متناظر پیشینی شونده خود پایه و اساس معرفی مدل‌های بهینه برای پیشینی رهبری اثربخش آموزشی است. الگوی مناسب برای رهبری اثربخش آموزشی بر پایه ابعاد جوّسازمانی و ویژگی‌های مدیران به صورت سه مدل بهینه (و اقتضایی) به شرح زیر بیان می‌شود:

۱- اگر مدیری با ویژگی مسئولیت‌پذیری نسبتاً کم (ضریب ۲)، در محیطی مملو از جوّدوستی و همکاری (ضرب ۷)، پاداش‌دهی نسبتاً کم (ضریب ۲) قرار گیرد، در این صورت نوع رهبری اثربخش وی به نام رهبری مشارکتی با ابعاد ترغیب‌مداری، کارمداری، تفاهم‌مداری، و عدم تأکید بر هدف، هر یک با ضریب ۴ پیشینی می‌شود.

۲- اگر مدیری با ویژگی خستگی ناپذیری نسبتاً زیاد (ضریب ۴۹) تفکر ابتکاری کم (ضریب ۲)، کمی زود رنج و بدبین (ضریب ۲)، در محیطی مملو از جوّدوستی و همکاری (ضریب ۹)، ابهام زیاد در خط مشها (ضریب ۵)، پرهیز از خطر نسبتاً کم (ضریب ۳)، عدم رعایت ضابطه‌ها (ضریب ۶) قرار گیرد، نوع رهبری اثربخش آن به نام رهبری سازشگر (مصالحه‌گر) با ابعاد هدف‌مداری زیاد (ضریب ۱۰)، ترغیب‌مداری کم (ضریب ۳)، و تفاهم‌مداری زیاد (ضریب ۶)، و عدم تأکید بر کار و تحوّل پیشینی می‌شود.

۳- اگر مدیری با ویژگیهای خستگی ناپذیری زیاد (ضریب ۵)، روابط شخصی قوی (ضریب ۵)، و تکروری نسبتاً زیاد (ضریب ۴)، در محیطی که جو سازمانی آن بر پایه عدم پاداش دهی (ضریب ۹)، و رعایت ضابطه‌ها به مقدار زیاد (ضریب ۸) باشد، نوع رهبری اثربخش مورد انتظار به نام دیوانسالاری با ابعاد هدف‌مداری زیاد (با ضریب ۱۴)، کارمداری متوسط (با ضریب ۵)، کاملاً بی‌توجه به ترغیب و تفاهم پیشینی می‌شود.

محدودیت‌های پژوهش

در پژوهش حاضر، با اعمال تدابیری نظیر توزیع پرسشنامه بدون ذکر نام آزمودنی، جلب انگیزه برای پاسخ دادن آزمودنیها و توضیح کافی درباره هدف پژوهش (که چیزی جز یک کار علمی نیست)، تلاش شده است که مقاومت‌های آزمودنیها به حداقل ممکن کاهش داده شود. علاوه بر این، چنانکه در فصل سوم نیز اشاره شده است، تعدادی از پرسشنامه‌ها که در آنها آزمودنیها از روی بی‌دقتی یا بی‌میلی پاسخ داده بودند (والگوی پاسخهای آنها منعکس کننده عدم همکاری آنها بوده است) از دور محاسبات و تجزیه و تحلیل‌های مربوط خارج گردیدند تا اعتبار نتایج به دست آمده بیشتر شود. با وجود این، به دلایل زیر باید به نتایج پژوهش با دیده احتیاط نگریست و از تعمیم آن خودداری ورزید.

۱- هر سه پرسشنامه (ویژگیهای شخصیتی مدیر، رهبری اثربخش آموزشی مدیر، جو سازمانی) که در پژوهش حاضر به کار رفته‌اند، در حوزه سنجش متغیرهای شخصیتی و یا از ابزارهای بسته به فرهنگ محسوب می‌شوند. یکی از مسائلی که هنگام استفاده از این گونه پرسشنامه‌ها پدید می‌آید این است

که افراد در مواقعی که فکر می کنند پاسخ واقعی به زیانشان تمام می شود روشی محافظه کارانه تر پیش می گیرند، و در بیشتر موارد نیز پاسخهایی را برای خود برمی گزینند که جامعه پسند باشد.

