

مدیریت در دانشگاه اسلامی / ۱ سال اول، شماره ۱ / بهار ۱۳۹۱

Management in Islamic University, 2012 (Spring) 1, Vol. 1, No.1

بررسی مقایسه‌ای منابع قدرت استادان از دید آنان و دانشجویان (مورد: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز)^ک

جعفر ترک‌زاده^۱

هاجر معینی شهرکی^۲

چکیده

هدف کلی از تحقیق حاضر، مقایسه منابع قدرت مورد استفاده استادان از دید آنان و دانشجویان در دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز بود. **روش** مورد استفاده پیمایشی (Survey) بوده است. روش تحقیق پرسشنامه‌ای ترکیبی مشتمل بر پرسشنامه نفوذ و بخش تکمیلی محقق ساخته بوده که روایی و پایایی آن محاسبه شده است. این پرسشنامه به وسیله ۲۹ نفر از استادان و ۳۰۵ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد تکمیل و عودت داده شد. **یافته های** پژوهش نشان داد، یک منبع جدید قدرت استادان (چیرگی محیطی) وجود دارد که در این پژوهش شناسایی، تعریف و ارزیابی شده است. **نتیجه گیری:** نتایج نشان داد که: ۱. از دید استادان، بیشترین میانگین مربوط به منبع قدرت چیرگی محیطی و کمترین میانگین مربوط به منبع قدرت اجبار است و تفاوت بین میانگینها معنی دار است؛ ۲. از دید دانشجویان، بیشترین میانگین مربوط به منبع قدرت چیرگی محیطی و کمترین میانگین مربوط به منبع قدرت اجبار است و تفاوت بین میانگینها معنی دار است؛ ۳. اولویت و توزیع منابع قدرت مورد استفاده استادان از دید آنان به ترتیب عبارت است از: منابع قدرت چیرگی محیطی، فرهنگ، اخلاق، مرجعیت، پاداش، تخصص، مشروعیت و اجبار؛ ۴. اولویت و توزیع منابع قدرت مورد استفاده استادان از دید دانشجویان به ترتیب عبارت است از: منابع قدرت چیرگی محیطی، تخصص، مرجعیت، اخلاق، فرهنگ، پاداش، مشروعیت و اجبار؛ ۵. در اولویت بندی منابع قدرت مورد استفاده استادان، هم از دید آنان و هم از دید دانشجویان منابع قدرت چیرگی محیطی، مشروعیت و اجبار به ترتیب حائز رتبه های اول، هفتم و هشتم شدند؛ ۶. بین نگرش استادان و دانشجویان در استفاده استادان از منابع قدرت، با توجه به جنسیت و رشته های تخصصی آنان، تفاوت معنی داری مشاهده نشد.

واژگان کلیدی: منابع قدرت، استادان، دانشجویان، مدیریت فرایند یاددهی - یادگیری.

کخ دریافت مقاله: ۱۹/۰۸/۲۴ تاریخ پذیرش نهایی: ۱۹/۱۱/۰۲

۱. دکتری مدیریت آموزشی، استادیار دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول) / آدرس: شیراز، میدان ارم، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی / نمابر: ۶۲۸۶۴۲۲ - ۰۷۱۱ / Email: djt3779@yahoo.com
۲. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه شیراز / Email: moeini2702@ymail.com

مقدمه

امروزه تدریس به عنوان یک بُعد از تولید دانش در دانشگاهها دیده می‌شود؛ و مجدداً محور توجهات در آموزش عالی شده است (ملکوم و زوکاس، ۱۳۸۶). اثربخشی استادان و به دنبال آن، اثربخشی کلاسی منجر به تسهیل فرایند یاددهی و یادگیری و پرورش افرادی متخصص، اثربخش و کارآمد و موفقیت دانشگاه در تحقق اهداف خویش خواهد شد. تحقق این مهم، مستلزم برقراری ارتباط و عملکرد اثربخش استادان است. مقدمه این ارتباط و عملکرد اثربخش، توانایی استادان برای مدیریت رفتار فراگیران در «فرایند تدریس و یادگیری» است. این امر نیز به نوبه خود مستلزم نفوذ آنها بر فراگیران است که به واسطه کاربرد و اعمال منابع قدرت از سوی استادان انجام می‌شود (چارلز، ۱۳۸۳). از این رو، لزوم توجه به نقش استادان و درک منابع قدرت آنان، در ایفای نقش آنها در تحقق رسالت‌های دانشگاهی ضرورت می‌یابد. از طرفی قدرت در دانشگاه‌های امروزی، میان اعضای هیئت علمی و مدیریت تقسیم شده است (بیرن بائوم، ۱۳۸۲). در واقع؛ بخش مهمی از قدرت، در اختیار استادان است و یکی از نقاط مهمی که در آن، استادان قدرت را درک و آن را اعمال می‌کنند، فرایند تدریس و آموزش است. لذا درک چگونگی اعمال این قدرت و منابع آن می‌تواند منجر به درک الگوی توزیع قدرت و اعمال آن در دانشگاهها و در نهایت، درک بهتر پویایی‌های اثربخشی و موفقیت‌های آموزشی در آموزش عالی شود.

به باور نهر و سالانسیک^۱، قدرت متغیر مداخله‌گر مهمی بین محیط و سازمان است (هچ، ۱۳۸۷) و می‌تواند منجر به پیوند منعطف دانشگاه و سیستم آموزش عالی به طور کلی با محیط تعاملی خود شود؛ زیرا قدرت، استادان را توانمند می‌سازد تا متناسب با اقتضانات درونی و محیطی آموزش عالی، قادر به برقراری ارتباط، جهت‌دهی نگرش، افکار، رفتارها و عملکرد دانشجویان شوند. در واقع؛ از این طریق بر دانشجویان اعمال نفوذ و کنترل می‌کنند. لذا با توجه به پویایی‌ها و اقتضانات درونی دانشگاه و همچنین فرار، نامطمئن، پیچیده و مبهم بودن محیط تعاملی موجود آموزش عالی و لزوم مدیریت محیط تعاملی مبتنی بر این پویایی‌ها برای تحقق رسالت‌های دانشگاهی (ترک‌زاده، ۱۳۸۸)، ضرورت پرداختن به موضوع قدرت و منابع آن در دانشگاه، احساس می‌شود.

