

**Enumerating the components of ethical educational leadership and examining its impact on the social responsibility of faculty members in Iraqi universities**

Abstrsct:

Today, educational organizations, as a general social phenomenon, are considered an integral part of social life, and the emergence and expansion of these systems indicate the need and increasing importance of education in today's societies. On the other hand, social responsibility for universities, like other organizations, has become a matter of course, and university faculty members, who are the educational leaders of these organizations, have a great impact on social behavior at the community level. Therefore, ethical leadership is one of the factors affecting the individual responsibility of university faculty members. The purpose of this study was to identify the components of ethical educational leadership and to examine its impact on the social responsibility of the faculty members of the top five Iraqi public universities. Accordingly, this research is of mixed type and the statistical sample of its qualitative section was 20 professors and experts in the field of educational management in the top five Iraqi public universities, and the statistical sample of its quantitative section was 211 faculty members of these universities. In the qualitative part, Delphi technique was used and in the quantitative part, structural equation modeling was used as the analysis strategy. The Delphi panel experts' opinions reached 97 final indicators, which in the third iteration of the second round of Delphi ended with the components of "educational leadership skills", "moral literacy" and "educational design" for the structure of moral educational leadership. Quantitatively, these findings were validated and a valid measure was used to measure ethical leadership in the field. The results of this section showed that ethical teaching leadership in Iraqi public universities affects the social responsibility of their faculty members.

**Keywords:** Leadership, Ethical Leadership, Educational Leadership, Social Responsibility, Public University

## احصای مؤلفه های رهبری آموزشی اخلاقی و بررسی تأثیر آن بر مسئولیت پذیری اجتماعی اعضای هیأت علمی

## دانشگاه های عراق

وسن کامل غفلوک الحسناوی<sup>۱</sup>غلامرضا ملک زاده<sup>۲</sup>یعقوب مهارتی<sup>۳</sup>محمد مهدی فراهی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۰۷

## چکیده:

امروزه سازمانهای آموزشی به عنوان یک پدیده عام اجتماعی، جزء لاینفک زندگی اجتماعی به شمار میروند و پیدایش و گسترش این نظامها حاکی از ضرورت و اهمیت روزافزون امر آموزش در جوامع امروزی است. از سوی دیگر، مسئولیت پذیری اجتماعی برای دانشگاهها هم مانند سایر سازمانها به امری بدیهی تبدیل شده و اعضای هیأت علمی دانشگاهها که رهبران آموزشی این سازمانها به شمار میروند، تأثیر بسیار زیادی بر رفتارهای اجتماعی در سطح جامعه دارند. بنابراین، رهبری اخلاقی از جمله عوامل مؤثر بر مسئولیت پذیری فردی اعضای هیأت علمی دانشگاههاست. هدف این پژوهش احصای مؤلفه های رهبری آموزشی اخلاقی و بررسی تأثیر آن بر مسئولیت پذیری اجتماعی اعضای هیأت علمی پنج دانشگاه برتر دولتی عراق بود. بر این اساس، این پژوهش از نوع آمیخته است و نمونه آماری بخش کیفی آن ۲۰ نفر از اساتید و خبرگان حوزه مدیریت آموزشی در پنج دانشگاه دولتی برتر عراق، و نمونه آماری بخش کمی آن ۲۱۱ نفر از اعضای هیأت علمی این دانشگاهها بود. در بخش کیفی از تکنیک دلفی و در بخش کمی از مدلسازی معادلات ساختاری به عنوان استراتژی تجزیه و تحلیل استفاده شد. بررسی نظرات خبرگان پدل دلفی به ۹۷ شاخص نهایی رسید که در سومین تکرار دور دوم دلفی به مؤلفه های «مهارت های رهبری آموزشی»، «سواد اخلاقی» و «طراحی آموزشی» برای سازه رهبری آموزشی اخلاقی ختم شد. در بخش کمی، این یافته ها اعتبارسنجی شدند و از سنجه معتبر حاصل شده برای اندازه گیری میدانی رهبری آموزشی اخلاقی استفاده شد. نتایج این بخش نشان داد که رهبری آموزشی اخلاقی در دانشگاه های دولتی عراق بر مسئولیت پذیری اجتماعی اعضای هیأت علمی آنها تأثیرگذار است.

**واژه های کلیدی:** رهبری، رهبری اخلاقی، رهبری آموزشی، مسئولیت پذیری اجتماعی، دانشگاه دولتی

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری مدیریت رفتار سازمانی، دانشکده علوم اداری و اقتصادی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. -wasan.al

hasnawi@mail.um.ac.ir

<sup>۲</sup> دانشیار گروه مدیریت، دانشکده علوم اداری و اقتصادی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. (نویسنده مسئول)

malekzadeh@um.ac.ir

<sup>۳</sup> دانشیار گروه مدیریت، دانشکده علوم اداری و اقتصادی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. maharati@um.ac.ir

<sup>۴</sup> استادیار گروه مدیریت، دانشکده علوم اداری و اقتصادی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. mfarahi@um.ac.ir

مؤسسات آموزشی به عنوان مراکزی که به تربیت نیروی انسانی ماهر، کارآمد و شایسته برای پاسخگویی به نیازهای واقعی جامعه در زمینه های مختلف می پردازند، در فرآیند توسعه کشورها نقشی حیاتی بر عهده دارند. تجارب جهانی نشان می دهد که بخش مهمی از ضریب امنیت جامعه، پاسخگویی اجتماعی، کاهش هزینه های دولتی و مشکلات مدیریت شهری، رفع تعارضات اجتماعی، مبارزه با فقر و غیره در گرو توجه به مسئولیت اجتماعی است (پارسونز، ۲۰۱۴). ارتقای مسئولیت پذیری باعث افزایش سطح تعهد اجتماعی شده و به پایداری اجتماعی منجر میشود. مسئولیت پذیری از جمله ویژگیهایی است که هر عضو جامعه باید از آن برخوردار باشد، زیرا ادامه حیات جامعه به اعضای آن بستگی دارد. این امر مهم مستلزم همکاری، تعهد، همبستگی، احترام، مردمسالاری و مشارکت است و مفهوم آن با برخی مفاهیم از جمله حقوق اجتماعی، هویت و شهروندی، اخلاق، ارزشهای اجتماعی و ضمیر فردی و جمعی پیوند خورده است (چن و همکاران، ۲۰۱۵). از جمله مهم ترین نهادهای اجتماعی مسئول در قبال جامعه، نهادهای آموزشی و به ویژه دانشگاهها هستند که مسئولیت تربیت منابع انسانی نسل های آینده را بر عهده داشته، و به عنوان حلقه واسط فرد و جامعه، از اجزای مهم و بنیادین جوامع امروزی به شمار می آیند (براون و همکاران، ۲۰۰۵). از آنجا که اساتید دانشگاهها برای دانشجویان خود الگو هستند، باید از مسئولیتهای اجتماعی، نقشها و کارکردهای مربوط به زمینه کاری خود آگاه باشد تا بتواند نقشی اساسی در پرورش فرهنگ سازنده اجتماعی ایفا کنند. بنابراین، مسئولیت پذیری اجتماعی از آنان ساقط نیست؛ چراکه تربیت کردن مدیران کارآمد و سطح بالا برای تصدی مسئولیتهای مهم و کلیدی، از جمله وظایف اعضای هیأت علمی دانشگاههاست (پارسونز، ۲۰۱۴؛ چن و همکاران، ۲۰۱۵؛ لئونیداس و همکاران، ۲۰۱۲).

این موضوع را نباید فراموش کرد که ارتقاء مسئولیت پذیری اجتماعی در گرو شناسایی عوامل مؤثر بر آن است. از جمله این عوامل میتوان به طور عام به سبک رهبری و به طور خاص رهبری آموزشی اخلاقی اشاره کرد. در این راستا شواهد تجربی نشان میدهد که رهبری اخلاقی میتواند عامل مهمی در جهت ارتقای مسئولیت پذیری اجتماعی باشد (وو و همکاران، ۲۰۱۴؛ ژو و همکاران، ۲۰۱۳).

به عبارتی، رهبری آموزشی پایه و اساس مراکز علمی موفق است، و به عنوان فاتح عصر علم و تمدن و گردانندگان اصلی سازمانهای آموزشی، عملکرد کل نظام آموزشی را تحت تأثیر قرار میدهد (شاپیرو و استفکوویچ، ۲۰۱۶). از آنجا که سازمانهای آموزشی به عنوان سیستمهای غنیساز و پرو شدهنده انسان و رکن اساسی در توسعه جوامع در نظر گرفته میشوند (عبدالعزیز غنیم، ۲۰۲۰)، دستیابی به اهداف آموزشی بدون توجه به جنبههای اخلاقی میسر نیست. رعایت اخلاق از سوی مدیر، این اطمینان خاطر را ایجاد میکند که مدیر با تصمیمات منطقی خود منافع بلندمدت را تضمین میکند (رستگار و همکاران، ۱۳۹۷). بروز اخلاق در دانشگاهها نه تنها کاهش منفعتطلبی را به همراه دارد؛ بلکه به ارتباط نزدیک با مخاطبان و ذینفعان ختم میشود

۱)Parsons

۲)Chen

۳)Brown

۴)Leonidas

۵)Wu

۶)Zhu

۷)Shapiro and Stefkovich

(مُرملوجو، ۲۰۰۶). رهبری اخلاقی در مراکز آموزشی نه تنها ابزاری قدرتمند در فضای رقابتی است؛ بلکه زمینه‌ساز پیشگیری از بروز فساد سازمانی است (پویو، ۲۰۱۴). از همین رو است که بسیاری از محققان راهحل چالشها را توجه به جنبه‌های ارزشی و اقدام از طریق رفتارها و عملکردهای اخلاقی میدانند (خلف حسین المکدمی و همکاران، ۲۰۲۰). همانطور که شاپیرو و استفکوویچ (۲۰۱۶) بیان میکنند، مطالعه اخلاق رهبران آموزشی را برای تفکر و درک تفاوتها توانمند می‌سازد. اگرچه جوامع، خانواده‌ها و مؤسسات آموزشی با دنیایی در حال تغییر مواجه هستند که آنها را با ارزشهایی پیچیده و مبهم رو به رو کرده است، اما اخلاق به پیوند اصول و ارزشهای اخلاقی با مسئولیت پذیری اجتماعی کمک شایانی میکند (ساکت، ۲۰۱۲). این موضوع نشان دهنده لزوم وجود رهبران آموزشی است که بتوانند با الزامات تربیتی عصر حاضر و در سطوح مختلف آموزشی همگام شوند.

