

پدیدارشناسی تجربه زیسته رهبری آموزشی مدیران گروه دانشکده فنی و مهندسی دانشگاه ارومیه

عزیزه پاشایی یوسف کندی^۱ و محمد حسنی^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۷/۱۸، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۵

DOI: 10.22047/ijee.2022.309905.1860

چکیده: رهبری در آموزش عالی نقشی اساسی در بهبود، توسعه و پایداری نهادی دارد و مدیران گروه‌ها از طریق رهبری آموزشی اعضای هیئت علمی را حول فرهنگ سازمانی منسجم و یکپارچه گرد هم آورده و اهداف و دورنمای گروه را برای آنان ترسیم می‌نمایند. براین اساس، هدف پژوهش حاضر توصیف تجربه زیسته مدیران گروه‌ها از فرایند رهبری آموزشی است. تجربه زیسته، همان درک و فهم مستقیم و بی‌واسطه از تجربیات در حیات عادی و روزمره است که بدون توسل به مفهوم‌سازی حاصل می‌شود. مطالعه حاضر به روش کیفی از نوع پدیدارشناسی و جامعه آماری مورد مطالعه کلیه مدیران گروه دانشکده فنی و مهندسی دانشگاه ارومیه به تعداد ۱۰ نفر است که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. جمع‌آوری اطلاعات با استفاده از پروتکل مصاحبه نیمه‌ساختاریافته صورت گرفت. برای تحلیل داده‌ها از روش کلایزی استفاده گردید و کدگذاری متن مصاحبه‌ها با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA 18 انجام شد. یافته‌ها در ۶ مضمون ارزیابی تجربه مدیریت گروه، مسائل و چالش‌های مدیریت گروه، ملزومات مدیریت گروه، تعاملات در گروه، سبک رهبری گروه و دیدگاه نسبت به پست ریاست دسته‌بندی شد. بر این اساس، مسائل ساختاری یکی از چالش‌های اساسی این تجارب است که با تجدیدنظر در وظایف و اختیارات، حمایت و پشتیبانی و اعمال شیوه صحیح انتخاب و آموزش مدیران گروه می‌توان از تنش و فشار کاری آنان کاست.

واژگان کلیدی: رهبری آموزشی، مدیران گروه، تجربه زیسته، پدیدارشناسی

۱- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران. (نویسنده مسئول)
pashaieazizeh@gmail.com

۲- استاد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران. m.hassani@urmia.ac.ir

۱. مقدمه

در عصر حاضر، دانشگاه‌ها به عنوان عامل کلیدی توسعه اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی جوامع بشری نقشی حیاتی در امر آموزش سرمایه انسانی ایفا می‌کنند. تجزیه و تحلیل عوامل مؤثر در رشد و توسعه جوامع بشری اعم از پیشرفته و در حال رشد، بیانگر آن است که کارآمد و اثربخش بودن نظام آموزشی در هر کشور، به رشد و توسعه همه جانبه آن کشور کمک شایانی می‌کند (Shahbazi et al., 2009). در جامعه جدید همه اقدامات، دانشگاه محور است و دانشگاه، تربیت‌کننده نوآوران و خلاقانی است که کار اصلی‌شان تولید و واپایش فناوری‌های جدید و تغییر آفرین است (Mousavi et al., 2018). در واقع، دانشگاه‌ها هم در پیدایش تحولات و هم در پاسخگویی به نیازهای ناشی از تحولات گوناگون جامعه، نقش اساسی بر عهده دارند. نکته قابل توجه اینکه محصول دانشگاه‌ها در دانش، بینش، ویژگی‌ها و رفتار دانش‌آموختگان تجلی پیدا می‌کند. رسالت و مأموریت دانشگاه‌ها و رهبران دانشگاهی به عنوان سازمان یادگیرنده، تنها آماده‌سازی شغلی نیست، بلکه مهم‌تر از آن، کمک به افراد برای یادگیری مولد و ایجاد زمینه بروز و ظهور پیشرفت ذهنی است که تأثیری مستمر و دائمی بر فرد داشته باشد. بنابراین، وظیفه اصلی رهبری دانشگاهی با توجه به چالش‌های متنوع در قرن اخیر این است که سنت نوآوری، برتری و دسترسی، استقلال و نظم، حرفه تجاری و اختیار حرفه‌ای، چابک‌سازی در ساختار سازمانی، مدیریت و رهبری، برنامه‌ریزی راهبردی، ارتقای کیفیت و بهبود عملکرد را در هم آمیزد. با این اوصاف، رهبران دانشگاهی برای ادامه حیات، نیازمند تلفیق چندین مهارت هستند و باید افرادی متفکر، بصیر، آینده‌نگر و عملیاتی باشند (Sedghi Bukani et al., 2018).