قدرت، توانایی راهیابی در افراد است (Hersey & et al, 2002) و از طریق رابطه با دیگران ایجاد و

منجر به تحقق اهداف و اثربخشی می‌شود (افجه‌ای، ۱۳۸۰). در واقع؛ روابط قدرت در ساختار و ساختار در روابط قدرت تنیده شده است و این دو از هم جدایی ناپذیرند (هچ، ۱۳۸۷). لذا لزوم برقراری رابطه با دانشجویان و توسعه ساختاری منعطف و پویا از روابط قدرت در کلاس درس، برای اثربخشی کلاسی ضروری است. بنا به گفته گیلنر، «روابط قدرت» موجب وابستگی می‌شود (همان) و بدین واسطه، دانشجویان به قدرت و منابع قدرتی استادان وابسته می‌شوند. این وابستگی به نوبه خود زمینه نفوذ استادان بر دانشجویان و هدایت تلاشهای آنان را فراهم می‌کند. نکته مهم آن است که روشی که استادان بر مبنای آن اقدام به برقراری ارتباط با دانشجویان می‌کنند، اهمیتی حیاتی دارد؛ زیرا استادان اثربخش می‌توانند با استفاده از این شبکه ارتباطی و با داشتن ویژگی‌هایی نظیر در دسترس بودن، علاقه حقیقی به دانشجویان و کار آنها، اشتیاق به موضوع تدریس، میل به بازخورد و شوخ طبعی (کن و نیول، ۱۳۸۶)، توسعه جو اعتماد بین خود و فراگیران، تسهیل و تضمین کیفیت یادگیری و افزایش رضایت فراگیران (چارلز، ۱۳۸۳) اقدام به رهبری کلاسی کنند.

هدف فرایند تدریس و یادگیری، ایجاد تغییر در رفتار است. قدرت و اعمال آن می‌تواند استادان را در تحقق این امر یاری کند؛ چون گفته می‌شود که: قدرت، توانایی بالقوه نفوذ است؛ قدرت، کنترل مطلوب دیگران (Hersey & et al, 2002; Robbins, 2001) و ظرفیت و قابلیت نفوذ و تغییر رفتار دیگران است (افجه‌ای، ۱۳۸۰). بر این اساس می‌توان گفت استادان با بکارگیری قدرت و منابع آن توانمند می‌شوند تا بر فرایند تدریس - یادگیری و رفتارهای دانشجویان اعمال نفوذ و کنترل کنند؛ زیرا هنگامی که برخی از انتخابهای دانشجویان در کلاسهای درسی تحت تأثیر استادان واقع می‌شود، بیشترین تصمیمات و بیشترین انگیزش آنان از محیط کلاسی ناشی می‌شود. (Karen, 2007)

اگر چه تعریف قدرت، قدری سخت است؛ اما ویلس و همکارانش (Wheless & et al, 1983) اقرار داشتند که واژه قدرت می‌تواند به عنوان منبع کنترلی تعریف شود که استادان بر رفتار دانشجویان دارند و در صورت نبود آن، رفتار مورد نظر رخ نمی‌دهد (Kearney & et al, 1985)؛ زیرا اساس قدرت، کنترل رفتارهای دیگران است (شرمرهورن و دیگران، ۱۳۸۶). این کنترل، خود منجر به اعمال نفوذ استادان بر فرایند تدریس و یادگیری و رفتارهای مرتبط با آن از طریق رهبری آموزشی و کلاسی آنان در سیستم آموزش عالی می‌شود.

از طرفی، قدرت، توانایی هدایت منابع موجود در راستای انجام کارها و تحقق اهداف تلقی

بررسی مقایسه‌ای منابع قدرت استادان از دید آنان و دانشجویان (مورد: دانشگاه شیراز) ♦ ۱۹۹

می‌شود (کرینتر و کینیکی، ۱۳۸۶). در واقع؛ قدرت، توانایی دستیابی به نتایج است چون در سه حوزه تصمیم، رفتار و موقعیت، اعضای سازمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و آنان را وادار به انجام کار می‌کند (کرینتر، ۱۳۸۷). صاحبان قدرت با وجود مقاومت افراد، با استفاده از قدرت، توانایی اعمال اراده خویش را بر آنان می‌یابند. (علاقه‌بند، ۱۳۸۵)

لازم به ذکر است که قدرت نه به عنوان یک ویژگی فردی، بلکه به عنوان یک رابطه اجتماعی در نظر گرفته می‌شود (اسکات، ۱۳۸۷). در واقع؛ قدرت می‌تواند به عنوان رابطه اجتماعی حاکم بین استادان و دانشجویان تلقی شود که دارای ماهیتی سیستمی است. به تعبیری دیگر؛ قدرت به عنوان یک متغیر سیستمی، برابندی است از شرایط، اقتضائات، منابع و الزامات گوناگون که با یکدیگر روابط متقابل دارند. به علاوه قدرت علاوه بر بعد رسمی، دارای بعد غیر رسمی نیز می‌باشد که البته این ابعاد نیز دارای رابطه‌ای سازوارانه و متقابل می‌باشند. لازم به ذکر است که بعد غیر رسمی نیز می‌تواند به اندازه بعد رسمی کارا، تحقق‌پذیر و دارای کیفیت باشد. (Hoy & Miskel, 2008)

نظر به آنچه گفته شد می‌توان قدرت را توانایی نفوذ استادان در دانشجویان دانست؛ زیرا از آنجا که نفوذ، مقدمه و زمینه رهبری است، می‌تواند منجر به رهبری آموزشی اثربخش استادان در کلاس درس شود. این امر از طریق ایجاد تأثیرات مطلوب بر دانشجویان، جلب اطاعت، کنترل رفتارهای آنان و همچنین دستیابی به نتایج انجام می‌پذیرد. از طرفی، می‌توان قدرت را معادل توانایی راهیابی استادان در دانشجویان تلقی کرد؛ زیرا به زعم ^۱ دال^۱ همه قدرتها رابطه‌ای خاص دارند (هیج، ۱۳۸۷) که البته اثربخشی آنان امری موقعیتی است.

منابع قدرت متعدد و متفاوتند. به باور ^۲ پفر^۲ (۱۹۹۲) صاحبان قدرت میزان درجات و ترکیبات متفاوتی از منابع قدرت را دارا می‌باشند و استفاده از هر نوع قدرت می‌تواند مانع یا باعث تسهیل اثربخشی سایر منابع قدرت شود (Hoy & Miskel, 2008). لذا استادانی که به ظاهر در یک سطح قرار دارند، ممکن است دارای درجات و ترکیبات متفاوتی از قدرت باشند و همین امر موجبات موفقیت و عدم موفقیت آنان را فراهم کند.