کشور عراق مانند سایر کشورها به دنبال دستیابی به برنامه‌های گسترده در ساخت و ساز و توسعه سرمایه انسانی خود و تربیت مدیران کارآمد، توانمندسازی آحاد جامعه در رسیدن به اهدافش است و مسئولیت پذیری اجتماعی از جمله عناصر این ساخت و سازها و به عنوان ستون اصلی آن به حساب می‌آید (قداوی، ۲۰۰۲). نقش حیاتی و پیشگامی که دانشگاه‌های دولتی در جامعه عراق ایفا میکنند، مستلزم جستجوی مداوم مکانیسم‌های علمی است که برای دستیابی به اهداف خود باید به آنها اعتماد کنند (فدعم و آلاء، ۲۰۲۰). محققان بر این باورند که برای درک وظایف بزرگ آموزشی، نقش تدریس به عنوان یکی از ارکان و پایه‌های ساخت دانشگاه‌ها مطرح می‌شود. اعضای هیئت علمی سنگبنای آن و اولین کسانی هستند که مسئولیت اجتماعی را نسبت به جامعه خود انجام میدهند، در نتیجه نقش زیادی بر شخصیت دانشجویان و شکلگیری علمی آنها ایفا میکند و از طریق مسئولیتهای فردی خود در رهبری علمی، گسترش و انتشار افق دانش و پرداختن به مشکلات و چالشهای پیش روی جامعه و نیز پیش بینی چالشهای آینده نقش دارند (کاظم، ۲۰۱۵).

با وجود این، بررسیها نشان میدهد که در سایه سیستم آموزشی به شدت تمرکزگرای کشورهای عربی، مدیر به عنوان رهبر فرآیند آموزشی، تنها مسئول موفقیت یا شکست فرآیند آموزشی است و در اغلب مؤسسات آموزشی، در ایفای مهارتهای رهبری ضعف وجود دارد (علی، ۲۰۰۸؛ مصلح و خلف، ۲۰۱۴).

به دلیل سابقه اجتماعی کشور عراق، فرهنگ ابراز عقیده یا شفافیت در دانشگاهها وجود ندارد. استخدام و جذب در اکثر مراکز آموزشی براساس میانجیگری و تبعیض یا ملاحظات شخصی و سیاسی است و در کمتر مواردی به شایستگی توجه میشود (فدعم و آلاء، ۲۰۲۰). در صورتی که این فساد بر تمامی مراکز آموزشی دانشگاهی تسلط یابد، دانشگاهها به مراکزی تبدیل میشوند که به آموزش و پرورش اهمیت نمیدهند و به تدریج از اهداف دانشگاه و مأموریت علمی آن فاصله میگیرند (راضی محسن و کاظم حسن، ۲۰۱۱). علاوه بر این، ذهنیت شکل گرفته در دانشگاههای این کشور، ذهنیت بوروکراتیک و دارای ماهیت کلیشهای است که بر روال عادی انجام امور تأکید میشود. نبود اینگونه انعطاف پذیری و عدم توانایی در مواجهه با بحرانها و چالشهای اخلاقی انگیزه اساتید دانشگاهها را کاهش داده است (کاظم، ۲۰۱۵).

در حالیکه به نظر می‌رسد به کارگیری سبک مناسب رهبری متناسب با محیط آموزشی و تقویت کننده مسائل اخلاقی و آموزشی میتواند از دغدغه‌های اعضای هیئت علمی در محیط کار و مسئولیتهای آنان در مقابل

۱) Mormolejo

۲) Puui

۳) Sockett

دیگران بکاهند و در نتیجه چالشهای پیش روی مؤسسات آموزشی در زمینه مسئولیتپذیری اساتید به صورت قابل توجهی کاهش یابد. از سوی دیگر، همانطور که کاظم (۲۰۱۵) خاطر نشان میکند، پیشرفت و توسعه‌های در آموزش عالی به وقوع نمی‌پیوندد، مگر اینکه سبکی از رهبری متناسب با بافت و موقعیت جامعه کشور عراق در نظر گرفته شود. این در حالی است که در دانشگاههای عراق، سیستمهای آموزشی بریتانیایی پیاده میشود و متناسب با نیازهای کشور نیست (عبدالجبار حیدری، ۲۰۱۱).

بررسیهای انجام شده و همچنین صحبتی که با برخی از اساتید و مدیران دانشگاههای دولتی انجام شد، این موضوع مشخص شد که بعد از شرایط محیطی عراق به دنبال حوادث سال ۲۰۰۳ و اشغال آن توسط آمریکا با هدف تجزیه عراق، دانشگاهها با چالشهای اجتماعی، فرهنگی و فناوری رو به رو شده‌اند که منجر به تضعیف موقعیت راهبردی آنها شده است. علاوه بر این، بسیاری از خبرگان بر این موضوع تأکید داشتند که در بسیاری از دانشگاههای این کشور سبک رهبری بدون توجه به فرهنگ جمعگرایی عراق و دین اسلام که بر تعهدات اخلاقی و اجتماعی تأکید دارد، بنابراین با توجه به مصادیق و کمبود مطالعات علمی در این حوزه و همچنین رسیدن به اهداف کلان دانشگاهی در کشور عراق و دستیابی به تولید دانش و کسب مزیت رقابتی و ارائه خدمات ارزشمند به جامعه پژوهش حاضر در صدد است از طریق احصاء مؤلفه‌های رهبری آموزشی اخلاقی تأثیر این مؤلفه‌ها را بر مسئولیتپذیری اجتماعی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی این کشور را مورد بررسی قرار دهد.

### مبانی نظری پژوهش

معمولاً تصور میشود کیفیت آموزش ارائه شده در مدارس و دانشگاه‌ها تحت تأثیر کیفیت رهبری هدایت کننده آنها باشد اما معنای رهبری، تفاوت آن با مدیریت و چگونگی تجلی آن در سازمان‌های آموزشی از موضوعات قابل بحث است. دیدگاههای متفاوت درباره اشکال و تأثیرات رهبری در آموزش وجود دارد، همچنین این سؤال مطرح است که در هر صورت، چه چیزی در مورد رهبری «آموزشی» متمایز است (کنجی، ۲۰۰۰). محققان تأکید میکنند که با توجه به اهمیت رهبری در بهبود سازمان‌های آموزشی، قابلیت رهبران در برقراری ارتباط در یک سازمان، میتوانند آن را پویاتر و مؤثرتر کنند. علاوه بر این، آنها ادعا میکنند که «بهبود مستمر» و حرکت به سمت «سازمان یادگیرنده» احتمالاً به رهبری آموزشی مؤثر نیاز دارد. با این حال کارشناسان همواره بر این باورند که کارآیی مؤسسات آموزشی و دانشگاه‌ها هنگامی که رهبری آموزشی یک ویژگی مشترک و مشارکتی باشد به حداکثر میرسد، نه اینکه حق انحصاری یک یا چند نفر باشد (سریع القلم، ۱۳۹۳).

بنت<sup>۱</sup> (۱۹۸۸) موفقیت نهادهای آموزشی را وابسته به موفقیت مدیران و رهبران آنها در استقلال، نگرش در ارزش‌های دانشگاهی، نقاط قوت و ضعف همکاران و نظایر آن میداند. از سوی دیگر بنیس و نانوس<sup>۲</sup> (۱۹۸۸) در مورد تفاوت‌های مدیران و رهبران بیان میکنند که: مدیران بر نظامها و ساختارها تمرکز دارند، در حالی که رهبران بر افراد و انسانها متمرکز میشوند؛ به این ترتیب مدیران بر کنترل و رهبران بر اعتماد تکیه میکنند. همچنین بیان میکنند که سازمان‌ها و نهادها برای پایداری و زنده ماندن در قرن بیست و یکم به نسل‌های تازه‌ای از رهبران نیاز دارند (شعبانی ورکی و آهنچیان، ۲۰۰۶).

<sup>۱</sup> Kenji

<sup>۲</sup> Bennett

<sup>۳</sup> Bennis and Nanus

رهبری به معنای توانایی برخورد با طبیعت انسانی یا تأثیر در رفتار انسانی است و هدایت گروهی از افراد به سمت یک هدف مشترک که در بردارنده اطاعت، اعتماد، احترام و همکاری آنان می باشد؛ یعنی توانایی فرد برای تأثیر بر شخص یا گروه و هدایت و ارشاد به منظور دستیابی به همکاری و بکارگیری با بالاترین میزان کارایی برای رسیدن به اهداف تعیین شده (ابوتینه و الطحینه، ۲۰۰۷). با وجود تعاریف متعدد رهبری، شباهتی که در همه آنها وجود دارد، عامل نفوذ و تأثیر است به طوری که بیشتر تعاریف فرض میکنند که رهبری شامل فراگرد تأثیرگذاری است که از طریق آن رهبر بر پیروانش اعمال نفوذ می کند. لیث وود و دوک (۱۹۹۹) اظهار کردند که سبک رهبری بر این مسأله متمرکز است که رهبران چگونه به شرایط سازمانی منحصر به فرد یا مشکلاتی که با آنها رو به رو می شوند پاسخ میدهند.

به نظر میرسد که در مراکز آموزشی رهبری آموزشی اهمیت بیشتری داشته باشد. بسیاری از مطالعات نشان میدهد که رهبران نقش مهمی در رسیدن به اهداف آموزشی دانشگاه های موفق دارند و با توجه به اینکه دانشگاه سیستمی است که ورودی، فرایند و خروجیهای خاص خود را دارد و فرآیندی که در درون سیستم اتفاق می افتد بر خروجی ها تأثیر دارند، بنابراین رهبران نقشی مستقیم و غیرمستقیم بر عملکرد و بهره‌وری دانشگاه ها دارند (احمد و همکاران، ۲۰۱۸). رهبری آموزشی در ابتدا به عنوان یکی از مهمترین مفاهیم رهبری در کشورهای انگلیسی زبان مطرح شد (کاپارو، ۲۰۱۴). اما اولین تلاش برای تعریف مفهومی آن را محققانی به نام گراس و هرپوت<sup>۵</sup> با انجام مطالعاتی بر روی مدیران مؤسسات آموزشی ایالات متحده انجام داده و مقیاسی برای آن توسعه دادند. ابعاد این مفهوم شامل توجه مدیران به استانداردهای آموزشی، پیشرفت حرفه‌ای مدرسان، اهداف و ارزش های مؤسسات آموزشی، و نقش مدیران در کمک به معنابخشی به کار مدرسان است (هالینگر و همکاران، ۲۰۱۰).

