

## بررسی تطبیقی ادراک نقش و محورهای عملکرد مدیران گروه‌های آموزشی در دو دانشگاه علوم پزشکی و فردوسی مشهد

محمدرضا آهنچیان \*  
امین بادی \*\*  
یحیی قانلی \*\*\*

### چکیده

یکی از کلیدی‌ترین وظایف مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌ها اداره فرایند یاددهی-یادگیری است. مرور ادبیات تحقیق نشان می‌دهد که مؤسسات آموزش عالی به منظور اداره بهتر فرایند یاددهی-یادگیری، بیشتر از اینکه مدیریت شوند باید رهبری شوند. پژوهش حاضر با هدف شناسایی ادراک نقش یک مدیر گروه آموزشی، از انتظارات وظیفه‌ای و محورهای عملکردی او در دانشگاه‌ها طراحی و در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷ اجرا گردید. برای جمع‌آوری داده‌ها، بر اساس مدل دیموک و والکر پرسشنامه‌ای تهیه و به صورت سرشماری در میان مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی (۶۵ نفر) و فردوسی مشهد (۵۰ نفر) توزیع شد. در مجموع ۷۶ پرسشنامه به طور کامل و بدون نقص جمع‌آوری گردید. نتایج تحقیق نشان داد که مدیران گروه‌های آموزشی نمونه تحقیق، وظیفه‌های مدیر گروه آموزشی را با گرایش به کارکردهای مدیریتی ادراک می‌کنند و در عمل نیز به وظایف مدیریتی خود نسبت به کیفیت‌های رهبری تأکید بیشتری دارند. این نتیجه با یافته‌های تحقیقاتی که مدعی است فرد همان طور که نقش خود را ادراک می‌کند، بدان عمل می‌نماید در توافق است.

واژگان کلیدی: ادراک نقش، عملکرد، رهبری آموزشی، مدیر گروه آموزشی، دانشگاه

\* دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد (مسئول مکاتبات: ahanchi8@um.ac.ir)

\*\* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد

\*\*\* عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی

## مقدمه

ادراک، یکی از اصلی‌ترین رفتارهای شناختی انسان است. اتکینسون<sup>۱</sup> و همکاران (۱۳۸۲). ادراک را فرایندی می‌دانند که ما با آن طرح‌هایی از محرک را در محیط خود سامان داده و تفسیر می‌کنیم. افراد معمولاً بر اساس ادراکات خود عمل می‌کنند. ادراک فرد از خود و انتظارات نقش سازمانی‌اش در عملکرد او نقش کلیدی بازی می‌کند (سها<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). اگر این ادراک نادرست باشد، باعث می‌شود که عملکرد فرد کمتر از توانایی‌های واقعی او باشد. در فرایند ادراک نقش، فرد محرک‌های محیطی را دریافت و آن را به اطلاعات معنی‌داری در رابطه با انتظارات شغلی‌اش تبدیل می‌کند. نکته بسیار کلیدی و با اهمیت آن است که به استناد یافته‌های تحقیقی، عملکرد فرد قبل از اینکه متأثر از مختصات و شرح شغل او باشد، ناشی از ادراک او از انتظارات نقش است (داروس و زلز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸؛ ژیانو<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۷؛ سینگ و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸؛ هو<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷).

علاقه‌بند (۱۳۸۴)، انتظارات نقش را به عنوان رفتارهای مناسب و مقتضی، وظایف، الزامات، حقوق و امتیازات نقش که «مشخص می‌کند فرد به عنوان مسئول نقش معین، تحت شرایط و وضعیت‌های گوناگون چه باید انجام بدهد و چه نباید انجام بدهد» تعریف می‌کند. سازمان‌ها با انتظاری که از هر فرد می‌رود را معلوم تعیین نقش‌ها، می‌کنند. تعیین نقش‌ها و مرتبط ساختن آنها به یکدیگر، علت اصلی شکل‌گیری سازمان‌ها است (دویزر<sup>۷</sup>، ۱۹۹۲). نقش‌هایی که افراد بازی می‌کنند، از یک سو کلیدِ درک کار آنان و از سوی دیگر رشته پیونددهنده شبکه‌ای است که بر سطح موفقیت حرفه‌ای نیروها، ساختارها و فرایندها، و قابلیت‌های سازمان برای تأمین نیازهای جامعه اثر می‌گذارد.

فرد برای تصاحب یک پست سازمانی و ایفای نقش مربوط، به طور معمول نیازمند دانش و مهارت کافی است. کفایت دانش و مهارت، میزان صلاحیت فرد برای ایفای نقش خود در حد انتظار است. این انتظارات لزوماً در شرح شغل یا دستورالعمل‌های

- 
1. Atkinson
  2. Saha
  3. Daros-vosels
  4. Xiao
  5. Singh
  6. HU
  7. Doizer

داخلی ثبت نشده‌اند. اما ثبت دقیق آن نیز به معنی عمل بدان از سوی فرد شاغل نیست. در واقع، عملکرد خود شاغل، پاسخی است که او خواسته یا ناخواسته به ادراک نقش می‌دهد. از دریچه‌ای که فرد به شغل می‌نگرد و انتظارات نقش آن شغل ادراک می‌کند، مفهومی به نام «وظیفه»، واقعیت پیدا می‌کند. عملکرد فرد بازتاب تقریباً دقیق این ادراک است.

هر چه صلاحیت‌های حرفه‌ای فرد از درجه ممتازتری برخوردار باشد، مرجعیت او افزایش می‌یابد و فرد برای درک انتظارات نقش خود، به تفسیرهای شخصی بیشتری دست می‌زند. ایفای نقش در مؤسسات آموزش عالی، مستلزم حرفه‌ای بودن است (مایر<sup>۱</sup> و روان<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷؛ ۲۲۴). مدیران دانشگاهی به عنوان افراد حرفه‌ای و متخصص، در احراز قدرت ناشی از مرجعیت، صاحب صلاحیت شناخته می‌شوند (پادیللا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). بنابراین انتظار می‌رود که در دانشگاه‌ها، مدیران گروه‌های آموزشی در عمل به انتظارات نقش مطابق با ادراک خود، به موانع و محدودیت‌های زیادی برخورد نکنند. این امر امتیازی بزرگ به حساب می‌آید زیرا با وجود تغییرات همیشگی و وسیع در هدف‌ها و مأموریت دانشگاه‌ها، انتظارات نقش مدیران آموزشی را پویا و متغیر نگاه می‌دارد. برای مثال از دهه ۱۹۹۰ به بعد تا حد زیادی بر ایفای نقش مربیگری و سازماندهی در قالب تیم‌ها افزوده شده است (هال<sup>۴</sup>، ۱۹۹۷).

