

## بازخوانی مؤلفه‌های رهبری دانش و بررسی وضعیت آن در گروه‌های

آموزشی: مورد مطالعه دانشگاه فردوسی مشهد

### Studying Knowledge Leadership at Departments of Ferdowsi University of Mashhad

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۸/۱۱/۰۶

تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۰۹/۱۹

Sedighe Sadat Ghayumi  
Rezvan Hosseingholizadeh  
Mohammadreza Ahanchian

صدیقه قیومی\*  
رضوان حسین‌قلی‌زاده\*\*  
محمدرضا آهنچیان\*\*\*

**Abstract:** The purpose of this study was, at first, to review the components of knowledge leadership and then to investigate the status quo with regards to these components at the departments of Ferdowsi University of Mashhad, Iran. In doing so, case study research method was used. From a total of 54 department heads, 15 were selected as key informants through purposive sampling technique. Semi-structured interviews were conducted with the selected participants. At first, the major components of knowledge leadership were identified and extracted by systematic review. These components include learning leadership, change leadership, collaboration, coaching, knowledge sharing, shared outlook, knowledge development, network collaboration, creative problem-solving, conflict management and trust-building. Second, analyzing the status quo of knowledge leadership at departments indicated that mediation in conflict resolution, atmosphere of trust, knowledge acquisition, creating learning opportunities, lawful orientation of the department, collaborative decision-making, respecting others, inter-organizational interactions, interdisciplinary approach and young faculty members are considered as categories related to knowledge leadership at the departments under study. Overall, results revealed that there is a big gap between the status quo of knowledge leadership at departments and the ideal situation.

**Keywords:** Knowledge management, Knowledge leadership, Higher education, Departments at the Ferdowsi University of Mashhad, Learning leadership

**چکیده:** هدف اصلی از اجرای این پژوهش، بازخوانی مؤلفه‌های رهبری دانش و بررسی وضعیت گروه‌های آموزشی بر مبنای آن بود. برای دست‌یابی به این هدف، از روش پژوهش اسنادی و موردی بهره گرفته شد. نخست، مهم‌ترین مؤلفه‌های رهبری دانش با تحلیل محتوای آثار علمی معتبر در ادبیات پژوهش شناسایی و استخراج شدند سپس، با رجوع به تجارب زیسته پانزده تن از مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد به‌عنوان مطلعان کلیدی که به شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند، وضعیت موجود رهبری دانش مورد بررسی قرار گرفت. تحلیل نتایج به دست آمده از مصاحبه‌ها نشان داد که میانجی‌گری در حل تعارض، ایجاد جو اعتماد، دانش‌افزایی اعضای گروه، ایجاد فرصت‌های یادگیری، جهت‌گیری قانونی گروه، تصمیم‌گیری مشارکتی، رعایت احترام، تعاملات فراسازمانی، رویکرد میان‌رشته‌ای و استادان جوان منشأ تغییر از مقوله‌های معطوف به رهبری دانش در گروه‌های آموزشی مورد مطالعه به شمار می‌روند. به‌طور کلی، شواهد به دست آمده از وجود شکاف بین وضعیت موجود و مطلوب رهبری دانش در گروه‌های آموزشی حکایت دارد.

**واژگان کلیدی:** مدیریت دانش، رهبری دانش، آموزش عالی، گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد، رهبری یادگیری

\* دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد  
\*\* دانشیار گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول):

(rhgholizadeh@um.ac.ir)

\*\*\* استاد گروه مدیریت آموزشی و توسعه منابع انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد

## مقدمه

بحث درباره سازمان‌های دانش‌محور اساساً بر توانایی آنها در بازسازی، یادگیری و نوآوری متمرکز است. لزوم توجه به هدف‌های مهم، مادامی‌که مدیران بخواهند سازمانشان را توسعه دهند و تعریف فرایندهای سازمانی و خلق دانش جدید آنگاه که مدیران در آن درگیر شده و بخواهند پاسخ‌گو باشند و نیز اهمیت توسعه شایستگی‌های سازمانی از ضرورت‌های نقش‌آفرینی رهبران در فرایند مدیریت دانش سازمانی به شمار می‌آیند (ویتالا؛ ۲۰۰۴). رهبران دانشی با نظارت بر سیستم‌های مدیریت دانش و ایجاد محیط کاری حمایت‌کننده توسعه دانش بین نقش مدیران و رهبران پل ارتباطی برقرار می‌کنند (سیورت، کاولری و لی؛ ۲۰۰۵). نقش رهبری در فرایند مدیریت دانش، کمک به بهبود یادگیری مؤثر از طریق حمایت مدیریت ارشد، ساختار سازمانی، انگیزه برای تشویق افراد به اشتراک دانش و استراتژی مدیریت دانش است (مچوکا؛ ۲۰۱۴). از این‌رو، می‌توان گفت رهبری دانش به عنصری مهم برای هدایت طرح‌های مدیریت دانش تبدیل شده است (بزدوان؛ ۲۰۱۳). اسکایرم (۲۰۰۰) برای نخستین بار اصطلاح رهبری دانش را به کار برد و براین باور بود که در مقایسه با مدیریت دانش، رهبری دانش به بهسازی مداوم و نوآورانه در منابع اطلاعاتی، مهارت‌های فردی و شبکه‌های دانش و یادگیری اشاره دارد (به نقل از ویتالا، ۲۰۰۴). از نظر ویتالا (۲۰۰۴) رهبری دانش، نوعی از رهبری است که یادگیری را ارتقا می‌دهد، رهبر به همراه زیردستانش مسیر توسعه را مشخص می‌کند، فضایی را ایجاد می‌کند که باعث افزایش یادگیری می‌شود و از فرایندهای یادگیری چه در سطح فردی و چه در سطح گروهی حمایت می‌کند و رهبر به‌عنوان یک الگو عمل کرده و زیردستانش را به توسعه شخصی مداوم ترغیب می‌کند.

درباره جایگاه رهبری دانش در سازمان‌های آموزشی، مطالعات صورت گرفته با تأکید بر دانش به‌مثابه یک استراتژی کسب‌وکار، اهمیت نقش متخصصان و فرایندهای انسانی برای اشتراک دانش و نیز اهمیت مدیریت منابع انسانی و نقش واسط سرمایه

---

1. Vitalla

2. Seivert & Kavalari & Lee

3. Machuca

4. Bozdoan

5. Skyrme

اجتماعی در فرایند اشتراک دانش در سازمان، نشان‌دهنده آن است که بیشتر ویژگی‌های مهم برای موفقیت آینده از مدیریت دانش به‌سوی رهبری دانش تغییر خواهد کرد. فرایند اشتراک دانش، متضمن روابط بین فردی، تعاملات اجتماعی، همکاری برای ایجاد یک هدف مشترک و اعتماد بین طراحان برای کمک به بازسازی دانش فردی‌شان است (اسکایرم، ۲۰۰۰؛ ویتالا، ۲۰۰۴؛ میبی و همکاران، ۲۰۱۲؛ یانگ، هانگ و هسا، ۲۰۱۴؛ زهانگ و چنگ، ۲۰۱۵؛ بزنوان، ۲۰۱۳). ویلیامز<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) نیز با این استدلال که عوامل اجتماعی و ارتباطی در یادگیری و مدیریت دانش مهم‌اند و برای اینکه این عوامل نقش خود را به‌طور اثربخش اجرا کنند، رهبری دانش، نقشی کلیدی در فعالیتهای مربوط به مدیریت دانش از جمله ترویج یک هدف مشترک، ایجاد یک فرهنگ مشترک، تشویق کارگروهی و تسهیل استراتژی‌های یادگیری و مدیریت دانش ایفا می‌کند. بنابراین، چنین به نظر می‌رسد در یادگیری و مدیریت دانش به رویکردهایی نیاز است که روی عمل و نوآوری تمرکز داشته باشد. رویکردهای رهبری توزیعی و مشارکتی و اهمیت کارگروهی بسیار مولد است و بهترین سبک برای مدیریت دانش در سازمان‌ها سبک تفویض اختیار و رهبری تحول‌گرا به شمار می‌رود و مدیران به‌عنوان رهبران دانشی در نظر گرفته می‌شوند که در سطح زیادی با شفافیت، انتقادپذیری و میانجی‌گری، ایفای نقش مشاور و تشویق به اشتراک دانش برای دستیابی به هدف‌ها به کارگرفته می‌شوند (سینگ، ۲۰۰۸؛ ویلیامز، ۲۰۱۲؛ دونیت و دی پابلو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). بنابراین، رهبری در سازمان‌های دانشی از این نظر دارای اهمیت است که در این سازمان‌ها اغلب با کارکنانی سروکار داریم که از دانش و تخصص برخوردارند. بنابراین، رهبری این افراد تنها از طریق قدرت فکری، باور راسخ، اقناع و گفتگوی تعاملی امکان‌پذیر است (دونیت و دی پابلو، ۲۰۱۵).

طرح موضوع رهبری دانش به‌عنوان یک الگوی مؤثر مدیریت آموزشی در فضای آموزش عالی به‌ویژه دانشگاه فردوسی مشهد ناظر به شکاف بین وظایف و کارکردهای

1. Mabey et al

2. Yang, Hang & Hsu

3. Zhang & Cheng

4. Williams

5. Singh

6. Donate & De Pablo

رهبری گروه توسط مدیران گروه‌های آموزشی در وضع مطلوب و موجود است؛ نظریه شواهد موجود، به‌رغم نقش کلیدی مدیران گروه‌های آموزشی در رهبری جریان‌های یادگیری و تأکید بر کیفیت‌های رهبری در وضع مطلوب از منظر آنان، در وضع موجود مدیران گروه‌ها بیشتر بر وظایف مدیریتی تأکید می‌ورزند و وظایف مدیریت گروه را با گرایش به کارکردهای مدیریتی ادراک می‌کنند (آهنچیان، بابادی و قائدی، ۱۳۹۰). این درحالی است که از دیدگاه اعضای هیئت علمی، مدیران گروه‌ها و دانشکده‌ها، کارکرد رهبری به‌ویژه الگوی رهبری توزیعی در رأس کارکردهای مدیر گروه در رهبری تیم قرار دارد (آهنچیان و بابادی، ۱۳۹۲؛ ترشیزی فاروجی، زیرک، مؤمنی مهمویی و حسین‌زاده، ۱۳۹۸). نتایج مطالعه دیگری در تأیید این ادعا نشان‌دهنده برخوردار نبودن مدیران گروه‌های آموزشی از مهارت تیم‌سازی و کار تیمی است (نادی، آهنچیان و نوغانی دخت بهمنی، ۱۳۹۶). با توجه به مراتب فوق، مبنی بر ضرورت توجه به رهبری دانش به‌مثابه یکی از مهم‌ترین شایستگی‌های مدیران گروه‌های آموزشی (عابدیان اول، ۱۳۹۰)، هدف اصلی از اجرای این پژوهش، بررسی وضعیت موجود رهبری دانش، ضمن بازخوانی مؤلفه‌های اصلی آن در ادبیات پژوهش با توجه به نبود یک چارچوب نظری معتبر و مشخص، در بین مدیران گروه‌های آموزشی مورد مطالعه در دانشگاه فردوسی مشهد بود.