در این میان گروه‌های آموزشی به عنوان واحد اصلی فعالیت‌های دانشگاهی و وابستگی بهبود دانشگاه به کارایی مدیران گروه‌های آموزشی، عملکرد مدیران در سطح گروه به عنوان عامل اصلی پیشرفت، گامی مؤثر در پیشبرد هدف‌های آموزش عالی و در نتیجه ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی است (Qasemabadi, 2017). اهمیت گروه‌های دانشگاهی به چند دلیل ناشی می‌شود: آن‌ها واحدهایی هستند که دانشجویان در آن پذیرفته شده و آموزش می‌بینند، برنامه درسی طراحی و اجرا می‌شود، کارکنان (اعم از دانشگاهی و پشتیبانی) جذب، توسعه و حفظ می‌شوند، تحقیقات در آن انجام شده و فعالیت‌های روزمره برای اکثر اعضای هیئت علمی و دانشجویان در آن انجام می‌شود (Roach, 1976)؛ در (Kate, 2007). اسکات و همکاران (Scott et al., 2008) با استناد به براین (Bryman, 2007) استدلال می‌کنند که "این بخش یک واحد مهم تجزیه و تحلیل در دانشگاه‌ها را نشان می‌دهد، زیرا اغلب و نه همیشه، یک واحد کلیدی اداری برای تخصیص منابع و سکوی اصلی برای فعالیت‌های اصلی آموزشی و تحقیقاتی سازمان است."

مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها به عنوان رابط بین اعضای هیئت علمی و رئیس دانشکده، موقعیتی ویژه دارند. از یک سو به دلیل داشتن پیشینه علمی و آموزشی و پژوهشی با

مسائل آموزشی دانشکده آشنا هستند و از سوی دیگر به دلیل انتخاب یا انتصاب، مسئولیت مدیریت گروه را تجربه می‌کنند. کفایت و توانمندی مدیر گروه آموزشی می‌تواند به عنوان عاملی مهم در ارتقای کیفیت تدریس اعضای هیئت علمی مطرح باشد، در آنها ایجاد انگیزه نموده و شرایط تدریسی مؤثر و متناسب با شأن گروه را برای دانشجویان فراهم سازد. از سوی دیگر ایفای نقش مدیر میانی سبب می‌شود، امکانات و تجهیزات مورد نیاز گروه، با تعامل مثبت بین مدیر گروه و رئیس دانشکده، تأمین شود. بنابراین انتظار می‌رود که گروه‌های آموزشی در دانشکده‌ها فعال بوده و روزه‌روز شاهد موفقیت و پویایی آنها باشیم (Rajaipour et al., 2017). محققان تأیید کردند که مدیران گروه‌های دانشگاهی نقش اساسی در هر جنبه از فعالیت‌های گروه دارند و اقدامات آنها می‌تواند اهدافی را رقم بزند که فراتر از اهداف فردی باشد (Mozaffari et al., 2015). مدیریت گروه را می‌توان مهم‌ترین ساختار در آموزش عالی دانست (Gmelch & Parkay, 1999). مدیران گروه، فضای سازمانی را تعیین می‌کنند و بر نگرش اعضای نهادی تأثیر می‌گذارند (Cunter et al., 2005). در مؤسسات آموزش عالی، گروه‌ها غالباً زمینه فعالیت‌های دانشگاهی و تحقیقاتی را فراهم می‌کنند و به علاوه، سایر انواع فعالیت‌های سازمان را تحت تأثیر قرار می‌دهند (Doaei & Malikzadeh, 2012). مدیران گروه باید در برقراری ارتباط و تصمیم‌گیری، انگیزه، تشویق و حل تعارض شایسته باشند (Bowman, 2002).

در بسیاری از نظام‌های آموزشی دنیا اساساً مدیر گروه آموزشی از میان استادان مطرح و برجسته انتخاب می‌شود تا هویت حرفه‌ای گروه آموزشی را در میان گروه‌های آموزشی دیگر حفظ کرده و یا بالا ببرد و از آن جایی که مدیر گروه آموزشی واسطه‌ای برای برقراری ارتباطات و جذب بودجه‌های پژوهشی از مؤسسات و نهادهای مختلف است، این نقش به استادان مشهور داده می‌شود. در برخی از نظام‌های آموزشی، اعضای هیئت علمی مدیر را به صورت انتخابی تعیین می‌کنند و در برخی نیز به صورت انتصابی است. همچنین تفاوت‌هایی در دوره زمانی (۶-۲ سال) بر عهده گرفتن این نقش وجود دارد. با این وجود، نقش‌های مدیران گروه شباهت‌های زیادی دارد (Muzaffari, 2014). مرور آیین‌نامه شورای عالی انقلاب فرهنگی در ایران، در زمینه انتخاب مدیران گروه در ماده ۳۷ نشان می‌دهد که شورای هر گروه، دو تن از اعضای آن گروه را که واجد شرایط و حداقل در مرتبه استادیاری باشند، برای تصدی مدیریت گروه به رئیس دانشکده معرفی می‌کند. به پیشنهاد رئیس دانشکده و با تأیید و حکم رئیس دانشگاه، یکی از آنان به مدت دو سال به مدیریت گروه منصوب می‌شود و انتخاب مجدد وی بلامانع است (General Management Regulation of Universities and Higher Education, 2010).

