

رابطه رهبری تحول آفرین و خودکارآمدی اعضای هیات علمی: مطالعه موردی دانشگاه صنعتی خواجه‌نصیرالدین طوسی

اصغر زمانی^{۱*}، مهتاب پورآتشی^۲

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۳/۳۱ تاریخ پذیرش: ۹۵/۰۷/۱۵

چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه سبک رهبری تحول آفرین با خودکارآمدی اعضای هیات علمی دانشگاه صنعتی خواجه‌نصیرالدین طوسی بود. روش پژوهش از نوع همبستگی و جامعه آماری، کلیه اعضای هیات علمی دانشگاه صنعتی خواجه‌نصیرالدین طوسی به تعداد ۳۰۴ نفر بود. نمونه آماری بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۱۷۰ نفر و با روش نمونه‌گیری تصادفی محاسبه و انتخاب شد. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه باس و آوالیو و پرسشنامه اسپریتزر استفاده شد که روایی آن بر اساس نظر اعضای هیات علمی تأیید شد و جهت بررسی پایایی ابزار، از آلفای کرونباخ استفاده گردید و نتایج حاکی از مناسب ابزار پژوهش بود. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که بین مؤلفه‌های سبک رهبری تحول آفرین (نفوذ آرمانی، انگیزش الهام‌بخش، تحریک ذهنی و ملاحظات فردی) با خودکارآمدی اعضای هیات علمی دانشگاه صنعتی خواجه‌نصیرالدین طوسی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، تحلیل رگرسیون نشان داد که از بین متغیرهای پیش‌بین، نفوذ آرمانی بیشترین نقش را در پیش‌بینی خودکارآمدی اعضای هیات علمی دانشگاه صنعتی خواجه‌نصیرالدین طوسی دارد.

واژه‌های کلیدی: انگیزش الهام‌بخش، ترغیب ذهنی، رهبری تحول آفرین، خودکارآمدی، نفوذ

آرمانی، ملاحظات فردی

۱. * استادیار، گروه مطالعات مدیریت آموزش عالی، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

ofogh557@yahoo.com

۲. استادیار، گروه مطالعات تطبیقی آموزش عالی، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

mah.pouratashi@gmail.com

مقدمه

رهبری موضوعی است که از دیرباز نظر پژوهشگران و عموم مردم را به خود جلب کرده است. شاید علت این موضوع، فرایند بسیار اسرارآمیز رهبری باشد که در زندگی همه افراد وجود دارد در اکثر موارد دانشمندان علوم رفتاری کوشیده‌اند تا بدانند بر اساس چه ویژگی‌هایی، توانایی‌ها، رفتارها، منابع قدرت یا با تکیه بر چه جنبه‌هایی از موقعیت، توان رهبر در تأثیر بر پیروان و تحقق اهداف گروهی را می‌توان تعیین کرد (امیر کبیری و همکاران، ۱۳۸۵ نقل از منتی و همکاران ۹۶). از طرفی امروزه روسا و مدیران دانشگاه‌ها با چالش‌های متعددی از قبیل نیاز اساسی و حیاتی به رهبری تحول‌گرا، مدیریت منابع انسانی، مدیریت کیفیت، توسعه پایدار و تداوم مزیت رقابتی دانش و پژوهش، تغییر و تحول دانشگاهی، شکل‌دهی، اصلاح و بهبود ارزش‌های اصلی دانشگاه، فلسفه یا رسالت آن مواجه‌اند. این چالش‌ها به‌طور فزاینده‌ای آن‌ها را ملزم می‌کند در داخل دانشگاه‌های تحت مدیریت خود برای ایجاد تحول کلی، نقش رهبری را ایفا نمایند (انصاری و تیموری، ۱۳۸۶). در این میان رهبری تحول‌آفرین اساس و شالوده‌ای برای تغییرات بلندمدت سازمانی و همچنین رسیدن به اهداف بالاتر را فراهم می‌کند. در حقیقت بدون وجود مدیران و رهبران تحول‌آفرین پدید آوردن تحول در سازمان‌ها اگر ممکن نباشد به‌طور قطع مشکل خواهد بود (اردلان و همکاران، ۱۳۹۴).