### رهبری دانش و نقش آن در توسعه گروه‌های آموزشی دانشگاهی

اسکایرم (۲۰۰۰) با طرح ایده «رهبری دانش» براین باور بود که در مقابل مدیریت دانش، رهبری دانش به بهسازی مداوم و نوآورانه منابع اطلاعاتی، مهارت‌های فردی و خطوط ارتباطی دانش و یادگیری اشاره دارد (ویتالا، ۲۰۰۴). به‌زعم ویتالا (۲۰۰۴) رهبری دانش معطوف به یادگیری و توسعه یادگیری در سطح فردی و گروهی است. چنانکه میبی و همکاران (۲۰۱۲) نیز رهبری دانش را هرگونه رویکرد معطوف به خلق، اشتراک و کاربرد دانش تعریف کرده‌اند. از دیدگاه یانگ و همکاران (۲۰۱۴)، رهبری دانش ارتقای یک جهت‌گیری مثبت به سمت کسب دانش و اشتراک دانش است، جایی که ارزش یادگیری مداوم است و تجربه و تخصص و سلسله‌مراتب نوآوری جایگزین می‌شود. هانگ و چنگ (۲۰۱۵) نیز اشتراک دانش اثربخش برای توسعه یک بینش مشترک و ارتقای یک محیط همکاری توأم با اعتماد برای طراحان را وابسته به رهبری دانش دانسته‌اند.

براساس مطالعات صورت گرفته، دو عامل اصلی، فرهنگ سازمانی و رهبری، در اجرای موفقیت‌آمیز مدیریت دانش به‌شمار می‌روند. در این میان، رهبری بر فرهنگ سازمانی اولویت می‌یابد و به‌عنوان راه حلی برای ایجاد یک فرهنگ مبتنی بر اعتماد و بهترین راهبرد برای تکامل و تحول فرهنگی در سازمان محسوب می‌شود (ریبر و سیتار، ۲۰۰۳). بسیاری از پژوهشگران، نقش رهبری در مدیریت دانش از طریق تغییر فرهنگ سازمانی و ایجاد ظرفیت‌های یادگیری در سازمان را تأیید کرده‌اند (سینگ، ۲۰۰۸؛ ویلیامز، ۲۰۱۲؛ دونیت و دی‌پابلو، ۲۰۱۵؛ ون‌کروگ، نوناکا و ریچ‌اشتاينر، ۲۰۱۲؛ ریبر و سیتار، ۲۰۰۳؛ کوک، ۲۰۰۳؛ فولوود، رولی، دلبریج، ۲۰۱۳؛ بل‌دین، دی‌یر، هوپز و هریس، ۲۰۰۴؛ بارتول و لاک، ۲۰۰۶؛ مچوکا، ۲۰۱۴؛ مارتین و ماریون، ۲۰۰۵). مادامی‌که سازمان‌ها به‌عنوان سیستم‌های یادگیری تلقی شوند، نقش مدیران به‌مثابه رهبران دانشی مستلزم درگیر شدن آنها در فرایند یادگیری است. ایجاد زمینه تبدیل یادگیری فردی به یادگیری سازمانی، فرهنگ خلاق و شرایط یادگیری اثربخش از وظایف رهبران در سازمان یادگیرنده به‌شمار می‌رود. سازمان یادگیرنده سازمانی متخصص در خلق، کسب و انتقال دانش است و می‌تواند رفتارهای خود را به‌منظور انطباق با شرایط مختلف تغییر دهد. خلق دانش آنگاه به وقوع می‌پیوندد که یادگیری و فرهنگ به‌عنوان عناصر کلیدی برای تحقق رهبری قلمداد شوند؛ حرکت از دانش به یادگیری، نخستین گام و رفتن از یادگیری به فرهنگ، دومین گام در راه تحقق رهبری است. یادگیری، توانایی انطباق با تغییرات محیطی، انعطاف‌پذیری و واکنش سریع و در نتیجه کنترل تغییرات درونی سازمان است. فرهنگ نیز تعیین می‌کند که افراد چگونه در درون سازمان شناسایی می‌شوند و چگونه از تجارب قبلی خود می‌آموزند. بر این اساس، رهبران دانش باید از مهارت‌های توسعه فردی و سازمانی و نیز مهارت‌های تغییر فرهنگی و تسهیل انتقال و اشتراک دانش در سازمان برخوردار باشند. نقش رهبران در سازمان‌های یادگیرنده به‌عنوان مربی، تسهیل‌کننده، معلم، رهبر یادگیری و توسعه‌دهنده مورد تأکید قرار گرفته است (ویتالا، ۲۰۰۴؛ اسکایرم، ۲۰۰۰؛ میبی و همکاران، ۲۰۱۲؛ زهانگ و چنگ،

1. Ribiere & Sitar

2. Von Krogh, Nonaka & Rechsteiner

3. Kok

4. Fullwood, Rowley & Delbridge

5. Bell De Tienne, Dyer, Hoppes & Harris

6. Bartol & Locke

۲۰۱۵؛ یانگ و همکاران، ۲۰۱۴؛ لاکشمن، ۲۰۰۵؛ اردلان، اسکندری و گیلانی، ۱۳۹۱؛ قنبری و اسکندری، ۱۳۹۱؛ لاکشمن، ۲۰۰۸، ۲۰۰۷؛ سیورت و همکاران، ۲۰۰۵؛ بزدوان، ۲۰۱۳؛ سینگ، ۲۰۰۸).

هوفمی‌یر و همکاران (۲۰۱۵) در مطالعه‌ای با عنوان «رهبری در یادگیری و آموزش در آموزش عالی» نشان دادند که رهبری یادگیری با تسهیل تغییر فرهنگی، اشتراک نوآوری‌ها، نفوذ در فرهنگ، ارتباطات و گفتگوها، ارتقای تجربیات آموزشی باکیفیت، نظارت همکاران در آموزش و یادگیری و رهبری مشارکتی محقق می‌شود. همچنین، کواین‌لان (۲۰۱۴) در مطالعه دیگری با عنوان «رهبری برای آموزش و یادگیری دانشجویان در آموزش عالی» رهبری در آموزش عالی را وابسته به زمینه و تابع الگوی رهبری توزیعی و همچنین توسعه سازمانی را به توسعه رهبران مربوط می‌داند. در این خصوص می‌توان به مطالعه سارت (۲۰۱۴) با عنوان «مدل جدید رهبری برای مدیریت دانشگاه برای نوآوری و کارآفرینی» اشاره کرد که بر مبنای آن رهبری تحول‌گرا تأثیر بسزایی در آموزش عالی در قالب یادگیری و آموزش از طریق دموکراسی مشارکتی و همکاری با مدیران و تشویق به نوآوری و ایده‌های نوآورانه، دارد.

سیادت، هویدا، عباس‌زاده و مقتدایی<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) در پژوهشی با عنوان «خلق دانش در دانشگاه‌ها و بعضی عوامل مرتبط با آن» با تأیید نسبت میان سرمایه اجتماعی و فرهنگ سازمانی با خلق دانش به این نتیجه دست یافتند که فرهنگ سازمانی با معرفی انگیزه‌های مناسب به کارکنان و تسهیل تعاملات اجتماعی و سرمایه اجتماعی از طریق اعتماد، مشارکت داوطلبانه و حمایت‌های اجتماعی، خلق دانش را موجب می‌شوند. جنتل و کلیف‌تون<sup>۲</sup> (۲۰۱۷) نیز در مطالعه‌ای با عنوان «بهسازی رهبری چگونه به دانشگاه‌ها کمک می‌کند تا تبدیل به سازمان‌های یادگیرنده شوند؟» با هدف در نظر گرفتن نقطه نظرات مدیران، کارکنان و منافع اجتماعی در خصوص مؤسسات آموزش عالی به‌عنوان سازمان‌های یادگیرنده نشان دادند کسانی که در مؤسسات آموزش عالی کار می‌کنند می‌توانند تمهیدات مناسب‌تری را در زمینه جو یادگیرنده و ساختارهای یادگیری ببیندیشند. ویژگی‌هایی که برای جنبه‌های جو یادگیری و ساختار یادگیری

1. Siadat, Hoveida, Abbaszadeh & Moghtadaie

2. Gentle & Clifton

شناسایی شدند عبارت‌اند از: ۱- جو یادگیری: جوئی برای یادگیری طبیعی شامل تحمل پذیرش شکست، فضا و زمان لازم برای تجربه کردن و تأمل کردن، فرایندهای تسهیل‌کننده که توسط عوامل تغییر، مدل‌سازی می‌شوند، رویکردهای ملموس به تغییر و ایجاد یک فرهنگ سازمانی پویا و ۲- ساختار یادگیری: رهبری تیم-محور و توزیعی، واگذاری و مالکیت تصمیم‌گیری، توسعه رویکرد راهبردی مشترک و پشتیبانی از گروه‌ها در سرتاسر مؤسسه.

مهم‌ترین نقطه اتصال و پیوند جوهری رهبری دانش با کارکردهای مدیران گروه‌های آموزشی، مدیریت یادگیری و توسعه فرهنگ یادگیری است. مروری بر نقش و مسئولیت‌های مدیران گروه‌های آموزشی نیز نشان می‌دهد که مدیر گروه، نقطه پیوند ساختار سازمانی مرکزی دانشگاه و دانشکده است. این ارتباط از طریق مدیر گروه و در یک تعامل دوطرفه صورت می‌گیرد. مدیر گروه باید بتواند اعضای هیئت علمی، رئیس دانشکده، و سایر مدیران دانشکده را متقاعد کند که چه چیزی هم به نفع گروه و هم به نفع دانشگاه است (نورمور و براکس، ۲۰۱۴). بیشتر امور دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها در سطح گروه‌های آموزشی اجرا می‌شود. مدیران گروه‌های آموزشی با طیف وسیعی از وظایف و چالش‌ها روبرو هستند با این حال، بیشتر مؤسسات آموزشی، توجه اندکی به آماده‌سازی رهبران گروه‌های آموزشی یا انتخاب جانشین در این پست‌ها می‌کنند (والورتون، اکرم‌ن و هالت، ۲۰۰۵). هرچند مدیر گروه در یک جایگاه مهم رهبری قرار دارد، اما اختیارات تمام و کمالی هم ندارد؛ ائتلاف تعداد قابل‌توجهی از اعضای هیئت علمی می‌تواند توانایی مدیر گروه برای رهبری را به شدت کاهش دهد. این درحالی است که رئیس دانشکده و مدیریت ارشد دانشگاه از مدیر گروه انتظار دارند عامل اصلی تغییر در سیاست‌ها، روندهای اداری و مأموریت‌های نهادی باشند. مدیر گروه در نهایت مسئول برنامه‌ریزی درسی، بهره‌وری پژوهش و فرایندهای ثبت‌نام، مسائل بودجه‌ای و مدیریت اعضای هیئت علمی است. افرادی که این نقش‌ها را دارند، مسئول رهبری دانشگاه‌ها هستند. این افراد معمولاً نقش‌های گوناگونی را در آن واحد انجام می‌دهند. از جمله اینکه مدیر گروه باید به انتظارات و تمایلات دانشجویان، بیم و امیدهای فردی و حرفه‌ای اعضای هیئت علمی، هدف‌ها و اولویت‌های رئیس دانشکده، اولویت‌های بعضاً متفاوت مدیریت

