

اعتباریابی پرسشنامه رهبری دانش (مطالعه‌ای در دانشگاه‌های شهر سنندج)

مزگان درخشان^۱

سیروس قنبری^۲

خلیل زندی^۳

حاتم ملکی^۴

حامد سیف پناهی^۵

مطالعات دانش‌شناسی

سال دوم، شماره ۶، بهار ۹۵

تاریخ دریافت: ۹۴/۰۹/۲۰

تاریخ پذیرش: ۹۵/۰۱/۳۰

چکیده

پژوهش‌هایی که پیرامون رهبری انجام می‌شوند، نقش رهبران در مدیریت دانش را علیرغم اهمیتی که برای سازمان دارند، چندان مورد توجه قرار نمی‌دهند. از سوی دیگر مدیریت دانش و اطلاعات نیز علیرغم اینکه کلید فعالیت‌های رهبری هستند، چندان مورد توجه نظریه‌های رهبری نبوده‌اند. پژوهش توصیفی حاضر در صدد است تا از طریق بررسی ساختار عاملی پرسشنامه رهبری دانش ویتالا (۲۰۰۴)، به گسترش پیوند بین رهبری و مدیریت دانش کمک نماید. جامعه آماری شامل کارکنان دانشگاه‌های آزاد اسلامی واحد سنندج، دانشگاه کردستان و دانشگاه پیام نور سنندج بود (۴۳۴ نفر). با در نظر گرفتن نسبت کارکنان در هر دانشگاه، نمونه‌ای به حجم ۲۰۴ نفر به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شد. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه رهبری دانش ویتالا (۲۰۰۴) بود که روایی و پایایی آن تأیید شد. جهت تحلیل داده‌ها از تحلیل عاملی اکتشافی، آزمون t تک نمونه‌ای و تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که ساختار عاملی پرسشنامه رهبری دانش ویتالا (۲۰۰۴) مشتمل بر چهار بعد جهت‌یابی یادگیری، ایجاد

۱. استادیار گروه مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان، mderakhshan@iauk.ac.ir

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا همدان، ghanbari@basu.ac.ir

۳. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه بوعلی سینا همدان (نویسنده مسئول)

zandikhalil@yahoo.com

۴. کارشناس ارشد آموزش و بهسازی منابع انسانی دانشگاه شهید بهشتی، تهران،

hatam.maleki65@yahoo.com

۵. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، hamed.s1390@gmail.om

فضای حمایت از یادگیری، حمایت از فرایند یادگیری در سطح فردی و گروهی، و عمل در نقش الگو (الگو بودن)، با اندکی تغییرات در نحوه ارتباط شاخص‌ها و ابعاد، پذیرفته می‌شود. یافته‌ها همچنین نشان داد که وضعیت رهبری دانش در دانشگاه‌های مورد مطالعه، بالاتر از متوسط بود. با توجه به نتایج بدست آمده بر مبنای یافته‌های پژوهش، پرسشنامه رهبری دانش ویتاللا (۲۰۰۴) در ایران قابل استفاده است.

واژگان کلیدی: پرسشنامه رهبری دانش ویتاللا، روایی‌سنجی، رهبری دانش، مدیریت دانش، یادگیری

مقدمه

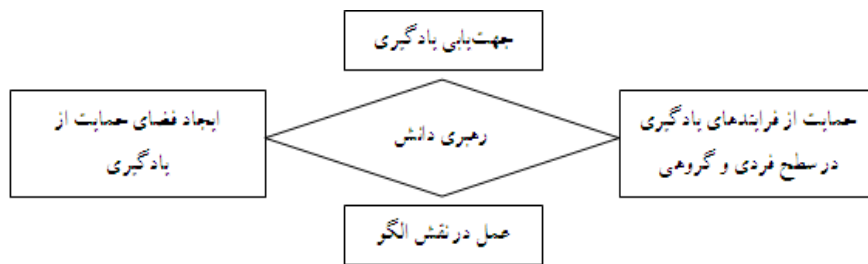
امروزه سازمان‌ها دریافته‌اند که نیروی محرکه اصلی توسعه، دانش است (چیو و همکاران، ۲۰۱۴: ۱۵۷۳ و ۱۵۷۴) و دانش به عنوان مهم‌ترین عامل مورد نیاز سازمان‌ها جهت تعالی و برتری در محیط رقابتی در نظر گرفته می‌شود (بزدوغان، ۲۰۱۳: ۱۲۵). یکی از مهم‌ترین مفروضات در بحث دانش‌آفرینی سازمانی این است که ساخت دانش، نیازمند فعالیت‌های مشارکتی است. بر مبنای این تصور، مشارکت افقی اعضای سازمان لازمه ایجاد دانش سازمانی است. بنابراین با در نظر گرفتن اهمیت همکاری در خلق و انتقال دانش، آن‌چه که بسیار مهم و ضروری به نظر می‌رسد برخورداری از رهبری دانش^۱ بسیار قوی در سازمان است (مورالز لویز، ۲۰۱۳: ۶۶۱).

رهبری دانش فرایندی اجتماعی است که طی آن رهبران، دیگر اعضای سازمان را در روندهای یادگیری مورد نیاز برای نیل به اهداف گروه و سازمان پشتیبانی می‌کنند (ژانگ و چنگ، ۲۰۱۵: ۱۱۱). این شکل از رهبری، به عنوان هرگونه نگرش یا عملکرد خواه ضمنی، خواه آشکار و خواه فردی یا گروهی تعریف شده است که تولید، استخراج، اشتراک و کاربرد دانش جدید و ضروری را ترغیب نموده و در نهایت موجب بهبود تفکر گروهی و فعالیت‌های مشترک می‌گردد (مایبی و نیکولدز، ۲۰۱۵: ۴۴). در مجموع می‌توان گفت که رهبری دانش فردی، فرهنگ اشتراک دانش سازمانی را فراهم می‌آورد و موجب سهولت ذخیره‌سازی و انتقال دانش گردیده و نظامی را به وجود می‌آورد که از آن طریق امکان یادگیری متقابل افراد در سازمان میسر می‌گردد (بزدوغان، ۲۰۱۳: ۱۲۷). علیرغم اینکه پژوهش‌های پیشین، نقش رهبری دانش را در ارتقای مدیریت سرمایه فکری (قنبری و