سازمان‌ها چه خصوصی و چه دولتی برای ادامه ماندگاری و پایداری حیات و نیز رشد و توسعه خود نیاز به افزایش دانش و آگاهی نسبت به محیط، ایجاد تحولات گسترده در ساختارها، فرهنگ و رویه‌ها دارند که در این میان نقش رهبران که سازمان‌ها را از حال به آینده حرکت داده، نیازهای محیطی را تشخیص و تغییر و تحولات متناسب را تسهیل می‌کنند بیش‌ازپیش آشکار می‌گردد (موغلی، ۱۳۸۳). بر این اساس، می‌توان این‌گونه بیان کرد که رهبری تحول‌آفرین زمانی در دانشگاه تحقق می‌یابد که رهبران دانشگاه بتوانند اعضای هیات علمی را از اهداف و مأموریت‌های دانشگاه آگاه کنند و همچنین انگیزه آنان را افزایش دهند، این نوع رهبری بر اساس چهار بعد نفوذ آرمانی، ترغیب ذهنی، انگیزش الهام‌بخش و

ملاحظات فردی تحقق می‌یابد که در مبانی نظری به آن پرداخته خواهد شد. در واقع هدف رهبر تحول‌گرا در دانشگاه اطمینان از رسیدن به هدف‌های سازمانی، از طریق روشنگری مقاصد دانشگاهی برای اعضای هیات علمی و حل موانع موجود بر سر راه این مقاصد با همراهی دانشگاهیان است. چرا که دانشگاهیان و بالأخص اعضای هیات علمی از بازیگران اصلی و سرمایه‌های دانشی دانشگاه می‌باشند که بدون آن‌ها امکان رسیدن به هدف‌های کلان و چشم‌انداز دانشگاه در افق‌های طرح‌شده برای پیشرفت کشور وجود نخواهد داشت و بسیاری از رفتارهای آن‌ها با سازوکارهای نفوذ بر خود^۱، برانگیخته و کنترل می‌شوند. در میان مکانیسم‌های نفوذ بر خود، هیچ‌کدام مهم‌تر و فراگیرتر از باور به خودکارآمدی^۲ شخصی نیست (بندورا^۳، ۱۹۹۷). خودکارآمدی، یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های کسب موفقیت و سازش یافتگی است و در حیطه روان‌شناسی مثبت جای می‌گیرد (اسنیدر و لویز، ۲۰۰۲). خودکارآمدی یا شایستگی در واقع مرتبه‌ای است که فرد وظایف شغلی را با مهارت و به‌طور موفقیت‌آمیز انجام می‌دهد (عبداللهی ۱۳۸۵ نقل از حسینی طبقدمی و خلعتبری، ۱۳۹۱). حال بر اساس آنچه بیان شد در این مقاله نیز به‌طور خاص، هدف اصلی بررسی این مسئله است که نقش رهبری تحول‌آفرین در خودکارآمدی اعضای هیات علمی دانشگاه صنعتی خواجه‌نصیرالدین طوسی چیست؟ و آیا بین شیوه رهبری تحول‌آفرین و خودکارآمدی اعضای هیات علمی رابطه‌ای وجود دارد؟ و آیا ابعاد رهبری تحول‌آفرین (ملاحظه فردی، ترغیب ذهنی، انگیزش الهام‌بخش و نفوذ آرمانی) توانایی پیش‌بینی خودکارآمدی را دارند؟ از رهبری تحول‌آفرین تا خودکارآمدی. پیشرفت‌های اخیر در نظریه‌های رهبری کاریزماتیک که رهبر را موجودی غیرمتعارف فرض می‌کرد و پیروان را وابسته به رهبری می‌دانست به سمت نظریه‌های نئوکاریزماتیک و رهبری تحول‌آفرین که به توسعه و توانمندسازی پیروان جهت عملکرد مستقل توجه می‌کنند، انتقال یافته است (مرادی چالشتری و همکاران؛ ۱۳۸۸). نظریه‌ی رهبری تحولی، اواخر قرن بیستم (۱۹۷۸) توسط برنز در نتیجه‌ی پژوهش‌های توصیفی پیرامون تحلیل رهبران سیاسی ارائه شد و بعدها از سوی بس (۱۹۸۵)

-
1. self-influence
 2. self-efficacy
 3. Bandura

توسعه داده شد (امیر کبیری و همکاران، ۱۳۸۵، گیونز^۱، ۲۰۰۸ نقل از قهرمانی و همکاران، ۱۳۹۰). برنز رهبری تحول‌آفرین را به‌عنوان فرآیندی که در آن رهبران و پیروان همدیگر را به سطح بالاتری از اخلاق و انگیزه سوق می‌دهند، تعریف کرد (تاجی و بردبار، ۱۳۹۴). در این فرآیند، رهبر تحول‌آفرین دائماً در جستجوی انگیزه‌های بالقوه در پیروان است و هدف این رهبر، جلب توجه پیروان به نیازهای برتر و تبدیل منافع فردی به منافع جمعی است (بارکر، ۱۹۹۲ نقل از مرتضوی و نیک‌کار، ۱۳۹۳). به‌عبارت‌دیگر، رهبر تحول‌آفرین فردی است که انگیزه را در افراد مجموعه خود ایجاد می‌کند تا به نحو بهتر و در راستای ارتقای عملکرد تلاش کنند. همچنان که (مداسیر و سینگ^۲، ۲۰۰۸) و (کیرشنان^۳، ۲۰۰۴) بیان کردند که مشخصه و فرض اصلی نظریه‌ی رهبری تحولی این است که پیروان خود را به انجام تعهدات فراتر از انتظار برمی‌انگیزاند (قهرمانی و همکاران، ۱۳۹۰). بس (۱۹۸۵) معتقد است رهبران تحولی تأثیر شگرفی بر زیردستان خود دارند و تعهد زیردستان را به اهداف سازمان برانگیخته و آن‌ها را برای تحقق آن‌ها توانمند می‌کنند (زین‌آبادی، ۱۳۹۰). او ویژگی‌های رهبران تحولی را در چهار بعد ۱- نفوذ آرمانی ۲- ترغیب ذهنی ۳- انگیزش الهام‌بخش ۴- ملاحظه‌ی فردی، بیان می‌کند.