در شرح وظایف شغلی مدیران گروه به وظایف متنوعی اشاره می‌شود. در یکی از آخرین نمونه‌ها، از میان ۲۴ وظیفه که در شرح وظایف مدیران گروه‌های آموزشی بدان‌ها اشاره می‌شود سه مورد نخست عبارتند از:

- ارائه برنامه‌های اجرایی برای رشد کمی و کیفی آموزشی و توسعه گروه آموزشی با مشارکت همه اعضای گروه و بر اساس طرح جامع راهبردی دانشگاه
- تدوین و ارائه تقویم و برنامه زمان‌بندی حضور مدیران و اعضای هیئت علمی گروه، جلسات و سایر فعالیت‌های (آموزشی و پژوهشی) مرتبط با گروه آموزشی و اطلاع‌رسانی مؤثر و شفاف در این زمینه به مراجع بالاتر
- مستندسازی اسناد و سوابق در گروه و ساماندهی و طراحی بانک اطلاعات مدون گروه (شورای نظارت، ارزیابی و بهینه‌سازی عملکرد، ۱۳۸۶).

از میان ده‌ها وظیفه‌ای که برای مدیران گروه‌های آموزشی مطرح است، آنان به طور گزینشی، برخی را انتخاب و بعضی دیگر را به کناری می‌گذارند. چون عمل به چنین وظیفه‌هایی، تحت تأثیر ادراک مدیران گروه از انتظارات نقش قرار دارد، هر چه نسبت این ادراک با انتظارات اولیه از طرح شغل نزدیک‌تر باشد، عملکرد فرد با وظایف مدون او انطباق بیشتری خواهد داشت. به این ترتیب یک هدف اصلی تحقیق، بررسی محورهای اصلی تمرکز عملکرد مدیران گروه‌ها از میان مجموعه وظایفی است که به طور متعارف برای مدیران گروه‌های آموزشی در نظر گرفته می‌شود. پیش فرض تحقیق در این مورد آن است که مدیران بر اساس ادراک نقش بر وظایف معینی تکیه می‌کنند و در مقابل برخی وظایف را کمتر مورد تأکید قرار می‌دهند. چون ممکن است تمرکز مدیران بر پاره‌ای از وظایف، ناشی از تأکید سازمانی و نه انتخاب فردی یا ادراک آنان از انتظارات نقش تلقی شود بنابراین مدیران گروه‌ها علاوه بر تعیین میزان توجه خود به وظیفه‌های جاری، دیدگاه خود درباره وظایف یک مدیر گروه در وضعیت مطلوب را نیز تعیین می‌کنند. این سنجش به استناد نظریه دیموک<sup>۱</sup> و والکر<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) درباره وظایف مدیران آموزشی صورت می‌گیرد. آنان در نظریه خود رهبری و مدیریت آموزشی را دو اقدام جدا در نظر نمی‌گیرند بلکه آنها را در امتداد یک طیف قرار می‌دهند. در عین حال تأکید می‌کنند که مدیران آموزشی نباید با گرایش به یک سر این طیف، توجه به وظیفه‌های حساس رهبری را در قبال انجام وظیفه‌های اداری خود به دست فراموشی بسپارند. دیموک و والکر (۲۰۰۵) دو تن از صاحب نظران معروف رهبری آموزشی بر اهمیت نقش و جایگاه رهبری آموزشی در کنار مدیریت آموزشی تأکید می‌کنند. آنان در الگوی خود، مرز دقیقی برای تفکیک کارکردهای رهبری از مدیریت قائل نیستند. بر اساس این الگو، یک مدیر هم‌زمان که به برنامه‌ریزی، تأکید بر قاعده‌ها، کنترل اجرای برنامه و هماهنگی اجرای برنامه می‌پردازد در راه بهبود مداوم سازمان، توجه به ملاحظات فردی، و پشتیبانی از رشد نیز تلاش می‌کند. به این دلیل که رویکرد مدل دیموک و والکر به مدیریت، آن را از نگرش تک بعدی و افراط یا تفریط در نقش و تأثیری که کارکردهای نزدیک به رهبری یا مدیریت می‌تواند در اثربخشی مؤسسات آموزش عالی داشته باشد، باز می‌دارد. در تحقیق حاضر به عنوان شاخصی اساسی برای شناسایی محورهای عملکردی مدیران گروه،

---

1. Dimmock  
2. Walker

میزان گرایش این مدیران در دو دانشگاه علوم پزشکی و فردوسی مشهد، به سوی وظایف رهبری یا مدیریتی اندازه‌گیری می‌شود. بر این اساس سئوال‌ات پژوهشی عبارتند از:

**سئوال ۱)** آیا در «وضع موجود» مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی و فردوسی مشهد برای اداره گروه، بیشتر به وظایف مدیریتی خود تأکید می‌کنند یا کیفیت‌های رهبری؟

**سئوال ۲)** از دیدگاه مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی و فردوسی مشهد در «وضع مطلوب» مدیران گروه‌های آموزشی در اداره گروه بیشتر باید به وظایف مدیریتی خود تأکید کنند یا کیفیت‌های رهبری؟

**سئوال ۳)** آیا در میانگین نمره‌های کل مدیران گروه‌های آموزشی در عملکرد واقعی و ادراک آنان از انتظارات نقش مدیر گروه تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

**سئوال ۴)** آیا در میانگین نمره‌های وظایف مدیریتی بین وضع موجود و مطلوب تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

**سئوال ۵)** آیا در میانگین نمره‌های کیفیت‌های رهبری بین وضع موجود و وضع مطلوب تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

**سئوال ۶)** آیا بین مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی و فردوسی مشهد در گرایش کلی به سوی ویژگی‌های رهبری و وظایف مدیریتی در وضعیت موجود و وضعیت مطلوب تفاوت معنی‌داری مشاهده می‌شود؟

**سئوال ۷)** آیا در گرایش مدیران گروه‌های آموزشی به سوی وظایف مدیریتی و کیفیت‌های رهبری برحسب جنسیت در وضعیت موجود و مطلوب تفاوت معنی‌داری مشاهده می‌شود؟

**سئوال ۸)** آیا بین دیدگاه مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی و دانشگاه فردوسی مشهد نسبت به وظایف مدیریتی و کیفیت‌های رهبری در وضعیت موجود و وضعیت مطلوب با مرتبه دانشگاهی آنان رابطه معنی‌داری وجود دارد؟

**سئوال ۹)** آیا بین دیدگاه مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی و دانشگاه فردوسی مشهد نسبت به وظایف مدیریتی و کیفیت‌های رهبری در دو وضع موجود و وضع مطلوب با سابقه تدریس آنان رابطه معنی‌داری مشاهده می‌شود؟

**سؤال ۱۰)** آیا بین دیدگاه مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی و دانشگاه فردوسی مشهد، نسبت به وظایف مدیریتی و کیفیت‌های رهبری در دو وضع موجود و وضع مطلوب، با سابقه مدیریت آنان رابطه معنی‌داری مشاهده می‌شود؟