در واقع؛ کیفیت به کارگیری و اثرات و تبعات هر کدام از منابع قدرت، متفاوت از دیگری

1. Dahl

2. Pfeffer

است. از آنجا که منبع قدرت مورد استفاده افراد (در اینجا استادان)؛ بر عملکرد، ارتباط و در نتیجه، اثربخشی آنان مؤثر واقع خواهد بود (Hersey & et al, 2002)، فهم قدرت و منابع آن اهمیت می‌یابد. بر همین مبنا استادان می‌بایست ظرفیت قدرت بالقوه و تحقق‌پذیر خویش را شناخته، توانایی به کارگیری آن را داشته باشند (Kearney & et al, 1985). پر واضح است که مسائل معاصر و حاشیه‌ای مربوط به قدرت کلاسی پیچیده و مهمند؛ زیرا بر زندگی کلاسی استادان و دانشجویان تأثیر دارند. (Worley & Cornett-Devito, 2007)

رویکردهای کلاسیک در خصوص قدرت به طور عمده بر منابع قدرت پاداش، تنبیه و اجبار، مشروعیت، مرجعیت، تخصص و اطلاعات تأکید دارند. علاوه بر موارد فوق، در این خصوص می‌توان به منابع جدیدی از قدرت، نظیر منابع زمینه‌ای قدرت که خود شامل مواردی همچون: فرهنگ، محیط، تصمیم‌گیری، منابع و شبکه‌ها می‌شود، اشاره کرد (جدول شماره ۱). در این پژوهش نیز برای اولین بار، منبع قدرت جدیدی تحت عنوان «چیرگی محیطی»^۱ مطرح و آزمون شده است.^۲ این منبع مشتمل بر دسترسی به منابع و تسهیلات، قلمرو نفوذ و روابط محیطی گسترده و اتخاذ تصمیمات سرنوشت‌ساز است. میزان دسترسی استادان به منابع و تسهیلات، حیطة کنترل آنان بر محیط را افزایش می‌دهد. از این رو، زمینه لازم برای اخذ تصمیمات سرنوشت‌ساز از سوی استادان فراهم می‌آید. مجموع این شرایط، منجر به چیرگی محیطی برای استادان می‌شود.

میزان قدرت صاحبان قدرت و نفوذ آنان بر افراد، متناسب با اهمیتی است که افراد برای اهداف و اقدامات آنان قائل می‌شوند و از طرفی، با میزان در دسترس بودن اهداف و منافع افراد در خارج از رابطه آنان با صاحبان قدرت، نسبت عکس دارد (اسکات، ۱۳۸۷). بر این اساس، هر چه میزان اهمیت اهداف و اقدامات استادان از دید دانشجویان بیشتر باشد، به همان میزان، بر قدرت استادان برای نفوذ بر دانشجویان نیز افزوده می‌شود. همچنین به هر اندازه که تحقق‌پذیری اهداف و منافع دانشجویان در ساختاری خارج از رابطه استاد - دانشجویی ممکن شود، به همان اندازه قدرت استادان برای نفوذ بر دانشجویان کاهش می‌یابد. در واقع؛ قدرت، امری موقعیتی محسوب می‌شود و اثربخشی منابع قدرت

1. Environmental Dominance

۲. این منبع جدید قدرت توسط ترک‌زاده (نویسنده مسئول مقاله)، بر اساس مشاهدات و تجارب عملی در قلمرو تحقیقی و در طی بخشهای گروهی که با گروههای مختلف دانشجویان کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی در دانشگاه شیراز و واحد بین‌المللی وابسته به آن، درباره موضوع برگزیده، شناسایی شده است و ابعاد تحلیلی آن به شرح ذکر شده در متن، تدوین و برای اولین بار در پژوهش حاضر آزمون شده است.

می‌تواند به شرایط بستگی داشته باشد. (Rollinson & Broadfield, 2002)

نکته کلیدی در مفهوم قدرت آن است که قدرت به واقعیت میزان قدرتی که صاحبان قدرت دارند، متکی نیست، بلکه مبتنی بر تصویری است که افراد از آن دارند (Hersey & et al, 2002). از این رو، آنچه به استادان توانایی نفوذ می‌دهد، تصور و ادراکات دانشجویان در مورد قدرت آنان است و تصورات دانشجویان بر میزان قدرت و نفوذ آنان اثرگذار است. به طور کلی، یافته‌ها حاکی از فهم دانشجویان از قدرت استادان و مقاومت نسبی آنان در مقابل استفاده از قدرت مذکور برای کنترل رفتارهای آنان و ایجاد روابط سلسله‌مراتبی بین آنان و استادان است (Karen, 2007). البته تطابق بین ساختارهای مشارکتی و انضباطی موجود در کلاس درس، اثر مثبتی بر روابط قدرت دارد. (Cornelius & Herrenkohl, 2004)

پژوهشهای تجربی حاکی از آن است که تمامی منابع قدرت به کار می‌روند؛ اما آمیزه ویژه‌ای که در موقعیت معینی به کار می‌رود، به شرایط و افراد دست‌اندرکار بستگی دارد (میچل، ۱۳۷۳). از دید معلمان و فراگیران، احتمالاً قدرت اجبار، کمتر از سایر منابع مورد استفاده واقع می‌شود (Richmond & Mccroskey, 1983 & 1984). همچنین معلمان بیش از دانش‌آموزان به استفاده از منابع مرجعیت، پاداش و تخصص اقرار و دانش‌آموزان بیش از معلمان نسبت به استفاده از قدرت اجبار اشاره داشتند. البته به نظر می‌رسد شاید معلمان مایل به گزارش استفاده خود از تنبیه و اجبار نیستند یا اینکه واقعاً از چنین راهبردهایی استفاده نمی‌کنند. (Kearney & et al, 1985)

نتایج پژوهش نشان می‌دهد که یادگیری شناختی و عاطفی مؤثر دانش‌آموزان به طور مثبتی به ادراک معلمان در استفاده از قدرت مرجعیت و تخصص و به طور منفی با ادراک آنان در استفاده از قدرت قانونی و اجبار مرتبط است و با ادراک استفاده از قدرت پاداش مرتبط نیست (Richmond & Mccroskey, 1984). بر این اساس، شاید برای رخداد یادگیری و در نهایت، تغییر رفتارهای دانشجویی در ابعاد شناختی و عاطفی، قدرت مرجعیت و تخصص استادان ضروری به نظر برسد. از طرفی، به کارگیری منابع قدرت قانونی و اجبار، پاسخگویی لازم را در این زمینه به همراه نخواهند داشت (Hoy & Miskel, 2008). به خصوص اینکه نتایج حاصل در کلاس درس با رضایت خاطر دانشجویان همبستگی بسیار دارد. (Jamieson & Thomas, 1974)