اما باید اذعان کرد که اگرچه افراد تحت رهبری قرار می‌گیرند ولی از ویژگی‌های بارز انسان قدرت‌اندیشه و عقل است که به مدد این موهبت الهی می‌تواند وظایف محول شده را به‌طور موفقیت‌آمیز انجام دهد. خصوصاً وقتی این افراد در جایگاه هیات علمی در دانشگاه قرار می‌گیرند. اعضای هیات علمی برای ادای وظایف علمی و پژوهشی باید به توانایی‌های خود اعتماد و اعتقاد داشته باشند؛ به‌عبارت‌دیگر، اعتماد در کارکردهای فردی مؤثر است. در صورتی که افراد قابلیت‌های خود را باور کنند، این باورها به خودکارآمدی در آن‌ها می‌انجامد. خودکارآمدی قضاوت افراد درباره توانایی‌های آن‌هاست که برای سازمان‌دهی، عملکرد موردنیاز و دستیابی به اهداف ضروری است (بندورا، ۱۹۷۷ نقل از شاوران و همکاران، ۱۳۹۱). خودکارآمدی نه تنها بر تخصص و شایستگی تمرکز می‌کند، بلکه به

1. Givens,
2. Modassir & Shingh
3. Kirshnan,

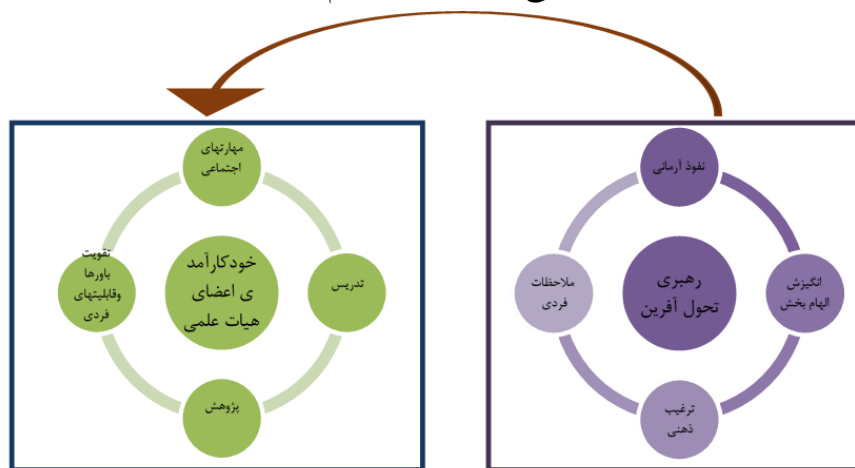
باورهای فرد درباره آنچه دست‌یافتنی است نیز توجه دارد (بونگ و اسکالویک، ۲۰۰۳ نقل از شاوران و همکاران، ۱۳۹۱). دلینگر^۱ و همکاران (۲۰۰۸) خودکارآمدی اعضای هیات علمی را باورهای فردی آنان درباره توانایی‌هایشان برای ادای وظایف یاددهی و یادگیری موفقیت‌آمیز در بافت کلاسی خود می‌دانند. بنابراین، استادانی که احساس خودکارآمدی دارند، احتمالاً با تلاش و مداومت بیشتری کار می‌کنند. آن‌ها با توجه به شایستگی‌های خود معتقدند که توانایی کسب موفقیت در وظایف علمی را دارند. این‌گونه افراد از انجام دادن کارهای علمی لذت می‌برند، از تحرک و انگیزش بیشتری برخوردارند، حس می‌کنند کمتر در تنگنا قرار می‌گیرند و آمادگی بیشتری دارند تا مهارت‌های درونی خود را تقویت کنند (شاوران و همکاران، ۱۳۹۱). باندورا^۲ بر این باور است که چهار منبع وجود دارد که افراد به وسیله آن‌ها خودکارآمدی فردی خود را توسعه می‌دهند که عبارت‌اند از: تجربه‌های مهارتی، تجربه‌های الگوبرداری، برانگیختگی عاطفی و ترغیب اجتماعی (بندورا ۲۰۰۰ نقل از شاوران و همکاران، ۱۳۹۱). خودکارآمدی به واسطه سبک رهبری تحت تأثیر قرار می‌گیرد، یافته‌های نورشاهی و یمنی دوزی سرخابی (۱۳۸۵) نشان داد که اغلب رؤسای دانشگاه‌های بررسی‌شده، در ابعاد نفوذ آرمانی و انگیزش الهام‌بخش امتیاز بالا و در بعد ملاحظه‌های فردی امتیاز پایین دارند. همچنین نورشاهی (۱۳۸۸) در بررسی رابطه‌ی پیامدهای رهبری و ابعاد شیوه‌ی رهبری تحول‌گرا در میان رؤسای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی شهر تهران، نشان داد که اکثریت رؤسای دانشگاه‌های مطالعه شده در بعد نفوذ آرمانی نمره‌ی بالا، در دو بعد انگیزش الهام‌بخش و ترغیب ذهنی نمره‌ی متوسط و در بعد ملاحظات فردی نمره‌ی پایین کسب کرده‌اند (قهرمانی و همکاران، ۱۳۹۰). باندورا (۲۰۰۰) در مطالعه خود با عنوان «عاملیت انسانی و خودکارآمدی جمعی» ذکر کرده است که برای انجام دادن موفقیت‌آمیز یک وظیفه که مستلزم داشتن مهارت‌های مشخصی است، تلاش فردی بیشترین تأثیر را بر توسعه خودکارآمدی یک فرد دارد و اگرچه افراد پویایی‌های خود را به گروه می‌آورند، اما خودکارآمدی جمعی نه تنها تلاش‌های