### مرور پیشینه پژوهش

مرور پیشینه تحقیق نشان می‌دهد در حالی که مدیران گروه، نقش کلیدی در پیشبرد اهداف آموزش عالی دارند، تحقیقات زیادی درباره عملکرد آنان در دانشگاه‌ها انجام نشده است. گزارش‌های تحقیق، از وجود مشکلاتی سخن به میان می‌آورند که برخی از آنان عبارتند از: عدم مدیریت و برنامه‌ریزی صحیح، نظم و هماهنگی در امر آموزش در گروه‌های آموزشی (فکری و صراف‌نژاد، ۱۳۸۰)؛ وضعیت نه چندان مطلوب مدیر گروه در ملاک‌هایی که ارزیابی درونی گروه تعیین کرده است (نجفی‌پور و همکاران، ۱۳۸۶)؛ نارضایتی دانشجویان در بخش‌های مازور از عدم توجه کافی به راندهای آموزشی، درمانگاه‌های سرپایی و کلاس‌های تئوری و نارضایتی بالا از عملکرد آموزشی بعضی بخش‌ها و آموزش برخی از مهارت‌های بالینی (زمان‌زاد، معزی و شیرزاد، ۱۳۸۶)؛ منفی بودن نظر بیشتر دانشجویان نسبت به کیفیت آموزش درمانگاهی، پایین بودن امکان انجام فعالیت‌های مستقل فراگیران، اتکای آموزش بر نسخه‌نویسی، و ضعف در مدیریت درمانگاه و نظارت بر عملکرد تدریس اساتید (خراسانی و همکاران، ۱۳۸۶) و مطلوب نبودن کیفیت آموزشی دوره‌های کارشناسی ارشد کشاورزی از سه بعد محتوا، روش تدریس و توسعه حرفه‌ای اساتید (موحد محمدی و شمس، ۱۳۸۷). هرچند طرح این قبیل از مشکلات به معنای بحرانی بودن وضعیت آموزش عالی در کشور نیست، اما اهمیت نقشی که مدیران گروه‌های آموزشی به عنوان رهبران فرایند یاددهی-یادگیری در دانشگاه‌ها بر عهده دارند را روشن می‌سازد. به عنوان نمونه یافته‌های تحقیقی نشان می‌دهد که وظایف مدیران گروه‌های آموزشی بر کارایی اعضای هیئت علمی تأثیر دارد (مختاری‌پور و سیادت، ۱۳۸۳) روشن است که ضعف در انجام این وظایف بر کیفیت آموزش عالی اثر می‌گذارد.

با روند رشد کمی آموزش عالی در ایران و فقدان الگوی مؤثری برای حفظ و ارتقای کیفیت (فراستخواه، ۱۳۸۸)، می‌توان انتظار داشت که مشکلات مربوط به

رهبری آموزشی در دانشگاه‌ها همچنان به عنوان موضوعی چالش‌انگیز و قابل تأمل باقی بماند. در حال حاضر، تلاش‌هایی که پژوهشگران انجام می‌دهند نیز در همین راستا، یعنی شناسایی اثربخش‌ترین سبک رهبری در دانشگاه‌هاست. برای مثال در تحقیقی درباره ۴۶ نفر از مدیران گروه‌های آموزشی، این نتیجه به دست آمد که سبک رهبری اثربخش غالب این مدیران، سبک رهبری هدایت‌کننده است (حسینیان، ۱۳۸۳). تحقیق ارزشمندی که برای شناسایی سبک رهبری رؤسای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی مستقر در شهر تهران و درباره ۳۰ نفر از رؤسا و ۱۰۲ نفر از همکاران مستقیم ایشان انجام شد، نشان داد که امتیاز بیشتر رؤسای مورد مطالعه در سبک رهبری تحولی<sup>۱</sup> متوسط و پایین و در سبک رهبری تبادلی متوسط بود (نورشاهی و یمنی دوزی سرخابی، ۱۳۸۵) این در حالی است که استفاده از سبک رهبری تحولی برای مؤسسات آموزشی مورد تأکید صاحب‌نظران و پژوهشگران است. برای مثال در تحقیق کو<sup>۲</sup> و همکارانش (۱۹۹۵) در سنگاپور، روشن شد که رهبری تحولی بیش از رهبری تبادلی، تعهد سازمانی، رفتار شهروندی سازمانی و رضایت معلمان را پیش‌بینی می‌کند. علاوه بر این، اعمال رفتارهای رهبری تحولی به طور غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. لیتوود<sup>۳</sup> (۱۹۹۴) صاحب‌نظر به نام مدیریت آموزشی، در یک مطالعه چهار ساله به این نتیجه رسید که به کارگیری سبک رهبری تحولی در مراکز آموزشی بر ارتقای ظرفیت‌های شغلی و تعهد منابع انسانی و سطح تعهد تحصیلی فراگیران اثر می‌گذارد (لیتوود و جانتزی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰). لیتوود و همکارش در تحقیق دیگری رابطه معنی‌دار بین رهبری تحولی با یادگیری سازمانی و یادگیری فراگیران را تأیید نمودند و نشان دادند که رهبری تحولی بر سطح تلاش و تعهد سازمانی مدرسان تأثیر دارد (لیتوود و جانتزی، ۲۰۰۵). همچنین گیسل<sup>۵</sup> و همکارانش (۲۰۰۳) در مطالعه‌ای تطبیقی در هلند و کانادا به این نتیجه رسیدند که رهبری تحولی هم بر سطح تعهد منابع انسانی مراکز آموزشی و هم تلاش فراتر از سطح انتظار آنان اثر می‌گذارد. با وجود اهمیت انجام تحقیقات درباره اثربخش‌ترین سبک‌های رهبری در مؤسسات آموزشی، از مرور پیشینه در این زمینه دو نتیجه اساسی به دست می‌آید:

1. Transformational leadership
2. Koh
3. Leithwood
4. Jantzi
5. Geijsel

۱) سبک اثربخش رهبری در یک سازمان، الزاماً برای سایر سازمان‌ها مناسب نیست. یک دلیل احتمالی برای این امر می‌تواند در اختلاف نقش‌ها و انتظارات ناشی از آن باشد. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که انتظارات نقش می‌تواند از یک مرکز آموزشی به مرکز دیگر تفاوت داشته باشد (ایریس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). بر اساس همین تحقیق با وجود انتظارات مشابه نقش برای مدیران آموزشی با مسئولیت‌های مشابه، ابهام آنان درباره انتظارات نقش با یکدیگر متفاوت است و آنان پذیرای نقش‌هایی هستند که برای آن از آمادگی حرفه‌ای کافی را برای آن ندارند (همان).

۲) اثربخشی مدیر الزاماً از سبک او متأثر نمی‌شود بلکه این امر تا حد زیادی تحت تأثیر ادراک نقش است. به نحوی که هر چه مدیر ادراک دقیق‌تری نسبت به نقش داشته باشد، اثربخشی او بیشتر خواهد بود (چن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). همچنین نتایج تحقیق نشان می‌دهد که بین ادراک نقش مدیران آموزشی با سطح تعهد واقعی آنان در شغل تفاوت وجود دارد (ایریس، ۲۰۰۸).