اسکندری، ۱۳۹۱)، اثربخشی سازمانی (چیو و همکاران، ۲۰۱۴؛ اردلان و همکاران، ۱۳۹۱؛ لاکسمن، ۲۰۰۷)، سرمایه اجتماعی (ژانگ و چنگ، ۲۰۱۵)، انگیزه یادگیری (چیو و همکاران، ۲۰۱۴)، اشتراک دانش (ژانگ و چنگ، ۲۰۱۵)، مدیریت دانش (بزدوغان، ۲۰۱۳) و سازمان یادگیرنده (کیم و کالاهان، ۲۰۱۳) نشان داده‌اند، با این حال نظریه‌ها و پژوهش‌های پیرامون رهبری، نقش رهبران در مدیریت دانش را علیرغم اهمیتی که برای سازمان دارند، چندان مورد توجه قرار نداده‌اند. از سوی دیگر مدیریت دانش و اطلاعات نیز اگرچه کلید فعالیت‌های رهبری هستند، چندان مورد توجه نظریه‌های رهبری نبوده‌اند (لاکسمن، ۲۰۰۷: ۵۱).

به نظر می‌رسد یکی از دلایل عدم توجه به رهبری دانش و برون‌دادهای آن به‌ویژه در ایران، نبود شواهد تجربی کافی در دستیابی به ابزاری معتبر و پایا جهت سنجش رهبری دانش است. به هر حال محدود مطالعات رهبری دانش (قنبری و اسکندری، ۱۳۹۱؛ اردلان و همکاران، ۱۳۹۱)، علیرغم اهمیت غیر قابل انکار و کمک آن به رشد و ترویج مفهوم رهبری دانش، توجه چندانی به مطالعه و ویژگی‌های روان‌سنجی ابزار اندازه‌گیری رهبری دانش نداشته و بیشتر به بررسی برون‌دادهای رهبری دانش پرداخته‌اند و لذا خلاء پژوهشی و تجربی در زمینه چگونگی ساختار عاملی پرسشنامه رهبری دانش همچنان به چشم می‌خورد. با این رویکرد مسأله اصلی پژوهش حاضر بررسی ساختار عاملی و همسانی درونی پرسشنامه رهبری دانش ویتاللا (۲۰۰۴) به‌مثابه یکی از شناخته شده‌ترین و رایج‌ترین مفهوم‌پردازی‌ها از رهبری دانش در خارج از ایران بوده است. از آن‌جا که ویتاللا (۲۰۰۴) در نتیجه مطالعات خود به تدوین ابزار اندازه‌گیری رهبری دانش مشتمل بر ۲۹ شاخص نهایی و چهار بعد جهت‌یابی یادگیری، ایجاد فضای حمایت از یادگیری، حمایت از فرایند یادگیری در سطح فردی و گروهی، و عمل در نقش الگو (الگو بودن) نائل شده است و این پرسشنامه توسط پژوهشگران پیشین در داخل ایران (قنبری و اسکندری، ۱۳۹۱؛ اردلان و همکاران، ۱۳۹۱) مورد استفاده قرار گرفته است، لذا مهم‌ترین دغدغه این پژوهش میزان اعتبار عاملی پرسشنامه مزبور بوده است. در نهایت نظر به اینکه دانشگاه‌ها به عنوان سازمان‌های پیشرو در تغییر و باروری اندیشه‌ها می‌توانند با استفاده از عواملی همچون رهبری دانش و هوش سازمانی، منابع انسانی خود را در تولید و اشاعه دانش و اندیشه نو سهیم نمایند (اردلان و همکاران، ۱۳۹۱: ۹۱)؛ از این‌رو مطالعه ویژگی‌های روان‌سنجی

پرسشنامه رهبری دانش ویتالای (۲۰۰۴)، در دانشگاه‌های آزاد، پیام نور و دولتی استان کردستان به مثابه یکی از استان‌های در حال توسعه کشور صورت گرفته است. با این توضیحات در پژوهش حاضر، مدل ارائه شده توسط ویتالای (۲۰۰۴) و ابعاد مورد نظر وی به عنوان ابعاد بیانگر رهبری دانش در نظر گرفته شده و چارچوب مفهومی پژوهش نیز بر مبنای این مدل ارائه شده است. همچنین در ادامه چارچوب مفهومی، سؤالات پژوهش مشخص شده‌اند:



شکل ۱. چارچوب مفهومی پژوهش (منبع: ویتالای، ۲۰۰۴: ۵۳۷)

سؤال اول: ساختار عاملی پرسشنامه رهبری دانش ویتالای (۲۰۰۴) در دانشگاه‌های مورد مطالعه در ایران به چه صورت است؟
سؤال دوم: وضعیت رهبری دانش در دانشگاه‌های مورد مطالعه به چه صورت است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی است و به لحاظ روش نیز، جزو پژوهش‌های توصیفی پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش، کارکنان دانشگاه‌های آزاد اسلامی واحد سنندج (۱۸۷ نفر)، دانشگاه کردستان (۱۹۷ نفر) و دانشگاه پیام نور شهر سنندج (۵۰ نفر) بودند. تعداد کل افراد جامعه آماری، ۴۳۴ نفر بود. با استناد به جدول مورگان و کرجسی^۱ و با در نظر گرفتن تعداد کارکنان در هر دانشگاه، نمونه‌ای به حجم ۲۰۴ نفر به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزار اندازه‌گیری داده‌ها پرسشنامه رهبری دانش (ویتالای، ۲۰۰۴) بود. نسخه اصلی این پرسشنامه مشتمل بر ۲۹ سؤال و چهار بعد جهت‌یابی یادگیری، ایجاد فضای حمایت از یادگیری، حمایت از فرایند یادگیری در سطح فردی و گروهی، و عمل در نقش الگو (الگو بودن) می‌باشد. گویه‌های پاسخ‌دهی به