در این بخش، به بررسی یکی از مدل های پرکاربرد رهبری آموزشی پرداخته می شود. هالینگر و مورفی<sup>۷</sup> (۱۹۸۵) با مطالعه مدیران مدارس ابتدایی، کارکنان این مدارس و ناظران آموزش و پرورش به وسیله پرسشنامه، مدل رهبری خود را توسعه دادند. با توجه به نتایج به دست آمده چارچوبی با مؤلفه ها و زیرمؤلفه ها برای توصیف فعالیتهای رهبری ایجاد کردند. مؤلفه های اصلی این مدل شامل تعریف رسالت مدرسه، مدیریت برنامه های آموزشی، و بهبود جو مدرسه است. به علاوه، مدل هایی وجود دارند که اخلاق را به عنوان اصولی تعریف می کنند که مشخص می کند چه چیزی غلط یا نامناسب است یا چه چیزی صحیح، خوب و مناسب (راتور و سینگ، ۲۰۱۸). نظام های اقتصادی جدید به دنبال رویکردی جامع در سازمان های آموزشی و عدول از مفهوم سنتی رهبری است که مشارکت در کار تیمی و تصمیم گیری، مراقبت از افراد، و رشد آنها را ترغیب میکند. رهبری اخلاقی اصطلاحی پیچیده است زیرا رهبر دانشگاه ها را با مأموریت اخلاقی و میزان انطباق وی با ارزش ها و اصول این رهبری ترکیب میکند. قدرت اساسی رهبران اخلاقی در تأکید فعال آنها بر تشویق رفتارهای مناسب هنجاری و تمرکزشان بر رفتار اخلاقی و عادلانه کارکنان است (براون و همکاران، ۲۰۰۵).

<sup>۱</sup> Abu-Tineh and Altahayneh

<sup>۲</sup> Leithwood and Duke

<sup>۳</sup> Ahmad

<sup>۴</sup> Kaparou

<sup>۵</sup> Gross and Herriot

<sup>۶</sup> Hallinger

<sup>۷</sup> Hallinger and Murphy

<sup>۸</sup> Rathore and Singh

بعد اخلاقی در رهبری مؤسسات آموزشی و دانشگاه‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا رهبری آنها چیزی جز پیامی اخلاقی نیست که مدیر سازمان را به سمت آن و کارکنان را به سوی مسئولیت‌پذیری هدایت میکند (احمد و همکاران، ۲۰۱۸). بنابراین، مسئولیت‌پذیری اجتماعی به عنوان یکی از مهم‌ترین پیامدها رهبری آموزشی اخلاقی توضیح داده می‌شود.

مسئولیت‌پذیری یک ویژگی شخصیتی است که معمولاً به صورت نگرش در ساختار روانی و رفتاری فرد شکل می‌گیرد و عامل اساسی در رفتارهای اجتماعی محسوب می‌شود. بنابراین، در آموزش رفتارهای اجتماعی جایگاه قابل توجهی دارد. فرد مسئولیت‌پذیر فردی است که بتواند تعهداتی که بر عهده دارد را انجام دهد (اسمیت<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۹۹۲). مواردی مانند موفقیت کاری (جاج<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۲)، سلامت روان (سالسمن و پیچ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴) و کیفیت روابط دوستانه نزدیک (رابرتز<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۴) شاخص‌های در هم آمیخته با مسئولیت‌پذیری هستند. مسئولیت‌پذیری اجتماعی که با نام‌های دیگری همچون وجدان سازمانی، عملکرد اجتماعی، کسب‌وکار مسئول و پایدار، و پاسخگویی اجتماعی مطرح می‌شود، به مجموع وظایف و تعهداتی اشاره دارد که سازمان به منظور حفاظت، مراقبت و کمک به جامعه انجام می‌دهد (چوئی و گری<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸). طبق مفهوم مسئولیت‌پذیری اجتماعی، چون سازمانها نیز عضوی از جامعه محسوب می‌شوند و مانند سایر اعضا در برابر محیط پیرامون خود مسئولیت دارند، ضروری است که علاوه بر بهبود عملکرد اقتصادی و اجتماعی خود، به ارتقای استانداردهای زندگی اجتماعی افراد جامعه نیز توجه داشته باشند (آلوچنا<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰).

### پیشینه پژوهش

بنا بر بررسی‌های محقق، مطالعاتی که تأثیر رهبری آموزشی اخلاقی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی اعضای هیئت علمی را بررسی کند، یافت نشد. از اینرو، در این بخش، مرتبط‌ترین مطالعات ارائه می‌گردد.

فدعم و آلاء (۲۰۲۰) مطالعاتی تحلیلی با عنوان تشخیص ابعاد رهبری اخلاقی رهبران دانشگاهی در نمونه‌های منتخب دانشکده‌های خصوصی در عراق انجام دادند. این مطالعه در دانشکده‌های الحدبا، نوروز، النور، الکتاب و القلم و برای پاسخ به این سؤال که آیا سطح در دسترس بودن ابعاد رهبری اخلاقی در بین مقامات دانشکده‌های خصوصی محلی متفاوت است؟ انجام شد و با استفاده پرسشنامه در بین کارکنان و کادر آموزشی شاغل در دانشکده‌های مورد نظر انجام شد و نظرات آنها در مورد میزان بهره‌مندی رهبرانشان از صلاحیتهای رهبری اخلاقی نظرسنجی شد. روشهای آماری برای پردازش داده‌ها شامل میانگین حسابی، انحراف معیار و ضریب همبستگی معادله خطی و رگرسیون ساده، ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد که ابعاد رهبری اخلاقی از نظر در دسترس بودن در بین رهبران دانشگاهی متفاوت است و در بین نمونه‌های مورد مطالعه صداقت در دسترس‌ترین در حالی که تبیین نقش کمترین دسترس را داشت.

احمد و همکاران (۲۰۱۸) مطالعاتی با عنوان چگونگی انگیزش رهبری اخلاقی در حفظ اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌ها: نقش واسطه‌گری مرتبط با شغل را با هدف بررسی رابطه بین رهبری اخلاقی و حفظ

۱. Smith  
 ۲. Judge  
 ۳. Saulsman and Page  
 ۴. Roberts  
 ۵. Choi and Gray  
 ۶. Aluchna

دانشگاهیان در دانشگاه‌ها انجام داده است. این مطالعه جهت حفظ و گسترش از نظریه منابع استفاده میکند تا فرآیندی را که بر این رابطه نهفته است را درک کنند که به موجب آن دانشگاهیان بیشتر از طریق عمل به رهبری اخلاقی در دانشگاه‌ها بمانند. به طور ویژه، پیشرفت‌های عاطفی مرتبط با شغل دانشگاهیان را به عنوان یک مکانیسم واسطه‌ای بالقوه، که توسط رهبری اخلاقی ترویج می‌شود و موجب کاهش ترک دانشگاهیان از دانشگاه میشود را در نظر می‌گیرد. این مطالعه از نوع پیمایشی مقطعی بود و از روش‌های تجزیه و تحلیل تک متغیره دو متغیره و چند متغیره برای تجزیه و تحلیل داده‌های دانشگاهیان استفاده شده است. فرضیه‌های تحقیق از طریق تجزیه و تحلیل رگرسیون‌های متفاوت از رهبری اخلاقی دانشگاهیان، رفتار عاطفی و قصد ترک آن مورد آزمایش قرار می‌گیرد. یافته‌ها از روابط فرضی حمایت میکنند و نشان میدهند که نقش مهم رهبری اخلاقی در اهداف بهتر دانشگاهیان برای ماندن در دانشگاه‌ها با حفاظت مستقیم از رفاه عاطفی مربوط به شغل خود است.

زاید (۲۰۱۷) در پژوهش خود با عنوان میزان رهبری تحولگرا و رابطه آن با مسئولیت‌پذیری اجتماعی میان رهبران دانشگاه شاه سعود به بررسی تأثیر این متغیر با توجه به متغیرهای تحصیلات، رتبه علمی و پست و مقام رهبران دانشگاهی پرداخت. یافته‌های پژوهش که از روش همبستگی استفاده شده بود بیانگر آن است که رهبران دانشگاهی چهار بعد رهبری تحولگرا (اثر کاریزما، مراقبت شخصی، تحریک ذهنی و تحریک انگیزشی) را تا حد متوسط به کار می‌گیرند. همچنین یافته‌ها نشان دادند که رهبران معتقدند سه بعد مسئولیت اجتماعی (مسئولیت مدیریت دانشگاهی، مسئولیت مدیریت اجتماعی و مسئولیت خود مدیریتی) را در سطح بالایی تجربه میکنند، در حالیکه مسئولیت مدیریت بین واحدها را در حد متوسطی به کار می‌گیرند.

عبدالسلام و عبدالخالق (۲۰۱۷) مطالعه‌ای در رابطه با توسعه سیستم اخلاقی ادارات به منظور تقویت مسئولیت اجتماعی نهادهای دولتی در جامعه عراق یک مطالعه تحلیلی روی نمونه‌های از رهبری ارشد و متوسط دانشگاه عراق انجام دادند. هدف از این تحقیق شناسایی تحلیل اخلاق در توسعه مسئولیت اجتماعی یک سازمان دولتی است که به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه استفاده شده است. جامعه آماری این تحقیق شامل ۵۰ نفر بود که با استفاده از رگرسیون ساده، انحراف استاندارد، ضریب همبستگی پیرسون تحلیل شد. نتایج نشان دهنده نقش و اهمیت اخلاق مدیریتی بر مسئولیت اجتماعی در دستیابی به استراتژی نهادهای دولتی و دانشگاه است.