مرکزی دانشگاه، دیدگاه‌های بعضاً ساده‌انگارانه فارغ‌التحصیلان و روال‌های اداری توجه کند. مدیران اندکی می‌توانند یک‌تنه با این خواسته‌های متناقض روبرو شوند و راه‌حلی برای تمام مشکلات پیدا کنند. با این حال، مدیر گروه باید همه طرف‌ها را وادار کند تا با هم همکاری کنند و مشکلاتی که خودشان درست می‌کنند را حل کنند (بران، پئوس، فری و کنیپفر<sup>۱</sup>؛ ۲۰۱۶؛ نورمور و براکس، ۲۰۱۴). بر اساس مطالعات انجام گرفته، وظایف مدیران گروه به دو نوع وظایف رهبری و اداری تقسیم شده است. کار واقعی مدیران گروه‌های آموزشی، نیازمند طیف وسیعی از توانمندی‌های رهبری از قبیل مهارت‌های ارتباطی خوب، مهارت‌های حل مسئله، مهارت‌های حل تضاد، مهارت‌های مدیریت فرهنگی، مهارت‌های هدایتی است (والورتون و همکاران، ۲۰۰۵). قدرت و تأثیرگذاری فردی، بهترین ابزار برای مدیران گروه آموزشی است. مدیر گروهی که مورد احترام بوده و دیدگاهی باز و صادقانه دارد، احتمالاً همکاری مناسبی را از سوی اعضای دانشکده دریافت خواهد کرد. این قدرت فردی، اکتسابی است. این قدرت بر مبنای سطح بالایی از اعتماد بین اعضای هیئت علمی، رئیس دانشکده و سایر مدیران، سابقه خوب در حیطه علمی مورد نظر و توانایی اثبات شده برای دریافت منابع به نفع گروه است (نورمور و براکس، ۲۰۱۴).

### روش پژوهش

در این پژوهش از روش مطالعه موردی<sup>۲</sup> با رویکرد کیفی استفاده شد. پژوهش موردی عبارت است از مطالعه عمیق روی نمونه‌هایی از یک پدیده در محیط طبیعی و همچنین از دیدگاه افرادی که در آن پدیده مشارکت دارند (گال، بورگ و گال، ۲۰۰۷؛ ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۹۱). یکی از دلایل عمده استفاده از این روش، نبود چارچوب نظری مشخص و ابزاری معتبر برای سنجش رهبری دانش در محیط‌های دانشگاهی است. قلمرو موضوعی این پژوهش مربوط به بررسی وضعیت رهبری دانش است. واحد تحلیل را گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد تشکیل دادند. برای این منظور، مدیران گروه‌های آموزشی، به‌عنوان مطلعان کلیدی مورد مطالعه قرار گرفتند. از مجموع ۵۴ گروه آموزشی در دانشگاه فردوسی مشهد، با پانزده مدیر گروه

1. Braun, Peus, Frey & Knipfer

2. case study

به شیوه نمونه‌گیری هدفمند و با در نظر گرفتن سه معیار اندازه، جامعیت و قدمت گروه آموزشی در چهار گروه علوم انسانی، علوم پایه، فنی و مهندسی، کشاورزی و دامپزشکی، به‌عنوان مطلعان کلیدی مصاحبه شد.

در این پژوهش، با توجه به هدف اول پژوهش مبنی بر بازخوانی مؤلفه‌های رهبری دانش، با مراجعه به پایگاه‌های علمی معتبر از جمله گوگل اسکالر، الزویر، اریک، امرالد و ایسکو<sup>۱</sup> منابع مورد نظر شناسایی و مطالعه شدند. بدین ترتیب، ضمن تحلیل محتوای منابع گردآوری شده، نکات کلیدی و سپس مفاهیم اصلی، شناسایی و استخراج شدند. در مرحله سوم، مفاهیم براساس مضامین مشترک مقوله‌بندی شدند. مقوله مستخرج از منابع علمی معتبر به‌عنوان مؤلفه‌های رهبری دانش معرفی شدند. در ادامه، به منظور سنجش وضعیت رهبری دانش براساس مؤلفه‌های استخراج شده، از مصاحبه نیمه‌ساخت یافته با مدیران گروه‌های آموزشی منتخب استفاده شد. برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها از روش تحلیل تفسیری استفاده شد. تحلیل تفسیری، فرایندی برای بررسی دقیق داده‌های پژوهش موردی است که هدف اصلی آن یافتن سازه‌ها، مقوله‌ها و الگوهایی برای توصیف و تبیین پدیده مورد پژوهش است. مراحل این روش شامل تشکیل پایگاه اطلاعاتی و سپس تدوین مقوله‌ها و نشانه‌گذاری هر یک از بخش‌ها و گروه‌بندی بخش‌های مقوله‌ها است. برای تأمین اعتبار نتایج حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها نیز معیارهای چهارگانه لینکن و گوبا (۱۹۸۵) قابلیت اعتبار<sup>۲</sup>، انتقال‌پذیری<sup>۳</sup>، تأییدپذیری و تعمیم‌پذیری در پژوهش‌های کیفی مدنظر قرار گرفت (گال و همکاران، ۲۰۰۷؛ ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۹۱). با نظر به تعمیم‌ناپذیری نتایج مطالعات موردی به نظر می‌رسد با عنایت به ساختار سازمانی متمرکز نظام آموزش عالی به‌ویژه در سطح مأموریت و کارکردهای گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های ایران (آیین‌نامه سازماندهی و تشکیلات دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی، ۱۳۹۴؛ غفرانی، ۱۳۸۲). می‌توان یافته‌ها را با احتیاط کامل تعمیم داد.

1. Google Scholar, Elsevier, Eric, Emerald, EBSCO

2. Credibility

3. Transferability

## یافته‌ها

## پرسش اول پژوهش: مؤلفه‌های رهبری دانش کدام‌اند؟

برای پاسخ به این پرسش، با جستجو در پایگاه‌های اطلاعاتی معتبر حدود ۴۰ مقاله علمی پژوهشی مرتبط با موضوع، شناسایی و تحلیل شدند. سپس با استفاده از روش کدگذاری، مفاهیم و مقوله‌های رهبری دانش استخراج شدند. در نتیجه این تحلیل، مهم‌ترین مؤلفه‌های رهبری دانش ناظر به مقوله‌های مستخرج از ادبیات پژوهش عبارت‌اند از: رهبری یادگیری، رهبری تغییر، تشریح‌مسابی، مربی‌گری، اشتراک دانش، چشم‌انداز مشترک، توسعه دانش، تعامل شبکه‌ای، حل مسئله خلاق، مدیریت تعارض، اعتمادآفرینی. نتایج به دست آمده از تحلیل منابع مورد مطالعه و مؤلفه‌های مستخرج از آن به‌طور خلاصه در جدول (۱) نشان داده شده است.

جدول (۱) مفاهیم و مقوله‌های رهبری دانش مستخرج از ادبیات پژوهش

مقوله‌ها	مفاهیم	منابع
رهبری یادگیری	جهت‌دهی به یادگیری توسعه مدیریت دانش شخصی بهسازی و توسعه حرفه‌ای خودآگاهی و خودسازمان‌دهی	ویتالا (۲۰۰۴)، لاکشمن (۲۰۰۵)، ویلیامز (۲۰۱۲)، ساواج و همکاران (۲۰۱۵)، بیلدستین، گلدنبرگ و تجتیرا (۲۰۱۲)، بزدوان (۲۰۱۳)، اسکایرم (۲۰۰۰)، فولوود و همکاران (۲۰۱۳)، ریلی و روسل (۲۰۱۳)، کوک (۲۰۰۳)
رهبری تغییر	تسهیل تغییر فرهنگی استراتژی تغییر حمایت از فرهنگ تغییر به چالش کشیدن وضع موجود ریسک‌پذیری پاداش‌ها و تشویق‌ها	هوفمیر و همکاران (۲۰۱۵)، ویتالا (۲۰۰۴)، نورمور، ماری (۲۰۱۰)، کوک (۲۰۰۳)، مس (۲۰۱۴)، بل‌دین و همکاران (۲۰۰۴)، ساواج و همکاران (۲۰۱۵)، یانگ و همکاران (۲۰۱۴)، والورتون و همکاران (۲۰۰۵)، هلوپیک و امار (۲۰۱۶)، آمیدون و مکنمارا (۲۰۰۴)، لاکشمن (۲۰۰۹)، ویلیامز (۲۰۱۲)، ریبر و سیتار (۲۰۰۳)
تشریح مسابی	جو همکاری و همپاری همکاری‌های بین رشته‌ای تلقی کارکنان به‌عنوان دارایی‌های سازمان درگیری اعضا در وظایف رهبری گروه فناوری اطلاعات	ساواج و همکاران (۲۰۱۵)، مینی و همکاران (۲۰۱۲)، یانگ و همکاران (۲۰۱۴)، لاکشمن (۲۰۰۹)، ریبر و سیتار (۲۰۰۳)، ویلیامز (۲۰۱۲)، سارت (۲۰۱۴)، والورتون و همکاران (۲۰۰۵)، هوفمیر و همکاران (۲۰۱۵)، فولوود و همکاران (۲۰۱۳)، هلوپیک و امار (۲۰۱۶)، جانسون (۲۰۱۶)، کوک (۲۰۰۳)، آناتامولا (۲۰۰۸)، کارملی، گلبارد و ریتر-پالمون <sup>۳</sup> (۲۰۱۳) بیلدستین و همکاران (۲۰۱۲)