جدول شماره ۱: مروری بر منابع قدرت

ذکر شده در:	منابع قدرت
French & Raven, 1959; Richmond & Mccroskey, 1983; Broad Field & Rollinson, 2002; Hoy & Miskel, 2008.	پاداش: توانایی نفوذ بر دیگران به واسطه پاداش به رفتارهای مناسب. (Hoy & Miskel, 2008)
French & Raven, 1959; Richmond & Mccroskey, 1983; Broad Field & Rollinson, 2002; Hoy & Miskel, 2008.	اجبار و تنبیه: توانایی نفوذ بر دیگران به واسطه مجازات و تنبیه رفتارهای نامناسب. البته توان این نوع از قدرت به شدت تنبیه مد نظر بستگی دارد. (Hoy & Miskel, 2008)
French & Raven, 1959; Richmond & Mccroskey, 1983; Broad Field & Rollinson, 2002; Hoy & Miskel, 2008	مشروعیت: این قدرت به سادگی قابل اجراست؛ زیرا دانشجویان به راحتی می‌پذیرند که استادان حق دستوردهی و آنان موظف به تبعیت از استادان می‌باشند (Hoy & Miskel, 2008). از این رو، این نوع قدرت از بالا به پایین اعمال می‌شود (هچ، ۱۳۸۷). همچنین این نوع قدرت، شرایط لازم برای استفاده از سایر منابع قدرت در چارچوب روابط سلسله‌مراتبی را فراهم می‌آورد. (علاقه‌بند، ۱۳۸۴)
شفیعی و همکاران، ۱۳۸۴.	اخلاق: این نوع قدرت مربوط به ویژگی‌هایی نظیر تقوا و پرهیزگاری، رفق و مدارا، نیکی و احسان و سعه صدر است (شفیعی و همکاران، ۱۳۸۴). اخلاقیات منجر به شکل‌گیری اعتماد و اطمینان بخشی در افراد می‌شود. (چارلز، ۱۳۸۳)
Richmond & Mccroskey, 1983; Broad Field & Rollinson, 2002; Hoy & Miskel, 2008.	مرجعیت: این منبع قدرتی، با شخصیت و مهارت‌های فردی استادان متمایز می‌شود (Hoy & Miskel, 2008). بر همین اساس، جاذبه‌های شخصیتی استادان می‌تواند موجب اعمال مؤثرتر قدرت رسمی آنان شود.
French & Raven, 1959; Richmond & Mccroskey, 1983; Broad Field & Rollinson, 2002; Hoy & Miskel, 2008.	تخصص: این منبع در بر دارنده مواردی است که استادان به آن مجهز و دانشجویان فاقد آنند. همچنین این منبع همانند قدرت مرجعیت، یک ویژگی شخصی محسوب می‌شود و به موقعیت رسمی قدرت وابسته نیست. البته قدرت تخصص، محدودتر از قدرت مرجعیت است. به علاوه، قدرت تخصص ممکن است باثبات‌ترین شکل قدرت تلقی شود. (Hoy & Miskel, 2008)
Raven & Kruglanski, 1975; Hersey & et al, 2002; Broad Field & Rollinson, 2002.	اطلاعات: این نوع قدرت به تصویر حاصل از دسترسی به داده‌ها بستگی دارد و با قدرت تخصص که عبارت از توانایی در استفاده از داده‌هاست، تفاوت دارد (Hersey & et al, 2002)
Broad Field & Rollinson, 2002.	فرهنگ: فرهنگ منبعی بی‌صدا تلقی می‌شود. در واقع؛ هنجار رایج، تمکین و اطاعت افراد است.
Broad Field & Rollinson, 2002.	شبکه‌های ارتباطی: شبکه‌های ارتباطی غیر رسمی، اغلب مؤثرتر از سازوکارهای رسمی عمل می‌کنند.
مقاله حاضر.	چیرگی محیطی: این منبع، مشتمل بر دسترسی به منابع و تسهیلات، قلمرو نفوذ و روابط محیطی گسترده و اتخاذ تصمیمات سرنوشت‌ساز است. میزان دسترسی استادان به منابع و تسهیلات، حیطه کنترل آنان بر محیط را افزایش می‌دهد. از این رو، زمینه لازم برای اخذ تصمیمات سرنوشت‌ساز از سوی استادان فراهم می‌آید. مجموع این شرایط، منجر به چیرگی محیطی برای استادان می‌شود.

با توجه به آنچه گفته شد، این پژوهش در پی بررسی و پاسخگویی به این مسئله اساسی بوده است که استفاده استادان از منابع قدرت دارای چه توزیعی می‌باشد و آیا بین نگرش استادان و دانشجویان در استفاده استادان از منابع قدرت، تفاوتی وجود دارد؟ پاسخ به این سؤال می‌تواند منجر به درک بهتر نگرش استادان و دانشجویان به عنوان دو عنصر اصلی موجود در سیستم

بررسی مقایسه‌ای منابع قدرت استادان از دید آنان و دانشجویان (مورد: دانشگاه شیراز) ♦ ۲۰۳

آموزش عالی در زمینه قدرت استادان به عنوان عامل کلیدی نفوذ آنان بر رفتارها و فرایند تدریس و یادگیری در محیط آموزشی شود (McClelland & Burnham, 2003). برای این منظور، موضوع پژوهش - با توجه به بی سابقه بودن آن در کشور^۱ - در دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز بررسی شده است.

سؤالات پژوهش

در راستای پاسخگویی به مسئله پژوهش، سؤالات جزئی زیر مطرح و پیگیری شده‌اند:

۱. اولویت‌بندی منابع قدرت استادان از دید آنان و دانشجویان به چه صورت است؟
۲. آیا تفاوت معنی‌داری بین منابع قدرت استادان از دید آنان و دانشجویان با توجه به جنسیت و رشته‌های تخصصی آنان وجود دارد؟

روش شناسی

این پژوهش از نوع توصیفی بوده و به روش پیمایشی اجرا شده است. جامعه آماری تحقیق، تمامی اعضای هیئت علمی (۴۷ نفر) و دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی (۱۷۵۶ نفر) دانشگاه شیراز بود. پرسشنامه پژوهش بین همه اعضای هیئت علمی توزیع شد. ۲۹ نفر از آنان پرسشنامه را تکمیل و عودت دادند. تعداد نمونه دانشجویان نیز بر اساس جدول مورگان، ۳۱۳ نفر برآورد شد. این تعداد بر اساس روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی، از هر هفت گروه آموزشی موجود در دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی به صورت تصادفی انتخاب شدند. از بین دانشجویان، تعداد ۳۰۵ نفر به پرسشنامه مربوط پاسخ دادند.

برای جمع‌آوری اطلاعات از یک پرسشنامه ترکیبی برگرفته از پرسشنامه نفوذ سوسمن و دیپ (۱۹۸۹) و بخش تکمیلی محقق ساخته استفاده شد. پرسشنامه مذکور مرکب از پنج زیرمقیاس پاداش، اجبار و تنبیه، مشروعیت، مرجعیت، تخصص و نیز منابع جدید قدرت (فرهنگ، اخلاق و چیرگی محیطی) و متشکل از ۲۳ گویه است. برای سنجش گویه‌های پرسشنامه از طیف پنج

۱. در خصوص پیشینه پژوهشی مرتبط با موضوع در داخل و خارج از کشور، ذکر این نکته لازم است که تا آنجا که نگارندگان جستجو کرده‌اند، سابقه پژوهشی داخلی در خصوص منابع قدرت استادان یا حتی معلمان یافت نکرده‌اند. در خصوص سوابق پژوهشی خارجی مرتبط نیز موارد اندک شماری از جمله: جامیه‌سون و توماس (۱۹۷۴)، ریچموند و مک کروسکی (۱۹۸۳) و (۱۹۸۴)، کرنی و همکاران (۱۹۸۵)، کورنلیوس و هرنگول (۲۰۰۴)، کارن (۲۰۰۷) و اورلی و کورنت‌دویتو (۲۰۰۷) به دست آمد که به مقتضای بحث در مبحث مقدمه بیان شد.