پرسشنامه بر اساس طیف پنج گانه لیکرت (کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) است و شیوه نمره گذاری آن نیز از ۱ تا ۵ می‌باشد. پایایی ابعاد پرسشنامه رهبری دانش در پژوهش ویتالا (۲۰۰۴)، در دامنه ۰/۸۵۲ تا ۰/۹۶۴ گزارش شد. این پرسشنامه در ایران در پژوهش‌های قنبری و اسکندری (۱۳۹۱) و اردلان و همکاران (۱۳۹۱) به کار رفته است و پایایی آن در مجموع، ۰/۹۳ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، پرسشنامه رهبری دانش توسط پژوهشگران، یک نفر صاحب نظر در حوزه مدیریت دانش و یک نفر از اساتید گروه زبان انگلیسی دانشگاه کردستان ترجمه شده و با کنار هم قرار دادن ترجمه‌ها، در مورد بهترین ترجمه تصمیم گیری شد. روایی ظاهری پرسشنامه ترجمه شده، مورد تأیید پنج نفر از اساتید دانشگاه‌های غرب کشور قرار گرفت و پایایی آن نیز با اجرای اولیه بر روی نمونه‌ای متشکل از ۳۰ نفر، با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶۰ مورد تأیید قرار گرفت. یادآور می‌شود در ادامه پژوهش و در جریان بررسی ساختار عاملی پرسشنامه، گزاره بیست و هفتم پرسشنامه از تحلیل‌های نهایی خارج شد. همچنین پایایی شاخص‌های استخراج شده نهایی در مجموع ۰/۹۱۱ محاسبه شد. در نهایت جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها، پس از اطمینان از رعایت پیش شرط‌های آمار پارامتریک، از تحلیل عاملی اکتشافی و آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد.

سؤال اول: ساختار عاملی پرسشنامه رهبری دانش ویتالا (۲۰۰۴) در دانشگاه‌های مورد مطالعه در ایران چگونه است؟

جهت بررسی ساختار عاملی پرسشنامه رهبری دانش ویتالا (۲۰۰۴) در دانشگاه‌های مورد مطالعه از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. در واقع از آن جا که این ابزار تنها در پژوهش‌های معدودی در ایران به کار گرفته شده است (قنبری و اسکندری، ۱۳۹۱؛ اردلان و همکاران، ۱۳۹۱) و در آن پژوهش‌های معدود نیز اعتبار عاملی آن مورد نظر پژوهشگران نبوده است، لذا تحلیل عاملی اکتشافی به عنوان آزمون مناسب جهت بررسی ساختار عاملی پرسشنامه در نظر گرفته شد. در جدول ۱، ابعاد و شاخص‌های بیانگر رهبری دانش بر اساس نتایج پژوهش ویتالا (۲۰۰۴) ارائه شده است تا از این طریق، مبنایی جهت فهم بهتر نتایج پژوهش حاضر فراهم گردد.

جدول ۱. ابعاد و شاخص‌های بیانگر پرسشنامه رهبری دانش ویتاللا (۲۰۰۴)

بعد	شاخص	گزاره
جهت‌یابی یادگیری	۱	مافوقم به‌روشنی در مورد برنامه‌های آینده سازمان صحبت می‌کند.
	۲	مافوقم به‌روشنی در مورد اهداف و جهت‌گیری‌های آینده واحد کاری ما توضیح می‌دهد.
	۳	مافوقم در مورد خواسته‌ها و نیازهای مشتریان، با ما بحث و گفتگو می‌کند.
	۴	مافوقم در مورد دانش و مهارت‌هایی که در آینده در محیط کار مورد نیاز است، با ما بحث و گفتگو می‌کند.
	۵	مافوقم شیوه‌های گرفتن بازخورد از کیفیت کارمان را با ما مطرح می‌کند.
	۶	مافوقم اطلاعات بازخوردی را در قالب فرم‌های مشخص (از قبیل نرخ عملکرد یا شاخص‌های کیفیت) با ما در میان می‌گذارد.
	۷	مافوقم با ما در مورد فعالیت‌ها و کیفیت کارمان بحث و گفتگو می‌کند.
	۸	مافوقم زمینه، اهداف و تأثیرات فعالیت‌های واحد کاریمان را برایمان روشن می‌سازد.
	۹	مافوقم تفکر و برنامه‌ریزی مشارکتی در محل کارمان را ترویج می‌دهد.
	۱۰	مافوقم بحث‌های مشترک در محیط کارمان را سازمان‌دهی می‌کند.
	۱۱	مافوقم انتقال و اشتراک دانش در محیط کارمان را تشویق می‌کند.
	۱۲	مافوقم همواره تلاش می‌کند تا عملکرد واحد کاریمان را ارتقا دهد.
ایجاد فضای حمایت از یادگیری	۱۳	مافوقم از برخورد سازنده با اشتباهات و مشکلات در جریان فعالیت‌های مشارکتی حمایت می‌کند.
	۱۴	مافوقم تلاش می‌کند تا فضای حاکم بر محیط کار ما را بهبود بخشد.
	۱۵	مافوقم در محیط کار جوی مبتنی بر اعتماد را تشویق می‌کند که طی آن افکار و دیدگاه‌ها به‌آسانی و صراحت بیان می‌شوند.
	۱۶	مافوقم به منظور ارتقای عملکردش، تمایل دارد که در مورد خودش بازخورد بگیرد.
	۱۷	مافوقم ویژگی‌های کارمندان را می‌شناسد.
	۱۸	مافوقم به ایده‌ها و دیدگاه‌های کارکنان گوش می‌دهد و به آن‌ها بها می‌دهد.
حمایت از فرایند یادگیری در سطح فردی و گروهی	۱۹	مافوقم مراقب است که دانش و مهارت‌های هر یک از افراد در محیط کار ارتقا یابد.
	۲۰	مافوقم قادر به تشخیص و دستیابی به دانش و مهارت‌های مورد نیاز در واحد کاریمان است.
	۲۱	بحث و گفتگو با مافوقم از لحاظ بهبود مهارت‌های حرفه‌ای من مفید بوده است.
	۲۲	مافوقم دستاوردهای مثبت را تشخیص می‌دهد.
	۲۳	وقتی که به مافوقم نیاز دارم، وی به خوبی می‌تواند از من در جهت ارتقای عملکردم پشتیبانی نماید.
	۲۴	مافوقم فهم درستی از نقاط قوت و ضعف فعالیت‌های من دارد.
	۲۵	مافوقم این امکان را فراهم می‌آورد که مهارت‌هایم را به‌طور مستمر توسعه دهم.
	۲۶	من در مورد راه‌های توسعه تخصص و مهارت‌هایم با مافوقم برنامه‌ریزی می‌کنم.
عمل‌البحر در نقش	۲۷	مافوقم همواره مهارت‌های حرفه‌ای خود را بهبود می‌بخشد.
	۲۸	مافوقم در مورد کارهایش شخص قابل اعتمادی است.
	۲۹	مافوقم به تغییرات مورد توافق متعهد است.