1. Bildstein, Gueldenberg &amp; Tjitra

2. Amidon &amp; Macnamara

3. Carmeli, Gelbard &amp; Reiter-Palmon

مقوله‌ها	مفاهیم	منابع
مریی‌گری	الگو بودن و مشوق یادگیری مریی‌گری	ویتالا (۲۰۰۴)، بزدوان (۲۰۱۳)، یانگ و همکاران (۲۰۱۴)، آمیدون و مک‌نمارا (۲۰۰۴)، سارت (۲۰۱۴)، والکر و کارلی
اشتراک دانش	تشکیل اجتماعات کاری اشتراک دانش و اطلاعات	ویتالا (۲۰۰۴)، لاکشمن (۲۰۰۹)، کارملی و همکاران (۲۰۱۳)، لاکشمن (۲۰۰۷)، زهانگ و چنگ (۲۰۱۵)، ریبر و سیتار (۲۰۰۳)، ون‌کروگ و همکاران (۲۰۱۲)، اسکایرم (۲۰۰۰)، سیادت و همکاران (۲۰۱۲) گیلسپ، من، ویرینگ (۲۰۱۲)، چانگ، جکسون، جیانگ (۲۰۱۶)، کارملی و همکاران (۲۰۱۳)، بیلدستین و همکاران (۲۰۱۲) گرداسکین، ساوان، وی‌سین (۲۰۱۲)، سارییا (۲۰۰۷)
چشم‌انداز مشترک	اشتراک ارزش‌های سازمان بیش مشترک توجه به فعالیت‌ها و مسائل ارزشمند	لاکشمن (۲۰۰۷)، والکر و کارلی (۲۰۱۲)، میبی و همکاران (۲۰۱۲)، زهانگ و چنگ (۲۰۱۵)، سینگ (۲۰۰۸)، ریبر و سیتار (۲۰۰۳)
توسعه دانش	تبدیل تجربه یادگیری به دانش جدید خلق دانش جدید از راه تجربه تولید دانش یکپارچه‌سازی دانش و نوآوری	سیورت و همکاران (۲۰۰۵)، هوفمی‌یر و همکاران (۲۰۱۵)، سائرابیا (۲۰۰۷)، میبی، کولیچ، سولدی (۲۰۱۲)، زهانگ و چنگ (۲۰۱۵)، سینگ (۲۰۰۸)، اسکایرم (۲۰۰۰)، سارت (۲۰۱۴)، هوفمیر، شیفر، کلاپر و وارلند (۲۰۱۵)، بران، پئوس، فری و گیپ‌فر (۲۰۱۶)
تعامل شبکه‌ای	تسهیل انتقال دانش از طریق ایجاد تعامل هنر گفتگوی هدفمند و ساخت‌یافته ایجاد کانال‌های ارتباطی شبکه‌سازی استفاده از فناوری اطلاعات	یانگ و همکاران (۲۰۱۴)، آمیدون و مک‌نمارا (۲۰۰۴)، لاکشمن (۲۰۰۹)، ویلیامز (۲۰۱۲)، اسکایرم (۲۰۰۰)، کواین‌لن (۲۰۱۴)، هوفمی‌یر و همکاران (۲۰۱۵)، بران، پئوس، فری کنیپ‌فر (۲۰۱۶)، گری‌تسی (۲۰۱۰)، گرداسگین و ساوان‌وی‌سین (۲۰۱۲)، میبی و همکاران (۲۰۱۲)، لاکشمن (۲۰۰۷)، گیلسپ و همکاران (۲۰۱۰)
حل مسئله خلاق	ترویج توانایی حل مسئله به‌طور خلاقانه توانایی حل مسئله	کارملی و همکاران (۲۰۱۳)
مدیریت تعارض	توانایی عقب‌نشینی متناسب با موقعیت مدیریت تضاد	بیلدستین و همکاران (۲۰۱۲)، والورتون و همکاران (۲۰۰۵)، بل‌دتین، هوپز و هریس (۲۰۰۴)
اعتماد‌آفرینی	اعتماد‌آفرینی اعتماد بین اعضا	ریبر و سیتار (۲۰۰۳)، ون‌کروگ، نوناکا و ریچ‌اشتاینر (۲۰۱۲)، زهانگ و چنگ (۲۰۱۵)، یانگ و همکاران (۲۰۱۴)، سیادت و همکاران (۲۰۱۲)، آمیدون و مک‌نمارا (۲۰۰۴) گیلسپ و همکاران (۲۰۱۰)، آنانتامولا

پرسش دوم: وضعیت رهبری دانش در گروه‌های آموزشی مورد مطالعه چگونه است؟

برای پاسخ به این پرسش پژوهش، براساس مؤلفه‌های رهبری دانش مستخرج از ادبیات پژوهش، وضعیت رهبری دانش در بین گروه‌های آموزشی مورد مطالعه با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته بررسی شد. در نتیجه کدگذاری داده‌ها در دو مرحله کدگذاری باز و محوری، بیست‌ویک مقوله استخراج شد که عبارت‌اند از: میانجی‌گری در حل تعارض، جو اعتماد، دانش‌افزایی اعضا، ایجاد فرصت‌های یادگیری، جهت‌گیری قانونی گروه، تصمیم‌گیری مشارکتی، رعایت احترام، تعاملات فراسازمانی، رویکرد میان‌رشته‌ای، استادان جوان منشأ تغییر، حجم بالای وظایف اعضای گروه، کمبود مشوق‌های سازمانی، نداشتن نگرش حرفه‌ای به نقش مدیران، ضعف انگیزه توسعه دانش در بین اعضای گروه، وجود مقاومت بیشتر در برابر تغییرات از سوی اعضای مسن گروه، نبود چشم‌انداز مشترک، رواج محافظه‌کاری شدید در بین اعضای گروه‌های آموزشی، ضعف در اشتراک دانش، جهت‌گیری‌های شخصی در روابط میان فردی، نبود روحیه کار تیمی، نبود سیستم ارزشیابی عملکرد.

براساس نتایج به دست آمده مبنی بر وضعیت رهبری دانش در گروه‌های آموزشی مورد مطالعه و انطباق آنها با مؤلفه‌های رهبری دانش، این وضعیت را برحسب نقاط قوت و ضعف معطوف به رهبری دانش می‌توان تفکیک کرد. چنانکه در جدول (۲) نشان داده شده است، شکاف اصلی بین وضعیت موجود گروه‌های آموزشی با رهبری دانش را می‌توان به نقاط ضعف آنها به نبود چشم‌انداز مشترک، حجم بالای وظایف اعضای گروه، نداشتن نگرش حرفه‌ای به نقش مدیران، ضعف انگیزه توسعه دانش در بین اعضای گروه، وجود مقاومت بیشتر در برابر تغییرات از سوی اعضای مسن، نبود روحیه کار تیمی، نبود سیستم ارزشیابی عملکرد گروه، کمبود مشوق‌های سازمانی، رواج محافظه‌کاری شدید در بین اعضای گروه‌های آموزشی، ضعف در اشتراک دانش و جهت‌گیری‌های شخصی در روابط میان فردی نسبت داد.

جدول (۲) وضعیت رهبری دانش در گروه‌های آموزشی مورد مطالعه برحسب مؤلفه‌های اصلی

مؤلفه‌های رهبری دانش	نقاط قوت و ضعف	وضعیت رهبری دانش در گروه‌های آموزشی
<p>رهبری یادگیری</p> <p>رهبری تغییر</p> <p>تشریک‌مسابی</p> <p>مربی‌گری</p> <p>اشتراک دانش</p> <p>چشم‌انداز مشترک</p> <p>توسعه دانش</p> <p>تعامل شبکه‌ای</p> <p>حل مسئله خلاق</p> <p>مدیریت تعارض</p> <p>اعتمادآفرینی</p>	<p>نقاط قوت</p>	<p>میانجی‌گری در حل تعارض</p> <p>جو اعتماد</p> <p>دانش‌افزایی اعضا</p> <p>ایجاد فرصت‌های یادگیری</p> <p>جهت‌گیری قانونی گروه</p> <p>تصمیم‌گیری مشارکتی</p> <p>رعایت احترام</p> <p>تعاملات فراسازمانی</p> <p>رویکرد میان‌رشته‌ای</p> <p>استادان جوان، منشأ تغییر</p>
	<p>نقاط ضعف</p>	<p>کمبود مشوق‌های سازمانی</p> <p>حجم بالای وظایف اعضای گروه</p> <p>نداشتن نگرش حرفه‌ای به نقش مدیران</p> <p>ضعف انگیزه توسعه دانش در بین اعضای گروه</p> <p>وجود مقاومت بیشتر در برابر تغییرات از سوی اعضای مسن</p> <p>نبود روحیه کار تیمی</p> <p>نبود سیستم ارزشیابی عملکرد گروه</p> <p>نبود چشم‌انداز مشترک</p> <p>رواج محافظه‌کاری شدید در بین اعضای گروه‌های آموزشی</p> <p>ضعف در اشتراک دانش</p> <p>جهت‌گیری‌های شخصی در روابط میان فردی</p>

چنانکه در جدول‌های (۳) و (۴) دیده می‌شود، مفاهیم و مقوله‌های مستخرج از مصاحبه‌ها مبنی بر وضعیت رهبری دانش در گروه‌های آموزشی مورد مطالعه به تفکیک نقاط قوت و ضعف اشاره شدند. با نظر به حجم گسترده نتایج به دست آمده از مصاحبه‌ها، نتایج مربوط به نقاط قوت رهبری دانش به‌طور خلاصه اشاره می‌شود:

۱. **میانجی‌گری:** بر اساس نتایج به دست آمده از مصاحبه‌ها، چنین به نظر می‌رسد که در جریان اختلاف نظرهای علمی که بین اعضای گروه رخ می‌دهد، مدیر گروه اغلب طرف مشورت قرار می‌گیرد و با متقاعدسازی اعضای مخالف و میانجی‌گری با واسطه متخصصان موضوعی یا اعضای پیشکسوت سعی بر حل منطقی و عقلانی تعارضات دارد. در این میان، مدیران گروه می‌کوشند با رعایت عدالت در توزیع درس‌ها یا داوری پایان‌نامه‌ها از دامن زدن به اختلافات جلوگیری کنند و در صورت وقوع آن مقاومت‌ها را از بین ببرند. چنان‌که یکی از مدیران گروه در این باره چنین اذعان داشت که: «*تزر اصلی من این است که حتی‌الامکان تعارض‌ها حل شود و بروز پیدا نکنند و در گروه با صحبت و عقلانیت حل شود.*» (کد ۱۳-۱۹). «*کاری که من خودم به‌عنوان مدیر گروه کردم این‌که اولاً اختلاف‌ها را دامن نزد، با هم سر موضوعی اختلاف‌نظر داریم دیگه دامن زده نمی‌شود و تشدید نمی‌شود.*» (کد ۴-۱۴).

۲. **جو اعتماد:** به نظر می‌رسد فضای حاکم بر گروه‌های آموزشی، نشان‌دهنده وجود اعتماد است و تعاملات اعضا بیشتر بر اساس فضای تعاملات دوستانه و مبتنی بر اعتماد و روابط عمومی قوی شکل می‌گیرد. مدیر گروه همواره می‌کوشد تا با اعضای گروه رفتاری عادلانه داشته باشد که اعضا دچار سوء برداشت از کارها و فعالیت‌های یکدیگر نشوند. چنان‌که یکی از مدیران گروه در این باره اظهار داشت: «*سطح اعتماد بالاست با توجه به تصمیم‌گیری‌هایی که می‌شود و نظراتی که داده می‌شود. اینها بر اساس اعتمادی است که ما نسبت به یکدیگر و برداشتمون از کارای یکدیگر داریم انتقاد یا پیشنهادی دارن یا به خود من می‌گن یا اگر جنبه عمومی داشته باشه در گروه مطرح می‌شود و اینها همش برمی‌گرده به اعتماد.*» (کد ۱-۶).