۲- در ساختار جامعه کنونی، در مشاغل مدیریتی (به ویژه در محیط های دانشگاهی)، زنان کمتر حضور دارند. در گروه نمونه، جنسیت به عنوان متغیر کنترل یا تعدیل کننده مورد مطالعه قرار نگرفته است.

۳- با اینکه برای سنجش رهبری اثربخش، ویژگیهای شخصیتی، و جو سازمانی، پرسشنامه های متعددی بر پایه نظریه های متفاوت تهیه شده، اما درباره اعتبار و روایی همه آنها گزارشی علمی منتشر نشده است. بنابراین، در پژوهش حاضر، برای برآورد ضرایب اعتبار و روایی پرسشنامه، ناگزیر به تحلیل عاملی و - بنابراین - حذف تعدادی از پرسشهای پرسشنامه رهبری اثربخش آموزشی، و جو سازمانی شدیم و همین امر ممکن است در نتایج پژوهش اثر منفی گذاشته باشد.

۴- نمی توان ادعا کرد که واحدهای نمونه برداری در مطالعه حاضر با استفاده از روش نمونه برداری تصادفی از میان جامعه دانشگاهی کشور انتخاب شده اند، زیرا تنها تعداد معدودی از کارکنان (۲۱۳ نفر) در بین ۸۰ دانشکده دولتی از سراسر کشور در مطالعه شرکت داشته اند. بنابراین، نمی توان گفت که گروه نمونه مورد مطالعه معرف کامل جامعه هدف است.

۵- در رشته های مختلف تولیدی، آموزشی، اداری، و به طور کلی در بخشهای خصوصی و دولتی، شرایط خاصی حکمفرماست. تفاوت اساسی بین این سازمانها را از لحاظ تأثیری که در جو سازمانی و رهبری اثربخش آنها دارد

نمی‌توان نادیده گرفت، به این معنی که ابزار به کار رفته در این پژوهش قابل تعمیم به بخشهای دولتی و غیردولتی دیگر نیست.

۶- با آنکه تعریف، تعیین و نامگذاری عوامل سازنده رهبری اثربخش آموزشی، و جوّسازمانی با استفاده از ادبیات پژوهش انجام شده‌اند، نامگذاری عاملها و متغیرهای بنیادی در مطالعه حاضر صرفاً متکی بر یافته‌های این پژوهش و اظهارنظر متخصصان رشته مدیریت و روانشناسی صورت گرفته‌اند. باوجود این، ممکن است که مفهوم سازه‌ها ناشناخته مانده باشد.

پیشنهادها

برپایه نتایج حاصل از اجرای پژوهش حاضر، می‌توان موارد زیر را پیشنهاد کرد:

۱- رهبری مشارکتی، دست کم در سازمانهای آموزشی، بهترین نوع رهبری است که ابعاد اصلی آن را ترغیب مداری، کارمداری، تفاهم مداری، و انسان‌مداری تشکیل می‌دهند. شایسته است که این یافته مورد توجه مدیران و سیاستگذاران نیز قرار گیرد.

۲- در انتخاب و انتصاب مدیران، ضروری است که به ویژگیهای شخصیتی آنان، به ویژه مسئولیت‌پذیری، خطرپذیری، و تفکر ابتکاری که بهترین الگوی رهبری اثربخش را پدید می‌آورند، توجه کافی مبذول گردد.

۳- چون ساختار پرسشنامه‌های رهبری اثربخش آموزشی و جوّسازمانی از طریق تحلیل عاملی و میزان همگونی درونی مواد آنها بازسازی شده است، چنانچه ضرورت ایجاب کند می‌توان از پرسشنامه‌های مزبور در تعیین و مقایسه میزان

رهبری اثر بخش آموزشی و جوّسازمانی در محیط‌های دانشگاهی استفاده کرد.

