

## رهبری دانشگاهی و سرمایه‌ی اجتماعی: روی‌کردی جامعه‌شناختی به مدیریت آموزش عالی

دکتر بختیار شعبانی ورکی

استاد دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد bshabani@ferdowsi.um.ac.ir

نرگس آهنچیان

ahanchian40@yahoo.com

کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

### چکیده

در این پژوهش به شناسایی سرمایه‌ی اجتماعی در اعضای هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد و نیز نقش رهبری آموزش عالی در پدیدآوری این سرمایه در گروه‌های آموزشی دانشگاه پرداخته شده‌است. در این پژوهش علی-مقایسه‌ای، ۱۰۱ نفر از اعضای هیئت علمی به روش تصادفی طبقه‌بندی برای نمونه برگزیده و بررسی شده‌اند. برای گردآوری داده‌ها دو پرسش‌نامه‌ی سرمایه‌ی اجتماعی و رهبری دانشگاهی به کار رفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که سرمایه‌ی اجتماعی در گروه علوم تجربی که رهبران دانشگاهی آنان نقش رهبری آموزش عالی را بیش‌تر ایفا کرده‌اند، به گونه‌ی معنادار بیش از گروه علوم انسانی است که رهبران دانشگاهی آنان نقش رهبری آموزش عالی را کم‌تر ایفا کرده‌اند.

**کلیدواژه‌ها:** رهبری دانشگاهی؛ سرمایه‌ی اجتماعی؛

امروزه، قدرت میان کسانی تقسیم شده‌است که دانش پیش‌گام را در اختیار دارند. به همین رو، آموزش عالی و پژوهش را می‌توان از پایه‌های اصلی تضمین‌کننده‌ی امنیت ملی، توسعه‌ی ملی، و تا اندازه‌ئی بقای یک ملت آزاد دانست. در سده‌ی بیست‌ویک عامل تعیین‌کننده در توسعه‌ی کشورها، پردازش و دادوستد اطلاعات از یک سو، و تولید دانش از سوی دیگر خواهد بود. بررسی‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که کشورها و جوامعی که پژوهش را مهم‌ترین ابزار تولید و گسترش مرزهای دانش و کاربردهای عملی آن شمرده‌اند، جایگاهی ویژه در صحنه‌ی توازن قدرت سیاسی-اقتصادی جهان دارند (بختیار، ۱۳۷۶؛ کاردان، ۱۳۷۶). بر این اساس، سریع‌القلم (۱۳۸۲) توسعه‌ی علمی را بنیاد توسعه‌ی همه‌سویه می‌داند و می‌نویسد: «توسعه‌یافته‌گی که در یکی دو قرن اخیر در دنیا مطرح شده‌است با مقوله‌ی علم، جامعه‌ی علمی، رفتار علمی، تصمیم‌گیری علمی، و حکومت مبتنی بر علم گره خورده‌است. بنابراین اگر بخواهیم تعریف نوینی از توسعه‌یافته‌گی ارائه دهیم این است که با علم جامعه را مدیریت کنیم».

برای دستیابی به توسعه‌ی علمی، تجزیه و تحلیل جامعه‌ی علمی، روابط، ارزش‌ها، و هنجارهای حاکم بر آن بایسته می‌نماید. بنت<sup>۱</sup> (۱۹۸۸) میزان موفقیت یک نهاد آموزش عالی را به میزان موفقیت مدیران آن نهاد در پدیدآوری استقلال، نوآوری، نگرش به ارزش‌های دانشگاهی، و روشن‌بینی نقاط ضعف و قوت هم‌کاران وابسته می‌داند. بنیس و نانوس<sup>۲</sup> (۱۹۸۵) نیز از «مدیریت اعتماد» هم‌چون ویژه‌گی بنیادی رهبری یاد می‌کنند و بر آن اند که اعتماد برای همه‌ی سازمان‌ها ضرورتی اساسی است: «رهبری اصولاً با مدیریت فرق می‌کند. برای پایدار ماندن و زنده ماندن در سده‌ی بیست‌ویک به نسلی تازه از رهبران—و نه مدیران— نیاز است. رهبران حیظه‌ی کاری را فراچنگ می‌آورند؛ در حالی که مدیران تسلیم آن می‌شوند». بنیس و نانوس (۱۹۸۵) تفاوت‌های چشم‌گیر مدیران و رهبران را نشان می‌دهند و تصریح می‌کنند که تمرکز مدیر بر نظام‌ها و ساختارها است؛ در حالی که تمرکز رهبر بر افراد و انسان‌ها است. مدیر بر کنترل و رهبر بر اعتماد تکیه می‌کند.

واترمن و پیترز<sup>۳</sup> (۱۹۸۲؛ برگرفته از کرینر<sup>۴</sup>، ۱۳۸۱) پس از بررسی گسترده‌ی سازمان‌های موفق، ویژه‌گی‌های ۴۳ سازمان موفق را یافتند که از این ویژه‌گی‌ها می‌توان هم‌بسته‌گی اعضا و نیز باور سازمان به بهره‌وری متکی به انسان‌ها را برشمرد. بنابراین، آنگاه که سازمان برای رسیدن به بهره‌وری به انسان‌ها متکی می‌شود، هم‌بسته‌گی، هم‌کاری، و اعتماد میان آنان را افزایش می‌دهد و آن‌ها را در راستای بهره‌وری به کار می‌گیرد.

<sup>۱</sup> Bennett, J. B.

<sup>۲</sup> Bennis, W., & Nanus, B.

<sup>۳</sup> Waterman, R., & Peters, T.

<sup>۴</sup> Creiner, S.

بسیاری از نگره‌پردازان این رفتارهای سازنده را «سرمایه‌ی اجتماعی»<sup>۱</sup> نامیده‌اند. فوکویاما<sup>۲</sup> (۱۹۹۹) آن را «دسته‌ئی از هنجارها در نظام‌های اجتماعی» می‌شمارد «که هم‌کاری اعضای آن نظام را افزایش می‌دهد.» بیکر<sup>۳</sup> (۱۳۸۲) بر آن است که این سرمایه را رهبران سازمان‌ها می‌توانند هم‌چون یک شایسته‌گی سازمانی پدید آورند. به باور وولکوک و نارایان<sup>۴</sup> (۲۰۰۰) جوامع و سازمان‌ها به خودی خود منابع لازم را برای توسعه دارا نیستند؛ از این رو، رهبران باید توجه خود را بر توان‌مندسازی و مشارکت در درون این جوامع و سازمان‌ها متمرکز کنند. آنان هم‌چنین سرمایه‌ی اجتماعی را کاهش‌دهنده‌ی فقر و متعادل‌سازنده‌ی درآمد‌ها می‌دانند که این تعادل خود از شناسه‌های توسعه به شمار می‌رود.

نارایان و کسیدی<sup>۵</sup> (۲۰۰۱) ابعاد لازم سرمایه‌ی اجتماعی را در هر گروه اجتماعی، متضمن ویژه‌گی گروه، هنجارهای عمومی غالب در گروه، میزان. با هم بودن، داوطلب شدن برای کمک به یک‌دیگر، و اعتماد اعضای گروه به هم می‌دانند.

فوکویاما (۱۹۹۷) نیز اعتماد و میزان آن را در سازمان‌ها، پایه‌ی هرگونه دادوستد اجتماعی می‌داند. شناسایی سرمایه‌ی اجتماعی در سازمان‌ها می‌تواند شناختی نو از نظام‌های اقتصادی-اجتماعی پدید آورد و مدیران را در راه‌بری بهتر نظام‌ها یاری کند. هم‌چنین می‌توان با به‌کارگیری روش‌های ارائه‌شده برای افزایش ذخیره‌ی سرمایه‌ی اجتماعی در سازمان‌ها، این سرمایه را در سازمان‌ها به طور کلی، و نیز در سازمان‌های آموزشی افزایش داد. سرمایه‌ی اجتماعی بر خلاف سرمایه‌ی مادی به صورت فیزیکی وجود ندارد؛ بلکه برآیند دادوستدهای گروهی است و افزایش آن می‌تواند سازمان را در دستیابی به اهداف یاری کند. اگر مدیران آموزش عالی بتوانند به گفته‌ی بنیس و نانوس (۱۹۸۵) به «مدیریت اعتماد» بپردازند، آن‌گاه به باور فوکویاما (۱۹۹۷) خواهندتوانست با افزایش هم‌کاری اعضا، سازمان را در رسیدن به اهداف یاری کنند.

با توجه به این یافته‌ها، آیا در دانشگاه‌ها بدون داشتن انبوهی از سرمایه‌ی اجتماعی می‌توان به فرآوری دانش امید داشت؟ با پیوند نگره‌ی بنیس و نانوس (۱۹۸۵) درباره‌ی «مدیریت و رهبری» و نیز نگره‌ی فوکویاما (۱۹۹۷) در زمینه‌ی «سرمایه‌ی اجتماعی در سازمان‌ها» شاید بتوان ذخیره‌ئی انبوه از سرمایه‌ی اجتماعی را توسط رهبران دانشگاهی در دانشگاه فراهم آورد و سطح دانش‌آفرینی را هم‌چون شناسه‌ی بهره‌وری دانشگاه افزایش داد. در این باره، رمزدن<sup>۶</sup> (۱۳۸۰) می‌نویسد که رهبران دانشگاهی از لحاظ تأثیرگذاری بر روند بهره‌وری، جایگاهی بسیار حساس و مهم دارند. این مدیران نه تنها می‌توانند برای

<sup>۱</sup> Social Capital

<sup>۲</sup> Fukuyama, F.