نظیر سلمان (۲۰۱۵) مطالعه‌ای با عنوان مسئولیت اجتماعی در میان اساتید دانشکده علوم انسانی در دانشگاه کرکوک (در بغداد) به منظور شناسایی سطح مسئولیت اجتماعی اساتید این دانشگاه انجام دادند. در این مطالعه، محقق به معیارهای مسئولیت اجتماعی تهیه شده در پایان‌نامه کارشناسی ارشد الجمیلی (۲۰۱۳) اعتماد کرد که شامل ۴۶ ماده بود. با توجه به ثبات معیارها با روش آزمایش مجدد این نتایج بدست آمد که در بین اعضای نمونه مورد مطالعه مسئولیت اجتماعی بالایی وجود دارد و بین میزان مسئولیت اجتماعی زنان و مردان از نظر آماری تفاوت معنی‌داری وجود دارد، به طوری که در نمونه مورد مطالعه مردان مسئولیت‌پذیری اجتماعی بالاتری دارند.

بر اساس آنچه گفته شد این مطالعه دارای یک سوال و یک فرضیه می‌باشد.

**سوال پژوهش:** مؤلفه‌های رهبری آموزشی اخلاقی در دانشگاه‌های دولتی عراق کدام است؟



فرضیه پژوهش: رهبری آموزشی اخلاقی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های عراق تأثیر مثبت و معنادار دارد.

### روش پژوهش

این پژوهش که با هدف شناسایی و ایجاد درکی کامل‌تر از مؤلفه‌های رهبری آموزشی اخلاقی و بررسی تأثیر آن بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های عراق انجام شد از نظر هدف از نوع کاربردی، و از منظر روش اجرا، از نوع توصیفی بود که به صورت آمیخته و با رویکرد اکتشافی انجام شد. این تحقیق در بین اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های دولتی برتر کشور عراق انجام شده است، بنابراین، جامعه آماری بخش کیفی، خبرگان و اعضای هیأت علمی حوزه مدیریت و مدیریت آموزشی پنج دانشگاه برتر از دانشگاه‌های دولتی عراق بودند. در بخش کمی، تمامی اعضای هیأت علمی دانشکده علوم اداری و اقتصادی پنج دانشگاه دولتی برتر به عنوان جامعه آماری در نظر گرفته شد. نمونه آماری بخش کیفی (۲۰ نفر) به روش غیراحتمالی گلوله برفی، و نمونه کمی (۲۱۱ نفر) با استفاده از فرمول کوکران محاسبه و به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شد. لازم به ذکر است که معیارهای انتخاب اعضای نمونه کیفی مواردی از جمله برخورداری از دانش و تجربه در حیطه موضوعی، حداقل ۵ سال سابقه فعالیت‌های آموزشی، زمان کافی برای مشارکت در پژوهش، و مهارت‌های ارتباطی مؤثر بوده است، که در درجه علمی و سابقه مدیریتی خبرگان در جدول (۱) ذکر شده است. پس از مرور سیستماتیک منابع موجود در جهت شناسایی مؤلفه‌های رهبری آموزشی اخلاقی، از تکنیک دلفی و پرسشنامه خبرگان برای مدلسازی سازه رهبری آموزشی اخلاقی استفاده شد. ابزار گردآوری داده‌های میدانی در بخش کمی نیز پرسشنامه محقق‌ساخته حاصل از بخش کیفی (برای رهبری آموزشی اخلاقی) و پرسشنامه استاندارد (برای مسئولیت‌پذیری اجتماعی) بود (۳۵)، که دارای مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری اقتصادی، قانونی، اخلاقی و خیرخواهانه است. یافته‌های بخش کیفی، در بخش کمی و با اجرای تحلیل عاملی تأییدی اعتبارسنجی شد، و سپس، با اجرای مدلسازی معادلات ساختاری اثر رهبری آموزشی اخلاقی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی برآورد گردید. بنابراین، این تحقیق دارای یک فرضیه مستقیم بود. همچنین روایی سازه‌های پرسش‌نامه نیز با استفاده از تکنیک تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS مورد ارزیابی قرار گرفت و معناداری بارهای عاملی مورد تأیید قرار گرفت. همچنین انسجام درونی ابزارهای مورد استفاده نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ارزیابی شد که در جدول (۴) گزارش شده است. همان‌طور که مشاهده می‌گردد، تمامی مقادیر بالای ۰/۷ است که می‌توان نتیجه گرفت ابزار، از پایایی لازم برخوردار است.

### جدول ۱. مشخصات اعضای گروه خبره

مرتبه علمی	سابقه آموزشی	فراوانی
استادیار	۱۵ - ۲۰ سال	۱
دانشیار	۱۵-۱۰	۲
	۱۵-۲۰ سال	۲
	۲۰ سال و بالاتر	۵
استاد	۱۵ - ۲۰ سال	۳
	۲۰ سال و بالاتر	۷
جمع		۲۰

## یافته‌های پژوهش

یافته‌های کیفی و کمی پژوهش در دو بخش مجزا ارائه شده است. در بخش کیفی، مؤلفه‌ها و شاخص‌های رهبری آموزشی اخلاقی ارائه شده، و در بخش کمی، این موارد اندازه‌گیری شده و اثر آن بر روی مسئولیت‌پذیری اجتماعی سنجیده شده است.

## یافته‌های کیفی

تجزیه و تحلیل‌های کیفی مبتنی بر نتایج مرور سیستماتیک بود که طی چهار مرحله (۱) تعیین معیارهای انتخاب مطالعات علمی، (۲) جستجوی سیستماتیک برای شناسایی مطالعاتی با معیارهای مورد نظر، (۳) اعتبارسنجی مطالعات شناسایی شده، و (۴) ترکیب و تلفیق نتایج مطالعات معتبر، ادبیات موضوع را کنکاش کرد (همینگوی و برتون، ۲۰۰۹). طی مراحل اول و دوم ۱۴۰ مطالعه مرتبط شناسایی شد. این نتایج با جستجو در پایگاه‌های داده اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی و پایگاه نشریات کشور، اسکوپوس، امرالد، ساینس دایرکت، اسپرینگر، مجلات علمی معتبر عراق حاصل شد. دلیل انتخاب پایگاه‌های ذکر شده این بود که دربردارنده اطلاعاتی جامع از مجله‌های چند رشته‌ای ملی و بین‌المللی در حوزه مدیریت رفتار سازمانی، مدیریت منابع انسانی، مدیریت آموزشی، روانشناسی عمومی و فردی است. عبارات کلیدی استفاده شده عبارتند از: رهبری آموزشی، رهبری آموزشی اخلاقی، رهبری اخلاقی در دانشگاه، رهبری اخلاقی در آموزش عالی. محدوده جستجو به مطالعات انجام شده از سال ۲۰۰۰ - ۲۰۲۱ در مطالعات لاتین و عربی و ۱۳۸۰ تا ۱۴۰۰ در مطالعات فارسی است. در مرحله سوم، بر اساس معیارهایی مانند زبان، زمان انجام، جامعه مورد مطالعه، شرایط مورد مطالعه، و نوع پژوهش، تعداد ۴۵ مطالعه معتبر تشخیص داده شدند و در مرحله چهارم، تعداد ۸۹ شاخص برای رهبری آموزشی اخلاقی با رویکرد قیاسی از مطالعات معتبر استخراج شد، که درون‌داد تکنیک دلفی را تشکیل داد. تکنیک دلفی در دو مرحله به نتیجه رسید. در مرحله اول، شاخص‌های شناسایی شده برای رهبری آموزشی اخلاقی به جهت اخذ موافقت/مخالفت به خبرگان تسلیم گردید. ضمناً از آنها خواسته شد شاخص‌های پیشنهادی خود را اضافه کنند. تعداد دو شاخص به دلیل اینکه در آزمون دو جمله‌ای تایید نشدند حذف شد و ۱۰ شاخص توسط خبرگان دلفی پیشنهاد گردید. بنابراین، تعداد شاخص‌های ورودی به مرحله دوم دلفی به ۹۷ رسید.

در مرحله دوم، شاخص‌های شناسایی شده مقوله‌بندی شدند. مقوله‌بندی به معنای طبقه‌بندی شاخص‌های اولیه تحقیق در قالب گروه‌هایی از مفاهیم و طبقات و تعیین روابط میان آنها است. اساس طبقه‌بندی شاخص‌ها در یک طبقه، وجود ویژگی‌های مشترک بین آنهاست. این امر در سه تکرار به انجام رسید؛ به این معنا که مقوله‌بندی اولیه در تکرار اول به خبرگان عرضه شد و پس از دو تکرار دیگر و اعمال تغییرات لازم نهایی گردید. جدول (۳)، نتیجه نهایی مقوله‌بندی شاخص‌های رهبری آموزشی اخلاقی را نشان می‌دهد.