علاوه بر این، مرور ادبیات تحقیق نشان می‌دهد که بین ادراک نقش با جنسیت و اندازه سازمان همبستگی مثبت وجود دارد. به این معنی که بین ادراک نقش مردان و افرادی که در سازمان‌های آموزشی کوچک‌تر کار می‌کردند با عملکرد آنان همبستگی بیشتری مشاهده می‌شود. نتایج همین تحقیق نشان داده است که بین ادراک نقش با منطقه جغرافیایی که سازمان در آن واقع شده است، رشته تحصیلی، میزان تحصیلات، و سابقه کاری افراد رابطه معنی‌داری مشاهده نمی‌شود (هو، ۲۰۰۷).

در مجموع مرور پیشینه نشان می‌دهد که مفهوم نقش و ادراک مدیر از انتظارات نقش، مفهومی پویا است. برای رهبران دانشگاهی از جمله مدیران گروه‌های آموزشی "گرفتن نقش" به معنی پذیرفتن نقش به همان صورت که در شرح شغل آمده است نمی‌باشد، زیرا آنان قادر به "ساختن نقش"، یعنی نوسازی فعال آن می‌باشند. ادراکی که آنان از انتظارات نقش خود دارند در چگونگی و نتیجه به دست آمده از این نوسازی مؤثر است.



### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر نتایج مورد انتظار در زمره پژوهش‌های کاربردی و از نظر روش تحقیق در زمره پژوهش‌های پیمایشی و غیرآزمایشی می‌باشد. جامعه آماری تحقیق را کلیه مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های علوم پزشکی و فردوسی مشهد تشکیل می‌دهد که تعداد آنها در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷ برابر ۱۱۵ نفر بود. نمونه تحقیق به دو گروه، شامل ۶۵ نفر از مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد و ۵۰ نفر از مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی مشهد تقسیم شدند. نمونه در مورد هر دو گروه به صورت سرشماری انتخاب شدند. در مجموع ۳۶ نفر از مدیران دانشگاه علوم پزشکی و ۴۰ نفر از مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد به طور کامل و بدون نقص به پرسشنامه پاسخ دادند. با مراجعه به الگوی رهبری آموزشی دیموک و والکر، پرسشنامه‌ای حاوی ۱۷ عبارت جهت سنجش وضع موجود و ۱۷ عبارت معادل جهت سنجش وضع مطلوب تهیه شد. از میان این عبارات از هر مجموعه ۸ مورد در برگیرنده وظایف مدیریتی و هشت مورد کیفیت‌های وابسته به رهبری است که گزینه آنها در پیوستاری هفت درجه‌ای از خیلی کم تا خیلی زیاد تنظیم شده‌اند. هر یک از خرده مقیاس‌های هر مجموعه در بر گیرنده مقوله‌هایی می‌باشد که مؤلفه‌های تلاش در راه بهبود مداوم، ملاحظات فردی، و پشتیبانی از رشد، مقوله‌های خرده مقیاس کیفیت‌های وابسته به رهبری را پوشش می‌دهد و مؤلفه‌های برنامه‌ریزی، هماهنگی اجرای برنامه، کنترل اجرای برنامه و تأکید بر قاعده‌ها، مقوله‌های خرده مقیاس وظایف مدیریتی را در بر می‌گیرد. همسانی درونی مقیاس بر حسب ضریب آلفای کرونباخ برای ۱۷ عبارت برابر با ۰/۹۴ و برای خرده مقیاس‌های وظایف مدیریت ۰/۸۶ و کیفیت‌های وابسته به رهبری ۰/۸۴ می‌باشد. این ضرایب، که اعتبار کافی پرسشنامه را نشان می‌دهد، از طریق اجرای آزمایشی درباره ۳۰ نفر از مدیران گروه‌های آموزشی قبل از اجرای نهایی به دست آمد. در پژوهش حاضر، ابزار سنجش به صورت حضوری در اختیار مدیران گروه‌های آموزشی قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پرسشنامه از بسته آماری (SPSS. 16) شامل شاخص‌های آمار توصیفی (شاخص‌های مرکزی و پراکندگی)، استنباطی پارامتری (t-test همبستگی پیرسون) و استنباطی ناپارامتری (خی دو، کلموگروف اسمیرنوف، و همبستگی اسپیرمن) استفاده شد.

**یافته‌ها**

در قسمت یافته‌ها، پس از بررسی تعیین معرف بودن صفات نمونه تحقیق، داده‌های مربوط به سئوالات پژوهش تحلیل خواهد شد. برای بررسی هنجار بودن صفات نمونه تحقیق، با وسیله آزمون کولموگروف اسمیرنوف نتایج زیر (جدول ۱) به دست آمد.

**جدول (۱) نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی هنجار (نرمال) بودن صفات نمونه تحقیق**

سطح معنی‌دار	کمیت Z	
۰/۳۵	۰/۹۳	وظایف مدیریتی
۰/۷۲	۰/۷۰	کیفیت‌های رهبری

با توجه به بررسی به عمل آمده دو متغیر وظایف مدیریتی و کیفیت‌های رهبری توزیعی نرمال دارند. بر این اساس، استفاده از آزمون‌های پارامتری در تحلیل‌ها مجاز می‌باشد.

**سؤال یک**

آیا در «وضع موجود» مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی و فردوسی مشهد در اداره گروه، بیشتر به وظایف مدیریتی خود تأکید می‌کنند یا کیفیت‌های رهبری؟

نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد که مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی و فردوسی مشهد به طور معنی‌داری ( $t=8/97 - t=9/17 P<0/001$ ) به وظایف مدیریتی خود نسبت به کیفیت‌های رهبری تأکید بیشتری دارند.

**سؤال دو**

از دیدگاه مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی و فردوسی مشهد در «وضع مطلوب» مدیران گروه‌های آموزشی در اداره گروه، «باید» بیشتر به وظایف مدیریتی خود تأکید کنند یا کیفیت‌های رهبری؟

نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد که مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی و فردوسی مشهد به طور معنی‌داری ( $t=6/07 - t=2/53 - P<0/01$ ) در وضع مطلوب به نسبت کیفیت‌های رهبری، بر وظایف مدیریتی خود تأکید بیشتری می‌کنند.