گزینه‌ای لیکرت استفاده شد. برای سنجش روایی این پرسشنامه نیز با استفاده از روش تحلیل گویه، ضریب همبستگی بین گویه‌های هر مقیاس با نمره کل مقیاس مربوط محاسبه شد که نتایج آن به صورت کمترین و بیشترین ضریب همبستگی گویه‌ها در هر مقیاس، در جدول شماره ۲ آمده است. پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از روش آلفای کرانباخ، معادل ۰/۷۵ محاسبه شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از روشهای آماری تحلیل واریانس طرحهای تکراری (سؤال یک) و تحلیل واریانس دوطرفه استفاده شد (سؤال دو). همچنین برای رتبه‌بندی منابع قدرت استادان از دیدگاه آنان و دانشجویان از آزمون فریدمن استفاده شد.

جدول شماره ۲: طیف ضرایب همبستگی سؤالات پرسشنامه دانشجویان و استادان با نمره کل مقیاسهای مربوط

منابع جدید قدرت	پاداش	تخصص	مشروعیت	مرجعیت	اجبار	منابع قدرت پرسشنامه دانشجویان
۰/۵۴-۰/۶۴	۰/۰۴-۰/۶۷	۰/۳۹-۰/۶۱	۰/۳۲-۰/۶۰	۰/۱۸-۰/۶۲	۰/۵۴-۰/۷۴	ضرایب همبستگی
۰/۰۰۱	۰/۰۰۱-۰/۰۰۶	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱-۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	سطوح معنی داری
۰/۴۵-۰/۸۰	۰/۰۶-۰/۶۷	۰/۱۶-۰/۶۸	۰/۰۸-۰/۶۷	۰/۰۲-۰/۶۳	۰/۳۱-۰/۸۵	ضرایب همبستگی
۰/۰۰۱-۰/۰۰۱	۰/۰۰۱-۰/۰۰۵	۰/۰۰۱-۰/۰۰۱	۰/۰۰۱-۰/۰۰۲	۰/۰۰۱-۰/۰۰۲	۰/۰۰۰۱/۰۰۱	سطوح معنی داری

یافته‌ها

• اولویت‌بندی منابع قدرت مورد استفاده استادان از دید آنان و دانشجویان

بر اساس جدول شماره ۳، از دید استادان بیشترین میانگین، مربوط به منبع قدرت چیرگی محیطی (۱۲/۰۵) و کمترین میانگین، مربوط به منبع قدرت اجبار (۲/۲۶) است. تفاوت بین میانگینها در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. نتیجه آزمون تعقیبی فریدمن نیز مؤید معناداری رتبه‌بندی منابع قدرت استادان از دیدگاه آنان است. (جدول شماره ۴)

بر اساس جدول شماره ۵، از دید دانشجویان، بیشترین میانگین مربوط به منبع قدرت چیرگی محیطی (۱۰/۵۵) و کمترین میانگین مربوط به منبع قدرت اجبار (۱/۶۵) است. تفاوت بین میانگینها در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار است. برای اولویت‌بندی منابع قدرت استادان از نظر دانشجویان نیز از آزمون تعقیبی فریدمن استفاده شد که نتیجه آن مؤید معنی داری رتبه‌بندی مشاهده شده است. (جدول شماره ۶)

بررسی مقایسه‌ای منابع قدرت استادان از دید آنان و دانشجویان (مورد: دانشگاه شیراز) ♦ ۲۰۵

جدول شماره ۳: مقایسه منابع قدرت استادان از دید آنان

منابع قدرت	میانگین	انحراف استاندارد	f	درجه آزادی	سطح معنی داری
چیرگی محیطی	۱۲/۰۵	۱/۱۷	۶۲.۹۶	۷	۰/۰۰۱
فرهنگ	۶.۱	۰.۷۳			
اخلاق	۵.۶۸	۱.۴۹			
مرجعیت	۵.۳۶	۱.۹۶			
پاداش	۴.۶۸	۱.۸۵			
تخصص	۴.۱	۱.۸۵			
مشروعیت	۳.۶۳	۱.۰۶			
اجبار	۲.۲۶	۱.۷۹			

جدول شماره ۴: آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی منابع قدرت استادان از دید آنان

منابع قدرت	میانگین رتبه‌ها	خی دو	درجه آزادی	سطح معنی داری
چیرگی محیطی	۸	۸۰.۸۷	۷	۰/۰۰۱
فرهنگ	۵.۸۴			
اخلاق	۵.۰۸			
مرجعیت	۴.۷۴			
پاداش	۴.۱۳			
تخصص	۳.۲۹			
مشروعیت	۲.۷۴			
اجبار	۲.۱۸			

جدول شماره ۵: مقایسه منابع قدرت استادان از دید دانشجویان

منابع قدرت	میانگین	انحراف استاندارد	f	درجه آزادی	سطح معنی داری
چیرگی محیطی	۱۰/۵۵	۲/۲۲	۵۰۱.۴۲	۷	۰/۰۰۱
تخصص	۵.۶۱	۲.۰۵			
مرجعیت	۵.۲۳	۱.۷۲			
اخلاق	۵.۰۳	۱.۵۴			
فرهنگ	۴.۸۵	۱.۵۵			
پاداش	۴.۵۵	۱.۸۵			
مشروعیت	۲.۹۶	۱.۳۲			
اجبار	۱.۶۵	۱.۷۶			

جدول شماره ۶: آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی منابع قدرت استادان از دید دانشجویان

منابع قدرت	میانگین رتبه‌ها	خی دو	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
چیرگی محیطی	۷.۸۱	۹۶۲.۵۸	۷	۰/۰۰۱
تخصص	۵.۱۸			
مرجعیت	۴.۹۷			
اخلاق	۴.۷۱			
فرهنگ	۴.۵۷			
پاداش	۴.۲۵			
مشروعیت	۲.۶۵			
اجبار	۱.۶۵			

به‌طور کلی هم از دید دانشجویان و هم از دید استادان، مهم‌ترین منبع قدرت، چیرگی محیطی و کم‌اهمیت‌ترین منبع قدرت، اجبار است. اما ملاحظه می‌شود که ترتیب اولویت سایر منابع از دیدگاه استادان و دانشجویان متفاوت است. از دیدگاه استادان، پس از چیرگی محیطی، منابع قدرت فرهنگ، اخلاق، مرجعیت، پاداش و تخصص در مراتب بعدی اولویت قرار دارند. اما از نظر دانشجویان این ترتیب شامل تخصص، مرجعیت، اخلاق، فرهنگ و پاداش است. از نظر هر دو گروه، منابع قدرت مشروعیت (قانونی) و اجبار در آخرین مراتب اولویت قرار دارند.