## جدول ۲. مقوله‌بندی شاخص‌ها بر اساس نظر خبرگان

ردیف	ابعاد	مؤلفه	زیرمؤلفه
۱		مهارت‌های آموزشی	بکارگیری استعداد و مهارت‌های حرفه‌ای و دانشی
۲			بهبود فعالیت آموزشی
۳			تولید دانش از طریق پژوهش
۴			انتقال دانش برای غنای آموزش
۵			نشر و اشاعه دانش
۶			کسب دانش مهم کیفی و متنوع آموزشی
۷			داشتن دانش روش‌های آموزش، تدریس و ارزیابی
۸			توجه به ارتقای کیفیت آموزش
۹		مهارت‌های ارتباطی	تعاملات ارتباطی
۱۰			ارتباطات بینفردی
۱۱			مدیریت تعارض
۱۲			تعامل با گروه‌ها و فرهنگ‌های مختلف
۱۳			تحمل ابهام، پیچیدگی و چالش در ارتباط با محیط کارکنان
۱۴	مهارت‌های رهبری آموزشی اخلاقی	مهارت‌های حمایتی	ایجاد محیط کاری حمایت‌کننده برای اساتید و کارکنان
۱۵			انگیزه‌بخشی و تشویق اعضا به توانمندی‌هایشان
۱۶			دفاع از حقوق اعضا
۱۷			کمک کردن در مواقع دشوار به سایر افراد دانشگاه
۱۸			توجه به نیازهای فردی اعضا
۱۹			ایجاد احساس مفید بودن در کارکنان شایسته
۲۰			ایجاد محیط آموزشی سالم و منظم
۲۱			حفظ منابع حمایتی خارجی در جهت تحقق اهداف
۲۲			کمک به اساتید در بکارگیری بهترین شیوه‌های آموزشی
۲۳			تشویق اعضا برای شرکت در برنامه‌های صلاحیت (شایستگی)
۲۴			تشویق اساتید به حضور در فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای
۲۵			فراهم کردن فرصت پیشرفت حرفه‌ای
۲۶	سواد اخلاقی	رهبری جو اخلاقی	شناسایی فرهنگ نهاد آموزشی
۲۷			تلاش در جهت تغییر فرهنگ دانشگاه در صورت لزوم

ردیف	ابعاد	مؤلفه	زیرمؤلفه
۲۸			ارتقای جو آموزشی
۲۹		اخلاق مراقبت	احترام به حقوق و شرافت دیگران
۳۰			رعایت عزت نفس کارکنان
۳۱			ایجاد اعتماد به نفس در بین اعضاء
۳۲			رهبری اساتید و دانشجویان با اخلاق خوب
۳۳			رعایت اصول اخلاقی و ارزشها
۳۴			ترویج تعهد اخلاقی اکثریت اساتید
۳۵			رعایت اصول اخلاقی
۳۶			پایبندی و رعایت معیارهای اخلاقی
۳۷			توانایی برخورد با طبیعت انسانی یا تأثیر در رفتار انسانی
۳۸			ایجاد روابط انسانی بر پایه رفاه جهت جلوگیری از استرس افراد
۳۹			اخلاق عدالت
۴۰		عدالت و درستکاری	
۴۱		بی طرفی در تقسیم مسئولیتها	
۴۲		مقدم دانستن مصلحت سازمان بر هر مسأله‌های دیگر	
۴۳		امانت داری در فعالیتها	
۴۴		اخلاق انتقاد	عدالت در نقد روابط اجتماعی
۴۵			رعایت اخلاق در محیط چند فرهنگی یا تنوع نژادی
۴۶			تشویق ارزشیابی انتقادی برای پیدا کردن راه حل های بهتر
۴۷			حمایت اعضاء به ابراز عقاید مخالف
۴۸		اخلاق حرفه‌ای	استفاده از قدرت و نفوذ رهبر با رعایت اخلاقیات
۴۹			قالب بندی عملکردها در شرایط اخلاقی
۵۰			پذیرفتن پیامد فعالیتها
۵۱			اخلاق در فرآیندهای تصمیم گیری و اخلاق رفتاری
۵۲			ترسیم چگونگی انجام امور به شیوه درست اخلاقی
۵۳			انجام اقدامات رهبری بر مبنای ارزشها و اصول اخلاقی
۵۴	طراحی	تعیین اهداف	تعیین جهت برای موسسه آموزشی
۵۵	آموزشی	آموزشی	ترسیم چشماندازی مطلوب

ردیف	ابعاد	مؤلفه	زیرمؤلفه
۵۶			مشخص کردن مأموریتها و اهداف روشن
۵۷			تدوین هدف‌های آموزشی با همکاری اساتید
۵۸			تناسب هدف‌های آموزشی با هدف‌های کادر آموزشی
۵۹			نظرخواهی از اساتید در تفسیر ارزش‌های برنامه‌های آموزشی
۶۰			توسعه رسالت و اهداف سازمان با مشارکت ذینفعان
۶۱			برقراری ارتباط بین اهداف آموزشی
۶۲			تعیین مبانی و قواعد آموزش
۶۳			تعیین برنامه‌های آموزشی بر اساس تحقیقات پیمایشی
۶۴			فراهم کردن بهترین محیط آموزشی
۶۵			فراهم کردن تجهیزات
۶۶		اجرای فرآیند یاددهی و یادگیری	ایجاد محیطی اثربخش برای تدریس و یادگیری
۶۷			ایجاد شبکه ارتباطی برای فرصت‌های یادگیری
۶۸			تمرکز بر بهبود فرصت‌های یادگیری
۶۹			ایجاد هماهنگی بین برنامه‌های درسی
۷۰			ارائه شیوه‌های آموزشی
۷۱			تهیه برنامه‌های مناسب جهت رشد حرفه‌های اساتید
۷۲			فراهم آوردن فرصت‌هایی برای یادگیری انفرادی اساتید
۷۳			تدوین برنامه‌های بهبود آموزش و یادگیری اساتید
۷۴			اهمیت دادن به انتقادات و پیشنهادهای دیگران
۷۵			رعایت استانداردهای حرفه‌ای در کادر آموزشی
۷۶	توسعه حرفه‌ای		تلاش در جهت ارتقای کارکنان
۷۷			فراهم کردن فرصت‌هایی برای توسعه حرفه‌ای
۷۸			برنامه‌ریزی توسعه حرفه‌ای بر اساس نیازهای اساتید
۷۹			پشتیبانی از برنامه توسعه حرفه‌ای فردی برای هر استاد
۸۰			تدوین برنامه‌های توسعه حرفه‌ای ضمن خدمت
۸۱			فراهم کردن منابع مفید برای توسعه حرفه‌ای اساتید
۸۲			اختصاص زمان کافی برای همکاری بین اساتید

ردیف	ابعاد	مؤلفه	زیرمؤلفه
۸۳		نظارت و ارزیابی آموزشی	پرورش نیروهای متخصص و اثرگذار در جامعه
۸۴			اجرای استانداردهای تحصیلی
۸۵			نظارت فعالیت های کلاسی در راستای برنامه درسی
۸۶			ارزشیابی اساتید به منظور بهبود عملکرد آموزشی
۸۷			بازخورد انفرادی به تلاش اساتید
۸۸			بازخورد انفرادی به تلاش دانشجویان
۸۹			تمرکز بر کارکردها، تکالیف و رفتارها
۹۰			نظارت ویژه به موفقیت دانشجویان
۹۱			بررسی و پیگیری کیفیت تدریس
۹۲			شناسایی نقاط قوت و ضعف کادر آموزشی
۹۳			نظارت بر اجرا به منظور هم ترازی با اهداف آموزشی
۹۴			برنامه ریزی ارزیابی آموزشی
۹۵			ارزیابی افراد و کارکنان در زمینه مدیریت آموزشی
۹۶			ارزیابی اثربخشی محتوای درسی
۹۷	ارزیابی اثربخشی آموزشی		

منبع: ادبیات موضوع و یافته های پژوهش حاضر

در تکرار سوم از مرحله دوم دلفی، اجماع خبرگان بر روی مقوله های ایجاد شده نیز بررسی و تأیید شد (جدول ۳). به این منظور، از ضریب هماهنگی کندال استفاده شده است. این ضریب که در دامنه صفر تا یک قرار می گیرد، درجه هماهنگی و موافقت میان چندین دسته مربوط به  $\pi$  شیبی یا فرد را مشخص می کند. به عبارتی، نشان دهنده میزان اجماع پاسخ های خبرگان است (اجماع قوی در  $W > 0.7$ ، اجماع متوسط در  $W = 0.5$  و اجماع ضعیف در  $W < 0.3$  حاصل می شود. همانطور که نتایج جدول مزبور نشان می دهد، سطح معناداری ضریب کندال برای همه متغیرها بزرگتر از  $0.05$  است و به معنای وجود توافق معنادار بین خبرگان می باشد.

جدول ۳. تأیید نتایج دلفی با اجماع نظر خبرگان بر اساس ضریب هماهنگی کندال

طبقات شناسایی شده زیرمقوله ها	تعداد شاخص ها	ضریب کندال	آماره کای دو	درجه آزادی	سطح معناداری
مهارت های آموزشی	۸	۰/۲۰	۳/۳۵۰	۷	۰/۸۵۱
مهارت های ارتباطی	۵	۰/۱۹	۱/۸۱۸	۴	۰/۷۶۹
مهارت های حمایتی	۱۲	۰/۲۳	۴/۹۷۹	۱۱	۰/۸۳۶
رهبری جو اخلاقی	۳	۰/۱۲	۰/۵۷۱	۲	۰/۷۵۱
اخلاق مراقبت	۱۰	۰/۱۸	۴/۳۷۱	۹	۰/۹۲۹
اخلاق عدالت	۵	۰/۲۱	۲/۴۷۳	۴	۰/۷۸۱

اخلاق انتقاد	۴	۰/۰۳۱	۱/۵۰۰	۴	۰/۴۷۲
اخلاق حرفه‌ای	۶	۰/۰۲۴	۳/۵۱۷	۶	۰/۷۴۲
تعیین اهداف آموزشی	۱۰	۰/۰۱۴	۲/۳۸۵	۹	۰/۹۳۵
اجرای فرایند یاددهی و یادگیری	۷	۰/۰۲۰	۳/۳۴۹	۶	۰/۸۵۱
توسعه حرفه‌ای	۱۴	۰/۲۴	۷/۵۰۶	۱۳	۰/۸۷۴
نظارت و ارزشیابی آموزشی	۱۳	۰/۰۱۰	۲/۷۱۲	۱۲	۰/۹۹۴

### یافته‌های کمی

نتایج بخش کمی بر اساس تجزیه و تحلیل داده‌های بدست آمده از ۲۱۱ عضو هیأت علمی دانشکده‌های علوم اداری و اقتصادی دانشگاه‌های بابل، بغداد، کربلا، کوفه و قادسیه در عراق حاصل شده است. ۲۵/۵ درصد پاسخ‌دهندگان زن و ۷۴/۵ درصد مرد بودند. ۲۴/۲ درصد از آنها زیر ۴۰ سال، ۴۵ درصد از ۴۰ تا ۵۰ سال، و ۳۰/۸ درصد بیش‌تر از ۵۰ سال سن داشتند. سابقه کاری اکثریت آنها (۲۷ درصد) نیز از ۶ تا ۱۰ سال بود. ابتدا روایی و پایایی داده‌های تحقیق به وسیله تحلیل عاملی تأییدی و ضریب پایایی مرکب بررسی شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم برای مؤلفه‌های متغیرها در جدول (۴) گزارش شده است. لازم به ذکر است که به دلیل زیاد بودن تعداد گویه‌ها (۱۱۷ عدد) و به جهت رعایت اختصار، از ارائه نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول خودداری شده است. همانطور که جدول زیر نشان می‌دهد، کمیت بارهای عاملی مناسب است و چون مقادیر متوسط واریانس استخراج شده (AVE) از ۰/۵۰ بزرگتر هستند روایی همگرایی تأیید می‌شود. مقادیر پایایی مرکب (CR) نیز از ۰/۷۰ بزرگتر هستند و پایایی متغیرها را تأیید می‌کنند. ضمناً نرمال بودن توزیع متغیرها نیز با آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بررسی شد و چون سطوح معناداری به ترتیب ۰/۱۲۰ و ۰/۰۷۹ به دست آمد، مورد تأیید قرار گرفت. لذا، معنی برای مدل‌سازی ساختاری به روش کوواریانس محور وجود نداشت و از نرم‌افزار AMOS استفاده شد.