جدول (۲) نتایج آزمون t وابسته برای آزمون تأکید مدیران گروه‌های آموزشی بر وظایف مدیریتی و کیفیت‌های رهبری در وظایف موجود و مطلوب

وضعیت	دانشگاه	وظایف	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	معنی‌داری
موجود	علوم پزشکی	مدیریتی	۴۶/۵۳	۸/۱۷	۹/۱۷	۳۵	**۰/۰۰۰
		رهبری	۳۶/۵۱	۸/۲۸			
مطلوب	علوم پزشکی	مدیریتی	۵۳/۰۸	۱۱/۱۹	۶/۰۷	۳۵	**۰/۰۰۰
		رهبری	۴۷/۷۵	۸/۱۹			
موجود	فردوسی	مدیریتی	۴۱/۳۷	۸/۹۲	۸/۹۷	۳۹	**۰/۰۰۰
		رهبری	۳۲/۷۲	۷/۵۹			
مطلوب	فردوسی	مدیریتی	۴۵/۷۴	۱۲/۳۳	۲/۵۳	۳۴	*۰/۰۱۶
		رهبری	۴۲/۸۸	۸/۶۷			

\*P=0/05

\*\*P=0/01

### سؤال سه

آیا در میانگین نمره‌های کل بین وضع موجود و مطلوب تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

نتایج جدول (۳) ردیف اول نشان می‌دهد که میانگین نمره‌های وضعیت مطلوب از میانگین وضعیت موجود به طور معنی‌داری ( $t = -6/79$   $P < 0/00$ ) بیشتر است. به عبارت دیگر، میانگین نمره آزمودنی‌ها به آنچه یک مدیر گروه باید انجام دهد (وضعیت مطلوب)، از میانگین نمره آنها به آنچه خودشان در حال حاضر و در نقش مدیر گروه انجام می‌دهند (وضعیت موجود) به طور معنی‌داری بیشتر است.

جدول (۳) نتایج آزمون t نمونه‌های مستقل برای آزمون تفاوت معنی‌داری بین وضع موجود و مطلوب

ردیف	نمره	وضعیت	میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	معنی‌داری
۱ سؤال (۳)	نمره‌های کل	موجود	۷۸/۵۱	۱۵/۷۲	-۶/۷۹	۷۰	**۰/۰۰۰
		مطلوب	۹۴/۸۲	۲۰/۳۸			
۲ سؤال (۴)	نمره‌های وظایف مدیریتی	موجود	۴۴/۰۷	۸/۶۸	-۳/۵۴	۵۴	**۰/۰۰۰
		مطلوب	۴۹/۱۴	۱۲/۷۲			
۳ سؤال (۵)	نمره‌های کیفیت‌های رهبری	موجود	۳۴/۶۲	۸/۱۱	-۹/۰۱	۶۵	**۰/۰۰۰
		مطلوب	۴۵/۶۶	۸/۳۴			

\*P=0/05

\*\*P=0/01

## سؤال چهار

آیا در میانگین نمره‌های وظایف مدیریتی، بین وضع موجود و مطلوب تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

نتایج جدول (۳) ردیف دوم نشان می‌دهد که میانگین نمره‌های وظایف مدیریتی در دو وضع مطلوب و موجود به طور معنی‌داری ( $t = -3/54$   $P < 0/00$ ) با هم تفاوت دارند. تأکید مدیران در زمینه وظایف مدیریتی در وضع موجود به طور معنی‌داری کمتر از وضع مطلوب است.

## سؤال پنج

آیا در میانگین نمره‌های کیفیت‌های رهبری، بین وضع موجود و وضع مطلوب تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

نتایج جدول (۳) ردیف سوم نشان می‌دهد که میانگین نمره‌های کیفیت رهبری در دو وضع مطلوب و موجود به طور معنی‌داری ( $t = -9/01$   $P < 0/00$ ) تفاوت دارد. به این معنا که مدیران گروه‌های آموزشی در وضع مطلوب بر کیفیت‌های رهبری تأکید بیشتری دارند.

## سؤال شش

آیا بین مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی و فردوسی مشهد در گرایش کلی به سوی ویژگی‌های رهبری و وظایف مدیریتی، میان وضعیت موجود و وضعیت مطلوب تفاوت معنی‌داری مشاهده می‌شود؟

جدول (۴) نتایج آزمون  $t$  مستقل برای مقایسه تأکید مدیران گروه‌های آموزشی بر وظایف مدیریتی و کیفیت‌های رهبری در وضعیت موجود و مطلوب

خرده‌مقیاس وضعیت		وظایف مدیریتی				کیفیت‌های رهبری	
		موجود		مطلوب		مطلوب	
اماره	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
علوم پزشکی مشهد	۴۶/۵۳	۸/۱۷	۵۳/۰۸	۱۱/۱۹	۳۶/۵۱	۸/۲۸	۴۷/۷۵
فردوسی مشهد	۴۱/۳۷	۸/۹۲	۴۵/۷۴	۱۲/۲۲	۳۲/۷۲	۷/۵۹	۴۲/۸۸
کمیت $t$		-۲/۲۵		-۲/۶۳		-۱/۹۴	
درجه آزادی		۷۴		۶۹		۷۴	
معنی‌داری		*۰/۰۲۹		*۰/۰۱۱		۰/۰۵۷	*۰/۰۱۸

\*P=0/05

\*\*P=0/01

نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد که بین مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی و فردوسی مشهد در وضعیت موجود ( $N=76$ ) و وضعیت مطلوب ( $N=71$ ) در تأکید بر وظایف کلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ( $T = -2/25$   $T = -2/63$ ) ( $P < 0/05$ ). به عبارت دیگر مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی مشهد در وضعیت موجود و مطلوب نسبت به مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی تأکید بیشتری بر وظایف مدیریتی خود دارند. در عین حال در کیفیت‌های رهبری بین مدیران گروه‌های آموزشی دو دانشگاه در وضعیت موجود تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد، ولی در وضعیت مطلوب، مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی نسبت به مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی، بر کیفیت رهبری تأکید بیشتری دارند. به عبارت دیگر مدیران گروه‌های آموزشی هر دو دانشگاه در وضعیت موجود به یک اندازه بر کیفیت رهبری تأکید می‌نمایند ولی در وضعیت مطلوب مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی نسبت به مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی بر کیفیت رهبری تأکید بیشتری دارند.

#### سؤال هفت

آیا در گرایش مدیران گروه‌های آموزشی به وظایف مدیریتی و کیفیت رهبری، برحسب جنسیت در وضعیت موجود و مطلوب تفاوت معنی‌داری مشاهده می‌شود؟

جدول (۵) نتایج آزمون  $t$  مستقل برای آزمون تفاوت معنی‌داری بین جنسیت مدیران گروه‌ها

خرده مقیاس وضعیت		وظایف مدیریتی				کیفیت‌های رهبری	
		مطلوب		موجود		مطلوب	
آماره جنسیت	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
زن	۴۸/۶۴	۹/۳۰	۴۷/۶۶	۱۴/۰۵	۳۷/۰۷	۱۰/۶۱	۴۵/۷۵
کمیت $t$		-۱/۷۸		-۰/۶۴		-۰/۹۹	
درجه آزادی		۷۱		۶۶		۷۱	
معنی‌داری		۰/۰۷۸		۰/۵۲		۰/۳۲	

نتایج جدول (۵) نشان می‌دهد که گرایش مدیران گروه‌های آموزشی به وظایف مدیریتی و کیفیت رهبری در وضعیت موجود ( $n=74$ ) و وضعیت مطلوب ( $n=68$ ) با جنسیت مدیران گروه‌های آموزشی ارتباط معنی‌داری ندارد و مستقل از جنسیت است.