<sup>۳</sup> Baker, W.

<sup>۴</sup> Woolcok, M., & Narayan, D.

<sup>۵</sup> Narayan, D., & Cassidy, M. F.

<sup>۶</sup> Ramsden, P.

دگرگون‌سازی سازمان و سیاست‌های سازمانی اعمال نفوذ کنند، که به دلیل مسئولیت‌هایی که پذیرفته‌اند می‌توانند بر فرهنگ واحدهای زیر پوشش خود اثر گذارند. این اثرگذاری و محیط پدیدآمده در دانشگاه، بر انگیزش کارکنان، اثربخشی آموزش، و تدریس و نتایج موفقیت‌آمیز پژوهش مؤثر است. وی نقش رهبر دانشگاهی را در شکل‌دهی به این محیط‌ها و فضاها مهم و حساس می‌داند (رمزدن، ۱۳۸۰).

بر پایه‌ی آنچه گفته‌شد، در این نوشتار نقش رهبری آموزش عالی در پدیدآوری سرمایه‌ی اجتماعی در اعضای هیئت علمی بررسی می‌شود.

### سرمایه‌ی اجتماعی، نیرویی زاینده در دانشگاه

از دیدگاه کلمن<sup>۱</sup> (۱۳۷۷) سرمایه‌ی اجتماعی منبعی اجتماعی-ساختاری است که دارایی و سرمایه‌ی افراد به شمار می‌رود. این دارایی ناظر بر ویژه‌گی‌هایی در ساختار اجتماعی است و باعث می‌شود افراد آسان‌تر وارد کنش اجتماعی شوند. این گونه سرمایه، امکان دستیابی به هدف‌هایی معین را که در نبود آن دست‌نیافتنی است فراهم می‌سازد. وی بر آن است که سرمایه‌ی اجتماعی بر پایه‌ی کارکرد آن تعریف می‌شود و خود هویتی جداگانه ندارد. بوردیو<sup>۲</sup> (۱۹۸۶؛ برگرفته از صالحی و مهرعلی‌زاده، ۱۳۸۳) نیز بر نقش انواع مختلف سرمایه و از آن میان سرمایه‌ی اجتماعی، در باززایی روابط نابرابر قدرت تأکید می‌کند.

بدین سان، سرمایه‌ی اجتماعی یکی از مهم‌ترین عناصر پویای نظام اجتماعی و فرهنگی جوامع به شمار می‌آید و فضای دانشگاه می‌تواند منتقل‌کننده‌ی این سرمایه در جامعه‌ی انگاره‌ها، ارزش‌ها، هنجارها، و اعتماد اجتماعی به دانشگاهیان باشد. از این رو، دانشگاه و نظام آموزش عالی، کانون‌های اصلی پدیدآوری و گسترش سرمایه‌ی اجتماعی در سطح جامعه است و توسعه‌نیافته‌گی آموزش عالی در راه پدیدآوری، تولید، و افزایش کیفیت سرمایه‌ی اجتماعی جامعه، به اثربخش نبودن و ناکارآمدی نهاد آموزش عالی در پیش‌برد برنامه‌های توسعه‌ی اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، و فرهنگی کشور خواهدانجامید (مرجایی، ۱۳۸۳).

پژوهش کالی‌یر و گانینگ<sup>۳</sup> (۱۹۹۹) در آفریقا نشان می‌دهد که سرمایه‌ی اجتماعی در کشورهای توسعه‌یافته و کشورهای توسعه‌نیافته، هم در میان مردم و هم در میان حکومت‌های آنان متفاوت است و در کشورهای توسعه‌یافته سرمایه‌ی اجتماعی در میان مردم و حکومت‌ها بیش‌تر است.

<sup>۱</sup> Coleman, J. S.

<sup>۲</sup> Bourdieu, P.

<sup>۳</sup> Collier, P., & Gunning, J. W.

### مضامین بنیادی در سرمایه‌ی اجتماعی

در بازشناسی سرمایه‌ی اجتماعی، یکی از مفاهیم سودمند «شبکه‌ی اعتماد» است که نشان‌دهنده‌ی گروهی است که بر پایه‌ی اعتماد دوسویه، اطلاعات، هنجارها، و ارزش‌هایی یک‌سان را به کار می‌برند. از این رو، اعتماد می‌تواند نقشی مؤثر در آسان‌سازی فرآیند ارتباط در سازمان داشته‌باشد. شبکه‌ی اعتماد می‌تواند میان افراد یک گروه یا گروه‌های مختلف در سازمان و یا میان سازمان‌های مختلف پدید آید (علوی، ۱۳۸۳). از آن‌جا که اعتماد پایه‌ی هر گونه دادوستد اجتماعی است، پیش از ورود به هر نظام اجتماعی، مانند سازمان‌ها، باید اطلاعات کافی درباره‌ی شبکه‌های اعتماد آن نظام و ویژه‌گی‌های این شبکه به دست آورد (فوکویاما، ۱۹۹۷).

مفهوم سودمند دیگر در بازشناسی سرمایه‌ی اجتماعی «شعاع اعتماد» است که میزان گسترده‌گی دایره‌ی همکاری و اعتماد دوسویه‌ی اعضای یک گروه یا سازمان را نشان می‌دهد. در واقع، می‌توان گفت که هر چه یک گروه اجتماعی مانند یک سازمان شعاع اعتماد بالاتری داشته‌باشد سرمایه‌ی اجتماعی آن نیز بیش‌تر خواهدبود و مدیریت سازمان می‌تواند با افزایش این شعاع اعتماد در سازمان و پدیدآوری هر چه بیش‌تر سرمایه‌ی اجتماعی اهداف سازمان را محقق سازد.

سرمایه‌ی اجتماعی مناسب هم‌چنین می‌تواند هزینه‌های تبادل و تعامل را در سازمان‌های مختلف کاهش دهد؛ مانند هزینه‌های مادی و زمانی که صرف بستن پیمان‌ها یا کنترل و نظارت از طریق سلسله‌مراتب و مقررات دیوان‌سالارانه می‌شود. امروزه، تخصصی شدن حرفه‌های مختلف به گونه‌ئی است که دیگر شیوه‌های دیوان‌سالارانه در سرپرستی کارکنان متخصص نمی‌تواند پاسخ‌گوی نیازهای سازمان باشد و در دستیابی به اهداف سازمان به مدیر یاری کند. در حالی که انتظار می‌رود پدیدآوری و تقویت هنجارهای حرفه‌ئی اثربخش در محیط‌های تخصصی بهره‌وری بالاتری داشته‌باشد (پروساک، ۲۰۰۰).

سرمایه‌ی اجتماعی را می‌توان یکی از گونه‌های سرمایه‌ی زاینده در سازمان‌ها دانست. در الگوهای گذشته، تنها عامل انسانی در انواع سرمایه‌ها «سرمایه‌ی انسانی» بود که بیش‌تر نشان‌دهنده‌ی شمار تخصص‌ها، دانش، و توان‌مندی‌های نیروی انسانی در سطوح مختلف کارکنان و مدیران است. اما توجه به یک سازمان هم‌چون نظامی اجتماعی، سرمایه‌ی اجتماعی را نیز چونان نشان‌گری برای ارزش شبکه‌های اعتماد و نیز کیفیت و کمیت

<sup>۱</sup> Prusak, L.

دادوستدها، در این فهرست جای می‌دهد. به سخن دیگر، سرمایه‌ی اجتماعی نشان‌دهنده‌ی مجموعه سازه‌های فرهنگی و اجتماعی میان سرمایه‌های انسانی است (علوی، ۱۳۸۳).