۳. **دانش‌افزایی اعضا:** مدیر گروه می‌تواند در فرایند دانش‌افزایی و ارتقای علمی اعضا نقش داشته باشد. اما آنچه این امر را در گروه‌های آموزشی با کندی مواجه کرده این است که این روند چندان در اختیار گروه نیست و برخی از مقررات موجود در دانشگاه این امر را با مشکلاتی مواجه کرده است. چنان‌که بدان اشاره شد: «*برای دانش‌افزایی و ارتقای سطح علمی در صورتی که لزومی داشته باشد، یا به صورت کلاس‌های داخل دانشگاه یا به صورت خارج دانشکده اقدام می‌کنیم.*» (کد ۱-۳).

۴. ایجاد فرصت‌های یادگیری: کنشگران کلیدی از ایجاد فرصت‌هایی برای یادگیری یاد کردند که به صورت‌های مختلف از جمله استفاده از تخصص و تجربیات دیگر اعضا و شروع همکاری‌های تخصصی با یکدیگر صورت می‌گیرد. مصاحبه‌شوندگان در حال حاضر تنها فرصت‌های یادگیری موجود را منوط به داوری و هدایت پایان‌نامه‌ها و ایجاد جلساتی برای ارزیابی مقاله‌ها و سایر همکاری‌های علمی- پژوهشی عنوان کردند. یکی از مصاحبه‌شوندگان در این خصوص چنین بیان کرد: «پروپوزالی که من هدایت می‌کنم قبل از اینکه به تصویب نهایی برسه حتما باید همکار من بخونه و روش نظر نهایی بده همین خوندن پروپوزال‌ها توی یادگیری خیلی تأثیر می‌گذارد. فرض کنین من در این حوزه کار نمی‌کنم و همکارام کار می‌کنن وقتی در اختیار من اون پروپوزال قرار می‌گیره و می‌خونیم من دانشی را خوب کسب می‌کنم همین در اختیار گذاشتن پروپوزال‌ها یا طرح‌های پژوهشی باعث می‌شه که من بدونم همکارم چکار میکنه و در یادگیری من اثر بذاره» (کد ۳-۷).

۵. جهت‌گیری قانونی گروه: تعامل و مشارکت بین اعضای گروه فقط در قالب وظایف و قوانین از پیش تعیین شده انجام می‌شود. محدود بودن حوزه اختیارات مدیران گروه و وجود برخی قوانین کلی موجب شده تا آنها قدرت چندانی در اعمال سیاست‌های موردنظر خود جهت ارتقای وضعیت رهبری دانش نداشته باشند. این امر موجب شده تا گروه‌های آموزشی بیشتر درگیر مسائل اداری و دستورکارهای دیکته شده از بالا باشند و نتوانند متناسب با موقعیت کاری خود گام‌های بهتری در هدایت جریان یادگیری در دانشکده‌ها بردارند و صرفاً تعاملات خود را محدود به قوانین و مقررات از پیش تعیین شده‌ای کنند که چندان تناسبی با موقعیت فعلی آنها ندارد. یکی از مدیران گروه بیان کرد: «تاکنون حتی یک مورد یک حرکتی که خارج از دیسپلین باشه و نظام اداری و کاری باشه نداشتیم و استاد من بوده و خودش هم میدونه من هم میدونم چه قدر براش احترام قائل بودم. بسیار بسیار تعامل مبتنی بر دیسپلین داریم علی‌رغم سال‌ها من شاگردش بودم و دوست بودیم هنوز می‌خواد یک نامه بنویسه به من میگه شما بنویسین شما رئیس هستین. اون نظام سلسله‌مراتبی رعایت می‌شه» (کد ۱۳-۳).

۶. **تصمیم‌گیری مشارکتی:** تصمیمات اعضا بیشتر بر مبنای مشارکت حداکثری آنها و استقبال از نقطه نظرات و پیشنهادهای صورت می‌گیرد. «حتی در برگزاری همایش در گروه اگر همکاری پیشنهادی ایده‌ای داشته باشد همکار دیگر استقبال می‌کند. تقاضای سمینار تخصصی داشته باشد گروه همکاری می‌کند چون نگاه گروه علمی است» (کد ۱۸-۸).

۷. **رعایت احترام:** رعایت احترام به یکدیگر در بین اعضای گروه، امری لازم و ضروری است تا افراد با یکدیگر دچار تعارض نشوند و از سوی دیگر، با اتخاذ تصمیمات منطقی و خردمندانه منافع بلندمدت گروه آموزشی تضمین شود. مهم این است که اعضای گروه با رعایت احترام به یکدیگر بتوانند در جهت بهبود عملکرد فردی و گروهی تلاش کنند. به مسائل اخلاقی به وجود آمده رویکردی مسئله محور داشته باشند. یکی از مدیران گروه در این باره اذعان داشت: «خیلی جاها من از حقم گذشتم کوتاه اومدم گفتم تو نفر اول باش ولی کار مشترکه را با هم انجام بدیم... اینه که همان ارتباط است که شما الان دنبال هستید این که اون ارتباط به دنبالش هستیم که برقرار شود و از نظر من هم همیشه ارتباط برقرار شده است» (کد ۱۵-۵).

۸. **تعاملات فراسازمانی:** مدیران گروه بر این موضوع توافق داشتند که گسترش این تعاملات فراسازمانی موجب ارتقا و توسعه علمی اعضا خواهد شد ولی آنچه وجود داشت این بود که تعداد کمی از افراد در گروه‌های آموزشی وارد این نوع تعاملات می‌شدند. یکی از مصاحبه‌شوندگان اذعان کرد: «ارتباط بین‌المللی گروه مطالبی دیگری است که به شدت دنبال آن هستیم که زیاد شود و همکاران هم خیلی دارند همکاری می‌کنند و به این سمت کشیده شده‌اند. یعنی گروه رفته و اینکه گروه را از چارچوب دانشگاه فردوسی و کشور خودمون خارج کنیم و بشود بین‌المللی و این استراتژی است گروه است به سمت خروج از دیوارهایی که وجود دارد» (کد ۱۰-۴).

۹. **رویکرد میان‌رشته‌ای:** یکی از مهم‌ترین راه‌های پیشرفت و موفقیت برای آموزش عالی، توسعه و تقویت انجام فعالیت‌های میان‌رشته‌ای با هدف مسئله‌گشایی‌های دانش‌بنیان و کارآفرینی علمی در دانشکده‌ها با رهبری درست دانش در بین مدیران گروه است. براساس نتایج به دست آمده، رشد همکاری‌های بین‌رشته‌ای چندان در گروه‌های آموزشی محسوس و قابل توجه نیست و صرفاً به

موارد خاصی محدود می‌شود. همچنین هنوز برداشت درستی از همکاری بین‌رشته‌ای و ماهیت درست آن در بین گروه‌های آموزشی وجود ندارد. آن‌چنان‌که برخی از مدیران گروه در مصاحبه خود بیان داشتند: «همکاری بین‌رشته‌ای مان هم قوی هست مثلاً وقتی ما جلسات دفاع داریم اساتید داورمون از دانشکده ادبیات میان، داریم از دانشکده مهندسی میان، از دانشکده علوم میان، گاهی از علوم تربیتی میان ..» (کد ۱-۱۳). «در گذشته شاید کمتر ولی الان به نظرم بله بیشتر و ما با گروه‌های تاریخ، جغرافیا، زبان انگلیسی زبان فرانسه برنامه‌های مشترکی را داریم. و پیگیری میکنیم که اجرا کنیم» (۴-۱۱).

۱۰. **استادان جوان، منشأ تغییر:** وجود نیروهای جوان در دانشگاه که دارای ظرفیت‌های بالقوه بالایی هستند به‌عنوان نقطه قوتی در رهبری بهتر دانش است. استادان جوان‌تر، پرنرژی‌تر و به‌روزتر و فعال‌ترند، هرچند تجارب استادان پیشکسوت را ندارند. چنان‌که نتایج تحلیل یافته‌ها نشان داد، اعضای جوان‌تر در گروه‌های آموزشی، شور و پویایی لازم برای استقبال از استراتژی‌های رهبری دانش را بیشتر دارند و تحول‌پذیر هستند. یکی از مصاحبه‌شوندگان بیان داشت: «چیزی که پیش آمده و اتفاقی که در این چند مدت به وجود آمده است اعضای هیئت‌علمی جدیدتر و جوان‌تر و حس همکاری و کمک به یکدیگر و همکاری دارن. حس نو بودن و حس نزدیکی به دانشجو را نسبت به گذشته بیشتر دارن و لذا این رهبری دانش که شما می‌گین در آینده یک شکل منسجم‌تر و بهتری بگیره اما الان اینکه ما یک برنامه دقیق و مشخصی داشته باشیم و یک چشم‌اندازی ترسیم کرده باشیم نه وجود نداره» (کد ۴-۴).

جدول (۳) نتایج مربوط به نقاط قوت رهبری دانش در گروه‌های آموزشی مورد مطالعه

مقوله	مفاهیم	مقوله	مفاهیم	
میانجی‌گری در حل تعارض	حل اختلافات علمی با واسطه متخصصان موضوعی	اعضاد	اعتماد بالای بین اعضای گروه	
	حل تعارض با واسطه اعضای پیشکسوت		الگوسازی برای اعتمادآفرینی	
	عدالت در داوری پایان‌نامه		حسن نزدیکی و صمیمیت	
	حل اختلافات اجرایی		روابط عمومی قوی	
	دامن نزدن به اختلافات		ابراز صریح نظرات به دلیل اعتماد به مدیر گروه	
	از بین بردن مقاومت‌ها		اعتماد شرط موفقیت مدیریت گروه	
	متقاعدسازی اعضای مخالف		وجود مفاهیم بین اعضا	
	عدم انتقام‌گیری در مواقع تعارض		فضای تعامل دوستانه و مبتنی بر اعتماد اعضا	
	سعی بر حل منطقی و عقلانی تعارضات		رعایت عدالت و انصاف	
	به چالش کشیدن اعضا		سطح بالای اعتماد در گروه	
	مدیر گروه به عنوان طرف مشورت		دانش‌افزایی اعضا	اقدام به دانش‌افزایی و ارتقای علمی
	بیان اختلاف نظرهای علمی در گروه			دانش‌افزایی در دانشگاه
ایجاد فرصت‌های یادگیری	توافق اعضا در مواقع چالش‌انگیز	بهبودگیری قانونی گروه	همکاری در چارچوب وظایف	
	همکاری‌های تخصصی		رعایت قوانین و مقررات	
	همکاری در هدایت پایان‌نامه‌ها		پایین بودن حوزه اختیارات مدیر گروه	
	همکاری‌های علمی - پژوهشی		تصمیم‌گیری‌ها در چارچوب گروه	
	تشویق به کارگروهی		وجود تعادل مناسب در گروه	
	تصمیم به ایجاد جلساتی منظم برای ارزیابی مقاله‌ها		رعایت سلسله‌مراتب کاری	
	بررسی پروپوزال به عنوان یک فرصت یادگیری		سعی بر اعمال قوانین و مقررات برای همه اعضا	
	تبادل دانش در فرایند داوری پایان‌نامه		مشارکت در قالب وظایف سازمانی و مسائل اداری	
	یادگیری در فرایند داوری علمی		اولویت دستورکارهای سازمانی	
	برنامه‌های علمی و پژوهشی مشترک		وجود تعاملات کاری دیسپلین‌محور	
	تعامل در قالب جلسات بررسی پایان‌نامه		تغییرات مبتنی بر برنامه‌های راهبردی	
	برگزاری نشست‌های علمی در دانشکده			
	انتقال تجربیات در جلسات دفاعیه پایان‌نامه			
	انتقال تجربیات در خلال جلسات رسمی			