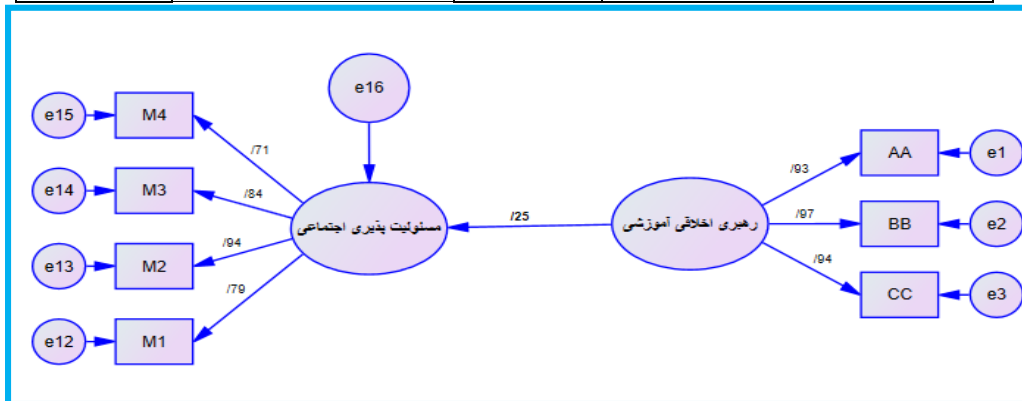
### جدول ۴. روایی و پایایی

متغیر	مؤلفه	نماد	بار عاملی	p-value	معناداری	AVE	CR
رهبری اخلاقی آموزشی	مهارت‌های رهبری	AA	۰/۹۳۳	۰/۰۰۱	معنادار	۰/۸۹۵	۰/۹۵۸
	آموزش اخلاقی	BB	۰/۹۶۵	۰/۰۰۱	معنادار		
	سواد اخلاقی	CC	۰/۹۴۰	۰/۰۰۱	معنادار		
مسئولیت‌پذیری اجتماعی	اقتصادی	M1	۰/۷۹۲	۰/۰۰۱	معنادار	۰/۶۷۸	۰/۸۵۱
	قانونی	M2	۰/۹۴۲	۰/۰۰۱	معنادار		
	اخلاقی	M3	۰/۸۳۸	۰/۰۰۱	معنادار		
	خیرخواهانه	M4	۰/۷۰۶	۰/۰۰۱	معنادار		

پس از اطمینان از روایی و پایایی ابزار تحقیق، مدلسازی ساختاری انجام شد و مدل زیر حاصل گردید. پیش از آزمون فرضیه‌ها، باید مدل برآورد شده مورد ارزیابی قرار گیرد تا مشخص شود داده‌های جمع‌آوری شده تا چه اندازه از مدل نظری حمایت می‌کنند. شاخص‌های برازش مدل به همراه مقادیر مطلوب آن‌ها در جدول (۵) ارائه شده است. این شاخص‌ها نشان از برازش مطلوب مدل دارد.

جدول ۵. شاخص‌های برازش مدل‌های تحلیل عاملی تأییدی

نام شاخص	نماد	مقدار قابل قبول	مقدار اندازه‌گیری
کای اسکوئر بهینه شده	$\chi^2/df$	$2 < \chi^2/df \leq 3$	۲/۵۱۶
ریشه‌ی میانگین مربعات خطای برآورد	RMSEA	$0.05 < RMSEA \leq 0.08$	۰/۰۷۶
ریشه‌ی میانگین مربعات باقی مانده	RMR	$0 < RMR \leq 0.10$	۰/۰۱۸
شاخص برازش تطبیقی	CFI	$0.90 \leq CFI < 0.97$	۰/۹۸۴
شاخص نیکویی برازش	GFI	$0.80 \leq GFI < 0.95$	۰/۹۵۳



شکل ۱. مدل ساختاری برآورد شده

همانطور که مدل برآوردی نشان می‌دهد، ضریب اثر رهبری اخلاقی آموزشی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی به میزان ۰/۲۵ برآورد شده است. با توجه به اینکه مقدار سطح معناداری برابر با ۰/۰۰۰ و عدد معناداری برابر با ۳/۴۱۰ بوده و به ترتیب از ۰/۰۵ کوچکتر و از ۱/۹۶ بزرگتر، می‌توان نتیجه گرفت که این ضریب در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است. لذا براساس نتایج تحقیق، رهبری اخلاقی آموزشی به‌طور مثبت و معناداری بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی تأثیرگذار بود.



آموزش و حرفه‌های مرتبط با آموزش نقش اصلی را در توسعه و تحول اجتماعی ایفا میکنند. از آنجا که تمام مقاطع تحصیلی نقش اساسی در رشد و تکامل بلند مدت فرد و تأثیر تعیین‌کننده‌های بر ساختارهای اجتماعی دارند، نیازمند تشکیل یک سیستم مبتنی بر الزامات اخلاقی<sup>۱</sup> به عنوان اصول اساسی است. به‌طوریکه میتوان گفت که در سطح آموزشی، مدرسان باید در اصول اخلاقی در بالاترین سطح فعالیت کنند و وظیفه دارند که از نظر شکلگیری ارزش‌های اخلاقی و عمل کردن به آنها در سایر حرفه‌ها به عنوان الگوی سایرین باشند (براون و همکاران، ۲۰۰۵). از سوی دیگر سازمان‌ها بر اساس نیازهای اجتماعی ایجاد شده‌اند که به عنوان پدیده‌های قدرتمند تأثیرات مثبت و منفی زیادی بر جامعه و نهادها، فعالیتها و فرایندهای آن میگذارند. مسئولیت‌پذیری اجتماعی در بین سازمان‌های آموزشی هم مانند سایر سازمان‌ها به امری بدیهی و قابل قبول تبدیل شده است. اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها که رهبران آموزشی این سازمان‌ها به شمار میروند، با افراد زیادی ارتباط دارند و تأثیر بسیار زیادی بر رفتارهای اجتماعی در سطح جامعه خواهد داشت.

اگر چه مطالعات رهبری آموزشی سابقه دیرینه‌ای دارد، اما با توجه به چالشهایی که سازمان‌های آموزشی پیش رو دارند، توجه به مفاهیم اخلاقی باید بیش از پیش مورد توجه قرار گیرند. بررسی سوابق پژوهشی نشان میدهد که رهبری آموزشی، رهبری اخلاقی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی از جمله عوامل مهمی است که برای دستیابی به اهداف آموزشی که آموزش دانشگاه به دنبال دستیابی آن است، بر عهده اعضای هیئت علمی دانشگاه است، زیرا فرآیند آموزش ارتباط نزدیکی با آماده‌سازی دانشجویان برای کمک به رشد و توسعه جوامع آنها دارد، اما مرور مطالعات نشان میدهد که در خصوص احصاء مؤلفه‌های رهبری آموزشی اخلاقی مطالعه چندانی انجام نشده است و عمده مطالعات صورت گرفته در زمینه رهبری اخلاقی و رهبری آموزشی در مدارس انجام شده است و در بیشتر مطالعات مانند مطالعه فدعم و آلاء (۲۰۲۰)، قادری و همکاران (۱۳۹۷)، کرمی و همکاران (۱۳۹۶)، احمد و همکاران (۲۰۱۸)، به بررسی رهبری اخلاقی و شاه و همکاران (۲۰۲۰) به رابطه رهبری اخلاقی و مسئولیت اجتماعی شرکت، یا مطالعه نظیر سلمان (۲۰۱۵)، عبد السلام و عبدالخالق (۲۰۱۷) به بررسی وضعیت مسئولیت‌پذیری اجتماعی در سازمان‌ها، مدارس یا دانشگاه‌ها انجام شده است. از سوی دیگر این مطالعات بیشتر در بین مدارس یا سازمان‌ها، نهادها و شرکتها بررسی شده است و تأثیر رهبری آموزشی اخلاقی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی در دانشگاه‌ها و در بین اعضای هیئت علمی به ویژه دانشگاه‌های کشور عراق کمتر مورد توجه قرار گرفته است. بنابراین، ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی‌شده را نمی‌توان با تحقیقات دیگر مقایسه کرد. در این رابطه باید گفت که مطالعات موجود عمدتاً متغیر مسئولیت‌پذیری اجتماعی را مفهوم‌پردازی کرده‌اند. به عنوان مثال، حبیبی و همکاران (۱۳۹۵) با مطالعه اعضای هیأت علمی استان‌های خراسان مؤلفه‌های ارتقای مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی را بررسی و عنوان کردند که مدل مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشگاه دارای پنج بعد اساسی مسئولیت‌پذیری بشردوستانه، اقتصادی، قانونی، اخلاقی و فناوری است. همچنین، علی محمدلو و همکاران (۱۳۹۳) با استفاده از تکنیک دلفی فازی، مؤلفه‌های مسئولیت اجتماعی دانشگاه شیراز را در پنج حوزه مسئولیت آموزش و پرورش پژوهش، قانونی، اخلاقی، زیست‌محیطی و نوع‌دوستی شناسایی کردند. لذا، پرداختن به مفهوم جدید رهبری آموزشی اخلاقی، مهم‌ترین نوآوری تحقیق حاضر بود.