### رابطه‌ی سرمایه‌ی اجتماعی با رهبری دانشگاهی

نقش تعیین‌کننده‌ی سرمایه‌ی اجتماعی در توسعه‌ی اجتماعی و سازمانی نیازمند برنامه‌ریزی برای افزایش ذخیره‌ی این سرمایه است. بررسی‌های گوناگون نشان می‌دهد که برپایی گروه‌ها و انجمن‌های تخصصی و حرفه‌ئی در سازمان‌ها، با مشارکت داوطلبانه‌ی کارشناسان و متخصصان می‌تواند سرمایه‌ی اجتماعی را در سازمان‌ها افزایش دهد. برپایی انجمن‌ها و گروه‌های تخصصی در سازمان‌ها می‌تواند هنجارها و ارزش‌های تخصصی و حرفه‌ئی در اعضا پدید آورد و با راه‌بری مناسب می‌تواند هزینه‌های نظارت و سرپرستی رسمی را در سازمان کاهش دهد و از این گذشته، با تقویت احساس وابستگی اعضا به یک گروه تخصصی و حرفه‌ئی، سطح انگیزش و رشد فردی را نیز افزایش دهد. اگر به افراد متخصص و حرفه‌ئی شرایط و امکانات مناسب داده‌شود، خود آن‌ها زمینه‌های شبکه‌های ارتباطی میان خود را فراهم می‌آورند و با پدیدآوری هنجارهای حرفه‌ئی کیفیت ارائه‌ی خدمات را در تخصص خود افزایش می‌دهند (پروساک، ۲۰۰۰). بنابراین، نقش مدیران رسمی سازمان در این باره را می‌توان تشویق و راه‌نمایی کلی در پیدایش و تقویت چنین نهادهایی دانست. در سازمان دانشگاه، مدیران می‌توانند برای دست‌یابی به هدف دانش‌آفرینی گروه‌های تخصصی-پژوهشی بر پا کنند. این گروه‌های پژوهشی می‌توانند در درون گروه‌های آموزشی یا با همکاری گروه‌های مختلف شکل گیرد. مدیران دانشگاه می‌توانند با حمایت بی‌دریغ روانی و مالی از گروه‌های پژوهشی، کیفیت پژوهش‌های انجام‌شده و دانش پدیدآمده را افزایش دهند.

در واقع، سرمایه‌ی اجتماعی ریشه در ویژه‌گی‌های فرهنگی یک نظام اجتماعی دارد. به سخن دیگر، سرمایه‌ی اجتماعی چکیده‌ی فرهنگ اجتماعی یا سازمانی- پایه‌گذارده بر اعتماد و مشارکت افراد است. بنابراین، هر گام مدیران برای غنی‌سازی فرهنگ سازمانی می‌تواند سرمایه‌ی اجتماعی را افزایش دهد. مدیریت فرهنگ سازمانی، عمدتاً با توجه به نقش رهبری و نمادهای فرهنگی، می‌تواند سازه‌های فرهنگی مانند احساس هویت گروهی و سازمانی مشترک، احساس وابستگی به آینده‌ئی مشترک، مشارکت، و اعتمادهای بین‌فردی و گروهی را تقویت کند. در این باره، مدیران سازمان‌ها با پدیدآوری نظام‌های مشارکتی، برگزاری مراسم و نشست‌های همه‌گانی با کارکنان، پشتی‌بانی روانی از کارکنان، و ایفای شایسته‌ی نقش رهبری می‌توانند در راستای غنی‌سازی فرهنگ سازمانی گام بردارند.

به‌کارگیری رسانه‌ها نیز در دنیای امروز، نقشی بسیار مؤثر و یگانه دارد. در سطح سازمانی می‌توان با استفاده از نشریه و خبرنامه‌های درون‌سازمانی، پوسترها، فیلم‌ها، و شبکه‌های رایانه‌ای، برای تقویت این سازه‌های فرهنگی کوشش کرد. دوره‌های آموزشی کارکنان نیز می‌تواند ابزاری مناسب در دست رهبران برای تقویت سرمایه‌ی اجتماعی باشد. به‌کارگیری روش‌های آموزش گروهی، مانند گروه‌های کاری و پژوهش‌های گروهی، و نیز تقویت یادگیری گروهی در قالب فرآیندهای کاری می‌تواند در پیدایش و تقویت شبکه‌های اعتماد بسیار مؤثر باشد (فوکویاما، ۱۹۹۹).

صالحی و مهرعلی‌زاده (۱۳۸۳) یادآوری می‌کنند که گسترش توان‌مندی‌ها در آموزش عالی ایران بر پیش‌انگاره‌های نگره‌ی سرمایه‌ی انسانی پایه‌گذاری شده‌است؛ ولی نمود اقتصاد بر پایه‌ی توانایی و بایسته‌گی‌های اجتماعی-اقتصادی، و گرایش وزارت علوم، تحقیقات، و فن‌آوری برای حرکت در راستای جامعه‌ی دانش‌محور، نیازمند آن است که به مفهوم سرمایه‌ی اجتماعی نیز برای تحلیل روند شکل‌گیری توان‌مندی‌های پایه و توسعه‌ی آموزش عالی و محتوای آن نگرسته‌شود.

سرمایه‌ی اجتماعی در دانشگاه، نه تنها در بهبود کیفی و کمی پژوهش‌ها، که در یادگیری دانش‌جویان و آموزش نیز مؤثر است. راسین و های‌لند<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) در پژوهشی درباره‌ی تجربه‌های به‌دست‌آمده از یادگیری بر پایه‌ی کار گروهی دانش‌جویان، دریافتند که سرمایه‌ی اجتماعی در گروه‌های یادگیری، مشارکت گروهی را در پی دارد و به رشد اخلاقی، شناختی، و سودهای اجتماعی دیگر برای اعضای گروه یادگیری می‌انجامد و میزان دادوستد آنان را با یک‌دیگر گسترش می‌دهد.

کریتنر و کی‌ئی‌کی<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) سرمایه‌ی انسانی (انسان به سان یک فرد) و سرمایه‌ی اجتماعی (چه‌گونه‌گی پیوندهای سرمایه‌های انسانی) را عامل‌هایی انسانی دانسته‌اند که در دستیابی سازمان‌ها به اهداف، نقشی کلیدی و راه‌بردی دارد. آنان پس از تعریف سرمایه‌ی اجتماعی، هم‌چون نیروی سازنده‌ی که پی‌آیند اعتماد، نیک‌اندیشی، هم‌کاری، و پیوندهای استوار است، سازه‌های سرمایه‌ی اجتماعی را در سازمان چنین برشمردند: دیدگاه‌ها و هدف‌های مشترک؛ ارزش‌های مشترک؛ اعتماد؛ احترام دوسویه و تفاهم؛ دوستی و پشتیبانی گروهی؛ رای‌زنی و ایفای نقش مثبت؛ مشارکت و تواناسازی؛ پیوندها؛ منابع؛ شبکه‌ی وابسته‌گی‌ها؛ هم‌کاری؛ کار گروهی؛ هم‌راهی و هم‌دلی؛ پیوندهای آزاد به جای پیوندهای پرخاص‌گرانه؛ تعارض سازنده به جای تعارض ویران‌گر؛ و گفت‌وگوی برنده-برنده.

<sup>۱</sup> Rossin, D., & Hyland, T.

<sup>۲</sup> Krietner, R., & Kinicki, A.

با نگرش به این پیشینه، می‌توان گفت که سرمایه‌ی اجتماعی در دانشگاه نه تنها در دانش‌آفرینی، که در اثربخشی آموزش نیز مؤثر است و رهبران دانشگاهی می‌توانند به افزایش سرمایه‌ی اجتماعی در دانشگاه، هم برای افزایش بهره‌وری بیش‌تر این نهاد اجتماعی و هم افزایش سرمایه‌ی اجتماعی در سطح جامعه در راستای توسعه کشور، گام بردارند.

در زمینه‌ی ویژه‌گی‌های چنین رهبرانی، یافته‌های پژوهش رمزدن (۱۹۸۸) در دانشگاه‌های بریتانیا<sup>۱</sup>، هنگ‌کنگ<sup>۲</sup> و استرالیا<sup>۳</sup> نشان می‌دهد که رهبران دانشگاهی نیروی تخیل و آفریننده‌گی‌شان را برای خدمت به دیگران به کار می‌گیرند. آن‌ها کسانی‌اند که نشان می‌دهند آن چه را که می‌خواهند به دست می‌آورند و راهی را که می‌خواهند سپری کنند می‌شناسند؛ دستور نشست‌ها را روشن می‌کنند؛ دیدگاه‌های خوب می‌آورند؛ دید آن‌ها از آینده، خردمندانه و درست است؛ انگاره‌ی ذهنی از توانائی افراد دارند؛ و در اندیشه‌ی آن‌اند که دانشگاه چه‌گونه می‌تواند به بهترین شیوه در آفرینش دانش بیش‌تر و وضعیت بهتر دست داشته‌باشد. او می‌نویسد روایی دیدگاه این رهبران برآمده از این حقیقت است که با نیازها و آرزوهای اعضای هیئت علمی و کارکنان دانشگاه هم‌آهنگ است. این رهبران، کار دانشگاهی را با نشان دادن هم‌دلی و هم‌اندیشی با نیازهای هم‌کاران‌شان گسترش می‌دهند. آن‌ها این توانایی را دارند که فراتر از مسائل کنونی را ببینند و گستاخی این را دارند تا به خواسته‌های مدیران و نهادها بالادست واکنش نشان دهند. آن‌ها سرمشق‌گونه رهبری می‌کنند. این رهبران، آموزگاران یا پژوهش‌گرانی‌اند که بالاترین کیفیت را می‌جویند؛ ولی هم‌چنین، آماده‌اند تا در کار دانشگاهی برای کمک و یاری هم‌کاران پیش‌گام شوند. آن‌ها با هم‌کاران‌شان به گونه‌ی منظم و محترم رفتار می‌کنند. آن‌ها مدیرانی کارا هستند که کارها را می‌سپارند، اما با حساسیت نسبت به ارزش‌های دانشگاهی آن را متعادل می‌سازند. آن‌ها آماده‌اند تا بخشی از دل‌بسته‌گی‌های اصلی خود را برای کمک به موفقیت کارکنان کنار گذارند. آنان وظیفه‌ها را به‌خوبی انجام می‌دهند و در کار رهبری عادل و خردمند‌اند. انگیزه‌های خودخواهانه ندارند و می‌توانند کارها را به دیگران بسپارند و به سخن آنان گوش می‌دهند. آنان نقاط قوت و ضعف کارکنان را درمی‌یابند و از آن‌ها به‌خوبی و به سود سازمان استفاده می‌کنند. کارکرد خوب را با افزایش رتبه و دست‌مزد به دلیل شایسته‌گی پاداش می‌دهند. هزینه‌های پژوهش دانش‌جوئی را جذب می‌کنند و به‌کارگیری آن را در نشریه‌ها به هم‌کاران خود سفارش می‌کنند. عدالت، راست‌کرداری، کارائی، امانت‌داری، و هم‌اندیشی، ارزش‌ها و رفتارهایی است که همواره در پاسخ‌های آنان دیده‌می‌شود. رهبر دانشگاهی زمان زیادی را برای گفت‌وگو با دیگران می‌گذارد و تلاش می‌کند تا دیدگاه‌های