قبل از انجام تحلیل عاملی اکتشافی لازم بود از نرمال بودن توزیع داده‌ها، کفایت نمونه‌گیری و تناسب داده‌ها برای انجام تحلیل عاملی اطمینان حاصل شود. در مورد نرمال

بودن توزیع داده‌ها، نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنف نشان داد که آماره Z برابر با ۰/۷۱۹ و سطح معناداری ۰/۶۷۹ بوده است ($p < .05$). معنادار نبودن آماره Z بیانگر تأیید فرض نرمال بودن داده‌ها بود. در مورد کفایت نمونه‌گیری، مقدار آماره کیزر - مایر - اولکین^۱ برابر با ۰/۸۶۲ و بزرگ‌تر از ۰/۷ بود. نتایج بیانگر آن است که شاخص‌های پرسشنامه رهبری دانش قابل تقلیل به تعدادی عوامل زیربنایی هستند و فرض کفایت نمونه‌گیری تأیید شد. همچنین در مورد تناسب داده‌ها برای انجام تحلیل عاملی، نتایج آزمون کرویت بارتلت^۲ نشان داد که آماره مجذور کا برابر با ۴/۷۴ بود که این مقدار با درجه آزادی ۴۰۶، در سطح ۰/۰۱ معنادار بود ($p < .01$). معنادار بودن نتایج آزمون کرویت بارتلت نشان داد که ماتریس همبستگی بین گزاره‌ها، ماتریس همانی و واحد نبوده و لذا مناسب بودن شاخص‌ها برای انجام تحلیل عاملی تأیید شد. پس از اطمینان از رعایت پیش شرط‌های اولیه، در ادامه از طریق چرخش متعامد واریماکس، تحلیل عاملی اکتشافی پرسشنامه رهبری دانش ویتاللا (۲۰۰۴) انجام گرفت. در جدول ۲، بار عاملی هر یک از شاخص‌های پرسشنامه رهبری دانش ارائه شده است. از آن‌جا که به عنوان یک قاعده کلی، گزاره‌هایی که عامل‌ها نتوانسته‌اند بالاتر از ۰/۵۰ از تغییرات آن‌ها را تبیین کنند، بایستی تعدیل یا حذف گردند؛ لذا حداقل میزان قابل قبول جهت پذیرش شاخص‌ها در عوامل زیربنایی، ۰/۵۰ در نظر گرفته شد. بر مبنای نتایج جدول ۲، بار عاملی همه شاخص‌های پرسشنامه به استثنای شاخص شماره ۲۷ (با بار عاملی ۰/۲۸۸)، بالاتر از ۰/۵۰ و قابل قبول بودند. بنابراین در ادامه شاخص شماره ۲۷ بایستی از تحلیل‌های نهایی خارج شود.

جدول ۲. بار عاملی شاخص‌های پرسشنامه رهبری دانش

شاخص	بار عاملی	گزاره	بار عاملی	گزاره	بار عاملی
۱	۰/۷۳۳	۱۱	۰/۸۵۹	۲۱	۰/۸۱۸
۲	۰/۶۴۶	۱۲	۰/۸۳۹	۲۲	۰/۷۲۷
۳	۰/۷۲۱	۱۳	۰/۵۲۱	۲۳	۰/۷۸۱
۴	۰/۴۴۶	۱۴	۰/۶۶۶	۲۴	۰/۷۳۶
۵	۰/۷۳۷	۱۵	۰/۶۵۶	۲۵	۰/۵۰۴
۶	۰/۷۶۰	۱۶	۰/۷۱۸	۲۶	۰/۷۳۳
۷	۰/۷۲۴	۱۷	۰/۶۵۸	۲۷	۰/۲۸۸
۸	۰/۴۶۷	۱۸	۰/۶۴۹	۲۸	۰/۸۰۶
۹	۰/۶۸۲	۱۹	۰/۷۲۴	۲۹	۰/۸۶۵
۱۰	۰/۶۴۲	۲۰	۰/۸۲۳	-	-

جدول ۳، توزیع واریانس را بعد از استخراج عامل‌ها نشان می‌دهد. در این جدول بر اساس مقیاس کیزر گاتمن، که مناسب‌ترین روش برای تحلیل شاخص‌های اصلی است، تنها عامل‌هایی باقی مانده‌اند که ارزش ویژه آن‌ها بیشتر از ۱ است. بر این اساس مشخص می‌شود که گزاره‌های پرسشنامه رهبری دانش قابل تقلیل به چهار بعد یا عامل زیربنایی می‌باشند. نتایج جدول ۳ همچنین نشان می‌دهد که عامل اول با مقدار ویژه ۷/۳۵۳ و درصد از واریانس ۲۵/۳۵۶، بیشترین سهم را در تبیین واریانس شاخص‌های پرسشنامه رهبری دانش داشته است. سهم عامل دوم ۱۷/۵۰۹ درصد، سهم عامل سوم ۱۴/۳۶۲ درصد و سهم عامل چهارم نیز ۱۲/۹۶۸ درصد بوده است. در مجموع چهار عامل شناسایی شده توانسته‌اند ۷۰/۱۹۵ درصد از واریانس شاخص‌های پرسشنامه رهبری دانش را تبیین نمایند.