در ماده ۳۹ آیین‌نامه وظایف و اختیارات مدیران گروه‌ها شامل تهیه برنامه اجرایی وظایف آموزشی و پژوهشی و خدماتی ارائه شده از طریق گروه بر اساس خط‌مشی شورای دانشکده با مشورت اعضای گروه قبل از شروع نیمسال تحصیلی و گزارش آن به رئیس دانشکده، ابلاغ برنامه‌های اجرایی وظایف آموزشی و پژوهشی و خدماتی هر یک از اعضای گروه، نظارت بر کلیه فعالیت‌های آموزشی و

پژوهشی و خدماتی گروه، تهیه جدول دروس هر نیمسال با همکاری اعضای گروه و تسلیم آن به رئیس دانشکده، تجدیدنظر مستمر در برنامه‌ها با توجه به آخرین پیشرفت‌ها و تغییرات و تحولات و تسلیم این برنامه‌ها به مراجع ذی‌ربط، تشکیل و اداره جلسات شورای گروه و ارسال گزارش کار، مصوبات، پیشنهادها و نظریات جمعی گروه به رئیس دانشکده یا آموزشکده برای هماهنگی اجرائی یا طی مراحل قانونی و ابلاغ بخشنامه‌ها و آئین‌نامه‌ها و مصوباتی که رئیس دانشکده ارسال کرده است، پیشنهاد نیازهای مالی گروه به رئیس دانشکده، انجام دادن کلیه مکاتبات رسمی گروه و پیشنهاد تهیه لوازم، کتاب‌ها، نشریات مورد نیاز گروه به رئیس دانشکده، پیشنهاد طرح‌های پژوهشی که گروه رأساً یا با همکاری گروه‌های دیگر انجام داده‌اند، به رئیس دانشکده برای تصویب در شورای پژوهشی دانشگاه و نیز ارزیابی کار سالانه اعضای گروه و گزارش آن به رئیس دانشکده می‌باشد (همان منبع). بررسی این ماده در زمینه وظایف نشان می‌دهد که مدیران گروه‌ها، نقش‌های بسیار کلی و اداری دارند و اهمیت نقش‌های مدیریتی و رهبری آنان به فراموشی سپرده شده است و اختیارات و اعتبارات محدودی به مدیران گروه‌ها داده شده است.

تاکر (Tucker, 1981) ۵۴ نقش و وظیفه مختلف مدیران گروه‌های آموزشی را شناسایی و آنها را در یک طبقه‌بندی هشت‌تایی ارائه کرده که عبارتند از: هدایت گروه، تهیه دستورالعمل‌ها، منابع و برنامه‌ها، فعالیت‌های مرتبط با اعضای هیئت علمی (اعم از گزینش اعضا تا ارزیابی فعالیت‌های آنها)، فعالیت‌های مرتبط با دانشجویان (مانند مشاوره دادن)، ارتباطات با بیرون از گروه (مانند ارتباط با گروه‌های بیرونی یا با مقام‌های بالای دانشگاه)، امور مربوط به بودجه و منابع، مدیریت و اداره تجهیزات و وسایل گروه، پیشرفت حرفه‌ای (مانند کمک به پیشرفت اعضای هیئت علمی)، واتسون (Watson, 1986) پنج نقش برای مدیر گروه آموزشی تشخیص داده است که عبارتند از: "رهبری فکری" که با اهداف دانشگاهی و به وجود آمدن برنامه‌هایی برای رسیدن به آنها مرتبط است. نقش "هماهنگ‌کننده - سرپرست" که شامل سازماندهی کار اعضا و تسهیل فعالیت‌های هیئت علمی با مشخص کردن وظایف است. نقش "نماینده" که در این نقش مدیر گروه در جلسات دانشگاه و کمیته‌های مختلف به نمایندگی از گروه شرکت می‌کند. مدیر گروه در نقش "بسیج‌کننده منابع" بودجه‌ها و به خصوص منابعی را که از بیرون برای تحقیقات دانشگاه اختصاص می‌یابد، سازماندهی می‌کند. نقش "سرپرست کارکنان" که مدیر گروه اعضای هیئت علمی، کارکنان و کمک آنها به اهداف گروه را ارزیابی می‌کند.