#### سؤال هشت

آیا بین دیدگاه مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی و دانشگاه فردوسی مشهد نسبت به وظایف مدیریتی و کیفیت رهبری در وضعیت موجود و وضعیت مطلوب با مرتبه دانشگاهی آنان رابطه معنی‌داری وجود دارد؟

جدول (۶) نتایج ضریب همبستگی اسپیرمن بین مرتبه دانشگاهی و وظایف مدیران گروه‌های آموزشی

مرتبه دانشگاهی	وظایف مدیریتی وضع موجود	کیفیت‌های رهبری وضع موجود	وظایف مدیریتی وضع مطلوب	کیفیت‌های رهبری وضع مطلوب
مرتبه دانشگاهی				
۱	۱			
۰/۲۶				
۰/۲۵		۱		
۰/۲۵				
۰/۱۴		** ۰/۳۳		
۰/۱۳		** ۰/۳۴		
۰/۱۳		** ۰/۳۸		۱
			** ۰/۸۴	

\*P=0/05

\*\*P=0/01

برای پاسخ به سؤال هشت از ضریب همبستگی رتبه‌ای اسپیرمن استفاده شد که نتایج به دست آمده در جدول (۶) ارائه شده است. چنان که در جدول (۶) مشخص شده است بین متغیر مرتبه دانشگاهی و وظایف مدیریتی و کیفیت رهبری رابطه مستقیم ( $r=0/26$   $0/25$   $0/14$   $0/13$ ) وجود دارد که در هیچ سطحی معنی‌دار نمی‌باشد. این رابطه احتمالاً تصادفی و ناشی از رابطه متغیرهای دیگر است.

سؤال نه

آیا بین دیدگاه مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی و دانشگاه فردوسی مشهد نسبت به وظایف مدیریتی و کیفیت رهبری در دو وضع موجود و وضع مطلوب با سابقه تدریس آنان رابطه معنی‌داری مشاهده می‌شود؟

سؤال ده

آیا بین دیدگاه مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی و دانشگاه فردوسی مشهد نسبت به وظایف مدیریتی و کیفیت‌های رهبری در دو وضع موجود و وضع مطلوب با سابقه مدیریت آنان رابطه معنی‌داری مشاهده می‌شود؟

جدول (۷) نتایج ضریب همبستگی بین سابقه تدریس و مدیریت با ویژگی‌های رهبری و وظایف مدیریتی گروه‌های آموزشی

کیفیت رهبری (وضع مطلوب)	وظایف مدیریتی (وضع مطلوب)	کیفیت رهبری (وضع موجود)	وظایف مدیریتی (وضع موجود)	سابقه مدیریت	سابقه تدریس	
					۱	سابقه تدریس
				۱	**۰/۴۲	سابقه مدیریت
			۱	-۰/۱۹	**۰/۳۲	وظایف مدیریتی وضع موجود
		۱	**۰/۷۸	-۰/۰۸	**۰/۳۱	کیفیت رهبری وضع موجود
	۱	**۰/۲۸	۰**/۵۶	-۰/۰۹	۰**/۳۲	وظایف مدیریتی وضع مطلوب
۱	**۰/۸۸	**۰/۲۷	**۰/۴۱	-۰/۰۸	۰/۲۱	کیفیت رهبری وضع مطلوب

برای پاسخ به سئوالات بالا ضریب همبستگی ساده پیرسون بین متغیرها محاسبه گردید. نتایج مربوط به ضریب همبستگی در جدول (۷) ارائه شده است. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد بین وظایف مدیریت در وضع موجود و مطلوب ( $r=0/32$ ) و کیفیت‌های رهبری در وضع مطلوب ( $r=0/31$ ) رابطه مستقیمی وجود دارد که در سطح  $0/01$  معنی‌دار است، ولی ضریب همبستگی بین سابقه تدریس و کیفیت رهبری وضع مطلوب، رابطه مستقیمی ( $r=0/21$ ) را نشان می‌دهد که در هیچ سطحی معنی‌دار نمی‌باشد. همچنین نتایج جدول مذکور نشان می‌دهد که بین تأکید مدیران گروه‌ها بر وظایف مدیریتی و کیفیت‌های رهبری در وضع موجود و وضع مطلوب و سابقه مدیریت آنها رابطه منفی وجود دارد ( $r= -0/19 -0/08 -0/09 -0/08$ ) و این رابطه در هیچ سطحی معنی‌دار است.

### بحث و نتیجه‌گیری

یکی از کلیدی‌ترین وظایف مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌ها ادارهٔ فرایند یاددهی-یادگیری است (اپندلو و<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). تأکید بر این وظیفه، رمز تفاوت مدیریت دانشگاه با مدیریت در سایر سازمان‌ها است. بر حسب ادبیات موجود به منظور اداره بهتر فرایند یاددهی-یادگیری، مؤسسات آموزش عالی بیشتر از اینکه مدیریت شوند باید رهبری شوند (ابراهیم‌زاده و حیدری، ۱۳۸۷). در این صورت انتظارات نقش یک رهبر آموزشی در دانشگاه‌ها که به عملکرد اثربخش او ختم شود چیست؟ پاسخ به این سؤال با مراجعه به نتایج تحقیقات و نظریه‌های رهبری که اثربخش‌ترین سبک‌ها را معرفی می‌کنند مقدر است. واقعیت آن است که درباره این سبک‌ها اتفاق نظری وجود ندارد. برای مثال در پیشینه تحقیقات مرتبط، اثربخش‌ترین سبک‌ها را سبک رهبری آموزشی<sup>۲</sup> یا رهبری آموزشی مشارکتی اعلام می‌کنند (رابینسون و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸؛ مارکز<sup>۴</sup> و پریستی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳)، در حالی که یافته‌های دیگری وجود دارد که اثربخش‌ترین سبک را با توجه به پیچیدگی‌های دوران معاصر، رهبری تحولی می‌داند (دیموک و والکر، ۲۰۰۵). علاوه بر این، مدیران همه دانشگاه‌ها به نسبت‌های متفاوت از یک سبک رهبری استفاده می‌کنند. برای مثال نتایج تحقیق نشان می‌دهد که بین میانگین نمره‌های دانشگاه اصفهان و علوم

1. Spendlove
2. Instructional shared leadership
3. Robinson
4. Marks
5. Printi



پزشکی اصفهان در سبک رهبری تحولی تفاوت معناداری وجود دارد (نیک بخت، سیادت و مقدم، ۱۳۸۷). در این میان متغیرهای ذاتی مدیران می‌تواند در اثربخشی سبک رهبری آنان اثرگذار باشد. به عنوان نمونه، در نتایج یک تحقیق، بین سبک رهبری اثربخش مدیران گروه‌های آموزشی و سن آنها همبستگی پیدا شد (حسنیان، ۱۳۸۳).