1. Dellinger
2. Bandura

گروهی سازمان‌دهی شده را تشدید می‌کند، بلکه باورهای مشترک شکل یافته را تقویت می‌کند و عملکرد گروه به‌عنوان تابعی از اتحاد افراد استنباط می‌شود (شاوران و همکاران، ۱۳۹۱). ولفولک^۱ هوی (۲۰۰۴) در مطالعه‌ای با عنوان «خودکارآمدی و تدریس در کالج» رابطه بین خودکارآمدی و روابط اجتماعی دانشجویان را بررسی کرده و بر این باور است که بازخوردهای گرفته شده از همتایان، خانواده، همکاران و دیگر افراد تأثیرگذار، موجب توسعه خودکارآمدی یا کاهش آن می‌شود. علاوه بر این، بازخورد در زمینه خودکارآمدی به چگونگی ارائه آن و مقام فردی که بازخورد می‌دهد، بستگی دارد (شاوران و همکاران، ۱۳۹۱). پژوهش‌های چن^۲ (۲۰۰۷) و رز^۳ و همکاران (۲۰۰۱) و کاپرارا^۴ (۲۰۰۳) نشان می‌دهند که باورهای خودکارآمدی استادان در پایداری تعهد به سازمانشان و رضایت شغلی آنها نقشی اساسی دارد، باعث بهبود احساس کارآمدی در یادگیرندگان و مشارکت آنها در فعالیت‌های کلاسی می‌شود و با بروندهای دانشجویان شامل پیشرفت تحصیلی، انگیزه و احساس کارآمدی آنان ارتباط دارد (جعفری و همکاران، ۱۳۹۱). پژوهش جانسن^۵ (۲۰۰۸) نیز پیرامون رهبری تحول‌آفرین نشان داد که رهبران تحول‌آفرین، راه‌حل‌های نوآورانه و ایده‌های جدید را از پیروانشان می‌خواهند و آنها پیروانشان را تشویق می‌کنند که ایده‌هایی را ارائه بدهند که متفاوت‌تر از ایده‌های خودشان باشد (حسینی طبقدهی و خلعتبری، ۱۳۹۱). الزواره (۲۰۱۲) نیز در پژوهش خود با عنوان رهبری تحول‌آفرین و میزان خلاقیت اعضای هیأت علمی در اردن نشان داد که رابطه‌ای خیلی قوی و مثبت بین رهبری تحول‌آفرین و خلاقیت وجود دارد، به این معنا که هر چه رفتار رهبری تحول‌آفرین سرپرستان بیشتر باشد، میزان خلاقیت اعضای هیأت علمی بیشتر خواهد بود (میر کمالی و همکاران؛ ۱۳۹۲). تیموتی^۶ (۲۰۱۴) با بررسی اثر رهبری تحول‌گرا بر تغییرات سریع سازمانی نشان داد: بین ارتباطات مؤثر رهبری و اعتماد کارمندان به رهبر رابطه معنی‌داری وجود