• **مقایسه منابع قدرت مورد استفاده استادان از دید آنان و دانشجویان با توجه به جنسیت و رشته‌های تخصصی آنان**

بر اساس محاسبات به عمل آمده با استفاده از تحلیل واریانس دوطرفه مشخص شد که بین منابع قدرت مورد استفاده استادان از دید آنان و دانشجویان با توجه به جنسیت و رشته‌های تخصصی آنان، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که مهم‌ترین منبع قدرت برای استادان، به باور آنان و دانشجویان، چیرگی محیطی است. با توجه به ماهیت ادراکی قدرت (Hersey & et al, 2002) و نسبی و موقعیتی بودن آن (اسکات، ۱۳۸۷؛ برودفیلد و رولینسون، ۲۰۰۲)، می‌توان در تعریف چیرگی محیطی گفت که منظور از آن، گستره نفوذ و میزان تسلطی است که تصور می‌شود فرد (در اینجا استاد) در

بررسی مقایسه‌ای منابع قدرت استادان از دید آنان و دانشجویان (مورد: دانشگاه شیراز) ♦ ۲۰۷

قلمرو محیط تعاملی خود دارد. این منبع از دسترسی به منابع و تسهیلات مختلف، برخورداری از نفوذ و روابط محیطی گسترده و تصمیم‌سازی یا تصمیم‌گیری‌های سرنوشت‌ساز در قلمرو محیط تعاملی مورد نظر ناشی می‌شود. اما هنگامی می‌تواند به عنوان یک منبع قدرت مؤثر در مدیریت کلاس درس و روابط استاد - دانشجو ایفای نقش کند که به وسیله دانشجویان و نیز سایرین درک شده باشد. با استفاده از اسکات (۱۳۸۷) می‌توان گفت نقش و تأثیر این منبع هنگامی بیشتر می‌شود که با اهداف و منافع دانشجویان پیوند یابد.

اهمیت این منبع با توجه به مبانی نظری سیستم‌های باز و جایگاه کلیدی محیط و تعاملات محیطی سیستم در شکل‌دهی پویایی‌های آن قابل درک است. گویی که چیرگی محیطی زمینه بروز رفتار سازوارانه^۱ از سوی سیستم به جای رفتار سازگارانه^۲ و به تبع آن مدیریت محیط تعاملی در جهت مطلوبیتهای مورد نظر برای سیستم را فراهم می‌آورد (ترک‌زاده، ۱۳۸۸). از طرفی، برخی شواهد تجربی موجود در قلمرو پژوهش نیز مؤید این یافته مهم است. این شواهد به همراه پشتوانه نظری اشاره شده، نگارندگان را به سوی صورت‌بندی و برشماری چیرگی محیطی به عنوان یکی از منابع قدرت استادان و آزمون آن در این پژوهش و پژوهشهای دیگر رهنمون ساخت. به نظر می‌رسد استادان و دانشجویان قلمرو پژوهش نیز به درستی با درک اهمیت این منبع مهم قدرت، آن را به عنوان مهم‌ترین منبع قدرت استادان ارزیابی کرده‌اند. بدیهی است که دانشجویان بین میزان چیرگی محیطی ادراک شده استادان خود و حتی استادان دیگر و احتمال و انتظار تحقق اهداف و منافع حال و آینده خود در محیط، ارتباط برقرار می‌کنند. لذا مشاهده می‌شود که دانشجویان قلمرو تحقیق، با توجه به فضای به نسبت سیاسی و بخش‌بندی شده دانشکده، از یک سو تلاش می‌کنند با استادانی که تصور می‌شود برخوردار از چیرگی محیطی بیشتری هستند، ارتباط برقرار کنند و از سویی، در مقابل آنان اجابت بیشتری نشان می‌دهند. از طرفی، برخی استادان نیز به انحای مختلف رفتارهایی دال بر این موضوع (چیرگی محیطی)، به خصوص در ارتباط با دانشجویان نشان می‌دهند.

در قطب مخالف چیرگی محیطی، دو منبع قدرت مشروعیت قانونی و اجبار از نظر هر دو گروه استادان و دانشجویان حائز آخرین رتبه‌های اولویت شده‌اند. این یافته با یافته‌های ریچموند و مکروسکی

1. Adoptive

2. Copeing

(۱۹۸۳ و ۱۹۸۴) و کرنی و همکاران (۱۹۸۵) و هرسی و همکاران (۲۰۰۲) همسو است. نتیجه مذکور بدان معناست که در فضای فرهیخته و آزاداندیش دانشگاه، اجبار، اجابت واقعی (خواستہ و پایدار) را موجب نمی‌شود و عملاً جایگاهی در اداره امور و فعالیت‌های یاددهی - یادگیری و روابط استاد - دانشجو ندارد. به همین دلیل، ملاحظه می‌شود که کمترین میانگین و آخرین رتبه را به خود اختصاص داده است. از طرفی، قدرت ناشی از جایگاه قانونی استاد نیز چندان مورد توجه استادان و دانشجویان نبوده است. لذا مشروعیت نیز به عنوان منبع قدرت و نفوذ استادان در روابط استاد - دانشجو حائز اولویت برتر یا متوسطی نشده است. این نتیجه، با توجه به اینکه دانشگاه یک بوروکراسی حرفه‌ای و به طور عمده تخصص محور است (Hoy & Miskel, 2008) قابل توجیه است.

نتیجه جالب توجه دیگر، آن است که استادان، فرهنگ و اخلاق را به عنوان منابع قدرت دارای اولویتهای دوم و سوم برای خود ذکر کرده‌اند. اما دانشجویان، تخصص و مرجعیت استادان را به عنوان اولویتهای دوم و سوم منابع قدرت استادان برشمرده‌اند. این تفاوت، در قلمرو تحقیق، در عمل نیز آشکار است. می‌توان گفت دانشگاه شیراز تا حد قابل توجهی سنت گراست. به خصوص استادان و کارکنان قدیمی تر بر حفظ سنتهای فرهنگی قدیمی دانشگاه تأکید ویژه‌ای دارند؛ تا آنجا که حالتی از اجبار در این زمینه بروز می‌یابد. در چنین جوی که استادان جوان نیز به طرق مختلف ناچار به همنوایی می‌شوند، الگوهای خاصی از کنش و منش، مورد انتظار است و پذیرفته می‌شود. از جمله ویژگی‌های این جو می‌توان به فاصله قدرت استادان و به خصوص قدیمی‌ترها از سایرین و غلبه رویکرد ارشدیت محوری و سنت گرایی، تقریباً در همه جا اشاره کرد. لذا طبیعی است استادانی که بر این اساس عمل می‌کنند، احساس کنند که فرهنگ و اخلاقیات رایج در دانشگاه، یکی از منابع مهم قدرت آنهاست. اما نکته اینجاست که دانشجویان چنین ادراکی ندارند.