همیشه ادراک مدیر از نقش خود با ادراک فرادستان و زیردستان از نقش او یکسان نیست. برای مثال؛ بریگز<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) در تحقیق خود دریافت که در مؤسسات آموزش عالی انتظارات نقش از مدیران سطح میانی متفاوت بود. مدیران ارشد از مدیران میانی انتظار داشتند تا راهبردها را به عمل تبدیل کنند؛ مدیران سطح میانی خود را فقط در حد پلی فرض می‌کردند که شکاف بین هدف‌های عملیاتی و اهداف کلی راه، از طریق تفسیر اهداف جزئی مؤسسه، پر می‌کند؛ و اعضای هیئت علمی، نقش مدیران میانی را به عنوان واسطه، ادراک می‌کردند. هر چند بین ادراک نقش و عملکرد رابطه‌ای دوطرفه وجود دارد، تمرکز این تحقیق بر تأثیر ادراک نقش مدیر گروه بر عملکرد او قرار گرفت.

به این منظور مؤلفه‌های اصلی تعریف کننده نقش، بر اساس الگوی دیموک و والکر، به دو دسته تقسیم شدند: معرف وظیفه‌های نقش مدیریتی و معرف وظیفه‌های نقش رهبری در الگوی مورد نظر، برنامه‌ریزی، هماهنگی اجرای برنامه، کنترل اجرای برنامه و تأکید بر قاعده‌ها، وظیفه‌های اصلی در کارکردهای مدیریتی و تلاش در راه بهبود مداوم، ملاحظات فردی، و پشتیبانی از رشد، کیفیت‌های اصلی در کارکردهای رهبری هستند. توجه به این تقسیم‌بندی، ضمن آنکه تصویری کلی از ادراک و عملکرد فرد درباره وظیفه‌های نقش مدیر گروه را به نمایش می‌گذاشت، گرایش آزمودنی‌ها به سوی کارکردهای رهبری یا مدیریت را هم نشان می‌داد. چنین رویکردی به مسئله، در تحقیق دیگری مشاهده نشد. برای مثال اندرسون<sup>۲</sup>، اسکات<sup>۳</sup> و کاتس<sup>۴</sup> (۲۰۰۸) در تحقیق خود درباره وظیفه‌های اصلی مدیران دانشگاهی استرالیا، هشت دسته وظیفه را مطرح می‌کنند که عبارتند از: اداره کارکنان، برقراری روابط حسنه با مدیران ارشد، تشخیص فرصت‌های جدید، برنامه‌ریزی راهبردی، مدیریت امور مالی و بودجه، بازاریابی، آماده ساختن گزارش‌ها، و انجام مطالعات نهادی<sup>۵</sup>. به طور مشخص هر تفسیری از وابستگی این وظیفه‌ها به یکی از دو سر طیف رهبری-مدیریت، بر استنباطی شخصی استوار خواهد بود.

- 
1. Briggs
  2. Anderson
  3. Scott
  4. Coates
  5. Institutional researches

نتایج تحقیق نشان داد که مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی و فردوسی مشهد در وضع مطلوب، به نسبت کیفیت‌های رهبری، بر وظایف مدیریتی خود بیشتر تأکید می‌کنند. این بدان معنا است که مدیران نمونه تحقیق وظیفه‌های مدیر گروه آموزشی را با گرایش به کارکردهای مدیریتی ادراک می‌کنند. در عمل نیز آنان به وظایف مدیریتی خود نسبت به کیفیت‌های رهبری تأکید بیشتری دارند. این نتیجه با یافته‌های تحقیقاتی که مدعی‌اند فرد همان طور که نقش خود را ادراک می‌کند، بدان عمل می‌کند در توافق است (داروس و وزلز، ۲۰۰۸؛ ژیانو و همکاران، ۲۰۰۷؛ ساها، ۲۰۰۸؛ سینگ و همکاران، ۲۰۰۸؛ هو، ۲۰۰۷).

نتایج تحقیق حاضر همچنین نشان داد که میانگین نمره‌های آزمودنی‌ها به آنچه یک مدیر گروه باید انجام دهد (وضعیت مطلوب)، از میانگین نمره آنها به آنچه خودشان در حال حاضر و در نقش مدیر گروه انجام می‌دهند (وضعیت موجود) به طور معنی‌داری بیشتر است. به این معنی که بین عملکرد واقعی و ادراک مدیران گروه‌های آموزشی از انتظارات نقش یک مدیر گروه، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. وجود این تفاوت به دو صورت تفسیر می‌شود:

۱) مدیران گروه، ادراک درستی از نقش خود دارند، اما به دلیل محدودیت‌های اعمال شده از سوی مدیران ارشد یا سایر عوامل غیرمستقیم، قادر به تغییر آن به عملکرد واقعی نیستند. این نتیجه‌گیری با دیدگاه مایر<sup>۱</sup> و روان<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) در تضاد است. بر اساس دیدگاه آنان چون مدیران گروه‌ها در دانشگاه‌ها از صلاحیت‌های حرفه‌ای ممتازی برخوردارند به احتمال زیادتری می‌توانند به وظایف خویش، مطابق با ادراک نقش خود عمل نمایند.

۲) از ادراک مدیران گروه با اینکه از نقش خود ادراک درستی دارند، توانایی عمل کردن به آن را ندارند. این نتیجه‌گیری با یافته بعضی تحقیقات از جمله نجفی پور و همکاران (۱۳۸۶) موافق است.

علاوه بر این بر اساس تحلیل‌ها، هم میانگین نمره‌های وظایف مدیریتی و هم میانگین کیفیت‌های رهبری در دو وضع مطلوب و موجود به طور معنی‌داری با هم تفاوت دارند. به عبارت دیگر بین عملکرد واقعی و ادراک مدیران گروه‌های آموزشی از انتظارات نقش مدیر گروه، به تفکیک وظایف مدیریتی و کیفیت‌های رهبری تفاوت معنی‌داری مشاهده می‌شود.