-
1. Woolfolk
 2. Chen
 3. Ross
 4. Caprara
 5. Johnson
 6. Timuti

دارد، ولی بین رفتار رهبری تحولی با سرعت تغییرات رابطه معنی‌داری وجود ندارد که این رابطه مغایر با ادبیات رهبری تحولی بوده است. چوی سنگ^۱ و همکاران (۲۰۱۴) با بررسی تأثیر سبک رهبری تحولی بر رضایت شغلی دریافتند از چهار مؤلفه سبک رهبری تحولی، تنها بعد ملاحظه فردی با رضایت شغلی رابطه معنی‌داری دار (رحیمیان و همکاران، ۱۳۹۴). بر اساس آنچه ذکر گردید، هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه رهبری تحول‌آفرین و خودکارآمدی اعضای هیات علمی است. اهداف اختصاصی پژوهش عبارت‌اند از: (الف) شناسایی رهبری تحول‌آفرین و خودکارآمدی اعضای هیات علمی؛ (ب) بررسی رابطه بین رهبری تحول‌آفرین و خودکارآمدی اعضای هیات علمی؛ (ج) پیش‌بینی خودکارآمدی اعضای هیات علمی بر اساس مؤلفه‌های رهبری تحول‌آفرین. الگوی مفهومی پژوهش به شرح شکل شماره ترسیم شده است.



شکل ۱. الگوی مفهومی پژوهش

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، توصیفی همبستگی است. در این پژوهش، سبک رهبری تحول آفرین به عنوان متغیر پیش‌بین و خود کارآمدی به عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شد. جامعه آماری پژوهش کلیه اعضای هیات علمی دانشگاه صنعتی خواجه‌نصیرالدین طوسی به تعداد ۳۰۴ نفر بود (جدول شماره ۱). نمونه آماری بر اساس جدول کرجسی و مورگان ۱۷۰ نفر و با روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شد.

جدول ۱. جامعه آماری اعضای هیات علمی دانشگاه صنعتی خواجه‌نصیرالدین طوسی به تفکیک مرتبه

درصد	فراوانی	
۱۲/۸	۳۹	استاد
۲۸/۹	۸۸	دانشیار
۵۳/۶	۱۶۳	استادیار
۴/۳	۱۳	مربی
۰/۴	۱	مربی آموزشیار
۱۰۰/۰	۳۰۴	جمع کل

بر اساس جدول ۱ مشاهده می‌شود که بیشترین فراوانی اعضای هیات علمی مربوط به استادیار است و بعد از آن، دانشیار قرار دارد.

به منظور سنجش و اندازه‌گیری آن‌ها از مقیاس‌های زیر استفاده شد: (۱) برای سنجش رهبری تحول آفرین از پرسشنامه ۱۷ سؤالی باس و آوالیو (۲۰۰۰) که بر مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (بسیار کم = ۱ تا بسیار زیاد = ۵) پاسخ داده می‌شود؛ استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۴ خرده مقیاس نفوذ آرمانی (۵ گویه)، ترغیب ذهنی (۴ گویه)، انگیزش الهام‌بخش (۴ گویه) و ملاحظات فردی (۴ گویه) است. به منظور تعیین پایایی ابزار، آلفای کرونباخ محاسبه شد و مقدار ۰/۸۵ حاکی از مناسبت ابزار بود. روایی و اعتبار پرسشنامه بارها مورد آزمون قرار گرفته است و در پژوهش‌های حسینی طبقه‌دهی و خلعتبری، ۱۳۹۱؛ زین‌آبادی، ۱۳۹۰؛ مرتضوی و نیک‌کار، ۱۳۹۳؛ قهرمانی و همکاران، ۱۳۹۰؛ ساکی و همکاران، ۱۳۹۴؛ جاودانی، ۱۳۹۰ و ... از این ابزار استفاده شده و تقریباً نتایج مشابهی به دست آمده است. (۲)

برای سنجش خودکارآمدی اعضای هیات علمی از پرسشنامه اسپریتزر (۱۹۹۵) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۱۲ گویه بوده و بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (بسیار کم=۱ تا بسیار زیاد=۵) نمره دهی می‌شود. آلفای کرونباخ محاسبه‌شده برای این مقیاس برابر با ۰/۸۱ به دست آمد که حاکی از پایایی مناسب ابزار برای گردآوری داده‌ها بود. روایی مقیاس‌های ذکرشده بر اساس نظر ۸ نفر از اعضای هیات علمی مورد تأیید قرار گرفت. در نتیجه، روایی و پایایی ابزار نشان داد که مقیاس ابزار پژوهش، قابلیت جمع‌آوری داده‌ها از نمونه پژوهش را دارا است.

پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS و به دو صورت آزمون توصیفی و استنباطی مورد تحلیل قرار گرفت. آزمون استنباطی شامل ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه بود.