<sup>۱</sup> Great Britain<sup>۲</sup> Hong Kong<sup>۳</sup> Australia



گوناگون را با یک‌دیگر هم‌آهنگ سازد. اطمینان می‌دهد که حتی جوان‌ترین عضو هیئت علمی هم در دانشکده نقش دارد. تضمین می‌کند که تمامی اعضای هیئت علمی در مسائل سهیم دارند و تشویق می‌شوند. برای درگیر ساختن دانش‌جویان دکتری به مسائل دانشکده از هیچ تلاشی فروگذار نمی‌کند. برای بررسی مسائل دانش‌جویان دوره‌ی کارشناسی آماده و با این همه در برابر فشارهای بیرونی پاسخ‌گو است. رهبر دانشگاهی برای رسیدن به روش‌های کاری. نو تمامی راه‌های میانی را به هم پیوند می‌دهد و در انجام این کارها قاطع و مصمم است (رمزدن، ۱۳۸۰).

در این باره که چه گونه رهبری‌ئی به دانشگاهیان این توانایی را می‌دهد که کارشان را به‌خوبی انجام دهند هم‌سویی چشم‌گیری وجود دارد. این گونه رهبری دربرگیرنده‌ی سوبه‌هایی از توان‌مندی‌های بین‌فردی، مدیریت کارآ، و پیش‌رفت کارکنان، و هم‌چنین مدیریت مشارکتی و انگیزشی است. شماری از این سوبه‌ها را هرست<sup>۱</sup> (۱۹۹۳؛ برگرفته از رمزدن، ۱۳۸۰) در پژوهش‌های خود نشان داده که به کوتاهی در جدول ۱ آمده‌است.

جدول ۱- ویژه‌گی‌های رهبری دانشگاهی  
(رمزدن، ۱۳۸۰، ص. ۱۲۷)

| سوبه‌ها                    | معنا                                                                           |
|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| رهبری آموزشی               | اثربخشی دیده‌شده از رهبری در زمینه‌ی آموزش و آموزگاران                         |
| رهبری پژوهشی               | اثربخشی دیده‌شده از رهبری در زمینه‌ی پژوهش و پژوهش‌گران                        |
| مدیریت عادل و کارآ         | کارآیی، عدالت، و مدیریت دیگر منابع                                             |
| راه‌برد و روشن‌بینی        | اهمیت درباره‌ی راه‌بری آینده‌ی کار و به کار بستن آن برای سود آینده             |
| رهبری دگرگون‌ساز و مشارکتی | ویژه‌گی‌های برانگیزاننده، توانایی برای هیجان‌بخشی و افزایش هم‌کاری در هم‌کاران |
| توسعه و قدرشناسی           | پشتی‌بانی برای پیش‌رفت کار و قدرشناسی از پیش‌رفت‌های هم‌کاران                  |
| توانایی‌های بین‌فردی       | کار کردن به گونه‌ئی مؤثر با هم‌کاران                                           |

بر این اساس، در این پژوهش، میزان ایفای نقش رهبری از سوی مدیران گروه‌های آموزشی، و تأثیر آن بر سرمایه‌ی اجتماعی در نظام آموزش عالی، به‌ویژه در دانشگاه فردوسی مشهد، بررسی شده‌است.

### روش

این پژوهش برای بررسی تأثیر رهبری آموزشی عالی در پدیدآوری سرمایه‌ی اجتماعی در اعضای هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد انجام شده‌است. این پژوهش از حیث هدف

<sup>۱</sup> Hirst, M.

کاربردی است و با روش علی-مقایسه‌ئی<sup>۱</sup> انجام شده‌است. در این پژوهش، نخست میزان سرمایه‌ی اجتماعی در اعضای هیئت علمی دانشگاه فردوسی بررسی شد و سپس از آن‌جا که میان سرمایه‌ی اجتماعی موجود در گروه‌های آموزشی علوم انسانی و گروه‌های آموزشی علوم تجربی تفاوتی معنادار دیده‌شد و با تکیه بر این فرض که رهبری پیش از شکل‌گیری سرمایه‌ی اجتماعی پدید آمده‌است، تفاوت نقش رهبری آموزشی در شش سازه‌ی رهبری آموزش، رهبری پژوهش، مدیریت عادل و کارآ، راه‌برد و روشن‌بینی، رهبری دگرگون‌ساز و مشارکتی، و توانایی‌های بین‌فردی در گروه‌های علوم تجربی و علوم انسانی مقایسه شد.

#### آزمودنی‌ها

جامعه‌ی آماری این پژوهش همه‌ی اعضای هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد در سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳ و حجم نمونه ۱۰۱ نفر بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ئی گزیده‌شدند. از آن‌جا که در پژوهش‌های علی-مقایسه‌ئی همگن‌سازی گروه‌ها یکی از روش‌های کنترل متغیرهای ناخواسته است، در این پژوهش، جداسازی متغیر مستقل (رهبری) از دیگر متغیرها به روش همگن‌سازی انجام شد و آزمودنی‌های دو گروه، در رتبه‌ی علمی (استاد، دانشیار، استادیار، و مربی) و جنسیت (مرد و زن) همگن شدند. به باور آری، جیکوبز، و رضویه<sup>۲</sup> (۱۳۸۰) هم‌تاسازی از درون جامعه‌ی یگانه، راه‌بردی سودمند برای همگن‌سازی است، زیرا تا اندازه‌ئی تفاوت‌های ازپیش‌موجود میان گروه‌ها را حل می‌کند. در این پژوهش نیز، هر دو گروه، از این رو که در دانشگاه فردوسی مشهد به آموزش و پژوهش می‌پردازند و محیط کاری و فرهنگ سازمانی مشترک و همانندی دارند، همگن شده‌اند.

در این پژوهش، گروه علوم تجربی دربرگیرنده‌ی دانشکده‌های فنی و مهندسی، علوم پایه، کشاورزی، و ریاضی بود. گروه علوم انسانی نیز دانشکده‌های الهیات، ادبیات، تربیت بدنی، علوم تربیتی و علوم اداری و اقتصادی را در بر می‌گرفت. برای همگن‌سازی جنسیتی دو گروه، تفاوت زنان و مردان در سرمایه‌ی اجتماعی و رهبری دانشگاهی با آزمون خی‌دو ( $\chi^2$ ) بررسی شد که تفاوت آنان معنادار نبود (جدول ۲).

جدول ۲- آزمون خی‌دو برای مقایسه‌ی زنان و مردان در سرمایه‌ی اجتماعی و رهبری دانشگاهی

| متغیر            | تعداد | $\chi^2$ | درجه‌ی آزادی | معناداری |
|------------------|-------|----------|--------------|----------|
| سرمایه‌ی اجتماعی | ۱۰۱   | ۵۷/۷۸۱   | ۵۴           | ۰/۲۳۷    |
| رهبری دانشگاهی   | ۱۰۱   | ۴۳/۹۲۰   | ۴۶           | ۰/۵۶۰    |

<sup>۱</sup> Ex Post Facto Research

<sup>۲</sup> Ary, D., Jacobs, L. C., & Razavich, A.