دانشجویان به عنوان نسل جوان وارد دانشگاه می‌شوند و با سنن فرهنگی دانشگاه چندان آشنا نیستند. شواهد نشان می‌دهد که بسیاری از آنها را هم نمی‌پذیرند؛ هر چند در مواردی ناچار به اطاعت اجباری از آن می‌شوند. از طرفی، آنها با توجه به تصویر بیرونی دانشگاه شیراز به عنوان یکی از دانشگاههای درجه اول کشور، انتظار ویژه‌ای برای دانش‌اندوزی تخصصی در محضر استادان خبره خود دارند. به همین دلیل، از نظر آنان تخصص و مرجعیت استادان، منابع قدرت مهمی تلقی شده و بدیهی است که در مقابل آن تمکین و اجابت می‌کنند و بالعکس.

نمادها و نتایج این تفاوت دیدگاه استادان و دانشجویان، در قلمرو تحقیق قابل مشاهده است. استادان اغلب از شیوه رفتار و منش دانشجویان خویش گله داشته، آنها را متهم به عدم پابندی به ارزشها و رعایت نکردن هنجارهای فرهنگی موجود می‌کنند. بعضی از دانشجویان نیز از کنش و منش برخی استادان ابراز نارضایتی می‌کنند (حداقل تا آنجا که بیان می‌شود). به علاوه، دانشجویان در عین حال با راحت‌طلبی رایجی که میان آنها وجود دارد، خواهان سطح بالای کیفیت و تخصص استادان در فعالیتهای آموزشی و پژوهشی مربوط به خود هستند. آنها اغلب در مراجعات یا اظهارنظرهای نیمه‌رسمی یا غیر رسمی خود، چه در تمجید و چه در شکایت از استادان، بر دو نکته اساسی تأکید دارند: توانمندی علمی و آموزشی (تخصص) و شیوه کنش و منش آنها (مرجعیت) در رفتار و روابط با دانشجویان. این تفاوت یا تعارض هنگامی آشکارتر می‌شود که بدانیم مرجعیت و تخصص از نظر استادان در بین هشت منبع قدرت، در مراتب چهارم و ششم و متقابلاً اخلاق و فرهنگ از نظر دانشجویان نیز در مراتب چهارم و پنجم اولویت قرار گرفته است.

جالب است که منبع قدرت پاداش از نظر استادان در مرتبه پنجم و بالاتر از تخصص قرار گرفته است؛ این منبع از نظر دانشجویان در مرتبه ششم و تنها بالاتر از منابع مشروعیت قانونی و اجبار قرار گرفته است. آیا استادان فکر می‌کنند پاداشهای مادی (مانند نمره) و معنوی (مانند احترام و توجه) که می‌توانند به دانشجویان خود بدهند، می‌تواند بیش از منبع مهمی چون: تخصص، قدرت و نفوذ را برای آنان در کلاس درس و روابط استاد - دانشجویی خارج از آن به ارمغان آورد؟ بر اساس یافته‌های این پژوهش، دست کم از نظر دانشجویان چنین نیست. از طرفی، این سؤالها مطرح می‌شود که آیا اولویت پایین منبع قدرت تخصص از دیدگاه استادان می‌تواند نشانه‌ای از کم توجهی به موضوع بسیار مهم تخصص در بین آنان و به خصوص در مواردی چون توزیع دروس و تدریس در قلمرو تحقیق قلمداد شود؟ آیا کم‌اهمیت تلقی کردن منبع قدرت تخصص، موجب کم بها دادن به آن در عمل و پیامدهای بعدی ناشی از آن نشده و نمی‌شود؟ بررسی شواهد موجود در قلمرو تحقیق می‌تواند به سؤالاتی از این دست، پاسخ روشنگرانهای دهد.

پیشنهادها

با توجه به نتایج این پژوهش، پیشنهاد می‌شود به منظور توسعه میزان قدرت و گستره نفوذ استادان و توسعه سطح اجابت دانشجویان قلمرو تحقیق، موارد ذیل مد نظر قرار گیرد:

الف) همواره این نکته مورد تأکید و نصب‌العین قرار گیرد که قدرت مطلق و لایزال از آن خدای متعال است که به فرموده امیرالمؤمنین علی(ع) «فرمانش استوار و علم او مستحکم و کارش بی‌تزلزل است» (نهج‌البلاغه، خطبه ۶۵). قدرت ابنای بشر، نسبی و قراردادی است و آن‌چنان که حضرت علی(ع) اشاره فرموده‌اند باید از آفت بزرگ آن، که همانا غرور و خودپسندی است (همان، نامه‌های ۵۰ و ۵۳) پرهیز کرد و آن را به تقوا، اخلاق نیکو، دانش و عمل صالح مستحکم ساخت. (همان، حکمت ۵، ۳۸، ۵۴، ۱۱۳، ۱۴۷، ۴۱۰، خطبه ۱۵۷، ۱۹۱، ۲۳۰).

ب) با توجه به جایگاه برتر منبع قدرت چیرگی محیطی از نظر استادان و دانشجویان و به منظور ارتقای سطح آن و بهره‌مندی از مزایای مثبت ناشی از آن، زمینه برقراری ارتباطات محیطی گسترده در قلمرو تخصصی مربوط، برای استادان فراهم شود و موفقیت‌های حاصل از این ناحیه برای آنان، به گونه‌ای غیر مستقیم به اطلاع دانشجویان رسانده شود. این مهم در عین حال می‌تواند زمینه بهره‌مندی بیشتر جامعه اسلامی از خدمات دانشگاه و دانشگاهیان را فراهم آورد.

ج) سنت‌های کهنه و ناکارآمد فرهنگی دانشگاه شناسایی و تعدیل شوند و در صورت لزوم، روش‌های کارآمدتری جایگزین آنها شود. به علاوه، فرهنگ و اخلاق دانشگاهی مطلوب (سازنده) در راستای اسلامی شدن هر چه بیشتر دانشگاه، شناسایی و در قالب یک نظامنامه رفتاری در دانشگاه اسلامی ترسیم و به اشکال و انحاء مختلف در محیط دانشگاه تصویرسازی شود. همچنین تلاش شود به روش‌های مناسبی به استادان و دانشجویان آموزش داده شود.