در این میان رهبری فرایندی است که ضمن آن، مدیریت سازمان می‌کوشد تا با ایجاد انگیزه و ارتباطی مؤثر انجام سایر وظایف خود را در تحقق اهداف سازمانی تسهیل و کارکنان را از روی میل و علاقه

به انجام وظایفشان ترغیب کند. منابع قدرت و اثربخشی مدیر و رهبری از دو منبع ناشی می‌شود، قدرتی که مبتنی بر منصب و مقام مدیر است (قدرت سازمانی) و قدرتی که مبتنی بر توانایی شخصی (قدرت فردی) است (Alwani, 2019). رهبری علم و هنر نفوذ در افراد به منظور دستیابی به اهداف است و سبک رهبری مجموعه‌ای از نگرش‌ها، صفات و مهارت‌های مدیران را شامل می‌شود که بر پایه چهار عامل ارزش‌ها، اعتماد به کارمندان، تمایلات رهبری و احساس امنیت در موقعیت‌های مبهم شکل می‌گیرد (Turani et al., 2012). سبک رهبری دستوری^۱ یا مستبدانه^۲ عمدتاً بر اساس نظرهای مدیر و تصمیمات او اداره می‌شود و تمام اختیارات و تصمیم‌گیری‌ها در رهبر متمرکز می‌شود. این سبک به شدت طرفدار کار است و به کارمند توجه چندانی ندارد، کارکنان دقیقاً می‌دانند که سازمان از آنها چه توقعی دارد و در این خصوص، دستورهای روشنی از طرف رهبر به آنان ابلاغ می‌شود (Koyeer, 2009). در سبک رهبری مشارکتی^۳، فرایندهای تصمیم‌گیری، گروهی و هسته مرکزی تمرکز، گروه است و این روش کارکنان را گرد هم آورده و از فشارهای وارد بر مدیران کاسته می‌شود (Sergiovanni & Moore, 1989). در سبک رهبری تفویضی^۴، رهبر اختیارات را به طور کامل به زیردستان^۵ واگذار می‌کند زیرا تصور بر این است که زیردستان دارای شایستگی کافی برای تشخیص موقعیت و انجام وظایف هستند (Feizi, 2020). برای اولین بار برنز در سال ۱۹۷۸ میان دو سبک رهبری مبادله‌ای^۶ و تحولی^۷ تمایز قائل شد. وی رهبران مبادله‌ای را به عنوان افرادی معرفی کرد که با استفاده از پاداش دادن به پیروان، به نوعی به مبادله با پیروان پرداخته و موجب عملکرد بهتر آنان خواهند شد. او دو سبک رهبری مبادله‌ای و تحول‌آفرین را در مقابل هم قرار داد و بیان داشت که رهبران تحول‌آفرین، نیازهای اساسی پیروان را مخاطب قرار داده و آنان را به سطح بالاتری از انگیزش سوق می‌دهند. برنز مشخص کرد که رهبران تحول‌آفرین صاحب بینش هستند و دیگران را برای انجام دادن کارهای استثنائی به چالش و تلاش وامی‌دارند (Moghli, 2003). تمرکز اصلی رهبری تحولی، بر تعهدات و استعدادهای اعضای سازمان است چون سطح بالاتری از تعهد به اهداف سازمانی برای انجام این اهداف، باعث تلاش بیشتر و در نتیجه بهره‌وری افزون‌تر می‌شود (Bush, 2009). رهبری در آموزش عالی نقشی اساسی در بهبود، توسعه و پایداری نهادی دارد و امروزه رهبران آموزش عالی با چالش‌های بسیاری مانند پیشرفت در فناوری، تقاضای ثبت نام، رقابت، اعتبارسنجی، جهانی‌سازی و متعادل‌سازی نیازهای ذی‌نفعان متعدد روبرو هستند. بنابراین، نیاز به رهبری مؤثر بیشتر شده است (Gonaim, 2016a). رهبری باعث ایجاد یک فرهنگ مثبت است که پیشرفت و موفقیت دانشجویان و دانشکده‌ها را تضمین می‌کند (Miller et al., 2016). به گفته سولیس (Solis, 2011) "تلاش‌ها برای به دست آوردن شناخت بهتر از رهبری باعث شده تا اندیشمندان به مطالعه رهبری

1- Directorial leadership

4- Delegated leadership

7- Transformational

2- Authoritarian

5- Subordinates

3- Participatory leadership style

6- Transactional leadership

در محیط‌های دانشگاهی علاقه‌مند شوند". هاگمن و جانسون (Hackman & Johnson, 2013) اظهار داشتند که "هیچ رویکرد واحدی، توضیحی کلی درباره رفتار رهبری ارائه نمی‌دهد اما هرکدام، بینش مفیدی ارائه می‌دهند." مطالعات قبلی نشان داده است که رهبران مؤسسات آموزش عالی از سبک‌های مختلف رهبری مانند رهبری تعاملی^۱، تحول‌آفرین و خدمتگزار^۲ استفاده می‌کنند (Abualhamael, 2017؛ Alghamdi, 2017). رهبران آموزش عالی باید از کاربرد مناسب سبک‌های مختلف رهبری متناسب با مسائل آگاه باشند (Gonaim, 2019). بررسی تحقیقات نشان داده است که رهبری تحول‌آفرین در آموزش عالی مؤثر است (Alonderiene & Majauskaite, 2016؛ Bateh & Heyliger, 2014؛ Hijazi et al, 2016). سبک رهبری تحول‌آفرین سبکی است که بیشتر توسط مدیران گروه‌ها اعمال می‌شود و به دنبال آن سبک رهبری تعاملی دنبال می‌شود و بین سبک‌های رهبری تحولی و تبادل‌مدیران گروه و رضایت شغلی کلی اعضای هیئت علمی رابطه مثبت و قوی وجود دارد (Alsunaydi, 2020).