## ابزار پژوهش

به منظور گردآوری داده‌ها درباره‌ی میزان سرمایه‌ی اجتماعی در اعضای هیئت علمی، پرسش‌نامه‌ی سرمایه‌ی اجتماعی بر پایه‌ی ده سازه‌ی سرمایه‌ی اجتماعی (کریتنر و کی‌سی، ۲۰۰۴) توسط پژوهش‌گر نگاشته‌شد. گویه‌های این پرسش‌نامه در دامنه‌ی پنج‌درجه‌ی لیکرت پاسخ‌گویی می‌شود. روایی پرسش‌نامه‌ی سرمایه‌ی اجتماعی به روش روایی سازه<sup>۱</sup> سنجیده‌شد. برای دستیابی به روایی درونی آزمون‌ها، پرسش‌نامه به گونه‌ی سامان‌دهی شد که روابط میان عناصر اندازه‌گیری‌شونده در آزمون مثبت باشد. پژوهش‌گر برای برآورد روایی سازه‌ی پرسش‌نامه‌ی سرمایه‌ی اجتماعی از تحلیل عاملی با چرخش واریماکس<sup>۲</sup> بهره گرفت. یک عامل، در واقع، سازه‌ی است که بر نمره‌های به‌دست‌آمده در یک یا چند متغیر اثر می‌گذارد. هر گاه یک ماتریس هم‌بستگی تحلیل عاملی شود، آزمون‌هایی که عواملی ویژه بر آن‌ها اثر گذاشته‌باشد، در آن عامل‌ها بار عاملی می‌گیرند (سرمد، بازرگان، و حجازی، ۱۳۷۹). در این تحلیل، با چرخش واریماکس سازه‌های ده‌گانه‌ی سرمایه‌ی اجتماعی با ارزش ویژه<sup>۳</sup> یک به عنوان نقطه‌ی برش<sup>۴</sup> برای هر دسته از گویه‌ها، ده عامل اصلی به دست آمد. یافته‌ها همان ساختاری را نشان داد که پژوهش‌گر بر پایه‌ی دیدگاه کریتنر و کی‌سی (۲۰۰۴) پرسش‌نامه را ساخته‌بود.

برای گردآوری داده‌ها درباره‌ی نقش رهبری آموزش عالی، پرسش‌نامه‌ی رهبری دانشگاهی بر پایه‌ی شش سازه‌ی رهبری دانشگاهی (هرست، ۱۹۹۳؛ برگرفته از رمزدن، ۱۳۸۰) توسط پژوهش‌گر نگاشته‌شد. گویه‌های این پرسش‌نامه در دامنه‌ی پنج‌درجه‌ی لیکرت پاسخ‌گویی می‌شود. برای برآورد روایی سازه‌ی این پرسش‌نامه نیز روش تحلیل عاملی به کار رفت که بدین سان با چرخش واریماکس سازه‌های شش‌گانه‌ی رهبری با ارزش ویژه‌ی یک به عنوان نقطه‌ی برش برای هر دسته از گویه‌ها، شش عامل اصلی به دست آمد که با سازه‌های رهبری دانشگاهی هرست (همان) که پرسش‌نامه بر پایه‌ی آن ساخته‌شد یکسان است. با برآورد آلفای کرون‌باخ پایایی پرسش‌نامه‌ی سرمایه‌ی اجتماعی ۰/۸۲ و پایایی پرسش‌نامه‌ی رهبری دانشگاهی ۰/۷۶ به دست آمد.

<sup>1</sup> Constructive Validity

<sup>2</sup> Varimax Rotation

<sup>3</sup> Eigenvalue

<sup>4</sup> Cut-off Point

## یافته‌ها

در این پژوهش در کنار توصیف یافته‌ها، میانگین نمره‌های دو گروه با آزمون t با یکدیگر مقایسه شده‌است. هم‌چنان که در جدول ۳ دیده می‌شود، سازی «مشارکت و تواناسازی» با میانگین ۲۴/۰۸ بیش‌ترین نمره را داشته‌است و انحراف استاندارد آن نیز بیش از همه (۵/۷۹) بوده‌است. در این میان، سازی «ارزش‌های مشترک» با میانگین ۳/۶۰ کم‌ترین نمره و هم‌چنین کم‌ترین انحراف استاندارد (۱/۱۸) را داشته‌است.

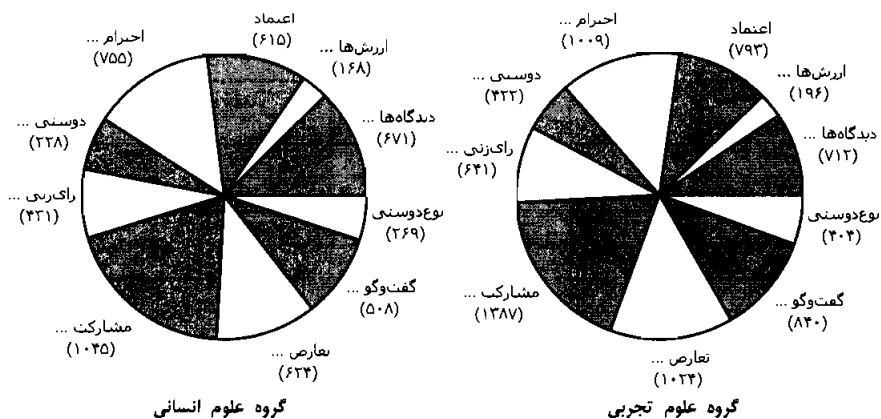
جدول ۳- توصیف سرمایه‌ی اجتماعی

| سازه                               | تعداد | میانگین | انحراف استاندارد | واریانس | کمینه | بیشینه | جمع     |
|------------------------------------|-------|---------|------------------|---------|-------|--------|---------|
| دیدگاه‌ها و هدف‌های مشترک          | ۱۰۱   | ۱۳/۶۹۳۱ | ۲/۹۶۵۶۱          | ۸/۷۹۵   | ۶/۰۰  | ۲۰/۰۰  | ۱۳۸۳/۰۰ |
| ارزش‌های مشترک                     | ۱۰۱   | ۳/۶۰۴۰  | ۱/۱۷۵۴۱          | ۱/۲۸۲   | ۱/۰۰  | ۵/۰۰   | ۳۶۴/۰۰  |
| اعتماد                             | ۱۰۱   | ۱۳/۹۴۰۶ | ۳/۴۵۷۸۱          | ۱۱/۹۵۶  | ۶/۰۰  | ۲۰/۰۰  | ۱۴۰۸/۰۰ |
| احترام دوسویه و تفاهم              | ۱۰۱   | ۱۷/۴۶۵۳ | ۴/۰۱۶۳۸          | ۱۶/۱۳۱  | ۱۰/۰۰ | ۲۴/۰۰  | ۱۷۶۴/۰۰ |
| دوستی و پشتیبانی گروهی             | ۱۰۱   | ۷/۴۲۵۷  | ۲/۰۷۰۴۹          | ۴/۲۸۷   | ۲/۰۰  | ۱۰/۰۰  | ۷۵۰/۰۰  |
| رای‌زنی و ایفای نقش مثبت           | ۱۰۱   | ۱۰/۶۱۳۹ | ۳/۰۸۸۵۹          | ۹/۵۳۹   | ۴/۰۰  | ۱۵/۰۰  | ۱۰۷۲/۰۰ |
| مشارکت و تواناسازی                 | ۱۰۱   | ۲۴/۰۷۹۲ | ۵/۷۸۹۱۰          | ۲۳/۵۱۴  | ۱۱/۰۰ | ۳۸/۰۰  | ۲۴۳۲/۰۰ |
| تعارض سازنده به جای تعارض ویران‌گر | ۱۰۱   | ۱۶/۱۴۵۸ | ۵/۳۵۴۰۰          | ۲۸/۶۶۵  | ۶/۰۰  | ۲۵/۰۰  | ۱۶۵۸/۰۰ |
| گفت‌وگوی برنده-برنده               | ۱۰۱   | ۱۳/۳۴۶۵ | ۴/۸۳۸۲۶          | ۲۳/۴۰۹  | ۴/۰۰  | ۲۰/۰۰  | ۱۳۴۸/۰۰ |
| نوع دوستی                          | ۱۰۱   | ۶/۶۶۳۴  | ۲/۲۷۸۶۵          | ۷/۴۴۶   | ۲/۰۰  | ۱۰/۰۰  | ۶۳۷/۰۰  |

بر پایه‌ی یافته‌ها، میانگین نمره‌ی سازی «مشارکت و تواناسازی»، هم در گروه علوم تجربی (۲۷/۲۰) و هم در گروه علوم انسانی (۲۰/۹۰)، از میانگین نمره‌ی دیگر سازه‌های سرمایه‌ی اجتماعی بیش‌تر بوده و میانگین نمره‌ی سازی «ارزش‌های مشترک»، هم در گروه علوم تجربی (۳/۸۴) و هم در گروه علوم انسانی (۳/۳۶)، از میانگین نمره‌ی سازه‌های دیگر کم‌تر بوده‌است (جدول ۴ و نمودار ۱). هم‌چنین میانگین نمره‌های دو گروه علوم انسانی و علوم تجربی، در سازی «تعارض سازنده به جای تعارض ویران‌گر» بیش‌ترین تفاوت را با هم داشته‌است و کم‌ترین تفاوت میانگین نمره‌های دو گروه در سازی «دیدگاه‌ها و هدف‌های مشترک» دیده می‌شود.