۴- از جمله مسائلی که کار مدیران دانشگاهی را با دشواری مواجه می‌سازند، آشنایی نسبتاً کم آنان با شیوه‌های علوم رفتاری، به ویژه یافته‌های علم مدیریت و تعلیم و تربیت، است؛ بنابراین، ایجاد دوره‌های آموزشی خاصی که میزان اطلاعات مدیران را در این زمینه‌ها پرورش دهد ضروری به نظر می‌رسد. در این موارد، افزایش کیفیت دانشگاه‌های ویژه تربیت مدیران دانشگاهی به گونه‌ای که آموزش مدیران موسسه‌های آموزشی دیگر را نیز تحت پوشش داشته باشد اقدامی مفید به نظر می‌رسد. برای دسترسی به نتایج بهتر در زمینه اداره مؤسسات آموزشی از جمله دانشگاه‌ها، می‌توان از دانش فارغ‌التحصیلان رشته‌های مدیریت و بخصوص مدیریت آموزشی که علاوه بر تخصص از هنر مدیریت نیز برخوردار باشند، استفاده کرد.

۵- اهمیت تشخیص میزان رهبری اثر بخش آموزشی و جوّسازمانی محیط‌های دانشگاهی ایجاب می‌کند که این پژوهش در سطح ملی و نیز در مورد دانشگاه‌های غیردولتی از جمله دانشگاه آزاد اسلامی و مؤسسات آموزش عالی که به صورت غیرانتفاعی اداره می‌شوند، اجرا و نتایج با هم مقایسه گردد.

۶- از این لحاظ که متغیرهای جوّسازمانی اثر تعیین‌کننده‌ای در پیشینی رهبری اثربخش آموزشی دارند، برای تعیین و انتخاب شیوه رهبری اثربخش مورد نظر می‌توان از طریق توزیع پرسشنامه جوّسازمانی، سطوح ۵ گانه آن را اندازه‌گیری کرد.

۷- پیشنهاد می‌شود که از نتایج این پژوهش به مثابه ملاک‌هایی برای بهینه ساختن گزینش مدیران استفاده گردد، به این معنی که برای حصول رهبری اثربخش آموزشی مورد انتظار، باید دانست که از مدیری واجد کدام ویژگی‌های شخصیتی و در کدام جو سازمانی باید استفاده کرد.

۸- برپایه این پژوهش، زیربنای ۱۹ متغیر مستقل وابسته را سه بُعد مشارکتی، مصالحه‌گری، و دیوانسالاری تشکیل می‌دهند و پیشنهاد می‌شود که مطالعه‌های مشابهی با متغیرهای دیگر نیز انجام پذیرد؛ متغیرهای بنیادی و زیربنایی جدیدی تعریف و استخراج گردد تا از طریق آن بتوان اندیشه‌های نظری علم مدیریت را تقویت کرد.

۹- لازم است که با پژوهش‌های گسترده‌تر و دستیابی به ابزار مناسب‌تر، ابعاد رهبری آموزشی و جو محیط‌های دانشگاهی مورد ارزیابی‌های مستمر قرار گیرند.

۱۰- باهماهنگی‌های منطقه‌ای و قاره‌ای می‌توان دامنه این پژوهش را گسترش بخشید و متغیرهای بسته به فرهنگ را نیز در محیط‌های مشابه مورد مطالعه و ارزیابی قرار داد.

فهرست منابع:

الف) فارسی

- ۰۱ قورچیان، نادرقلی (۱۳۷۳)؛ «گزارش چهل و چهارمین اجلاس کنفرانس بین‌المللی تعلیم و تربیت ژنو - سوئیس ۱۹۹۴»؛ فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال دوم شماره ۳ و ۴.
- ۰۲ مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (۱۳۸۱)؛ آمار آموزش عالی ایران، سال تحصیلی ۸۱-۱۳۸۰.