لذا با توجه به اهمیت و نقش مدیریت و رهبری در دانشگاه‌ها، افرادی که به عنوان مدیر گروه انتخاب می‌شوند، بهتر است در نقش یک رهبر شایستگی‌هایی داشته باشند تا بتوانند با ایجاد روابط انسانی با رؤسای دانشکده، اعضای هیئت علمی، کارکنان و دانشجویان، بر اساس اعتماد و همکاری گروه را در جهت صحیح رهبری کنند (Mokhtaripour et al., 2005). امروزه، به دلیل تمایل به تمرکززدایی و تمایل به سپردن قدرت و اختیارات بیشتر به مقامات رده پایین، توجه به نیازهای ویژه گروه‌ها و دانشکده‌ها ضروری‌تر شده است (Mohsenpour, 2003). توسعه همه‌جانبه سازمان‌های آموزشی، نیاز به داشتن مدیران ماهر و شایسته‌ای را که توانایی استفاده از دانش و تجربه حرفه‌ای دارند، دوچندان کرده است. این مدیران با تأثیر مستقیم بر آموزش سایر مشاغل، جهت کلی جامعه را تحت تأثیر قرار می‌دهند (Behrangi, 2002). درک فرهنگ و مهارت‌های رهبری از اهمیت بالایی برخوردار است زیرا مقاومت در برابر تغییر و روش‌های استفاده‌شده برای مقابله با آن، می‌تواند فرهنگ و جو سازمانی را منعکس کند (Austin, 1994). امروزه یک مدیر گروه را می‌توان یک واسطه، یک رابط و یک تسهیل‌کننده دانست که در پیشرفت بخش، دانشکده یا حتی دانشگاه نقش به‌سزایی دارد (Ronald & Arthur, 2002).

مدیران گروه‌ها از یک سو در عین حال که در موقعیت دشواری رهبری می‌کنند و مسئول بسیاری از امور از جمله برنامه‌های درسی، بررسی برنامه و اصلاح، مسائل علمی مانند توسعه و برنامه‌ریزی، رضایت دانشجویان، برنامه‌ریزی بودجه و تجزیه و تحلیل آن به عنوان انواع نقش‌های رهبری می‌باشند (Lindholm, 2007)، از اقتداریابی نیز برخوردار نیستند. در واقع ائتلاف قدرتمند اعضای هیئت علمی، می‌تواند به طور جدی مانع رهبری مدیران گروه شود. نقش و مسئولیت‌های مدیران گروه‌ها همیشه به دلیل اینکه از آنها انتظار می‌رود تا رهبری کنند، چالش‌برانگیز بوده است. لذا مدیران گروه‌های آموزشی یکی از پرتناقض‌ترین نقش‌ها را بر عهده دارند. ارائه رهبری، به ویژه در نهادهای آموزش

عالی که نقش‌های پیچیده‌ای مانند مذاکره‌کننده، تسهیل‌گر، ارزشیاب و مدیر اعضای هیئت علمی با خودمختاری زیاد به مدیر گروه واگذار شده، دشوار است. علاوه بر این بیشتر مدیران با آگاهی اندکی از آنچه که این شغل واقعاً نیاز دارد و با آمادگی کمتر برای آنچه در این شغل در انتظار آنهاست، وارد این پست می‌شوند (Rajaipour et al., 2017). نتایج پژوهش کالما (Calma, 2015) حاکی از چالش‌های نقش‌های رهبران در زمینه‌های آموزش، پژوهش و نظارت است و تعریف روشنی در مورد نقش رهبران دانشگاهی وجود ندارد. همچنین نتایج روایت مدیران گروه‌ها نشان می‌دهد تعریفی از سیاست‌هایی که رهبران به عنوان تعهدات روزانه خود نشان می‌دهند و پشتیبانی از آنها، وجود ندارد.