جدول ۴- توصیف سرمایه‌ی اجتماعی در دو گروه علوم تجربی و علوم انسانی

| سازه                               | رشته   | تعداد | میانگین | انحراف استاندارد | خطای استاندارد میانگین |
|------------------------------------|--------|-------|---------|------------------|------------------------|
| دیدگاه‌ها و هدف‌های مشترک          | تجربی  | ۵۱    | ۱۳٫۹۶۰۸ | ۲٫۶۸۲۹۹          | ۰٫۳۷۵۶۹                |
|                                    | انسانی | ۵۰    | ۱۳٫۴۲۰۰ | ۳٫۲۳۳۰۶          | ۰٫۴۵۷۲۲                |
| ارزش‌های مشترک                     | تجربی  | ۵۱    | ۳٫۸۴۳۱  | ۱٫۲۳۸۹۱          | ۰٫۱۷۳۴۸                |
|                                    | انسانی | ۵۰    | ۳٫۳۶۰۰  | ۱٫۰۶۴۴۵          | ۰٫۱۵۰۵۴                |
| اعتماد                             | تجربی  | ۵۱    | ۱۵٫۵۴۹۰ | ۲٫۷۸۹۹۳          | ۰٫۳۹۰۳۹                |
|                                    | انسانی | ۵۰    | ۱۲٫۳۰۰۰ | ۳٫۲۲۱۲۴          | ۰٫۴۶۹۶۹                |
| احترام دوسویه و تفاهم              | تجربی  | ۵۱    | ۱۹٫۷۸۴۳ | ۳٫۲۷۷۴۳          | ۰٫۴۸۶۹۴                |
|                                    | انسانی | ۵۰    | ۱۵٫۱۰۰۰ | ۳٫۰۴۵۵۷          | ۰٫۴۳۰۷۱                |
| دوستی و پشتیبانی گروهی             | تجربی  | ۵۱    | ۸٫۲۷۴۵  | ۱٫۶۰۰۹۸          | ۰٫۲۲۴۱۸                |
|                                    | انسانی | ۵۰    | ۶٫۵۶۰۰  | ۲٫۱۴۹۱۳          | ۰٫۳۰۲۹۳                |
| رای‌زنی و ایفای نقش مثبت           | تجربی  | ۵۱    | ۱۲٫۵۶۸۶ | ۱٫۹۲۰۹۹          | ۰٫۲۶۸۹۹                |
|                                    | انسانی | ۵۰    | ۸٫۶۲۰۰  | ۲٫۷۶۹۲۹          | ۰٫۳۹۱۶۴                |
| مشارکت و تواناسازی                 | تجربی  | ۵۱    | ۲۷٫۱۹۶۱ | ۴٫۲۴۷۴۴          | ۰٫۵۹۴۷۶                |
|                                    | انسانی | ۵۰    | ۲۰٫۹۰۰۰ | ۵٫۴۳۷۰۲          | ۰٫۷۶۸۹۱                |
| تعارض سازنده به جای تعارض ویران‌گر | تجربی  | ۵۱    | ۲۰٫۲۷۴۵ | ۳٫۲۸۰۷۲          | ۰٫۴۵۹۳۹                |
|                                    | انسانی | ۵۰    | ۱۲٫۴۸۰۰ | ۴٫۰۲۶۶۵          | ۰٫۵۶۹۴۵                |
| گفت‌وگوی برنده-برنده               | تجربی  | ۵۱    | ۱۶٫۴۷۰۶ | ۳٫۴۸۹۱۴          | ۰٫۴۸۸۵۸                |
|                                    | انسانی | ۵۰    | ۱۰٫۱۶۰۰ | ۳٫۸۵۱۱۱          | ۰٫۵۴۴۶۳                |
| نوع دوستی                          | تجربی  | ۵۱    | ۷٫۹۲۱۶  | ۱٫۷۷۵۸۷          | ۰٫۲۴۸۶۷                |
|                                    | انسانی | ۵۰    | ۵٫۳۸۰۰  | ۲٫۹۴۰۸۵          | ۰٫۴۱۵۹۰                |



نمودار ۱- نمره‌های سرمایه‌ی اجتماعی دو گروه علوم تجربی و علوم انسانی

هم‌چنان که در جدول ۵ دیده‌می‌شود، از میان سازه‌های اصلی رهبری دانشگاهی، «رهبری دگرگون‌ساز و مشارکتی» بیش‌ترین میانگین را داشته‌است و پس از آن، به‌ترتیب سازه‌های «راه‌برد و روشن‌بینی»، «رهبری پژوهشی»، «مدیریت عادل و کارا»، «رهبری آموزشی»، و «توانایی‌های بین‌فردی» بیش‌ترین میانگین را به دست آورده‌اند.

جدول ۵- توصیف رهبری دانشگاهی

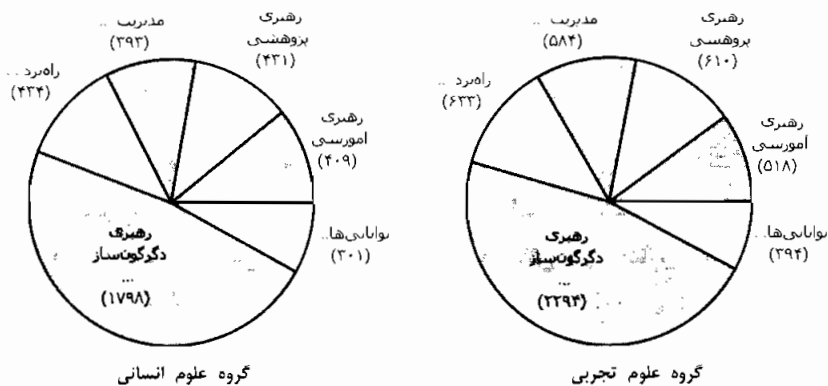
| سازه                       | تعداد | میانگین | انحراف استاندارد | واریانس | کمینه | بیشینه | جمع     |
|----------------------------|-------|---------|------------------|---------|-------|--------|---------|
| رهبری آموزشی               | ۱۰۱   | ۹/۱۷۸۲  | ۲/۵۸۶۱۰          | ۶/۶۸۸   | ۳/۰۰  | ۱۵/۰۰  | ۹۲۷/۰۰  |
| رهبری پژوهشی               | ۱۰۱   | ۱۰/۲۰۷۹ | ۳/۳۰۵۵۰          | ۱۰/۹۲۶  | ۳/۰۰  | ۱۵/۰۰  | ۱۰۲۱/۰۰ |
| مدیریت عادل و کارا         | ۱۰۱   | ۹/۶۷۳۳  | ۲/۶۷۶۲۲          | ۷/۱۶۲   | ۴/۰۰  | ۱۵/۰۰  | ۹۷۷/۰۰  |
| راه‌برد و روشن‌بینی        | ۱۰۱   | ۱۰/۴۶۵۳ | ۳/۲۱۷۳۴          | ۱۰/۳۵۱  | ۳/۰۰  | ۱۵/۰۰  | ۱۰۵۷/۰۰ |
| رهبری دگرگون‌ساز و مشارکتی | ۱۰۱   | ۴۱/۵۰۵۰ | ۷/۵۶۵۲۱          | ۵۷/۲۳۲  | ۲۶/۰۰ | ۵۴/۰۰  | ۴۱۹۲/۰۰ |
| توانایی‌های بین‌فردی       | ۱۰۱   | ۶/۸۸۱۲  | ۲/۵۷۴۰۵          | ۶/۶۲۶   | ۲/۰۰  | ۱۰/۰۰  | ۹۶۵/۰۰  |

در جدول ۶ دیده‌می‌شود که گروه علوم تجربی در هر شش سازه‌ی رهبری دانشگاهی میانگین بیش‌تری از گروه علوم انسانی به دست آورده‌است که نشان می‌دهد رهبران آموزشی گروه علوم تجربی بیش از رهبران آموزشی گروه علوم انسانی به نقش رهبری در هر شش سازه‌ی آن می‌پردازند. تفاوت میانگین نمره‌های دو گروه در سازه‌ی «رهبری دگرگون‌ساز و مشارکتی» از همه بیش‌تر و در سازه‌ی «توانایی‌های بین‌فردی» از همه کم‌تر بوده‌است. بیش‌ترین انحراف استاندارد نیز در سازه‌ی «مدیریت عادل و کارا» دیده‌می‌شود.