جدول ۳. مجموع مجذورات بارهای عاملی استخراج شده

عامل	عنوان عامل	مقدار ویژه	درصد از واریانس	درصد تجمعی از واریانس
اول	جهت‌یابی یادگیری	۷/۳۵۳	۲۵/۳۵۶	۲۵/۳۵۶
دوم	حمایت از فرایند یادگیری در سطح فردی و گروهی	۵/۰۷۸	۱۷/۵۰۹	۴۲/۸۶۵
سوم	ایجاد فضای حمایت از یادگیری	۴/۱۶۵	۱۴/۳۶۲	۵۷/۲۲۷
چهارم	عمل در نقش الگو	۳/۷۶۱	۱۲/۹۶۸	۷۰/۱۹۵

در جدول ۴، شاخص‌های بیانگر چهار عامل استخراج شده در نتیجه‌ی انجام تحلیل عاملی اکتشافی ارائه شده است. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، ساختار عاملی پرسشنامه رهبری دانش بر مبنای نتایج پژوهش حاضر، اندکی متفاوت با ساختار عاملی تعیین شده در پژوهش ویتاللا (۲۰۰۴) می‌باشد. به‌عنوان نمونه در پژوهش ویتاللا (۲۰۰۴)، بعد جهت‌یابی یادگیری مشتمل بر شاخص‌های شماره ۱ تا ۱۲ است اما در مطالعه اخیر، شاخص شماره ۲۶ به این بعد اضافه شده است و در عوض دو شاخص شماره ۱۰ و ۱۱ در زیر بعد عمل در نقش الگو (الگو بودن) گنجانده شده‌اند. در مورد بعد ایجاد فضای حمایت از یادگیری تفاوتی مشاهده نمی‌شود. در مورد شاخص‌های بعد حمایت از فرایند یادگیری در سطح فردی و گروهی نیز تفاوت چندانی بین دو مطالعه مشاهده نمی‌شود و تنها شاخص شماره ۲۶ از این بعد خارج گشته و به بعد جهت‌یابی یادگیری اضافه شده است. در نهایت همان‌طور که گفته شد، شاخص شماره ۲۷ نیز از تحلیل‌های نهایی خارج شده است. در مجموع می‌توان گفت اگر چه برخی تغییرات در ساختار عاملی پرسشنامه ایجاد شده است اما در مطالعه حاضر نیز چهار عامل زیربنایی شناسایی شده‌اند که از بسیاری جهات مشابه با ساختار عاملی گزارش شده در پژوهش ویتاللا (۲۰۰۴) می‌باشند. همچنین از آن‌جا که تغییرات مستخرج از تحلیل عاملی اکتشافی، از لحاظ نظری و معنایی منطقی به‌نظر می‌رسند و نه تنها به محتوای ابعاد آسیبی نمی‌رساند بلکه چه‌بسا آن‌را رواتر می‌سازد، لذا ساختار عاملی جدید پرسشنامه رهبری دانش پذیرفته شده و سایر تحلیل‌های بعدی بر مبنای ساختار عاملی فعلی صورت می‌پذیرد. در نهایت یادآور می‌شود که ضریب آلفای کرونباخ هر یک از ابعاد استخراج شده، در ردیف آخر جدول ۴ ارائه شده است. از آن‌جا که ضرایب آلفای کرونباخ ابعاد پرسشنامه رهبری دانش در دامنه ۰/۸۶۱ تا ۰/۹۴۸ قرار داشته و بالاتر از ۰/۷ می‌باشند، لذا همسانی درونی ابعاد پرسشنامه مزبور مورد قبول واقع می‌شوند.

جدول ۴. شاخص های بیانگر عوامل زیربنایی پرسشنامه رهبری دانش

عامل				شاخص
عمل در نقش الگو	ایجاد فضای حمایت از یادگیری	حمایت از فرایند یادگیری در سطح فردی و گروهی	جهت یابی یادگیری	
			۰/۷۵۰	۱
			۰/۷۰۲	۲
			۰/۷۴۷	۳
			۰/۶۷۹	۴
			۰/۷۵۲	۵
			۰/۷۴۷	۶
			۰/۷۰۷	۷
			۰/۶۴۵	۸
			۰/۷۱۹	۹
			۰/۶۹۱	۱۰
۰/۸۴۵				۱۱
۰/۷۹۵				۱۲
	۰/۶۵۶			۱۳
	۰/۷۶۴			۱۴
	۰/۷۸۸			۱۵
	۰/۸۴۶			۱۶
	۰/۸۰۲			۱۷
	۰/۷۷۳			۱۸
		۰/۸۳۰		۱۹
		۰/۸۰۱		۲۰
		۰/۷۹۳		۲۱
		۰/۷۴۶		۲۲
		۰/۷۷۹		۲۳
		۰/۷۳۴		۲۴
		۰/۶۱۱		۲۵
			۰/۷۵۰	۲۶
				۲۷
۰/۷۹۲				۲۸
۰/۸۳۵				۲۹
۰/۸۶۱	۰/۸۸۴	۰/۹۳۰	۰/۹۴۸	آلفای کرونباخ

سؤال دوم: وضعیت رهبری دانش در دانشگاه‌های مورد مطالعه چگونه است؟
 به منظور بررسی وضعیت رهبری دانش در دانشگاه‌های مورد مطالعه از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد. قبل از گزارش نتایج این آزمون، در جدول ۵، میزان کاربست رهبری دانش به صورت توصیفی و در قالب سه گویه کم، متوسط و زیاد ارائه شده است. در واقع در این جدول نمرات مربوط به طیف پنج گانه لیکرت به طیف سه گویه‌ای تبدیل شده‌اند. به این ترتیب که گویه کم بیانگر نمرات ۱ تا ۲/۳۳ می‌باشد. گویه متوسط بیانگر نمرات ۲/۳۳ تا ۳/۶۶ و گویه زیاد بیانگر نمرات ۳/۶۷ تا ۵ می‌باشد. بر اساس جدول ۵، ۱۴۱ نفر، میزان کاربست رهبری دانش را در سطح زیاد ارزیابی نموده‌اند و ۶۳ نفر نیز میزان کاربست این متغیر را در سطح متوسط دانسته‌اند. سایر نتایج در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. فراوانی پاسخ به هر یک از گویه‌های بیانگر وضعیت رهبری دانش