یافته‌ها

به‌منظور بررسی متغیرهای پژوهش از پارامتر مرکزی میانگین و پارامتر پراکندگی انحراف معیار استفاده شد. نتایج در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. تحلیل توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف معیار
نفوذ آرمانی	۳/۳۲۴	۰/۴۷۶
انگیزش الهام‌بخش	۳/۲۲۵	۰/۶۸۳
ملاحظات فردی	۳/۱۱۵	۰/۶۴۴
ترغیب ذهنی	۳/۲۰۶	۰/۶۸۵
خودکارآمدی	۳/۳۶۴	۰/۵۴۳

جهت بررسی روابط میان متغیرهای مربوط به رهبری تحول‌آفرین و خودکارآمدی، از آزمون همبستگی پیرسون استفاده گردید. نتایج حاصل از تحلیل به‌صورت تفکیک‌شده مطابق جدول ۳ است.

جدول ۳. همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	ضریب همبستگی	سطح معنی داری
نفوذ آرمانی	۰/۶۴۳	۰/۰۰۱
انگیزش الهام‌بخش	۰/۵۴۶	۰/۰۰۰
ملاحظات فردی	۰/۵۵۴	۰/۰۰۰
ترغیب ذهنی	۰/۳۳۲	۰/۰۰۰

نتایج فوق بیانگر رابطه مثبت و معنادار ابعاد رهبری تحول‌آفرین با باورهای خودکارآمدی اعضای هیات علمی است.

جهت بررسی این موضوع که کدام‌یک از ابعاد رهبری تحول‌آفرین (ملاحظه فردی، ترغیب ذهنی، انگیزش الهام‌بخش و نفوذ آرمانی) توانایی پیش‌بینی خودکارآمدی را دارند، از آزمون رگرسیون چندگانه به روش هم‌زمان استفاده گردید که طی آن، تمام متغیرهای پیش‌بین با هم وارد تحلیل می‌شود. نتایج رگرسیون در جدول شماره (۴) ارائه شده است.

جدول ۴. خروجی تحلیل رگرسیون

مقدار تی	ضریب استاندارد نشده		مدل
	Beta	اشتباه معیار	
۴/۱۸۵		۰/۲۳۹	ضریب ثابت
۶/۳۶۲	۰/۴۱۰	۰/۰۵۳	نفوذ آرمانی
۴/۲۸۸	۰/۲۷۱	۰/۰۵۰	انگیزش الهام‌بخش
۵/۴۰۴	۰/۴۰۲	۰/۰۵۱	ملاحظات فردی
۲/۴۸۲	۰/۱۴۲	۰/۰۴۵	ترغیب ذهنی

بر اساس مقادیر بتا، نفوذ آرمانی (بتا: ۰/۴۱) دارای بیشترین نقش در پیش‌بینی خودکارآمدی اعضای هیات علمی است.

بحث و نتیجه‌گیری

مدیریت و رهبری، همواره به‌عنوان یکی از عوامل اساسی انسانی در موفقیت و شکست سازمان‌ها و بالأخص نهادهای دانشگاهی به‌عنوان یک سازمان دانش‌بنیان محسوب می‌شود

و بر همین اساس همواره مورد مطالعه و پژوهش در ابعاد گوناگون بوده است. اما در بین این مباحث و خصوصاً سبک‌های رهبری، سبک رهبری تحول‌آفرین همواره در پژوهش‌های سازمان‌های دانشی بیشتر مورد توجه است. لذا این پژوهش ضمن تعیین جایگاه و اهمیت رهبری تحول‌آفرین به بررسی نقش آن در خودکارآمدی اعضای هیات علمی دانشگاه صنعتی خواجه‌نصیرالدین طوسی پرداخته است. بر اساس یافته‌های پژوهش سبک رهبری تحول‌آفرین بر روی خودکارآمدی اعضای هیات علمی دانشگاه تأثیرگذار است و در بین مؤلفه‌های سبک رهبری تحول‌آفرین، کمترین میانگین مربوط به ملاحظات فردی است که این یافته با یافته‌های پژوهش نورشاهی (۱۳۸۸) در بعد نفوذ آرمانی و ملاحظات فردی همسو است و در پژوهش خود به این نتیجه رسیده بود که نمره‌ی بیشتر رؤسای دانشگاه در دو بعد ترغیب ذهنی و انگیزش الهام‌بخش متوسط و در بعد ملاحظات فردی در سطح پایینی قرار دارد. یافته‌های دیگر پژوهش نیز حاکی از این است که خودکارآمدی با سایر مؤلفه‌های سبک رهبری دارای رابطه مثبت و معنادار است. به عبارتی بین دو متغیر رهبری تحولی و خودکارآمدی اعضای هیات علمی دانشگاه صنعتی خواجه‌نصیرالدین طوسی، رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. و در بین مؤلفه‌های رهبری تحول‌آفرین بیشترین نقش را نفوذ آرمانی دارا است. بدین معنی که هر چه جایگاه رهبری تحولی در دانشگاه بالاتر باشد، میزان خودکارآمدی اعضای هیات علمی دانشگاه بیشتر خواهد بود. بنابراین لازم است که برای ارتقای سطح رهبری دانشگاه صنعتی خواجه‌نصیرالدین طوسی به رهبری تحول‌آفرین، جلسه‌های هم‌اندیشی به منظور آگاهی از مشکلات اعضای هیات علمی صورت پذیرد و نسبت به اتخاذ تصمیم‌های مدیریتی، شیوه مشارکتی به همراه پاداش دهی مناسب صورت پذیرد و رهبران دانشگاه سعی کنند تا از ایده‌های خلاقانه در دانشگاه حمایت لازم را به عمل آورند و به هر سلیقه‌ای در دانشگاه احترام بگذارند و ترقی و پیشرفت دانشگاه را در تعدد سلائیق بدانند.