<sup>۱</sup>Ethical requirements

بدین ترتیب، این تحقیق با هدف شنا سایی شاخص ها و مؤلفه های رهبری آموزشی اخلاقی دانشگاه های دولتی عراق در بخش کیفی، و بررسی اثر رهبری آموزشی اخلاقی بر مسئولیت پذیری اجتماعی اعضای هیأت علمی پنج دانشگاه دولتی برتر در بخش کمی انجام شد. بر اساس نظرات خبرگان مورد مطالعه، مشخص شد که رهبری آموزشی اخلاقی دارای سه بعد مختلف شامل مهارت های رهبری، سواد اخلاقی و طراحی آموزشی است. از یک جهت، چون این ابعاد به ترتیب دارای «۳ و ۲۵»، «۵ و ۲۸» و «۴ و ۴۴» مؤلفه و زیرمؤلفه بودند می توان گفت که بعد طراحی آموزشی دارای بیشترین گستردگی و پیچیدگی است و پس از آن ابعاد سواد اخلاقی و مهارت های رهبری قرار دارند. از جهتی، بر اساس کمیت بارهای عاملی می توان گفت که بعد سواد اخلاقی بیشترین سهم را در پیش بینی مفهوم رهبری آموزشی اخلاقی داشته است. لذا به طور کلی، سواد اخلاقی مهم ترین بعد رهبری آموزشی اخلاقی بود.

بخش کمی تحقیق حاضر که نشان داد رهبری آموزشی اخلاقی مسئولیت پذیری اجتماعی اعضای هیأت علمی را افزایش می دهد، با برخی دیگر از مطالعات قابل مقایسه است. در گذشته مشخص شده است که رهبری اخلاقی مدیران با مسئولیت پذیری اجتماعی سازمان رابطه دارد (وو و همکاران، ۲۰۱۴؛ ژو و همکاران، ۲۰۱۳). مطالعه مجدزاده و همکاران (۱۳۹۷) نیز نشان داده است که رهبری اخلاقی مدیران دانشگاه بر اخلاق حرفه ای اعضای هیأت علمی اثرگذار است. آراسته و همکاران (۱۳۸۹) نیز مؤلفه های اخلاق آموزشی اعضای هیأت علمی دانشگاه های دولتی شهر تهران را شنا سایی کرده است. گرچه هیچ یک از این مطالعات (سها و همکاران، ۲۰۲۰؛ آمل و همکاران، ۲۰۱۶؛ آرار و همکاران، ۲۰۱۶؛ وو و همکاران، ۲۰۱۵) به طور خاص مفهوم رهبری آموزشی اخلاقی را بررسی نکرده اند اما می توان ماهیتاً آنها را با تحقیق جاری همسو دانست. با این وجود، سازگارترین تحقیق فارسی موردی است که در دانشکده علوم پزشکی آبادان انجام شده (بهمنی و همکاران، ۱۳۹۸) و رابطه رفتار اخلاقی اعضای هیأت علمی با مسئولیت پذیری اجتماعی را تأیید کرده است. در بین مطالعات انگلیسی در حوزه آموزش نیز مواردی وجود دارد که رهبری اخلاقی را مفهوم پردازی کرده اند (آمل و همکاران، ۲۰۱۶). موارد دیگر عمدتاً اثر رهبری اخلاقی بر مسئولیت پذیری اجتماعی را مورد تأیید قرار داده اند (مانند سها و همکاران، ۲۰۲۰؛ آرار و همکاران، ۲۰۱۶). بنابراین، ماهیت تحقیق حاضر با مطالعات انگلیسی زبان شناسایی شده (سها و همکاران، ۲۰۲۰؛ آمل و همکاران، ۲۰۱۶؛ آرار و همکاران، ۲۰۱۶؛ وو و همکاران، ۲۰۱۵) نیز همراستا می باشد.

با توجه به همخوانی نتایج تحقیق حاضر با ادبیات نظری و تجربی تحقیق، می توان هم در حوزه مفهومی «رهبری آموزشی اخلاقی» و هم در حوزه تجربی «مسئولیت پذیری اجتماعی» پیشنهادهای ارائه کرد. در ابتدا، به مدیران دانشگاه های دولتی بالأخص دانشگاه های عراقی پیشنهاد می شود که برای اعضای هیأت علمی خود فرصتهای پیشرفت رهبری آموزشی اخلاقی ایجاد کنند. در این راستا، می توان بر نتایج کیفی تحقیق حاضر تکیه کرد و فرصت طلبی در حوزه های مهارت های رهبری، سواد اخلاقی و طراحی آموزشی را توصیه نمود. به عبارتی، مدیران باید با اتخاذ یک رویکرد جامع، همه جانبه نگری را به اعضای هیأت علمی تعلیم داده و حوزه های کلی رهبری (مهارت های رهبری)، اخلاقی (سواد اخلاقی) و آموزشی (طراحی آموزشی) را تلفیق کنند. به علاوه، نتایج تحقیق حاضر سواد اخلاقی را به عنوان مهم ترین مؤلفه رهبری آموزشی اخلاقی پیشنهاد

۱) Amsale

۲) Saha

۳) Arar

کرده و به اعضای هیأت علمی توصیه می‌کند که دانش و آگاهی خود در حوزه‌هایی مانند ایجاد جو اخلاقی (بستر سازی حمایت از اخلاق در سازمان)، مراقبتی (مراعات اخلاق در روابط متقابل)، عدالتی (رعایت انصاف در تقابل سازمان و اعضاء)، انتقادی (نقدکنندگی و نقدپذیری اخلاقی) و حرفه‌ای (فعالیت، نظارت، آموزش و اخلاق حرفه‌ای) را افزایش دهند.

به‌علاوه، با توجه به تأیید نتیجه آزمون فرضیه تحقیق مبنی بر اثرگذاری رهبری آموزشی اخلاقی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی، به مدیران دانشگاه‌های دولتی پیشنهاد می‌شود که از فنون رهبری آموزشی اخلاقی (ابعاد شناسایی شده در تحقیق حاضر) به عنوان اهرمی برای تقویت مسئولیت‌پذیری اجتماعی اعضای هیأت علمی استفاده کنند. در این راستا و به عنوان یک رویه اجرایی به سیاست‌گذاران دانشگاهی توصیه می‌شود که این پیشنهاد را در قالب نظریه رفتار بین فردی قرار داده و یاد دادن اصول رهبری آموزشی اخلاقی به اعضای هیأت علمی را هم در حکم یک عامل اجتماعی (که برای مسئولیت‌پذیری اجتماعی هنجار سازی می‌کند) و هم یک عامل تسهیل‌کننده (که رفتارهای مسئولیت‌پذیری اجتماعی را تحریک می‌کند) به‌طور همزمان مورد تأکید قرار دهند. در نهایت اینکه مدل ساختاری نشان می‌دهد سواد اخلاقی مهم‌ترین مؤلفه رهبری آموزشی اخلاقی و مسئولیت‌پذیری قانونی مهم‌ترین مؤلفه مسئولیت‌پذیری اجتماعی هستند؛ و بر این اساس به مدیران منابع انسانی دانشگاه‌ها و هیأت‌های گزینش اعضای هیأت علمی جدید پیشنهاد می‌شود که سواد اخلاقی متقاضیان کرسی‌های دانشگاهی را ارزیابی کنند و آن را به عنوان عامل تعیین‌کننده قانون‌مداری آنها تلقی نمایند.

از منظر مطالعاتی نیز می‌توان پیشنهادهایی برای محققان دیگر ارائه کرد که مشخصاً بر نتایج بخش کیفی تحقیق حاضر مبنی هستند. محققان دیگر می‌توانند از ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی شده برای رهبری آموزشی اخلاقی در راستای پیش‌بینی سایر عوامل و متغیرها مانند رفتارهای شهروندی سازمانی (رفتارهای فرانتش اعضای هیأت علمی) و رفتارهای شهروندی مشتری (رفتارهای فرانتش دانشجویان) استفاده کنند. به‌علاوه، به محققانی که در پی تکرار آزمون اثر رهبری آموزشی اخلاقی در سایر انواع دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی هستند پیشنهاد می‌شود که از نوع شناسی‌های دیگر مانند «بشردوستانه، اقتصادی، قانونی، اخلاقی و فناوری» (حبیبی و همکاران، ۱۳۹۵) و «آموزش و پرورش پژوهش، قانونی، اخلاقی، زیست‌محیطی و نوع‌دوستی» (علی محمد لو و همکاران، ۱۳۹۳) برای مفهوم‌پردازی مسئولیت‌پذیری اجتماعی استفاده کرده و نتایج آن را با تحقیق حاضر مقایسه کنند تا درکی روشن‌تر نسبت به کمیت و کیفیت اثرگذاری رهبری آموزشی اخلاقی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی حاصل شود.

### منابع فارسی

- آراسته، ح.؛ نوهابراهیم، ع. و مطلبی‌فرد، ع. (۱۳۸۹). بررسی وضعیت اخلاق آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران. **راهبرد فرهنگ**، ۹(۸)، ۲۰۳-۲۱۹.
- بهمئی، ج.، رضایی، ر.، خواصی، م. و حامدپور، ر. (۱۳۹۸). بررسی رابطه سرمایه فکری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی با رفتار اخلاقی اعضای هیئت علمی. **مجله تحقیقات سلامت در جامعه**، ۵(۱).

حیبی، ن.، وظیفه دوست، ح. و جعفری، پ. (۱۳۹۵). مؤلفه های ارتقای مسئولیت پذیری اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی.

**فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی**، ۲۲ (۲)، ۱۲۵-۱۴۵.

رستگار، س.، عنایتی، ت. و یوسفی، ر. (۱۳۹۷). شناسایی و سنجش مؤلفه های عملکرد شغلی اعضای هیأت علمی

در دانشگاه های دولتی شهر تهران. **پژوهش در نظام های آموزشی**، ۱۲، ۳۹۵-۴۱۳.

سریع القلم، م. (۱۳۸۳). **توسعه و اصلاح آموزش شی. ریشه های توسعه نیافتگی و آموزش و پرورش ایران**. تهران:

پژوهشکده تعلیم و تربیت.