مقاله	مفاهیم	مقاله	مفاهیم
اساتید جوان، منشأ تغییر	همگام شدن استادان جوان با تغییر	تصمیم‌گیری مشارکتی	تصمیم‌گیری با مشارکت حداکثری
	همکاری بالای استادان جوان		تصمیم‌گیری با رای اکثریت اعضا
	شرکت استادان جوان در کارگاه‌های آموزشی دانشگاه		انرژی و نشاط در جلسات تصمیم‌گیری گروه
	اعضای جوان‌تر منشأ همکاری و نوآوری		مشارکت فعال در جلسات گروه
	تعاملات پرننگ‌تر در اعضای هم‌سن و سال		تشکیل جلسات موردی
	یادگیری استادان جوان از استادان مجرب		تشکیل کارگروه‌ها
	سعی بر نوآوری در موضوع رساله‌ها		گفتگو در جلسات شورا
	تغییر جهت‌گیری‌های اساتید در فعالیت‌های علمی		شرکت استادان پیشکسوت در جلسات گروه
	حفظ حرمت اعضای گروه		استقبال از پیشنهادهای اعضا
	وجود تعارفات علمی و حرفه‌ای		حل مسئله از سوی خود اعضا
	رعایت ملاحظات اخلاقی در حل اختلافات گروه		بی‌تفاوت نبودن نسبت به مشکلات گروه
تعاملات فراسازمانی	کوشش برای تقویت روابط اعضا	رویکرد میان‌رشته‌ای	همکاری‌های پژوهشی بین‌رشته‌ای
	برنامه‌ریزی کارگاه‌های بین‌المللی و بین‌دانشگاهی		همکاری‌های آموزشی بین‌رشته‌ای
	همکاری در طرح‌های برون‌دانشگاهی		همکاری بین‌رشته‌ای در مشاوره‌های پایان‌نامه‌ها
	همکاری‌های برون‌کشوری		عضویت پیوسته در گروه‌های دیگر
	موفقیت در تعاملات بین‌گروهی و بین‌دانشگاهی		قصد همکاری بین‌رشته‌ای بین دانشجویان دکتری
	توسعه حرفه‌ای از طریق همکاری‌های برون‌دانشگاهی		قصد بر ایجاد درس‌های بین‌رشته‌ای
همکاری در قالب سمینارهای علمی	بازنگری رشته‌های بین‌رشته‌ای موفق در به‌روزکردن برنامه‌های درسی تمایل به سمت کاربردی شدن رشته‌ها		

جدول (۴) نتایج مربوط به نقاط ضعف رهبری دانش در گروه‌های آموزشی مورد مطالعه

مقوله	مفاهیم	مقوله	مفاهیم
محافظة کاری	تمایل نداشتن استادان جوان به اظهار نظر در جلسات	نهایت گیری در روابط میان فردی	ضعف تعاملات بین استادان به دلیل وجود بدبینی
	موفقی نبودن در انتقال تجربیات		تعاملات دوستانه کم
	اثر جایگاه علمی اعضا در ابراز نظرها		پیگیری نکردن علت عدم حضور همکاران
	نگرانی از ابراز دیدگاه مخالف		ماهیت سیاسی تعاملات میان فردی
	ضعف آینده‌نگری اعضای هیئت علمی جوان		تفاوت شخصیتی اعضا در بیان نظرات
	مراقبت در انتقال ندادن دانش علمی		وجود اختلافات و ناهمگونی از نظر سن و جنسیت
	احتیاط در اظهار نظر درباره مسائل وابسته به آینده کاری افراد		وجود حسادت و خودخواهی
ضعف روحیه کارگروهی	اجرای طرح‌های پژوهشی انفرادی	ضعف در اشتراک دانش	دخالل ارتباطات شخصی در قبول پایان‌نامه‌ها
	ضعف تعامل بین اعضای جدید و قدیم گروه		محدود بودن تعاملات اعضا به مصالحه
	تمایل به انجام کار فردی		جهت‌گیری فردی در همکاری‌های بین رشته‌ای
	بی‌اعتمادی به کار مشترک		تمایل به دگرچالشی
	تمایل به تصمیم‌گیری شخصی	ضعف در اشتراک دانش	به‌روز نکردن اطلاعات و تجربه‌های علمی
	دشواری متقاعدسازی		همکاری مشترک محدود
	جهت‌گیری نسبت به رفتارها		انتقال دانش علمی صرفاً در روابط دوستانه
	وجود ذهنیت منفی		مشکلات فرهنگی
	همکاری ضعیف در هدایت پایان‌نامه‌ها		نداشتن روحیه همکاری و تعامل مشترک بین اعضا
	همکاری ضعیف به دلیل تفاوت		تمایل بسیار به کار فردی

مفاهیم	مقوله	مفاهیم	مقوله
		سلايق	
ضعف مشوق‌های سازمانی		حذف تشويق مقاله‌ها	استقبال نکردن از نقد و بررسی در جلسات مشترک گروه
		تضعيف انگيزه‌ها	ضعف در انجام کار مشترک
		اختيار نداشتن مدير گروه در سيستم پاداش‌دهی	فاصله گرفتن از دانش روز دنیا
		کم‌رنگ شدن امتياز شرکت در کنفرانس‌ها	احساس نیاز نکردن به شرکت در کارگاه‌های آموزشی
ضعف سیستم ارزیابی عملکرد		نبود سیستم ارزیابی تعامل و همکاری اعضا	ضعف در به چالش کشیدن وضع موجود
		تمایل نداشتن به دعوت از همکار برای ارزیابی کلاس	بی‌نتیجه ماندن تلاش‌ها برای ایجاد تعاملات سازنده
		ابهام در روش ارزشیابی آموزشی استادان	احساس نیاز نکردن استادتمام به حضور در جلسات گروه
		نظارت نداشتن بر عملکرد اعضا در ایفای نقش خود در تیم	ضعف احساس مسئولیت نسبت به ارتقای علمی گروه
حجم بالای وظایف اعضای گروه		رونق نداشتن فضای یادگیری درگروه	احساس نیاز نکردن به همکاری‌های بین رشته‌ای عدم اطلاع از سایر رشته‌ها
		کمبود وقت استادان برای حضور در جلسات	استقبال کم از بحث‌های چالشی
		نبود وقت کافی برای همکاری‌های علمی مشترک	اشتیاق نداشتن به شرکت در جلسات علمی
		وجود مشغله‌های کاری بالای اعضای هیئت علمی	نبود ارتباطات بین رشته‌ای برنامه‌ریزی شده و هدفمند
		گرفتاری‌های کاری مانع اصلی کار علمی و مشترک	تداوم نداشتن تعاملات بین دانشگاهی
		ترجیح بر حل گرفتاری‌های روزمره	تمایل نداشتن به تولید دانش جدید

ضعف انگیزه توسعه دانش

مفاهیم	مقوله	مفاهیم	مقوله
نگاه ابزارگرایانه به علم نبود انگیزه کافی برای حضور در جلسات توسعه دانش تولید دانش به عنوان وظیفه شغلی	درگیری های اجرایی اعضا نبود فرصت هم افزایی و هم گرایی عدم جهت دهی به یادگیری یکدیگر به دلیل محدودیت زمان	ضعف تنوع انگیزه های روزآمدسازی اطلاعات علمی	
مدیریت فرایندهای اداری مدیریت جلسات و گفتگو درباره مسائل اداری حرکت در چهارچوب نظام کاری و اداری سامان دهی وظایف آموزشی و پژوهشی	نبود استراتژی مشخص برای تغییر و تحول تنوع هدف های اعضای گروه عدم تدوین برنامه منسجم نبود برنامه منسجم در انتخاب مدیر گروه نارضایتی اعضا در برنامه ریزی های گروه مشخص نبودن نتایج مورد انتظار برای اعمال تغییر نبود استمرار در هدفمند کردن برنامه های پژوهشی	مدیریت فرایندهای اداری مدیریت جلسات و گفتگو درباره مسائل اداری حرکت در چهارچوب نظام کاری و اداری سامان دهی وظایف آموزشی و پژوهشی	علم نگرش حرفه ای به نقش مدیران
گرفتاری مدیران گروه در روزمرگی دور افتادن مدیران از نقش های اصلی مدیریت اختیار ناکافی مدیران	احساس ضعف جسمی و روحی در پذیرش تغییرات جدید از سوی استادان پیشکسوت استقبال نکردن اعضای مسن از انتظارات جدید بالارفتن سن دلیلی بر نپذیرفتن تغییرات همکاری نکردن استادان پیشکسوت با استادان جوان در ایجاد تغییر نپذیرفتن قوانین وضع شده گروه از سوی اعضای پیشکسوت تعاملات ضعیف به دلیل تفاوت سنی بین اعضا	گرفتاری مدیران گروه در روزمرگی دور افتادن مدیران از نقش های اصلی مدیریت اختیار ناکافی مدیران	
	مقاومت استادان پیشکسوت در برابر تغییر		

## نتیجه‌گیری

در این پژوهش، با استناد به مؤلفه‌های رهبری دانش مستخرج از ادبیات پژوهش، وضعیت رهبری دانش در گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد مورد مطالعه قرار گرفت. به‌طورکلی، نتایج نشان داد ایفای نقش مدیران گروه‌های آموزشی در میانجی‌گری در حل تعارض، ایجاد جو اعتماد، ارتقای دانش‌افزایی اعضا، ایجاد فرصت‌های یادگیری، جهت‌گیری قانونی گروه، تصمیم‌گیری مشارکتی، رعایت احترام، تعاملات فراسازمانی، رویکرد میان‌رشته‌ای و ویژگی استادان جوان در پذیرش تغییر، گروه‌های آموزشی را در مسیر تحقق هدف‌های رهبری دانش هدایت می‌کند. این در حالی است که ضعف‌هایی مانند کمبود مشوق‌های سازمانی، حجم بالای وظایف اعضای گروه، نداشتن نگرش حرفه‌ای به نقش مدیران، ضعف انگیزه توسعه دانش در بین اعضای گروه، وجود مقاومت بیشتر در برابر تغییرات از سوی اعضای پیشکسوت گروه، نبود چشم‌انداز مشترک، رواج محافظه‌کاری شدید در بین اعضای گروه‌های آموزشی، ضعف در اشتراک دانش، جهت‌گیری‌های شخصی در روابط میان فردی، نبود روحیه کار تیمی و نبود سیستم ارزشیابی عملکرد از وجود شکاف بین وضعیت موجود و مطلوب رهبری دانش در گروه‌های آموزشی حکایت دارد.