1. Mayer  
2. Rowan

### منابع

- ابراهیم‌زاده، عیسی و حیدری، مژگان (۱۳۸۷). عوامل مؤثر بر نظام مدیریتی دانشگاه‌های باز و از راه دور در مقایسه با دانشگاه‌های مرسوم، *مجله آموزش عالی ایران*، ۱ (۱)، صص. ۸۱-۱۰۶.
- اتکینسون، ریتا و همکاران (۱۳۸۲). *زمینه روانشناسی*، ترجمه محمد نقی براهنی، تهران: نشر رشد.
- حسینیان، مرضیه (۱۳۸۳). سبک رهبران مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه علوم پزشکی همدان، *مجله آموزش در علوم پزشکی*، شماره ۱۲، پاییز و زمستان ص ۱۱۷-۱۲۲.
- خراسانی، قاسم علی؛ محمودی، میترا؛ وحیدشاهی، کورش؛ شهبازنژاد، لیلا و غفاری چراتی، محمد (۱۳۸۶). بررسی کیفیت آموزش درمانگاهی از دیدگاه اساتید و دانشجویان دانشکده پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی مازندران، *مجله دانشگاه علوم پزشکی مازندران* (نامه دانشگاه)، خرداد و تیر ۱۳۸۶؛ ۱۷ (۵۸): ۸۷-۱۰۰.
- زمان‌زاد، بهنام؛ معزی، معصومه و شیرزاد، هدایت‌اله (۱۳۸۶). بررسی میزان رضایت‌مندی و ارزیابی دانشجویان پزشکی کارآموز و کارورز از کیفیت آموزش دوره بالینی در دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد، *کوشش پاییز*: ۹ (۱ (پیاپی ۲۵)): ۱۳-۲۰.
- شورای نظارت، ارزیابی و بهینه‌سازی عملکرد (۱۳۸۶). شرح وظایف مدیران گروه‌های آموزشی، *آیین‌نامه اجرایی داخلی* (منتشر نشده) دانشگاه تربیت مدرس.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۸۴). *مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی*، ویراست پنجم، چ. هفدهم، تهران: نشر روان.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). آینده‌اندیشی درباره کیفیت آموزش عالی ایران؛ مدلی بر آمده از نظریه مبنایی (GT)، *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۴ (۴)، ۶۷-۹۵.
- فکری، علیرضا و صراف‌نژاد، افشین (۱۳۸۰). بررسی نظرات دانشجویان پزشکی در مورد وضعیت کیفی آموزش بالینی پزشکی در ۳ گروه آموزشی مختلف، *طب و تزکیه*، شماره ۴۰، صص. ۲۵-۳۳.

- مختاری‌پور، مرضیه و سیادت، سید علی (۱۳۸۳) بررسی تأثیر وظایف مدیران گروه‌های آموزشی بر کارایی اعضای هیئت علمی دانشگاه اصفهان از دیدگاه اعضای هیئت علمی، نشریه دانش مدیریت، سال هفدهم، شماره ۶۵، صص ۷۱-۹۱.
- موحدمحمدی، حمید و شمس، علی (۱۳۸۷) بررسی کیفیت آموزشی دوره‌های کارشناسی ارشد دانشکده کشاورزی دانشگاه تهران از دیدگاه دانشجویان این دوره علوم کشاورزی ایران (۱) ۳۹-۲، صص ۲۱۳-۲۰۷.
- نجفی‌پور، صدیقه؛ امام قریشی، فاطمه؛ مقرب، وحید و ذکاوت، امیدرضا (۱۳۸۶). ارزیابی درونی گروه اطفال دانشگاه جهرم و تأثیر آن بر کیفیت آموزش، مجله دانشکده علوم پزشکی جهرم، ۵ (۵)، ۵۱-۶۰.
- نورشاهی، نسرین و یمنی‌دوزی سرخابی، محمد (۱۳۸۵) بررسی رابطه سبک‌شناختی و سبک رهبری در میان رؤسای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، پاییز ۱۳۸۵؛ ۱۲ (۳) (۴۱).
- نیک‌بخت، اکرم؛ سیادت، سید علی و مقدم، اعظم (۱۳۸۷). بررسی و مقایسه بین مؤلفه‌های رهبری چندگانه مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه اصفهان و دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، فصلنامه نامه آموزش عالی، شماره ۲، تابستان.
- Anderson, M., Scott, G. & Coates, H., (2008). *A tight balancing act: Leadership challenges for university heads*, Australian Council for Educational Research, ACER Publishing .
- Briggs, A. (2005), Middle managers in English further education colleges: Understanding and modeling the role, *Educational Management, Administration and Leadership*, 33 (1), 27-50 .
- Chen, K. (2008). A Study of the Relationship between Role Perception, Role Practice and Job Effectiveness of Ping-tung County Police Officers, *Master's Thesis*, Taiwan: NPUE University .
- DaRos-Voseles, D. et al., (2008). The Role of Self-Perception in Predicting the Performance of Graduate-Level Cooperative Groups in Research Methodology Courses, *The Journal of Faculty Development*, 22 (3), pp. 209-213 .
- Dimmock, C. A. J., & Walker, A., (2005). *Educational leadership: culture and diversity*, Thousands Oak: SAGE .

- Doizer, D. M. (1992). The organizational roles of communications and public relations practitioners, pp. 327-355, in *J. E. Gruing, Excellence in public relations and communication management*. San Francisco: Lawrence Erlbaum Associate .
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K. & Jantzi, D., (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform, *Journal of Educational Administration*, 41 (3), 228-256 .
- Hall, V. (1997). *Management roles in education*, In *Bush, T. & Middlewood, D. (eds), Managing people in education*, London, Paul Chapman Publishing .
- Hu, M. K. (2007). A Study on the Relationship between Role Perception and Role Performance of Primary Schools' Proctors in Tainan County, *Master's Thesis*, Taiwan: STIC University .
- Iris, P. (2008). Role Expectations for and Role Behavior of Vice Principals in new Secondary Schools, *Thesis Report*, University of the West Indies .
- Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). The Effects of Transformational Leadership on Teacher Attitudes and Student Performance in Singapore, *Journal of Organizational Behavior*, 16 (4), pp. 319-333 .
- Leithwood, K. (1994). *Leadership for School Restructuring*, *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), pp. 498-518
- Leithwood, K., & Jantzi, D., (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school, *Journal of Educational Administration*, 38 (2), pp. 112-129 .
- Leithwood, K., & Jantzi, D., (2005). Transformational leadership, pp. 31-43, In Brent Davies, *The Essentials of School Leadership*, Paul Chapman Educational Publishing .
- Marks, H. M., & Printy, S. M., (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership, *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), pp. 370-397 .

- Mayer, J. W., & Rowan, B., (2007). The structure of Educational Organizations, (pp. 217-235), in J. H. Ballantine, and J. Z. Spade, *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*, Baltimore: Pine Forge Press .
- Padilla, A. (2005). *Portraits in leadership: six extraordinary university presidents*, Westport: Greenwood Publishing Group .
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J., (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types, *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), pp. 635-674 .
- Saha, A. (2008). Role Perception: The Role it Plays, *HRM Review*, No. 2 (2008), pp. 29-33 .
- Singha, A. K., Talukdar, R. K., & Sajeev, M. V., (2008). Role Perception and Role Performance of Forest Villagers with respect to Ecological Perspective of Forest Resources, *Environment and Ecology*, 26 (4), pp. 1818-1822 .
- Spendlove, M. (2007). Competencies for effective leadership in higher education, *International Journal of Educational Management*, 21 (5), 407-417.
- Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the work of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood, *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 54, retrieved October 5, 2009 from <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap>
- Xiao, J., Stasko, J., & Catrambone, R. (2007). The role of choice and customization on users' interaction with embodied conversational agents: effects on perception and performance, *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems*, pp. 1293 – 1302.