جدول ۶- توصیف رهبری دانشگاهی در دو گروه علوم تجربی و علوم انسانی

| سازه                       | رشته   | تعداد | میانگین | انحراف استاندارد | خطای استاندارد میانگین |
|----------------------------|--------|-------|---------|------------------|------------------------|
| رهبری آموزشی               | تجربی  | ۵۱    | ۱۰/۱۵۶۹ | ۲/۶۲۵۸۱          | ۰/۳۶۷۶۹                |
|                            | انسانی | ۵۰    | ۸/۱۸۰۰  | ۲/۱۴۴۶۷          | ۰/۳۰۳۲۰                |
| رهبری پژوهشی               | تجربی  | ۵۱    | ۱۱/۹۶۰۸ | ۲/۸۹۱۱۰          | ۰/۴۰۴۸۳                |
|                            | انسانی | ۵۰    | ۸/۴۲۰۰  | ۲/۷۰۲۶۶          | ۰/۳۸۳۳۶                |
| مدیریت عادل و کارا         | تجربی  | ۵۱    | ۱۱/۴۵۱۰ | ۱/۷۶۹۹۰          | ۰/۲۲۷۸۴                |
|                            | انسانی | ۵۰    | ۷/۸۶۰۰  | ۲/۱۸۵۳۹          | ۰/۳۰۹۰۶                |
| راه‌برد و روشن‌بینی        | تجربی  | ۵۱    | ۱۲/۲۱۵۷ | ۲/۵۹۴۷۲          | ۰/۳۶۲۳۳                |
|                            | انسانی | ۵۰    | ۸/۶۸۰۰  | ۲/۷۹۵۳۳          | ۰/۳۹۵۳۲                |
| رهبری دگرگون‌ساز و مشارکتی | تجربی  | ۵۱    | ۴۶/۹۴۱۲ | ۵/۰۱۷۶۲          | ۰/۷۰۲۶۱                |
|                            | انسانی | ۵۰    | ۲۵/۹۶۰۰ | ۵/۲۸۳۱۲          | ۰/۷۶۱۲۹                |
| توانایی‌های بین‌فردی       | تجربی  | ۵۱    | ۷/۷۲۵۵  | ۲/۲۴۶۷۷          | ۰/۳۱۳۲۱                |
|                            | انسانی | ۵۰    | ۶/۰۲۰۰  | ۲/۶۳۰۲۰          | ۰/۳۲۱۹۷                |

نمودار ۲ نشان می‌دهد که نمره‌ی هر دو گروه علوم تجربی و علوم انسانی در سازه‌ی «رهبری دگرگون‌ساز و مشارکتی» به گونه‌ی چشم‌گیر بیش‌تر از نمره‌ی سازه‌های دیگر است؛ یعنی رهبران آموزشی هر دو گروه به نقش رهبری دگرگون‌ساز و مشارکتی بسیار بیش‌تر از دیگر نقش‌های رهبری می‌پردازند. در این میان، نمره‌ی گروه علوم تجربی در این سازه و همه‌ی سازه‌های دیگر از گروه علوم انسانی بیش‌تر است.



نمودار ۲- نمره‌های رهبری دانشگاهی دو گروه علوم تجربی و علوم انسانی

در جدول ۷ یافته‌های به‌دست‌آمده از مقایسه‌ی میانگین نمره‌های دو گروه در سرمایه‌ی اجتماعی و رهبری دانشگاهی دیده‌می‌شود. این یافته‌ها تفاوتی معنادار را در میزان ذخیره‌ی سرمایه‌ی اجتماعی و نیز میزان رهبری دانشگاهی میان گروه‌های آموزشی علوم تجربی و علوم انسانی نشان می‌دهد. بدین سان، می‌توان گفت میزان ذخیره‌ی سرمایه‌ی اجتماعی در گروه‌های علوم تجربی به گونه‌ی معنادار از میزان سرمایه‌ی اجتماعی در رهبری دانشگاهی نشان‌دهنده‌ی آن است که مدیران گروه‌های علوم تجربی بیش از مدیران گروه‌های علوم انسانی سازه‌های رهبری دانشگاهی را به کار می‌گیرند.

جدول ۷- مقایسه‌ی میانگین نمره‌های دو گروه در سرمایه‌ی اجتماعی و رهبری دانشگاهی

| متغیر            | t      | درجه‌ی آزادی | تفاوت میانگین | معناداری |
|------------------|--------|--------------|---------------|----------|
| سرمایه‌ی اجتماعی | 17,089 | 99           | 37,56314      | 0,00     |
| رهبری دانشگاهی   | 15,506 | 99           | 24,87176      | 0,00     |

## نتیجه‌گیری

هم‌چنان که دیده‌شد، بسیاری از اندیشه‌مندان بر این باور اند که دستیابی به توسعه‌ی اقتصادی، سیاسی، و فرهنگی در هر کشوری، نیازمند نظام آموزش عالی بهره‌ورانه است. اگر نظام آموزش عالی و دانشگاه‌ها بتوانند وظایف بنیادی خود را در زمینه‌ی دانش‌آفرینی، پرورش نیروی انسانی، و پیش‌برد برنامه‌های توسعه‌ی اقتصادی، اجتماعی، سیاسی، و فرهنگی به‌خوبی انجام دهند می‌توان چشم داشت که کشور در راستای توسعه‌ی پایدار پیش رود. از سوی دیگر، با نگرش به آنچه گفته‌شد، اگر رهبران دانشگاهی بتوانند سرمایه‌ی اجتماعی را در دانشگاه افزایش دهند، می‌توان پیش‌بینی کرد که بهره‌وری دانشگاه‌ها نیز به میزان چشم‌گیری بیش‌تر خواهد‌شد. سرمایه‌ی اجتماعی ناظر بر منبعی اجتماعی-ساختاری است که دارایی افراد شمرده‌می‌شود و ورود افراد را به کنش‌های اجتماعی آسان‌تر می‌سازد (کلمن، ۱۳۷۷). برخی از کارشناسان این سرمایه را عنصری پویا و بلکه مهم‌ترین عنصر نظام اجتماعی و فرهنگی جامعه می‌دانند. کریتنر و کی‌نی‌کی (۲۰۰۴) نیز روشن ساخته‌اند که اثربخشی یک سازمان در نیروی انسانی تابعی است از سرمایه‌ی انسانی (انسان به سان یک فرد) و نیز سرمایه‌ی اجتماعی (نیروی فزاینده که از پیوندهای نیرومند، نیک‌اندیشی، اعتماد، و هم‌کاری ساخته‌می‌شود). بنابراین، رهبران آموزش عالی با افزایش ذخیره‌ی سرمایه‌ی اجتماعی، کار دانشگاهی را اثربخش می‌سازند. نگره‌ی سرمایه‌ی اجتماعی بر این انگاره استوار است که چگونه‌گی پیوندهای میان اعضای سازمان، کارمایه‌ی فزاینده را در سازمان ذخیره می‌سازد که به اثربخشی سازمان می‌انجامد.

در این پژوهش، عناصر رهبری آموزش عالی بر پایه‌ی پژوهش‌های هرست (۱۹۹۳) برگرفته از رمزدن، (۱۳۸۰)، به سان سازه‌های رهبری دانشگاهی و عامل اثرگذار در شکل‌گیری سرمایه‌ی اجتماعی، در دو گروه علوم تجربی و علوم انسانی مقایسه شد. هرست (۱۹۹۳) برگرفته از رمزدن، (۱۳۸۰) اثربخشی کار دانشگاهی را وابسته به کیفیت رهبری دانشگاهی می‌داند. از دیدگاه او این گونه رهبری دربرگیرنده‌ی رهبری آموزشی، رهبری پژوهشی، مدیریت عادل و کارآ، راه‌برد و روشن‌بینی، رهبری دگرگون‌ساز و مشارکتی، و توانایی‌های بین‌فردی است. در این پژوهش نیز میزان بهره‌گیری مدیران گروه‌های آموزشی از این سازه‌ها و ارتباط آن با ذخیره‌ی سرمایه‌ی اجتماعی در اعضای هیئت علمی بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که در رشته‌های علوم تجربی میانگین نمره‌های رهبری دانشگاهی ۱۰۰/۴۵ و میانگین نمره‌های سرمایه‌ی اجتماعی ۱۴۵/۸۴ است؛ در حالی که در گروه علوم انسانی میانگین نمره‌های



رهبری دانشگاهی ۷۵/۱۲ و میانگین نمره‌های سرمایه‌ی اجتماعی ۱۰۸/۲۸ است. هم‌چنین یافته‌ها نشان داد که تفاوت این میانگین‌ها معنادار است. بنابراین، می‌توان گفت که در میان گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد، مدیران گروه‌های علوم تجربی بیش از مدیران گروه‌های علوم انسانی از سازه‌های رهبری دانشگاهی بهره می‌گیرند و به همین سان، میزان سرمایه‌ی اجتماعی در اعضای هیئت علمی گروه‌های علوم تجربی از سرمایه‌ی اجتماعی در گروه‌های علوم انسانی بیش‌تر است.

آنچه در این پژوهش به دست آمد با اندیشه‌های بیکر (۱۳۸۲) هم‌سو است که به باور او، رهبران سازمان‌ها می‌توانند به عنوان یک شایسته‌گی سازمانی، برای پدیدآوری و افزایش سرمایه‌ی اجتماعی گام بردارند. با نگرش به یافته‌های این پژوهش و بر پایه‌ی انگاره‌های سرمایه‌ی اجتماعی در سازمان (کریتنر و کی‌نی‌کی، ۲۰۰۴) و نیز انگاره‌های رهبری دانشگاهی (هرست، ۱۹۹۳؛ برگرفته از رمزدن، ۱۳۸۰)، به طور کلی چنین می‌نماید که هر چه رهبران دانشگاهی اختیارات بیش‌تری داشته‌باشند، نقش خویش را در زمینه‌ی پدیدآوری سرمایه‌ی اجتماعی در دانشگاه بهتر انجام خواهند داد.