د) تأکید و تمرکز بیشتری بر تخصص و مرجعیت استادان به عمل آید. در این راستا اقداماتی از قبیل برنامه‌ریزی برای دانش‌افزایی مستمر استادان و تلاش برای تولید و توسعه علم بومی در راستای تحقق چشم‌انداز ۲۰ ساله جمهوری اسلامی ایران، توزیع دروس دوره‌های مختلف تحصیلی مبتنی بر تخصص و نه صرفاً ارشدیت (سابقه کار) استادان، الزام استادان برای تدریس تخصصی و ارزشیابی آنان بر این اساس، برگزاری نشست‌های تخصصی، سخنرانی‌های علمی و پژوهشی در دانشکده، تجلیل از تولیدات علمی استادان و البته ترویج عملی اخلاق حرفه‌ای اسلامی در میان استادان دانشگاه می‌تواند کارساز باشد.



منابع

- نهج البلاغه؛ ترجمه محمد دشتی (۱۳۸۰)، قم، ارم.
- اسکات، ریچارد (۱۳۸۷)؛ سازمانها: سیستم‌های عقلایی، طبیعی و باز، ترجمه و اقتباس حسن میرزایی اهرنجانی، تهران، سمت.
- افجه‌ای، سید علی اکبر (۱۳۸۰)؛ مبانی فلسفی و تئوری‌های رهبری و رفتار سازمانی، تهران، سمت.
- بیرن بائوم، رابرت (۱۳۸۲)؛ دانشگاهها چگونه کار می‌کنند؟، ترجمه حمیدرضا آراسته، تهران، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- ترک‌زاده، جعفر (۱۳۸۸)؛ «رهبری راهبردی در آموزش عالی»، رویکردها و چشم‌اندازهای نو در آموزش عالی، به اهتمام محمد یمنی‌دوزی سرخابی، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ص ۱۷۶-۱۳۹.
- چارلز، سی.ام (۱۳۸۳)؛ مدیریت و کلاس‌داری جذاب، ترجمه مرضیه امینی و شاپور شایان جهرمی، تهران، کوشامهر.
- شرمهورن، جان آر؛ جیمز جی. هانت و ریچارد ان. ازبورن (۱۳۸۶)؛ مدیریت رفتار سازمانی، ترجمه مهدی ایران‌نژاد پاریزی، محمدعلی بابایی زکلیکی و محمدعلی سبحان‌الهی، تهران، مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت وابسته به وزارت نیرو.
- شفیع، عباس؛ ابوطالب خدمتی و علی آقا پیروز (۱۳۸۴)؛ رفتار سازمانی با رویکرد اسلامی، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۸۵)؛ مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی، تهران، روان.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۸۴)؛ مدیریت عمومی، تهران، روان.
- کریتر، رابرت (۱۳۸۷)؛ اصول مدیریت (عملیات برتر)، ترجمه داور ونوس، بهمن جمشیدی و مهرداد پرچ، تهران، مهربان نشر.
- کریتر، رابرت و آنجلو کینیکی (۱۳۸۶)؛ مدیریت رفتار سازمانی، ترجمه علی اکبر فرهنگی و

حسین صفرزاده، تهران، پویش.

- کنن، رابرت و دیوید نیویل (۱۳۸۶)؛ **راهنمای بهبود تدریس در دانشگاهها و مراکز آموزش عالی**، ترجمه احمد رضا نصر، حسین زارع و محمدجعفر پاک سرشت، اصفهان، دانشگاه اصفهان.
- ملکوم، جنیس و میریام زوکاس (۱۳۸۶)؛ **«استاد شدن: اجتماعات تخصصی در آموزش عالی»**، ترجمه مرتضی نصیری، دانشگاه و اجتماعات علمی آن، ایان مک‌نی، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ص ۸۴-۶۳.
- میچل، ترنس (۱۳۷۳)؛ **مردم در سازمانها: زمینه رفتار سازمانی**، ترجمه حسین شکرکن، تهران، رشد.
- هج، ماری جو (۱۳۸۷)؛ **تئوری سازمان: مدرن، نمادین - تفسیری و پست مدرن**، ترجمه حسن دانایی فرد، تهران، افکار.
- Cornelius L.L. & L.R. Herrenkohl (2004). "Power in the Classroom: How the Classroom Environment Shapes Students Relationships with each other and with Concepts", *Cognitive and instruction*, Philadelphia, Vol.22, Iss. 4.
- Hersey, P; K.H. Blanchard & D.W. Johnson (2002). **Management of Organizational Behavior**, 8th Ed, New Delhi, Prentice Hall of India.
- Hoy, W.K. & C.G. Miskel (2008). **Educational Administration, Theory, Research and Practice**, 8th Ed, New York, McGraw Hill.
- Jamieson D.W. & K.W. Thomas (1974). "Power and Conflict in the Student-Teacher Relationship", *Journal of Applied Behavioral Science*, 10, 3.
- Karen M.W. (2007). "Student Perceptions of Power: A Critical Exploration of Power in the Classroom", a thesis Presented to the Faculty of the Department of Communication Studies M.A., San Jose State University, Rivited at: www.proquest.com, Sep.2010.
- Kearney, P; T. Plax; V.P. Richmond & J.C. McCroskey (1985). "Power in the Classroom: Teacher Communication Techniques and Messages", Rivited at: www.Jamesc mccroskey.com, Sep. 2010.
- McCelelland .D.C; D.H. Burnham (2003). "The Effective Use of Power", *Management for Science and Engineering*, fall, Rivited at: http://python.rice.edu/~arb/courses/750_03_chapt8.pdf, Apr. 2010.
- McCroskey, J.C. & V.P. Richmond (1983). "Power in the Classroom I: Teacher and Student Perceptions", *Communication Education*, 32, P.175-184. Rivited at: www.Jamescmccroskey.com, Oct. 2010.

۲۱۳ ♦ بررسی مقایسه‌ای منابع قدرت استادان از دید آنان و دانشجویان (مورد: دانشگاه شیراز)

- McCroskey, J.C. & V.P. Richmond (1984). "**Power in the Classroom II: Power and learning**", *Communication Education*, 33, P.125-136. Rivited at: www.Jamescmccroskey.com, Oct. 2010.
- Raven B.H. & W. Kruglanski (1975). "**Conflict and Power**", in: *the Structure of Conflict*, Swingle (Ed), New York, Academic Press.
- Robbins. S.P. (2001). **Organizational Behavior**, 9th Ed, New dehli: Prentise Hall of India.
- Rollinson, D. & A. Broadfield (2002). **Organizational Behavior and Analysis An Integrated Approach**, 2th Ed, Tarrytown (NY), Pergamon Press, Inc.
- Worley, D.W. & M.M. Cornett – Devito (2007). "**College Students with Learning Disabilities (SWLD) and Their Responses to Teacher Power**", *Communication studies*, Vol.58, ISS.1, Rivited at: www.accessmylibrary.com, Sep. 2010.