مطالعات کلیدی در این پژوهش، به استفاده از تخصص سایر افراد، همکاری‌های تخصصی، همکاری در هدایت پایان‌نامه‌ها، تشویق به کارگروهی، تصمیم به ایجاد جلساتی منظم برای ارزیابی مقاله‌ها، برگزاری برنامه‌های علمی و پژوهشی مشترک، برگزاری نشست‌های علمی در دانشکده به‌عنوان فرصت‌های یادگیری موجود برای اعضای گروه اشاره داشتند، اما اینکه فرصت‌های یادگیری تنها منوط به این موارد محدود باشد خود مانعی بزرگ در توسعه اعضای گروه است. ایجاد فرصت‌های یادگیری و رویکرد میان‌رشته‌ای را می‌توان به‌عنوان نقاط قوت گروه‌های آموزشی به مؤلفه رهبری یادگیری نسبت داد. نتایج تحلیل یافته‌های پژوهش نشان داد مدیران گروه‌های آموزشی در مدیریت تعارض‌هایی که در گروه به وجود می‌آید به‌عنوان یک میانجی‌گر، عملکرد قابل قبولی دارند. هنگامی که تضاد در گروه به وجود می‌آید آنها سعی می‌کنند به نحو مطلوب با بهره‌گیری از متخصصان موضوعی، استفاده از استادان پیشکسوت، متقاعدسازی اعضای مخالف، ایجاد فرصت‌هایی برای بیان اختلاف نظرهای علمی در گروه و مشورت عقلانی و منطقی دادن به افراد تعارضات را مدیریت کنند. مدیریت تعارض از مؤلفه‌های ضروری شناسایی شده در رهبری دانش

است که در جلب نظر پیروان/اعضای گروه تأثیر بسیاری دارد. مدیران در فرایند رهبری دانش به منظور مدیریت تعارض‌های به وجود آمده باید توانایی عقب‌نشینی متناسب با موقعیت و مدیریت تضاد را داشته باشند، چراکه اثربخشی ادراک شده پیروان از سبک رهبری به میزان زیادی بستگی به مطابقت آن با انتظارات و توقعات آنان دارد (بیلدستین و همکاران، ۲۰۱۲). از دیگر نقاط قوت شناسایی شده در بررسی وضعیت توصیف‌گر رهبری دانش در بین مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد وجود تصمیم‌گیری مشارکتی، رعایت احترام، رویکرد میان‌رشته‌ای و جو اعتماد در بین مدیران گروه است. این امور به ایجاد یک محیط امن، حمایتی، گسترش همکاری و همیاری توصیف‌گر تشریک‌مסاعی در رهبری دانش است کمک می‌کند (ساواج و همکاران، ۲۰۱۵). مدیران گروه در رهبری دانش با کمک فرهنگ نانوشته اما قدرتمند همکاری می‌توانند پویایی را در سازمان و مجموعه‌های آن ترویج کنند (میسی و همکاران، ۲۰۱۲؛ ریبر و سیتار، ۲۰۰۳). رهبران با تحت تأثیر قرار دادن سایر افراد جریان دانش را تسریع (بیلدستین و همکاران، ۲۰۱۲) و با متمرکز کردن انرژی گروهی افراد، توانایی هدایت فرایند تصمیم‌گیری و وادار کردن سایر منابع انسانی به سوی هماهنگی با یکدیگر در جهت عملکرد اثربخش را دارند (نورمور و براکس، ۲۰۱۴).

بررسی وضعیت موجود در گروه‌های آموزشی نشان داد که مدیران گروه از لحاظ اعتمادسازی بین اعضا عملکرد قابل قبولی دارند. شایان ذکر است که اعتمادسازی در فرایند مربی‌گری، از ابزارهای دستیابی به موفقیت در محیط‌های سازمانی است. مربی‌گری افراد را تشویق می‌کند به جای توجه به نقاط ضعف و کمبودهایی که دارند، بر نقاط قوت خود متمرکز شوند. مدیران گروه با تأکید بر مربی‌گری به‌عنوان الگو و الهام‌بخش در سازمان عمل می‌کنند که می‌توانند اعضای گروه را به سمت توسعه شخصی مستمر هدایت و ترغیب کنند (ویتالا، ۲۰۰۴). نتایج مطالعه آمیدون و مک‌نمارا (۲۰۰۴) نیز نشان داد که اعضای گروه‌های آموزشی بر تصمیم‌گیری مشارکتی در گروه و جلسات تأکید بسیاری دارند و می‌کوشند با گسترش تعاملات فراسازمانی و اتخاذ رویکرد میان‌رشته‌ای شبکه ارتباطی وسیع‌تری به وجود آورند. ایجاد تعامل هنر گفتگوی هدفمند و ساخت‌یافته، ایجاد کانال‌های ارتباطی، شبکه‌سازی، استفاده از فناوری اطلاعات شناسایی شده حول محور تعامل شبکه‌ای قرار می‌گیرند.

بررسی وضعیت موجود گروه‌های آموزشی مورد مطالعه نشان می‌دهد که به دلیل کمبود مشوق‌های سازمانی، ضعف انگیزه توسعه دانش در بین اعضای گروه، وجود مقاومت بیشتر در برابر تغییرات از سوی اعضای پیشکسوت گروه، رواج محافظه‌کاری شدید در بین اعضای گروه‌های آموزشی در گروه چندان از ایجاد تغییرات جدید استقبال نمی‌شود. این درحالی است که به‌زعم کوک (۲۰۰۳)، ۸۰ درصد مدیریت دانش تغییر فرهنگ است و رهبری دانش عامل این تغییرات تلقی می‌شود. بنابراین رهبری تغییر در حوزه رهبری دانش می‌تواند به‌عنوان یک نقش کلیدی مدیران گروه‌های آموزشی، در ارتباط با خلق فرصت‌هایی برای ایجاد نوآوری در نظر گرفته شود که مدیران از طریق آن عملکرد منابع انسانی را در جهت تبدیل شدن به سازمان یادگیرنده، هدایت و راهبری می‌کنند. رهبری تغییر به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های شناخته شده در رهبری دانش است که مدیران گروه از طریق آن می‌توانند فرهنگ مناسب و انگیزاننده تغییر، نوآوری، افزایش فضای اعتماد، ترویج ریسک‌پذیری، به چالش کشیدن وضع موجود و ترویج روش‌هایی برای بهبود و اثربخش عملکرد کارکنان دانشی را داشته باشند (آمیدون و مک‌نمارا، ۲۰۰۴؛ هوفمی‌یر و همکاران، ۲۰۱۵؛ ریبر و سیتار، ۲۰۰۳).

از نقاط ضعف شناسایی شده، نبود چشم‌انداز مشترک بین گروه‌های آموزشی بود که دلیل آن را می‌توان نداشتن برنامه‌ریزی‌های منسجم و دورنمای مشخص از آینده تمایل و موفقیت کمی در ارتقای رهبری دانش دانست. در این خصوص، نتایج پژوهش میبی و همکاران (۲۰۱۲) نیز بیانگر آن است که رهبری دانش موفقیت‌آمیز موجب شکل‌گیری افکار و چشم‌انداز مشترک بین افراد گروه می‌شود که به موجب آن شاهد افزایش آستانه بردباری افراد در شنیدن آراء مخالف، ایجاد فضای باز و تبادل بدون حدود مرز دانش بین آنها می‌شود و در این حال رقابت بین افراد، گروه را به سمت تولید دانش هدایت می‌کند و در نتیجه شاهد شکل‌گیری شبکه اجتماعی گسترده‌ای در سازمان خواهیم بود. چشم‌انداز و آرمان‌ها، معمولاً زاییده فکر و خلاقیت مدیران گروه‌های آموزشی در دانشکده بوده و در ابعاد مختلفی با توجه به نیازها و هدف‌های گروه‌های آموزشی به تصویر کشیده می‌شوند. از سوی دیگر، رهبران دانش با ایجاد سرمایه اجتماعی، قادر به خلق چشم‌انداز مشترک برای گروه و توسعه شبکه اجتماعی بین آنها خواهند بود (زهانگ و چانگ، ۲۰۱۵).

وضعیت رهبری دانش در گروه‌های مورد مطالعه در دانشگاه فردوسی مشهد، نشان‌دهنده آن بود که یکی از بزرگ‌ترین چالش‌هایی که مدیران گروه برای توسعه رهبری دانش به آن اشاره داشتند ضعف در توسعه دانش است. آنها ضعف در توسعه دانش در بین اعضا را ناشی از فرهنگ نامناسب، نبود انگیزه توسعه و اخلاق کار حرفه‌ای و نداشتن احساس نیاز به بسیاری از مباحث جدید دانشی، انس گرفتن به وضعیت موجود و به چالش نکشیدن وضع موجود، ضعف در انجام کار مشترک، بی‌نتیجه ماندن تلاش‌ها برای ایجاد تعاملات سازنده بیان کردند. تلاش دانشگاه در زمینه فرهنگ‌سازی درست و ایجاد زیرساخت‌های انگیزشی لازم برای توجه اعضای گروه‌های آموزشی به امر توسعه دانش در موفقیت رهبری دانش نقش بسزایی دارد. رهبران برای رهبری دانش باید بتوانند به‌طور مؤثری تجارب یادگیری را به دانش جمعی تبدیل کنند اما این کار مستلزم جست‌وجوی راه حل‌های نو و بدیع و انجام کارا و اثربخش فعالیت‌ها و امور است. همچنین در راستای توسعه دانش، برای توسعه تجارب یادگیری کارکنان خود باید محیط‌های یادگیری را تدارک ببینند که در آن با تجربه کردن، دانش جدید تولید کنند (سیورت و همکاران، ۲۰۰۵). رهبران در توسعه دانش با بهره‌گیری از استراتژی فردی و سازمانی می‌توانند به خلق، اشتراک‌گذاری و استفاده از دانش جدید پردازند تا در نهایت تغییراتی در طرز تفکر و نتایج جمعی به وجود آید (میبی و همکاران، ۲۰۱۲).