منابع

- اردلان، محمدرضا؛ قنبری، سیروس؛ زندی، خلیل (۱۳۹۴). نقش واسطه‌ای مشارکت کارکنان در ارتباط بین رهبری تحول‌آفرین و آمادگی برای تغییر سازمانی. *مطالعات مدیریت (بهبود و تحول)*، ۲۳(۷۷)، ۹۹-۱۲۳.
- امیرکبیری، علیرضا، خدایاری، ابراهیم، نظری، فرزاد و مرادی، محمد. (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین سبک‌های رهبری تحول‌آفرین و تبادلی با تعهد سازمانی کارکنان، *فصلنامه فرهنگ مدیریت*، ۱۴، ۱۱۷-۱۴۲.
- انصاری، محمد اسماعیل؛ تیموری، هادی (۱۳۸۶). مدیر در نقش رهبر تحول‌گرا. *مجله تدبیر*. ۱۸۹، ۱۹-۲۳.
- تاجی، زهرا، بردبار غلامرضا (۱۳۹۴). بررسی رابطه‌ی رهبری تحول‌آفرین و چابکی منابع انسانی. *فصلنامه‌ی پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامع امام حسین (ع)*. ۱۷۷-۱۵۳، (۲)۷.
- حسینی طبقدهی، سیده لیلا؛ خلعتبری، جواد. (۱۳۹۱). رابطه سبک رهبری تحول‌آفرین و خودکارآمدی کارکنان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن*، ۳(۲).
- رحیمیان، حمید؛ طاهری، مرتضی؛ ویسی، روناک (۱۳۹۴). نقش رهبری تحولی در آمادگی کارکنان برای تغییر در مدارس ابتدایی. *فصلنامه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی*. ۲(۶)، ۸۳-۹۵.
- زین‌آبادی، حسن رضا (۱۳۹۰). رهبری تحولی و رفتار شهروندی سازمانی در مدرسه: باز آزمون و تغییر یک الگوی آزمون شده در صنعت. *مدیریت دولتی*. ۳(۷)، ۶۳-۸۰.
- شاوران، سید حمیدرضا؛ رجایی پور، سعید؛ کاظمی، ایرج؛ زمانی، بی‌بی عشرت. (۱۳۹۱). تعیین روابط چندگانه میان اعتماد، خودکارآمدی فردی و جمعی اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۶۴.

قهرمانی، محمد. رشید حاجی خواجه لو، صالح؛ ابوچناری، عقیل. (۱۳۹۰). نقش رهبری تحولی در ارتقای دانشگاه به سازمان کارآفرین (مطالعه موردی: دانشگاه شهید بهشتی). فصلنامه توسعه کارآفرینی، ۴(۱۴).

مرادی چالشتی، محمدرضا؛ حمیدی، مهرزاد؛ سجادی، سید نصرالله...، کاظم نژاد، انوشیروان؛ جعفری، اکرم (۱۳۸۸) رابطه سبک‌های رهبری تحول‌آفرین _ تبدیلی با عدالت سازمانی و ارائه مدل در سازمان تربیت‌بدنی جمهوری اسلامی ایران. مدیریت ورزشی، ۲، ۷۳-۹۶

مرتضوی، سعید؛ نیک‌کار، امیر (۱۳۹۳). نقش میانجی‌گری عدالت سازمانی در رابطه میان سبک رهبری تحول‌آفرین و کیفیت زندگی کاری کارکنان مورد مطالعه: شرکت آب و فاضلاب مشهد. پژوهشنامه‌ی مدیریت اجرایی، ۶(۱۱)، ۱۰۳-۱۲۲.