متغیر	کم	متوسط	زیاد
جهت‌یابی یادگیری	۱۹	۱۱۹	۶۶
حمایت از فرایند یادگیری در سطح فردی و گروهی	۳	۲۰	۱۸۱
ایجاد فضای حمایت از یادگیری	۱۹	۴۹	۱۳۶
عمل در نقش الگو	۳	۲۲	۱۷۹
رهبری دانش	-	۶۳	۱۴۱

همچنین بر مبنای نتایج جدول ۶، مقدار آماره t پیرامون وضعیت رهبری دانش برابر با ۲۷/۸۵ می‌باشد که در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($p < .01$). با توجه به مثبت و معنادار بودن مقدار t، مشخص می‌شود که از دیدگاه افراد نمونه، وضعیت رهبری دانش در دانشگاه‌های مورد مطالعه، به طور معناداری بالاتر از متوسط بوده است. مقادیر آماره t در مورد همه ابعاد رهبری دانش نیز مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند ($p < .01$). بنابراین می‌توان گفت که از دیدگاه افراد نمونه وضعیت رهبری دانش در هر چهار بعد جهت‌یابی یادگیری، حمایت از فرایند یادگیری در سطح فردی و گروهی، ایجاد فضای حمایت از یادگیری و عمل در نقش الگو، به طور معناداری بالاتر از متوسط بوده است.

جدول ۶. نتایج بررسی وضعیت رهبری دانش در دانشگاه‌های مورد مطالعه

متغیر	تعداد	میانگین تجربی	انحراف استاندارد	آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
جهت‌یابی یادگیری	۲۰۴	۳/۳۴	۰/۷۲۲	۶/۸۳	۲۰۳	۰/۰۰۱
حمایت از فرایند یادگیری در سطح فردی و گروهی	۲۰۴	۴/۳۰	۰/۶۱۸	۳۰/۰۴	۲۰۳	۰/۰۰۱
ایجاد فضای حمایت از یادگیری	۲۰۴	۳/۸۵	۰/۹۰۱	۱۳/۵۹	۲۰۳	۰/۰۰۱
عمل در نقش الگو	۲۰۴	۴/۱۹	۰/۶۷۵	۲۵/۳۵	۲۰۳	۰/۰۰۱
رهبری دانش	۲۰۴	۳/۹۳	۰/۴۷۸	۲۷/۸۵	۲۰۳	۰/۰۰۱

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مطالعه ساختار عاملی پرسشنامه رهبری دانش ویتالا (۲۰۰۴) به مثابه یکی از مفهومی پردازی‌های منسجم و نسبتاً پذیرفته شده در زمینه نقش رهبری در مدیریت دانش بود. مهم‌ترین نتایج پژوهش نشان داد که اگرچه در نحوه ارتباط بین شاخص‌ها و ابعاد بیانگر رهبری دانش، تفاوت‌هایی جزئی با ساختار عاملی ارائه شده در پژوهش ویتالا (۲۰۰۴) وجود داشت، اما در عین حال شاخص‌های پرسشنامه رهبری دانش، هم‌سو با نتایج پژوهش ویتالا (۲۰۰۴)، قابل تقلیل به چهار بعد جهت‌یابی یادگیری، ایجاد فضای حمایت از یادگیری، حمایت از فرایند یادگیری در سطح فردی و گروهی، و عمل در نقش الگو (الگو بودن) بودند. این نتایج همچنین هم‌سو با دیدگاه‌ها و یافته‌های سایر نظریه‌پردازان رهبری دانش است (یانگ و همکاران، ۲۰۱۳؛ مایی و نیکولدز، ۲۰۱۵). برای مثال یانگ و همکاران (۲۰۱۳) بر لزوم تشریک مساعی به‌عنوان یکی از ابعاد رهبری دانش تأکید می‌کنند که می‌تواند مرتبط با بعد «حمایت از فرایند یادگیری در سطح فردی و گروهی» در پژوهش ویتالا (۲۰۰۴) باشد. یانگ و همکاران (۲۰۱۳) همچنین از بعد «مهارت‌های رهبری دانش» سخن به میان می‌آورند که می‌تواند تداعی کننده بعد «الگو بودن رهبری دانش» در پژوهش ویتالا (۲۰۰۴) باشد. علاوه بر این، مایی و نیکولدز (۲۰۱۵) بر اهمیت هدایت روشن و راهنمایی شفاف زیردستان از سوی رهبر دانش تأکید می‌کنند که مرتبط با بعد «جهت‌یابی یادگیری» در پرسشنامه رهبری دانش ویتالا (۲۰۰۴) است. در نهایت آنچه که مایی و نیکولدز (۲۰۱۵) در باب اهمیت حمایت یکپارچه رهبران دانش از تسهیل جریان سریع و متوازن دانش بیان می‌کنند، یادآور ابعاد «ایجاد فضای حمایت از یادگیری» و

«حمایت از فرایند یادگیری در سطح فردی و گروهی» در پرسشنامه رهبری دانش ویتاللا (۲۰۰۴) است.