رهبران دانش می‌توانند از اجتماعات کاری برای تسهیل یادگیری، اثربخش کردن یادگیری در انتقال دانش و اشتراک ارزش‌های سازمان استفاده کنند (ویتالا، ۲۰۰۴؛ لاکشمن، ۲۰۰۹). با توجه به سه بعد شایستگی‌های مربوط به مهارت‌های رهبری، همکاری و اعتمادآفرینی و یکپارچه‌سازی دانش و نوآوری، رهبر دانش می‌تواند به اشتراک‌گذاری دانش با ایفای نقش واسط‌گری در سرمایه اجتماعی کمک کند. وجود شرایط مطرح برای پیاده‌سازی رهبری دانش در دانشگاه فردوسی مشهد در بستر اعتمادسازی، ایجاد تعامل و کانال‌های ارتباطی، شکل‌گیری گفتگوی هدفمند و ساخت‌یافته، تغییر و تسهیل فرهنگ، شبکه‌سازی، استفاده از فناوری اطلاعات صورت می‌گیرد. چنانچه ضعف در این موارد موجود باشد، به موفقیت در راهبردهای اتخاذشده در رهبری دانش لطمه وارد می‌سازد. نبود روحیه کار تیمی، ضعف در اشتراک دانش و جهت‌گیری‌های شخصی در روابط میان فردی از جمله عواملی بود که جریان اشتراک دانش در بین گروه‌های آموزشی را مختل کرده بود. نتایج مطالعات

لی و همکاران (۲۰۱۰) نشان داد که با افزایش تخصص در گروه، رهبران تمایل اعضا برای اتکا به گروه و در میان گذاشتن اطلاعات در گروه را افزایش می‌دهند، که به نوبه خود اشتراک‌گذاری دانش را ارتقا می‌دهد. اشتراک‌گذاری دانش در گروه، به‌طور معنی‌داری نمره‌دهی رهبران و مدیران برای عملکرد تیمی را پیش‌بینی می‌کرد. تشکیل اجتماعات کاری، اشتراک دانش و اطلاعات عواملی است که به اشتراک دانش در وضعیت مطلوب رهبری دانش سرعت خواهد بخشید.

رفتارهای حمایتی از سوی رهبران به‌طور مستقیم و غیرمستقیم از راه اشتراک‌گذاری داخلی و خارجی دانش با ظرفیت حل مسئله کارکنان در ارتباط مستقیم قرار دارد. رهبران دانش با تسهیل اشتراک‌گذاری دانش بین اعضای سازمان و افراد خارج از سازمان، ظرفیت کارکنان برای حل خلاقانه مسائل را ارتقا می‌دهند (کارملی و همکاران، ۲۰۱۳). مدیران گروه همواره باید به این اصل مهم توجه داشته باشند که هر سبک رهبری برای هر نوع موقعیت و بافت فرهنگی مناسب نیست. مدیران در رهبری دانش باید توانایی عقب‌نشینی متناسب با موقعیت و مدیریت تضاد را داشته باشند. اثربخشی ادراک‌شده پیروان از سبک رهبری به میزان زیادی بستگی به مطابقت آن با انتظارات و توقعات پیروان دارد (بیلدستین و همکاران، ۲۰۱۲). رهبرانی که قادر به اعتمادآفرینی در بین پیروان خود هستند، اشتراک دانش را تسهیل کرده و به اثربخشی عملکرد تیم کمک شایانی خواهند کرد. به زعم گریتی<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) رهبران توانمند و قابل اعتماد که به هنگام تشویق نیروی کار، از گفت‌وگو کردن، مهارت‌های تسهیل‌سازی و یادگیری استفاده می‌کنند، بهتر می‌توانند حمایت سازمانی و توجه مشتریان را در مسائل مربوط به سازمان‌های مطبوع‌شان، جلب کنند. رهبرانی که در اعتمادآفرینی بین منابع انسانی و مشتریان خود موفق‌تر عمل می‌کنند. گرایش‌های جدید به سمت رهبری توزیع شده نشان می‌دهد که فرایندهای رهبری می‌تواند در سطوح و موقعیت‌های مختلف در دانشگاه صورت گیرد. چنین تأکیدی بر شرایط اجتماعی و فرهنگی و به‌ویژه بر اخلاق مشترک، نشان‌دهنده تعهد و عمل متجانس در دانشگاه‌ها است (کواپن‌لان، ۲۰۱۴).

1. Garrity

## منابع

- آهنچیان، محمدرضا؛ و بابادی، امین (۱۳۹۲). تهیه و اعتباریابی پرسشنامه ارزیابی عملکرد مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه: کاربرد روش آمیخته در عمل. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۳، ۱۴۷-۱۶۲.
- آهنچیان، محمدرضا؛ بابادی، امین؛ و قائدی، یحیی (۱۳۹۱). بررسی تطبیقی ادراک نقش و محورهای عملکرد مدیران گروه‌های آموزشی در دو دانشگاه علوم پزشکی و فردوسی مشهد. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۱ (۲)، ۹-۳۰.
- اردلان، محمدرضا؛ اسکندری، اصغر؛ و گیلانی، مریم (۱۳۹۱). رهبری دانش، هوش سازمانی و اثربخشی سازمانی. مطالعات مدیریت راهبردی، ۱۲، ۷۱-۱۰۰.
- ترشیزی فاروجی، هادی؛ زیرک، مهدی؛ مؤمنی مهمویی، حسین؛ حسین‌زاده، علی (۱۳۹۸). طراحی و تبیین مدل رهبری توزیعی در نظام آموزش عالی (مطالعه: دانشگاه فردوسی مشهد). فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۳ (۲)، ۴۳-۶۷.
- عابدیان اول، اکرم (۱۳۹۰). طراحی مدل شایستگی مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- غفرانی، محمداقبر (۱۳۸۲). مسائل ساختاری نظام آموزش عالی ایران و راه‌های برون‌رفت از آن در برنامه پنجم. مجلس و پژوهش، ۱۰ (۴۱)، ۷۳-۱۰۰.
- قنبری، سیروس؛ و اسکندری، اصغر (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین رهبری دانش با مدیریت سرمایه فکری. فصلنامه مدیریت دولتی، ۸ (۱۲)، ۸۹-۱۱۲.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس (۲۰۰۷). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی؛ ترجمه احمدرضا نصر و دیگران (۱۳۹۱). تهران: سمت.
- نادی، مجتبی؛ آهنچیان، محمدرضا؛ و نوغانی دخت بهمنی، محسن (۱۳۹۶). مطالعه کیفی وضعیت تیم‌سازی و کار تیمی در دانشگاه‌های دولتی ایران. مطالعات رفتار سازمانی، ۶ (۱)، ۸۱-۱۲۰.
- وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۴). آیین‌نامه سازمان‌دهی و تشکیلات دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی.

- Amidon, D. M., & Macnamara, D. (2004). *The 7 C's of knowledge leadership: Innovating our future in Handbook on Knowledge Management 1*(pp. 539-551). Springer Berlin Heidelberg.
- Bildstein, I., Gueldenberg, S., & Tjitra, H. (2012). Effective leadership of knowledge workers: results of an intercultural business study. *Management Research Review*, 36(8), 788-804.
- Bozdoan, T. (2013). A Research on Knowledge Leadership Characteristics in Accounting Department Managers in Turkey. *International Journal of Business & Social Science*, 4(14).
- Braun, S., Peus, C., Frey, D., & Knipfer, K. (2016). *Leadership in academia: Individual and collective approaches to the quest for creativity and innovation*. In Leadership lessons from compelling contexts (pp. 349-365). Emerald Group Publishing Limited.
- Carmeli, A., Gelbard, R., & Reiter-Palmon, R. (2013). Leadership, creative problem-solving capacity, and creative performance: The importance of knowledge sharing. *Human Resource Management*, 52(1), 95-121.
- Cavaleri, S., Seivert, S., & Lee, L. W. (2005). *Knowledge leadership: The art and science of the knowledge-based organization*. Routledge.
- Chuang, C. H., Jackson, S. E., & Jiang, Y. (2016). Can knowledge-intensive teamwork be managed? Examining the roles of HRM systems, leadership, and tacit knowledge. *Journal of management*, 42(2), 524-554.
- Donate, M. J., & de Pablo, J. D. S. (2015). The role of knowledge-oriented leadership in knowledge management practices and innovation. *Journal of Business Research*, 68(2), 360-370.
- Fullwood, R., Rowley, J., & Delbridge, R. (2013). Knowledge sharing amongst academics in UK universities. *Journal of Knowledge Management*, 17(1), 123-136.
- Garrity, R. (2010). Future leaders: putting learning and knowledge to work. *On the horizon*, 18(3), 266-278.
- Gentle, P., & Clifton, L. (2017). How do leadership development help universities become learning organisations? *The Learning Organization*, 24(5).
- Johnson, A. D. (2016). Principal Perceptions of the Effectiveness of University Educational Leadership Preparation and Professional Learning. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 11(1), n1.

- Kok, J. A. (2003). Role of leadership in the management of corporate knowledge. *South African journal of information management*, 5(3).
- Lakshman, C. (2007). Organizational knowledge leadership: a grounded theory approach. *Leadership & Organization Development Journal*, 28(1), 51-75.
- Lakshman, C. (2009). Organizational knowledge leadership: An empirical examination of knowledge management by top executive leaders. *Leadership & Organization Development Journal*, 30(4), 338-364.
- Mabey, C., Kulich, C., & Lorenzi-Cioldi, F. (2012). Knowledge leadership in global scientific research. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(12), 2450-2467.
- Mas-Machuca, M. (2014). The role of Leadership: the challenge of Knowledge Management and Learning in Knowledge-Intensive Organizations. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(1), 97-116.
- Normore, A. H., & Brooks, J. S. (2014). *The Department Chair: A Conundrum of Educational Leadership versus Educational Management*. In Pathways to excellence: Developing and cultivating leaders for the classroom and beyond (pp. 3-19). Emerald Group Publishing Limited.
- Normore, A. H., & Jean-Marie, G. (2010). *Development and preparation of leaders of learning and learners of leadership*. In Global perspectives on educational leadership reform: The development and preparation of leaders of learning and learners of leadership (pp. 105-121). Emerald Group Publishing Limited.
- Ribiere, V. M., & Sitar, A. S. (2003). Critical role of leadership in nurturing a knowledge-supporting culture. *Knowledge Management Research & Practice*, 1(1), 39-48.
- Riley, T. A., & Russell, C. (2013). Leadership in higher education examining professional development needs for department chairs. *Review of Higher Education & Self-Learning*, 6(21).
- Sart, G. (2014). The new leadership model of university management for innovation and entrepreneurship. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57, 73-90.
- Siadat, S. A., Hoveida, R., Abbaszadeh, M., & Moghtadaie, L. (2012). Knowledge creation in universities and some related factors. *Journal of Management Development*, 31(8), 845-872.
- Singh, S. K. (2008). Role of leadership in knowledge management: a study. *Journal of Knowledge Management*, 12(4), 3-15.

- Skyrme, D. J. (2000). Developing a knowledge strategy: from management to leadership. *Knowledge management: Classic & Contemporary Works*, 61-83.
- Srivastava, A., Bartol, K. M., & Locke, E. A. (2006). Empowering leadership in management teams: Effects on knowledge sharing, efficacy, and performance. *Academy of Management Journal*, 49(6), 1239-1251.
- Viitala, R. (2004). Towards knowledge leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(6), 528-544.
- Von Krogh, G., Nonaka, I., & Rechsteiner, L. (2012). Leadership in organizational knowledge creation: a review and framework. *Journal of Management Studies*, 49(1), 240-277.
- Williams, P. (2012). The role of leadership in learning and knowledge for integration. *Journal of Integrated Care*, 20(3), 164-174.
- Wolverton, M., Ackerman, R., & Holt, S. (2005). Preparing for leadership: What academic department chairs need to know. *Journal of Higher Education Policy & Management*, 27(2), 227-238.
- Yang, L. R., Huang, C. F., & Hsu, T. J. (2014). 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.