با توجه به مطالب بیان شده و به علت محدودیت اطلاعات در مورد نقش‌ها، شیوه‌های رهبری و فرصت‌هایی که این مدیران هنگام هدایت گروه‌های خود با آن روبرو می‌شوند، مطالعه حاضر با هدف کاوش رهبری آموزشی در تجارب زیسته مدیران گروه‌ها و شناسایی سبک‌های رهبری، چگونگی ارتباط مدیران گروه‌ها با اعضای هیئت علمی و دانشجویان، چگونگی ارزیابی مدیران از تجربه رهبری دانشگاهی خود، شناسایی مهارت‌های لازم برای رهبری و میزان علاقه آنها برای ادامه کار در پست مدیریت گروه، در دانشکده فنی و مهندسی دانشگاه ارومیه انجام شد و در پی پاسخ به این سؤالات است که:

۱- مدیران گروه‌ها تجارب رهبری خود در دانشگاه را چگونه ارزیابی می‌کنند؟

۲- مدیران گروه‌ها در تجارب رهبری خود از چه سبک رهبری استفاده می‌کنند؟

۲. روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع کیفی و به روش پدیدارشناسی است. اصطلاح پدیدارشناسی یا نمودشناسی را معادل فنومنولوژی^۱ نهاده‌اند. فنومن در لغت به معنای نمود یا آنچه از یک شیء پدیدار است، به کار می‌رود. پدیدارشناسی به دنبال پژوهش و آگاهی مستقیم نسبت به تجربیات و مشاهدات، یا به عبارت بهتر نسبت به پدیدارهایی است که بی‌واسطه در تجربه ما ظاهر می‌شوند. از این رو پدیدارشناس می‌کوشد تا ساختارهای ماهوی یا ذاتی این پدیدارها را توصیف کند و می‌کوشد تا خود را از پیش‌فرض‌ها و تبیین‌ها آزاد کرده و روشی برای توصیف پدیدارها و شیوه‌ای برای شهود معانی ذاتی تدارک ببیند (Bayat, 2006). پدیدارشناسی، اساساً مطالعه تجربه زیسته^۲ یا جهان زندگی است. پدیدارشناسی به جهان، آن چنان که به وسیله یک فرد زیسته می‌شود، نه جهان یا واقعیت که چیزی جدای از انسان باشد، توجه دارد. توجه به تجربه زیسته به منزله تلاش برای فهم یا درک معانی تجربه انسان، آن چنان که زیسته می‌شود، است. "جهان زندگی" همان تجربه‌ای است که بدون تفکر ارادی و بدون متوسل شدن به طبقه‌بندی کردن یا مفهوم‌سازی، حاصل می‌شود و معمولاً شامل آن چیزهایی است که مسلم دانسته می‌شوند یا متداول هستند. هدف مطالعه جهان زندگی، بازبینی تجارب بدیهی پنداشته شده و آشکار ساختن معانی جدید و یا مغفول مانده است (Polkinghorne, 1984). برای جمع‌آوری داده‌ها از روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و

تحلیل متن مصاحبه‌ها استفاده شد. با توجه به اینکه در مصاحبه عمیق و نیمه ساختاریافته، قصد محقق نفوذ به لایه‌های عمیق ذهن مصاحبه‌شونده و کسب اطلاعات حقیقی است، سؤالات دیگری هم از بطن پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان بیان می‌شود. مدت زمان مصاحبه‌ها ۵۰-۲۰ دقیقه بود و مصاحبه‌ها به صورت تک‌نفری انجام گرفت تا مصاحبه‌شونده به راحتی نظر خود را پیرامون مباحث مطرح شده بیان کند. در ابتدای هر جلسه پژوهشگر در مورد چگونگی مصاحبه و اهداف پژوهش حاضر توضیح داده و همچنین به شرکت‌کنندگان اطمینان داده می‌شد که متن مصاحبه کاملاً محرمانه خواهد ماند و در توصیف و تحلیل نهایی نامی از شرکت‌کنندگان برده نخواهد شد.

۲. جامعه آماری

جامعه آماری تحقیق حاضر شامل مدیران گروه دانشکده فنی و مهندسی دانشگاه ارومیه است. این دانشکده شامل گروه‌های: مهندسی مواد، مکانیک، معدن، عمران، صنایع، پلیمر (بسپار)، شیمی، کامپیوتر، برق- مخابرات، برق- الکترونیک و برق- قدرت است. برای تحقیق حاضر مدیران گروه‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و نتایج بررسی اطلاعات جمعیت‌شناختی مدیران گروه در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. مشخصات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	جنسیت	سن	رتبه دانشگاهی	سابقه خدمت	سابقه مدیریت گروه	تعداد اعضای گروه
۱	مرد	۴۲	دانشیار	۱۲ سال	۴ سال	۱۷ نفر
۲	مرد	۳۷	استادیار	۵ سال	۲ سال	۶ نفر
۳	زن	۳۵	استادیار	۳ سال	۲ سال	۳ نفر
۴	مرد	۴۲	دانشیار	۱۰ سال	۲ سال	۱۲ نفر
۵	مرد	۴۴	استادیار	۱۵ سال	۲ سال	۱۲ نفر
۶	مرد	۴۲	استادیار	۴ سال	۲ سال	۷ نفر
۷	مرد	۶۲	استاد	۳۲ سال	با وقفه حدود ۲۰ سال	۷ نفر
۸	مرد	۳۹	استادیار	۶ سال	۲ سال	۹ نفر
۹	مرد	۴۱	استادیار	۸ سال	با وقفه ۴ سال	۱۹ نفر
۱۰	مرد	۳۶	دانشیار	۵ سال	۲ سال	۵ نفر