ب) لاتین

1. Allport, G.(1968); **A Study of Values**; (3rd) Boston: Houghton Mifflin.
2. Arnold, H. & Feldman, D.C. (1986); **Organizational Behavior**; New York: McGraw-Hill.
3. Arnold, Hugh J. and Feldman, Daniel C.(1989); **Organizational Behavior**; McGraw-Hill.
4. Denison, Daniel R.(1996); **What Is Difference Between Organizational Culture and Organizational Climate? A Native's Point of View on A Decade of Paradigm Wars**; Academy of Management Review, Vol. 21. No,3.
5. Druker, P.(1988); "Leadership: more doing than dash"; **The Wall Street Journal**, January.
6. Edgar, H. Schein, (1993); "**Organizational Psychology**"; PHI, Prentice - Hall, New-Jersey.
7. Feigenbaum, A.V. (1994); "Quality Education and America's Competitiveness"; **Quality Progress**, 27(9).
8. Fiedler, F.E. & Chemeres, M.M. (1984); **Improving Leadership Effectiveness, The Leader Match Concept**; Willey Press.

9. Fiedler, F.E. (1967); **A Theory of Leadership Effectiveness**; McGraw-Hill.
10. Fiedler, Fred E.& Chemers, Martin M. (1974); **Leadership and Effective Management**; Scott, Foresman and Co.
11. French, Wendell L.& Kats, Formont E. & Rosenweig, James E. (1985); **Understanding Human Behavior in Organization**; Harper & Row.
12. French, Wendell L.(1987); **Human Resources Management**; Houghton-mifflin company.
13. Godet, M.(1994); **From Anticipation to Action**: UNESCO Publishing.
14. Gordon, J.E. (1963); **Personality and Behavior**; NY: Macmilan.
15. Hersey, Paul. & Blanchard, Ken. (1988); **Management of Organizational Behavior**; PHI.
16. Kenny, D.A. (2001); **Measuring Model Fit**; New York: Wiley
17. Kerlinger, F.N. (1973); **Foundations of Research in Behavioral Sciences**; (2nd .ed.), New York: Holt. Rinehart and Winston.
18. Kotter, J.P. (1990); **A Force for Change: How Leadership Differs from Management**; New York: Free Press.
19. Kouzez, J.M. & Posner, B.Z. (1997); **Credibility: How Leaders Gain and Lose it, Why People Demand It**; Jossey-Bass, Sanfrancison: CA.
20. Landy, Frank J.& Trumbo, Don A.(1980); **Psychology of Work Behavior**; revised edition, U.S.A: the Dorsey Press.
21. Lestter, R. Bittel. (1989); **The McGraw-Hill 36 Hours Management Course**.
22. Litwin, George H.& Stringer Robert A. (1968); **Motivation and Organizational Climate**; Harvard University.
23. Loch, Edwin A.(1991); **The Essence of Leadership**; Lexintion Books.
24. Luthuns, Fred & Martinco, Mark J. (1979); **The Practice of Supervision and Management**; McGraw-Hill.
25. Nachmias, D. & Frankfort-Nachmias, C.(1992); **Research Methods in the Social Sciences**; 4thed, London. St. Martin, S Press, Inc.

26. Ramsden, P. (1998): **Learning to Lead in Higher Education by Routledge**; New York: NY 1001.
27. Reddin, B. (1970); **Managerial Effectiveness**; McGraw-Hill
28. Rogg. K.L., Schmidt, D.B., Shull, C. & Schmidt, N.(2001); **Journal of Management**; Vol.27 Issue 4. P431.
29. Schneider, B.& Bowen, D.E. (eds) (1995); **Winning the Service Game**; Boston: Harvard Business School Press.
30. Schneider, B. & Goldstein, H.W. & Smith, D.B. (1995); "The ASA Framework: AN update"; **Personal Psychology**.
31. Schneider, B. & White, S.S. & Paul, M.C. (1998): "Linking Service Climator and Customer Perceptions of Service Quality: Test of a Causal Model"; **Journal of Applied Psychology**.
32. Steve, O.M. Shwartz, M. and Cravenco, L. (2000); "Evaluatiing Higher Education Leadership Indicators of Trustees, Effectiveness"; **The International journal of Educaitional Management** 14/3, 107-119.
33. Taylor, F.W. (1911); **The Principles of Scientific Management**; New York: Harper & Brothers.
34. Mhorndike, R.L. (1982); **Applied Psychometrics**; Houghton Mifflin Co. Boston Dalas Genova, Llinois, New Jersey Palo Alto London.