منتی، پرستو؛ رحیمی، سکینه؛ منصوری، فائزه؛ صفری، فاطمه (۱۳۹۶). بررسی رابطه سبک رهبری تحول‌آفرین و نوآوری در آموزش و پرورش شهرستان ایلام. رویکردهای پژوهشی نوین در مدیریت و حسابداری، ۱، ۷۹-۹۴.

موغلی، علیرضا. (۱۳۸۳). رهبری تحول‌آفرین و ابزار سنجش آن (MLQ). فصلنامه مطالعات مدیریت، ۴۳ و ۴۴، ۹۵-۱۱۲.

میرکمالی، سید محمد؛ شاطری، کریم؛ یوزباشی، علیرضا (۱۳۹۲). تبیین نقش رهبری تحول‌آفرین در گرایش به خلاقیت سازمانی. دو فصلنامه نوآوری و ارزش‌آفرینی. ۱(۳)، ۲۱-۳۱

نورشاهی، نسرين و محمد یمنی دوزی سرخابی. (۱۳۸۵). بررسی رابطه سبک‌شناختی و سبک رهبری در میان رؤسای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۴۱.

نورشاهی، نسرين. (۱۳۸۸). بررسی رابطه پیامدهای رهبری و ابعاد سبک رهبری تحول‌گرا در میان رؤسای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی شهر تهران، فصلنامه مطالعات تربیتی و روانشناسی، ۳.

Alzawahreh, A. A. (2012). Transformational Leadership of Superiors and Creativity Level among Faculty Members in Jordanian Universities. <http://www.seairweb.info>, 9(1), 125.

- Bandura, A. (1977a). *Social Learning Theory*; Englewood Cliffs. NJ:Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: toward a unifying theory of behavioral. *psychological review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self – efficacy: The Exercise of Control*; NewYork: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Cultivate Self-efficacy for Personal and Organization Effectiveness *Handbook of Principles of Organization Behavior*; Oxford, uk: Blackwell, pp.120-139.
- Barker, A. M. (1992). *Transformational nursing leadership: A vision for the future*. New York: National League for Nursing Press.
- Bass B. M (1985). *Leadership and performance beyond expectations*.New York: The Free Press.
- Bass, B.M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18 (3), 19-31.
- Boenke. K., Bontis. Distefano. J. J, & Distefano. A. C. (2003). Transformational leadership. *Leadership and Organization Journal*, 1(24), 5-6.
- Bong, M. & Skaalvik, M. E. (2003). Academic Self-concept and Selfefficacy: How Different are they Really?; *Educational Psychology Review*, New York, 15(1), 1.
- Caprara, Gian Vittorio, Barbaranelli, Claudio, Steca, Patrizia and Malone, Patrick (2003); “Teachers', School Staff's and Parents' Efficacy Beliefs as Determinants of Attitude toward School”; *European Journal of Psychology of Education*, 18, 15-31.
- Chen, W. (2007);” The Structure of Secondary School Teacher Job Satisfaction and its Relationship With Attrition and Work Enthusiasm”;*Chinese Education and Society*, 40(5), 17-31.
- Chucon, C. T. (2005); “Teachers' Perceived Efficacy among English as a Foreign Language Teacher in Middle Schools in Venezuela”;*Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F. and Ellett, C. D. (2008); Measuring Teachers‘ Self Efficacy Beliefs: Development and Use of the TEBS-self; *Teaching and Teacher Education*, 24, 751-766.
- Givens, Roger J. (2008).Transformational Leadership: The Impact on Organizational and Personal Outcomes”. *Emerging Leadership Journeys*, 1(1), 4-24.
- Johnson Aid, J., & Johnson Bjorn,H.,&Barton, P.T.,& Odd Arne,N. (2008).Growing transformational leaders: exploring the role of personality hardiness. *Leadership & Organization Development Journal*, 29(1), 4-23.

- Kark, R. (2004), "The Transformational leader. Who is (s)he? A feminist Perspective". *Journal of Organizational Change Management*, 17(2), 160-176.
- Krishnan, Venkat R. (2004). Impact of transformational leadership on followers' influence strategies. *The Leadership & Organization Development Journal*, 25(1), 58-72.
- Modassir, Atika & Singh, Tripti. (2008). Relationship of Emotional Intelligence with Transformational Leadership and Organizational Citizenship Behavior. *International Journal of Leadership Studies*, 4(1), pp. 3-21.
- Ross, J. A., Hogaboom-Gray, A. and Hannay, L. (2001); Effects of Teacher Efficacy on Computer Skills and Computer Cognitions of Canadian Students in Grades K-3. *The Elementary School Journal*, 102, 141-156.
- Snyder, CR, Lopez, SH. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Woolfolk-Hoy, A. (2004); Self-efficacy in College Teaching; Essays on Teaching Excellence: *Toward the best in the Academy*, 15(7).