ابعاد استخراج شده از پرسشنامه رهبری دانش نشان می‌دهد که مفهوم مشترک همه ابعاد، حمایت از جریان‌های یادگیری و دانش‌آفرینی سازمانی است. در این زمینه می‌توان گفت که دو بعد ایجاد فضای حمایت از یادگیری، و حمایت از فرایند یادگیری در سطح فردی و گروهی، به طور مستقیم و مشخصاً بر نقش حمایتی رهبری دانش تأکید دارند. علاوه بر این دو بعد جهت‌یابی یادگیری، و الگو بودن نیز تلویحاً و به صورت ضمنی گویای آن هستند که رهبران از طریق کمک به زیردستان در پیدا کردن مسیر صحیح یادگیری و نمایش رفتارهای اشتراک دانش، می‌توانند از مدیریت مناسب دانش سازمانی حمایت نمایند. پژوهشگران از آن جهت نقش «حامی بودن رهبر» را برجسته می‌سازند که این مفهوم به عنوان یک اصل مشترک در سایر نظریه‌های رهبری نیز پذیرفته شده است. به عنوان مثال، سایر نظریه‌های رهبری همچون رهبری اصیل، رهبری خدمت‌گزار، رهبری امنیت‌مدار، رهبری معنوی، رهبری تفویضی، رهبری اخلاقی و رهبری تحول‌آفرین، اگرچه هر یک بر جنبه خاصی از رفتارهای رهبران موفق تأکید دارند، اما در عین حال بنیان همه این مفهوم‌پردازی‌ها، «حمایت از زیردستان» در جنبه‌های مختلف است. مفهوم بنیادی دیگری که در تعریف رهبری دانش و تأمل در عوامل زیربنایی این سازه قابل برجسته شدن است، «اشتراک دانش سازمانی» است. اشتراک دانش بیانگر تشریک مساعی افراد جهت ارتقای یادگیری فردی و سازمانی است. بنابراین جلب مشارکت و همکاری زیردستان به عنوان یکی از اصول پذیرفته شده موفقیت رهبران سازمانی است. با این رویکرد، دستاورد و توصیه رهبری دانش، ضرورت توجه به تلاش‌های همگان جهت اشتراک و انتقال یادگیری در سطح گروهی و سازمانی است.

بررسی همسانی درونی پرسشنامه رهبری دانش نیز نشان داد که ابعاد این پرسشنامه از پایایی قابل قبولی برخوردار هستند. این نتایج هم‌سو با یافته‌های (ویتالا (۲۰۰۴)، قنبری و اسکندری (۱۳۹۱) و اردلان و همکاران (۱۳۹۱) است که پایایی پرسشنامه رهبری دانش را تأیید کرده بودند. به‌رحال مفاهیم مرتبط با دانش‌آفرینی و اشتراک دانش سازمانی، مفاهیم روز هستند و بسیاری از کارکنان با این مفاهیم آشنایی دارند. این مسأله در کنار بیان ساده و قابل فهم گزاره‌های پرسشنامه رهبری دانش توانسته است، به برداشت یکسان از شاخص‌ها

و قابلیت تعمیم پرسشنامه منجر شود و نویدبخش امکان توسعه این ابزار باشد. در نهایت بخشی دیگر از نتایج پژوهش نشان داد که وضعیت رهبری دانش در دانشگاه‌های مورد مطالعه، در سطح بالاتر از متوسط بود. این نتایج هم‌سو با یافته‌های قبیری و اسکندری (۱۳۹۱) بود که وضعیت رهبری دانش را در یکی از دانشگاه‌های کشور، در سطح بالاتر از متوسط ارزیابی نمودند. نتایج در عین حال ناهم‌سو با یافته‌های ملادخووا (۲۰۱۲) بود که وضعیت مهارت‌های رهبری در مدیران کارکنان دانشی دانشگاه علوم اقتصادی و نیز دانشکده پلیس شهر پراگ کشور چک را پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی نمود. در تبیین این ناهم‌سویی می‌توان گفت که نمونه مورد مطالعه در پژوهش ملادخووا (۲۰۱۲)، کارکنان دانشی دو مرکز آموزش عالی در شهر پراگ بوده است. از آنجا که احتمال می‌رود کارکنان دانشی در مقایسه با سایر کارکنان، انتظارات بیشتری از مدیران داشته باشند لذا تا حدی قابل توجه است که این دسته از کارکنان، مهارت‌های رهبری مدیران را در جریان مدیریت دانش سازمانی، در سطح پایین‌تری ارزیابی کرده‌اند. این ناهم‌سویی البته می‌تواند ناشی از برخی محدودیت‌های پژوهشی در مطالعه حاضر نیز باشد. از جمله این محدودیت‌ها می‌توان به گرایش محافظه‌کارانه افراد در پاسخ دادن به سؤالات و گرایش به ارائه تصویری مطلوب از سازمان و مدیریت آن باشد و لذا این نکات می‌تواند ارزیابی آن‌ها از وضعیت رهبری دانش را تحت تأثیر قرار دهد.

در مجموع از آنجا که ساختار عاملی پرسشنامه رهبری دانش در راستای مبانی نظری می‌باشد و قابلیت اعتماد آن نیز در سطح خوبی است، لذا به‌عنوان جمع‌بندی نهایی می‌توان گفت که این ابزار می‌تواند در پژوهش‌های آتی جهت سنجش وضعیت رهبری دانش مورد استفاده قرار گیرد. در عین حال به‌منظور اطمینان از اعتبار آن، پیشنهاد می‌شود ساختار عاملی این ابزار در سایر سازمان‌ها و به‌ویژه سازمان‌های غیر دولتی نیز مورد مطالعه قرار گیرد. همچنین از آنجا که ابعادی همچون جهت‌یابی یادگیری، ایجاد فضای حمایت از یادگیری، حمایت از فرایند یادگیری در سطح فردی و گروهی، و عمل در نقش الگو به‌عنوان عوامل زیربنایی پرسشنامه رهبری دانش شناسایی شدند، لذا به مدیران توصیه می‌شود که از طریق کاربست رفتارها و فعالیت‌هایی همچون روشن نمودن برنامه‌های آتی سازمان، کمک به زیردستان در شناخت مهارت‌های مورد نیاز آن‌ها در محیط کار آینده، ارائه بازخورد مناسب از عملکرد کارکنان، برخورد سازنده با اشتباهات و مشکلات کاری،

حمایت از جو مبتنی بر اظهار نظر و تصمیم‌گیری مشارکتی، توجه به ایده‌ها و نظرات کارکنان، تشویق و قدردانی از دستاوردهای مثبت کارکنان و نشان دادن تعهد به تغییرات مثبت، زمینه کسب، نگهداری، اشتراک و کاربرد دانش در سطح سازمان را فراهم آورند. در ادامه، این پیشنهادات به‌طور شفاف‌تر و عملیاتی‌تر ارائه شده‌اند:

- مدیران از طریق تدوین و نصب پوسترهایی که بیانگر اهداف و رسالت‌های آتی واحدهای کاری می‌باشد، می‌توانند کارکنان هر بخش را با اهداف آن بخش آشنا سازند.
- مدیران در قالب برگزاری نشست‌های دوره‌ای، کارکنان را در جریان برنامه‌های آتی سازمان قرار دهند.