شعبانی ورکی، ب. و آهنچیان، ن. (۲۰۰۶). رهبری دانشگاهی و سرمایه اجتماعی: رویکردی جامعه شناختی به

مدیریت آموزش عالی. **اندیشه های نوین تربیتی**، ۲ (۳): ۳۹-۵۸.

علی محمدلو، م.، اکبری، ب. و مهدویانپور، ا. (۱۳۹۳). شناسایی مؤلفه های مسئولیت اجتماعی دانشگاه ها با استفاده از

تکنیک دلفی فازی (مطالعه موردی: دانشگاه شیراز). **فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران**، ۶ (۳)، ۱۹۲-۱۶۱.

قادری، م.، کریمیان، م. و مبلغی، ج. (۱۳۹۷). بررسی وضعیت رهبری اخلاقی در میان مدیران آموزشی دانشگاه علوم

پزشکی کردستان از دیدگاه مدیران و اعضای هیئت علمی. **مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی کردستان**، ۲۳ (۲)،

۱۲۵-۱۳۴.

کریمی، م.، قلاوندی، ح. و قلعه های، ع. (۱۳۹۶). رابطه بین اخلاق حرفه ای، رهبری اخلاقی با مسئولیت پذیری

اجتماعی در مدارس. **دوفصلنامه علمی پژوهشی مدیریت مدرسه**، ۵ (۱): ۹۳-۱۱۲.

مجدزاده، م.، هویدا، ر. و رجائیپور، س. (۱۳۹۷). مدل ساختاری روابط رهبری اخلاقی مدیران دانشگاهی و عملکرد

آموزشی اعضای هیأت علمی با نقش میانجی اخلاق حرفه ای آنان در واحدهای جامع دانشگاه آزاد اسلامی.

**راهبردهای آموزش در علوم پزشکی**، ۱۱ (۶)، ۶۵-۶۷.

### منابع عربی

خلف حسین المکدومی، س.، عبد القادر حمید، س. و حسن کمال، م. ه. (۲۰۲۰). دور الجامعات فی تطییر قدرات

ومهارات المیارد البشریة للخدمات التعلیمیة دراسة میدانیة للجامعات الاهلیة العراقیة. **مجله میسان للدراسات**

**الاکادمیة**، (۳۸)، ۱۴۶-۱۶۴.

راضی محسن، ج. و کاظم حسن، ع. (۲۰۱۰). العلاقة بین السلوک الأخلاقی للقيادة والالتزام التنظيمی دراسة

اختباریة فی کلیة الإدارة والاقتصاد. **مجله الغری للعلوم الاقتصادية والاداریة**، ۷ (۲۱)، ۱۰۳-۱۲۰.

عبد الجبار الحیدری، ع. (۲۰۱۱). واقع التعلیم العالی فی العراق بین التحديات والضرورة. **الحوار المتمدن**،

(۳۵۷۳).

عبدالعزیز غنیم، ص. (۲۰۲۰). القيادة الأخلاقیة فی الإدارات التعلیمیة دراسة حالة. **کلیة التریبة المجمعمة التربویة**،

(۷۷)، ۲۱۹۴-۲۲۲۹.

علی عبد السلام، ع.، عبدالخالق، ه. ی. (۲۰۱۷). تطویر منظومة أخلاقیات الإدارة لتعزیز المسؤولیة الاجتماعیة

للمؤسسات الحکومیة فی المجتمع العراقی دراسة تحلیلیة علی عینة من القیادات العلیا والوسطی فی رئاسة

الجامعة العراقیة. **مجله علوم اقتصادي و اداری**، ۲۳ (۹۵)

علی، ع. (۲۰۰۸). بحث مقارن لدرجة ممارسه القيادة التربویة لدى مدیری مدارس التعلیم الاساسی فی مدینتی

دمشق و حمص و علاقتها ببعض المتغیرات. **مجله جامعه دمشق**، ۲۴ (۱)، ۱۰۵-۱۵۲.

فدعم، ع ح. و آلاء، ع ا. (٢٠٢٠). تشخيص أبعاد القيادة الأخلاقية للقيادات الأكاديمية دراسة تحليلية في عينه مختارة من الكليات الأهلية. *تنمية الرافدين*، ٣٩ (١٢٥)، ١٠٨-١٣١.

قداوى، م ج خ. (٢٠٠٢). *المسؤولية الاجتماعية ومرونة الانا لدى طلاب المرحلة الإعدادية للعامين وغير العاممين، كمية التربية، جامعة الموصل*.

كاظم، ف ج. (٢٠١٥). القيادة التربوية (دراسة تحليلية). *مجلة كلية التربية للبنات*، ٢٦ (٣)، ٧٥٧-٧٤٤.

مصلح، م ف. و خلف، ن ق. (٢٠١٤). دراسة تحليلية لواقع دورات القيادات الادارية للهيئات التدريسية بجامعة ديالى للعام ٢٠١٠ و لغيه ٢٠١٤. *مجلة علوم الرياضه*، ٧ (٢٩)، ٣٤-٤١.

نظير سلمان، ع. (٢٠١٥). *المسؤولية الاجتماعية لدى اساتذة كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة كركوك. مجلة جامعة تكريت لمعلوم الانسانية*. (١) ٢٢.

#### منابع لاتين

- Abu-Tineh, A. M. & Altahayneh, Z. L. (2007). Servant Leadership in Jordanian Schools as Perceived by Teachers and Principals: Exploratory Study. **Journal of Educational & Psychological Sciences**, 8 (04).
- Ahmad, S. Fazal-E-Hasan, S. M., & Kaleem, A. (2018). How ethical leadership stimulates academics' retention in universities: The mediating role of job-related affective well-being. **International Journal of Educational Management** 32.7. ١٣٤٨-١٣٤٢.

Aluchna, M. (2010). Corporate social responsibility of the top ten; examples taken from the Warsaw Stock Exchange. **Social Responsibility Journal**, 6 (4), 611-626.

Amsale, F. Bekele, M. & Tafesse, M. (2016). The Ethical Behaviors Of Educational Leaders In Ethiopian Public Universities: The Case Of The Western Cluster Universities. **Online Submission** 12.13 (2016): 359-379.

Arar, K. Haj, I. Abramovitz, R., & Oplatka, I. (2016). Ethical leadership in education and its relation to ethical decision-making: The case of Arab school leaders in Israel. **Journal of Educational Administration**, 54 (6), 647-660.

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

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

Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. **Organizational behavior and human decision processes**, 97(2), 117-134.

Chen, S. H., Nasongkhla, J., & Donaldson, J. A. (2015). University Social Responsibility (USR): Identifying an Ethical Foundation within Higher Education Institutions. **Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET**, 14(4), ۱۶۵-۱۷۲.

Choi, D. Y., & Gray, E. R. (2008). Socially responsible entrepreneurs: What do they do to create and build their companies?. **Business Horizons**, 51 (4), 341-352.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. **Elem Sch Journal**. 86 (2):217- ۲۴۷.

Hallinger, P., Leithwood, K., & Heck, R. H. (2010). Leadership: Instructional. **International Encyclopedia of Education Journal** .3: ۱۸-۲۵.

Hemingway, p., Broun, N. (2009). What is a Systematic review? For further titles in the series, visit [www.whatisseries.co.uk](http://www.whatisseries.co.uk).

Judge, T. A., Heller, D., & Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. **Journal of applied psychology**, 87 (3), 530.

Kaparou, M. (2014). **Instructional leadership in a crosscountry comparative context: case studies in English and Greek high performing secondary schools** (Doctoral dissertation, University of Warwick).

Kenji, Abe. (2000). **Time dependent B0 (s)-anti-B0 (s) mixing using inclusive and semileptonic B decays at SLD**. SLAC-PUB.

Leithwood, K., Duke D L. (1999). **A century's quest to understand school leadership. In: Murphy J, Louis K S (eds.) Handbook of Research on Educational Administration**, 2nd edn. JosseyBass, San Francisco

Leonidas, P., Mary, G., Theofilos, P., & Amalia, T. (2012). Managers' perceptions and opinions towards corporate social responsibility (CSR) in Greece. **Procedia Economics and Finance**, 1, 311-320.

Marmolejo, F., & Puukka, J. (2006). Supporting the Contribution of Higher Education to Regional Development: Lessons Learned from an OECD Review of ۱۴ □□□□□□ □□□□□□□□□□ ۱۲ □□□□□□□□□□. □□□□□□ □□□□□□□□□□.

Parsons, A. (2014). Literature review on social responsibility in higher education. **UNESCO chair for community based research and social responsibility in higher education**, 1-58.

Puiu, S. (2014). Students' perspective on Ethics Management of Higher Education System of Romania. **Management & Marketing Journal**, 12(2), 247-252.

Rathore, N., & Singh, A. (2018). Determinants and Outcomes of Ethical Leadership in Universities: A Scale Development. **International Journal on Leadership**, 6 (1), 7.

Roberts, B. W., Bogg, T., Walton, K. E., Chernyshenko, O. S., & Stark, S. E. (2004). A lexical investigation of the lower-order structure of conscientiousness. **Journal of Research in Personality**, 38 (2), 164-178.

Saha, R., Cerchione, R., Singh, R., & Dahiya, R. (2020). Effect of ethical leadership and corporate social responsibility on firm performance: A systematic review. **Corporate Social Responsibility and Environmental Management**, 27 (2), 409-۴۲۹.

Saulsman, L. M., & Page, A. C. (2004). The five-factor model and personality disorder empirical literature: A meta-analytic review. **Clinical psychology review**, ۲۳ (۸), ۱۰۵۵-۱۰۸۵.

Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2016). **Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas**. Routledge.

Smith, C. P., Atkinson, J. W., McClelland, D. C., & Veroff, J. (Eds.). (1992). **Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis**. Cambridge University Press.

Sockett, H. (2012). **Knowledge and virtue in teaching and learning: The primacy of dispositions**. Routledge.

Wu, L. Z., Kwan, H. K., Yim, F. H. K., Chiu, R. K., & He, X. (2015). CEO ethical leadership and corporate social responsibility: A moderated mediation model. **Journal of Business Ethics**, 130(4), 819-831.

Zhu, Y. Sun, LY. Leung, ASM. (2013). Corporate Social Responsibility, Firm Reputation, and Firm Performance: The Role of Ethical Leadership. **Asia Pacific Journal of Management**, (31), 1-23.