از سویی، ملاک‌ها و معیارها در رشته‌ی علوم تجربی روشن‌تر و پیداتر و بیش‌تر بر پایه‌ی قانون‌های علمی است و از سوی دیگر در گروه علوم تجربی آن‌چه پژوهش‌گران به نام قانون علمی بدان استناد می‌کنند بیش‌تر و آسان‌تر پذیرفته می‌شود و به کار می‌رود. این موجب می‌شود که اصول و قوانینی روشن و پذیرفته‌شده در دست رهبران باشد تا با آن‌ها به رهبری در زمینه‌های آموزشی و پژوهشی و مانند این‌ها بپردازند و راه‌بردهایی مدون بیاورند. بدین سان، اعتماد، تفاهم، و گفت‌وگوهای برنده-برنده، یا تعارض‌های سازنده در آن گروه بیش‌تر از رفتار رهبران تأثیر می‌پذیرد و افزایش می‌یابد. برای نمونه، رهبران می‌توانند برای پدیدآوری اعتماد میان اعضای هیئت علمی (که خود نشانه‌ی بر سرمایه‌ی اجتماعی است) توانایی‌های علمی افراد گوناگون را در میان گروه آشکارتر سازند و بدین گونه، اعتماد افراد را به یک‌دیگر افزایش دهند. اما در گروه علوم انسانی، این اعتماد تنها با نشان دادن توانایی‌های علمی افراد به دست نمی‌آید و عواملی دیگر مانند منش، پای‌بندی، و حتی باورهای فرد در اعتماد یا بی‌اعتمادی دیگر اعضای هیئت علمی به او و یافته‌هایش مؤثر است و این، کار رهبران آموزشی را در اعتمادسازی تا اندازه‌ی دشوارتر می‌سازد. یافته‌های پژوهش‌گران علوم انسانی، از سوی اعضای هیئت علمی، سیاست‌گذاران، و دیگر افراد جامعه تفسیر و پذیرفته یا رد می‌شود؛ اما در علوم تجربی، هنگامی که در آزمایشگاه قانونی کشف می‌شود همه آن را می‌پذیرند و به یافته‌های پژوهش‌گر اعتماد می‌کنند.

## پیشنهادها

- ۱- پیشنهاد می‌شود مدیران بر پدیدآوری سرمایه‌ی اجتماعی هم‌چون منبعی اجتماعی-ساختاری که دارای سازمان و افراد شمرده می‌شود، تأکید کنند. این دارایی ورود افراد را به کنش‌های اجتماعی آسان‌تر و دستیابی به هدف‌های دانشگاه را شذنی‌تر می‌سازد.
- ۲- پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی گوناگون و نیز هم‌ایش‌هایی علمی، ویژه‌ی اعضای هیئت علمی، برای شناسایی نقش رهبری آموزش عالی برگزار گردد.
- ۳- پیشنهاد می‌شود مدیران با ایفای نقش رهبری آموزش عالی، از برگزاری نشست‌های گروه‌های آموزشی به صورت گفت‌وگوهای برنده-برنده، رای‌زنی، و بهره‌گیری از نقش مثبت همه‌ی اعضای گروه، برای افزایش سرمایه‌ی اجتماعی بهره‌گیرند. چنین نشست‌هایی هم‌چنین می‌تواند تعارض‌های ویران‌گر را با تعارض‌های سازنده در اعضای هیئت علمی جایگزین سازد.
- ۴- برای افزایش نوع‌دوستی، احترام، تفاهم، دوستی و پشتیبانی گروهی پیشنهاد می‌شود مدیران دانشگاهی خود به سان یک الگوی کامل به انجام این رفتارها بپردازند. زیرا مدیر می‌تواند با انجام رفتارهایی مانند پشتیبانی و احترام، چنین رفتارهایی را در سازمان فراگیر سازد و بدین سان سرمایه‌ی اجتماعی را در اعضای هیئت علمی افزایش دهد.

## منابع

آری، د.، جیکوبز، ل. ج.، و رضویه، ا. (۱۳۸۰). روش تحقیق در تعلیم و تربیت. برگردان و. سرکیسیان، م. نیکو، و ا. سعیدیان. تهران: سروش.

بختیاری، ص. (۱۳۷۶). جایگاه پژوهش در آموزش عالی و نقش آن در توسعه‌ی اقتصادی و اجتماعی. در مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران (جلد ۱، صص. ۴۳۵-۴۵۰). تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.

بیکر، و. (۱۳۸۲). مدیریت و سرمایه‌ی اجتماعی. برگردان م. الوانی. تهران: سازمان مدیریت صنعتی ایران. رفیع‌پور، ف. (۱۳۸۱). موانع رشد علمی در ایران و راه‌حل‌های آن. تهران: شرکت سهامی انتشار. رمزدن، پ. (۱۳۸۰). یادگیری رهبری در آموزش عالی. ، برگردان ع. ر. نوه ابراهیم. دامغان: دانشگاه علوم پایه.

سرمد، ز.، بازرگان، ع.، و حجازی، ا. (۱۳۷۹). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگاه. سریع‌القم، م. (۱۳۸۲). توسعه و اصلاح آموزشی. در ا. هوشمند (ویراستار)، ریشه‌های توسعه‌نیافته‌گی و آموزش و پرورش ایران (صص. ۱۲۶-۱۳۶). تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.

صالحی، ا.، و مهرعلی‌زاده، ی. (۱۳۸۳). تغییرات بازار کار، توسعه‌ی آموزش عالی، و سرمایه‌ی اجتماعی. در مجموعه مقالات همایش آموزش عالی و توسعه‌ی پایدار (صص. ۳۹۹-۴۱۴). تهران: مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، انجمن آموزش عالی ایران.

علوی، ب. (۱۳۸۳). نقش سرمایه‌ی اجتماعی در توسعه. تدبیر، ۱۲(۱۱۶). برگرفته از <http://www.imi.ir/tadbir/tadbir-116/article-116/3.asp>

کاردان، ع. م. (۱۳۷۶). شرایط رشد و توسعه‌ی پژوهش در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی. در مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران (جلد ۱، صص. ۶۰۹-۶۲۰). تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.

کرینر، ا. (۱۳۸۱). دیدگاه‌های کلیدی در مدیریت. برگردان م. ع. حسین‌نژاد. تهران: نیل.

کلمن، ج. (۱۳۷۷). بنیادهای نظریه‌ی اجتماعی. برگردان م. صبوری. تهران: نشر نی.

مراجایی، ه. (۱۳۸۳). آموزش عالی: کانون توسعه‌ی سرمایه‌ی اجتماعی. در مجموعه مقالات همایش آموزش عالی و توسعه‌ی پایدار (صص. ۴۴۱-۴۷۲). تهران: مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، انجمن آموزش عالی ایران.

Bennett, J. B. (1988). Department chairs: Leadership in the trenches. In M. F. Greene (Ed.), *Leaders for a new era: Strategies for higher education* (pp. 57-73). New York, NY, USA: American Council on Education.

Bennis, W. (1990). Managing the dream: Leadership in the 21<sup>st</sup> century. *Training: The Magazine of Human Resource Development*, 27(5), 44-46.

Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York, NY, USA: Harper & Row.

Collier, P., & Gunning, J. W. (1999). Explaining Africa's economic performance. *Journal of Economic Literature*, 37(1), 64-111.

- Fukuyama, F. (1997). *Economic globalization and culture: A discussion with Dr. Francis Fukuyama, The Merrill Lynch Forum*. Retrieved from <http://www.geocities.com/rpallais/Fukuyama.htm>
- Fukuyama, F. (1999). *Social capital and civil society*. Paper presented at Conference on Second Generation Reform, International Monetary Fund, 8–9 November 1999, Washington, DC, USA. Retrieved from <http://www.imf.org/external/pubs/ft/seminar/1999/reforms/fukuyama.htm>
- Krietner, R., & Kinicki, A. (2004). *Organizational behavior*. 6<sup>th</sup> Edition. Boston, MA, USA: McGraw Hill / Irwin.
- Narayan, D., & Cassidy, M. F. (2001). A dimensional approach to measuring social capital: Development and validation of a social capital Inventory. *Current Sociology*, 49(2), 59–102.
- Prusak, L. (2000). *Knowledge management: Social capital and trust*. Retrieved from <http://www.creatingthe21stcentury.org/Larry12-social-capital-trust.html>
- Ramsden, P. (1988). *Improving learning: New perspectives*. London, UK: Kogan Page.
- Rossin, D., & Hyland, T. (2003). Group work-based learning within higher education: An integral ingredient for the personal and social development of students. *Mentoring & Tutoring*, 11(2), 153–162.
- Woolcok, M., & Narayan, D. (2000). Social capital: Implication for development theory, research, and policy. *The World Bank Research Observer*, 15(2), 225–249.