- مدیران زمان‌هایی را به گفتگو پیرامون انتظارات دانشجویان، اساتید و سایر افراد دانشگاه اختصاص دهند.

- مدیران به روشنی انتظارات دانشجویان، اساتید و سایر افراد وابسته دانشگاه را به کارکنان انتقال دهند.

- مدیران به‌روشنی، ملاک‌های ارزیابی عملکرد کارکنان را با آن‌ها در میان بگذارند.
- مدیران تلاش نمایند که نتایج ارزیابی عملکرد کارکنان را به‌صورت مکتوب، عینی و مشخص در اختیار آن‌ها بگذارند.

- مدیران زمان‌هایی را به گفت‌وگو و تبادل نظر با کارکنان پیرامون بررسی نحوه اجرای مناسب فعالیت‌ها اختصاص دهند.

- مدیران با نشان دادن و بیان تأثیر واحدهای کاری زیرمجموعه خود بر عملکرد سایر واحدها و نیز عملکرد کلی دانشگاه، احساس اهمیت و معناداری را در کارکنان ارتقا دهند.
- مدیران با نشان دادن مشورت‌پذیری و انتقادپذیری، کارکنان را نیز به مشورت‌پذیری تشویق نمایند.

- مدیران از طریق مشارکت دادن کارکنان در جریان تصمیم‌گیری‌ها، فرهنگ مشارکتی در سازمان را ترویج و ارتقا دهند.

- مدیران از این‌که تجارب خود را با کارکنان در میان بگذارند، دریغ نورزند و بدین ترتیب آن‌ها را به اشتراک دانش و تجارب به‌دست آمده تشویق نمایند.

- مدیران اشتباهات کارکنان را به‌عنوان پلی برای رسیدن به موفقیت تعبیر نمایند و برخوردی منطقی با اشتباهات احتمالی کارکنان داشته باشند.

- مدیران از ترویج کارکنان در حضور جمع خودداری نمایند.
- مدیران افکار و عقاید خود را به روشنی بیان نموده و از این طریق به ارتقای اعتماد در سازمان کمک نمایند.
- مدیران با گشاده‌رویی پذیرای انتقادات و پیشنهادهای کارکنان باشند، به گونه‌ای که کارکنان بدون ترس و دغدغه نظراتشان را بیان کنند.
- مدیران نظرات کارکنان را در مورد کیفیت کار خود جویا شده و برای این نظرات اهمیت قائل شوند.
- مدیران تلاش نمایند که از طریق مطالعه منابع جدید علمی و شرکت در کارگاه‌های حرفه‌ای، ضمن اینکه همواره خود را به‌روز نگه دارند، آخرین دستاوردهای علمی مرتبط با حوزه کاری خود را نیز با کارکنان در میان بگذارند.
- مدیران، کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی مفید برای کارکنان را رصد نموده و آن‌ها را به مشارکت فعال در این دوره‌ها ترغیب نمایند.
- مدیران از طریق مشارکت فعال در دوره‌های آموزش ضمن خدمت، کارکنان را نیز به مشارکت فعال در این دوره‌ها ترغیب نمایند.
- مدیران تلاش نمایند که به بهانه‌های مختلف و به‌صورت رسمی یا غیر رسمی، از دستاوردهای مثبت کارکنان تقدیر به عمل آورند و جوی را فراهم آورند که طی آن کارکنان به این باور برسند که تلاش‌های آن‌ها به چشم می‌آید.

منابع

- قنبری، سیروس و اسکندری، اصغر (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین رهبری دانش با مدیریت سرمایه فکری، فصلنامه مدیریت دولتی، ۴ (۳)، ۸۹-۱۱۲.
- اردلان، محمدرضا؛ اسکندری، اصغر و گیلانی، مریم (۱۳۹۱). رهبری دانش، هوش سازمانی و اثربخشی سازمانی، فصلنامه مطالعات مدیریت راهبردی، (۱۲)، ۷۱-۱۰۰.
- Bozdoğan, T. (2013). A Research on Knowledge Leadership Characteristics in Accounting Department Managers in Turkey. *International Journal of Business and Social Science*, 4 (14), 125-136.
- Chiu, W. Y., Chang, Y. C. & Lee, Y. D. (2014). Impacts of Knowledge Leadership and the Characteristics of Organizational Structure on Employee Learning Motivation in the Cultural and Creative

- Industries. *Proceedings of 4th International Conference on Logistics, Informatics and Service Science (LISS)*.
- Donate, M. J. & Sánchez de Pablo, J. D. (2014). The role of knowledge-oriented leadership in knowledge management practices and innovation. *Journal of Business Research*, 68 (2), 360-370.
- Kim, J. H. & Callahan, J. L. (2013). Finding the intersection of the learning organization and learning transfer. *European Journal of Training and Development*, 37 (2), 183-200.
- Lakshman, C. (2007). Organizational knowledge leadership: a grounded theory approach. *Leadership & Organization Development Journal*, 28 (1), 51-75.
- Lakshman, C. (2009). Organizational knowledge leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 30 (4), 338-364.
- Mabey, C. & Nicholds, A. (2015). Discourses of knowledge across global networks: What can be learnt about knowledge leadership from the ATLAS collaboration?. *International Business Review*, (24), 43-54.
- Mládková, L. (2012). Leadership in management of knowledge workers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (41), 243-250.
- Morales López, V. (2013). Leadership in organization knowledge to Mexico. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (73), 661-668.
- Petan, A. S., Petan, L. & Vasiu, R. (2014). Interactive video in knowledge management: Implications for organizational leadership. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (124), 478-485.
- Viitala, R. (2004). Towards knowledge leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 25 (6), 528-544.
- Yang, L. R., Huang, C. F. & Hsu, T. J. (2013). Knowledge leadership to improve project and organizational performance. *International Journal of Project Management*, 32 (1), 40-53.
- Zhang, L. & Cheng, J. (2015). Effect of Knowledge Leadership on Knowledge Sharing in Engineering Project Design Teams: The Role of Social Capital. *Project Management Journal*, 46 (5), 111-124.