۳. شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها

تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها با استفاده از روش هفت مرحله‌ای کلایزی^۱ انجام شد که شامل مراحل زیر است: ابتدا توصیفات همه مشارکت‌کنندگان به منظور هم‌احساس شدن با آنها خوانده می‌شود. دوم، به هر کدام از پروتکل‌ها رجوع و عبارات مهم استخراج می‌شود. سوم، معنای هر عبارت مهم که تحت

عنوان مفهوم مطرح است، توسط پژوهشگر شکل می‌گیرد. چهارم، مفاهیم تنظیم شده در دسته‌های موضوعی سازمان‌دهی می‌شوند. پنجم، یافته‌ها درون یک توصیف جامع از پدیده مورد نظر تلفیق می‌شود. توصیف جامع از پدیده مورد پژوهش، به شکل یک بیانیه روشن تنظیم می‌شود. در مرحله آخر نتایج به مشارکت‌کنندگان بازگردانده می‌شود و در مورد یافته‌ها از آنها سؤال می‌شود (Stephen, 2003). در پژوهش حاضر مفاهیم باز هر مصاحبه با استفاده از نرم‌افزار 18 MXQDA استخراج شد و در ادامه کدها به صورت دسته‌های مرتبط با یکدیگر در یک دسته کلی‌تر و سپس در خوشه‌هایی قرار گرفت که از آنها مضامین و کدهای انتخابی حاصل شد و در نهایت یافته‌ها مورد بحث و توصیف قرار گرفته و به ساختار پدیده پاسخ داده شد. جهت اطمینان از دقت و اعتبار پژوهش، با استفاده از روش واپایش و نظارت اعضا، تحلیل‌ها و نتایج به شرکت‌کنندگان ارائه شد و مورد تأیید قرار گرفت. ملاحظات اخلاقی پژوهش حاضر نیز شامل کسب رضایت آگاهانه، حق انصراف از پژوهش، محرمانه بودن اطلاعات و تعیین زمان و موقعیت مصاحبه توسط شرکت‌کنندگان بود. پس از بررسی و تحلیل مصاحبه‌ها، ۶ مضمون اصلی و ۲۳ مقوله استخراج شد که در جدول ۲ به آنها اشاره شده است و در ادامه به بررسی آنها پرداخته می‌شود:

جدول ۲. یافته‌های پژوهش

کدهای گزینشی	کدهای محوری	فراوانی	فراوانی نسبی
تجارب مدیریت گروه	تجربه‌ای خوشایند و لذت بخش	۳۸	۱۵/۰۷
	تجربه‌ای سخت و پرتنش	۳۹	۱۵/۴۷
مسائل و چالش‌های مدیریت گروه	مسائل همکاران	۱۰	۳/۹
	مسائل دانشجویان	۲	۰/۷۹
	مسائل شخصی	۶	۲/۳۸
	مسائل ساختاری	۴۰	۱۵/۸۷
ملزومات مدیریت گروه	ملزومات ساختاری	۲۴	۹/۵۲
	ملزومات شخصی	۱۳	۵/۱۵
تعاملات در گروه درسی	روابط با بالادستی‌ها	۳	۱/۱۹
	روابط با همکاران	۲۲	۸/۷۳
	روابط با دانشجویان	۷	۲/۷۷
سبک رهبری گروه	دموکراتیک	۱	۰/۳۹
	بوروکراتیک	۱	۰/۳۹
	مشارکتی	۲۰	۷/۹۳
دیدگاه نسبت به پست ریاست	عدم قبول ریاست	۱۴	۵/۵۵
	قبول در شرایط خاص	۱۲	۴/۷۶
جمع کل:		۲۵۲	۱۰۰

۳-۱. تجارب مدیریت گروه

در رابطه با تجربه مدیریت گروه، ۷۷ واحد معنایی استخراج شد که در نهایت در دو مقوله تجربه‌ای خوشایند و لذت بخش و تجربه‌ای سخت و پرتنش دسته‌بندی شدند. در این میان مشکلات حاصل از ویروس کرونا، شرایط آموزش مجازی و نبود زیرساخت‌های لازم (با بیشترین فراوانی)، باعث افزایش حجم کاری مدیران گروه‌ها شده است و هماهنگی میان افراد مختلف را می‌طلبد و در سخت و پرتنش بودن این تجربه تأثیر زیادی داشته است. در ادامه این مضامین استخراج‌شده به همراه نمونه‌ای از مصاحبه‌ها آورده شده است:

الف- تجربه خوشایند و لذت بخش: برخی از تجارب خوشایند مدیران گروه عبارت‌اند از: لذت حس مفید بودن، لذت هدایت دانشجویان، لذت بخشی ارتباط با دانشجویان، موفق شدن عامل لذت بخشی، ارتقا با پست مدیریت گروه، لذت تصمیم‌گیری، لذت جایگاه اجتماعی، لذت روحی و معنوی، لذت بخشی پیشرفت دانشجویان، لذت بخش بودن یادگیری دانشجویان، همراهی گروه، پیشبرد اهداف گروه، شناخت توانایی‌ها و رفع نقاط ضعف، امکان انجام فعالیت‌های مفید و مؤثر، گرفتن انرژی از همکاران و دانشجویان. نمونه‌هایی از نقل قول مشارکت‌کنندگان در ذیل آورده شده است:

”دوست دارم در دانشگاه باشم و با دانشجویها در ارتباط باشم، به همین دلیل هم مدیریت گروه برای من لذت بخشه. لذت می‌برم از اینکه می‌بینم دانشجویها میان تو دانشگاه یه چیزی یاد می‌گیرند و پیشرفت می‌کنند. بعضی‌ها بعداً فیدبک (بازخورد) می‌دهند که فلان جا کار می‌کنیم، فلان جا مقطع ارشد، دکترا تو دانشگاه خوب قبول می‌شوند، این‌ها همه برای من لذت بخشه و تو مدیریت گروه، چون درگیری بیشتری با دانشجویها هست، برای من از این لحاظ ارزشمند.“

”تجربه خوشایندی است چون شما به این نتیجه می‌رسید که چه توانایی‌هایی دارید. این خودش موضوع مهمیه. مخصوصاً برای ماها که جوون تر هستیم و تازه وارد این مسیر شدیم. این که آدم به یک شناخت درونی از خودش برسه که آیا من می‌تونم این جمع کوچیک رو رهبری کنم؟ (حالا از همه جنبه‌ها) و اگر نمی‌تونم دلایلی چیه؟ برم دنبال دلایلی بگردم، حالا پیام مرتفعش کنم، یا نه بگم آدم این کار نیستم. همه اینها ارزشمند هست.“

ب- تجربه سخت و پرتنش: برخی از تجارب سخت و پرتنش مدیران گروه عبارت‌اند از: داشتن مسئولیت زیاد، تنش و مشغله زیاد، دغدغه کاری همیشگی، مزایای مالی محدود، انجام کار در چارچوب قانون، سختی کارکردن با نخبگان، حفظ انسجام گروه، افزایش کار مدیر گروه در کرونا، استرس حل بحران‌ها. مشارکت‌کنندگان در این باره بیان کردند که:

”تفاوتی که گروه با جاهای دیگه داره، آینه‌ه که ما با نخبگان سروکار داریم، یعنی همکاران ما همگی نخبه هستن و جزو منتخبین کشورند که اومدن اینجا و هر کدومشون یک تخصص خاصی دارن و

مهم‌تر اینکه نکته‌بینی و نکته‌سنجی بسیار بالایی دارند و کوچک‌ترین تغییر در رفتار همکاران را متوجه می‌شوند و از خودشان واکنش نشون می‌دهند."

۲-۳. مسائل و چالش‌های مدیریت گروه

در مورد مسائل و چالش‌های مدیران گروه ۵۸ مفهوم استخراج شده در چهار مقوله مسائل همکاران، مسائل دانشجویان، مسائل شخصی و مسائل ساختاری دسته‌بندی شدند. مسائل ساختاری با فراوانی ۴۸ از میان ۵۸ کد باز استخراج شده، یکی از چالش‌های اساسی مدیران گروه‌ها بود که عدم وجود اختیارات و دستورات عمل کافی، عدم دسترسی به منابع مالی و نبود آموزش کافی برای مدیران و دریافت نکردن بازخورد، باعث نارضایتی آنها از نظام دانشگاهی می‌باشد.

الف- مسائل همکاران: برخی از مفاهیمی که مدیران گروه‌ها در مورد مسائل همکاران مطرح کرده‌اند، شامل: تبعیت همکاران از باسابقه‌ها، عدم رغبت همکاران برای مدیریت گروه، وجود تنش ناشی از سوءبرداشت‌ها، بی‌اعتمادی بین همکاران، عدم شناخت کافی از همکاران، نداشتن تجربه کافی، جوان بودن مدیران گروه، پست‌های اداری اساتید و زیاد بودن همکاران گروه است که به استناد، به نمونه‌ای از نقل قول آنها پرداخته می‌شود:

"کار جمعی نیاز به این داره که شما شناخت کافی از روحیات همدیگر، از خصوصیات اخلاقی همدیگر داشته باشید و یه بالانسی بین اعضای گروه اتفاق بیفته. به علت جوان بودن گروه، تنش‌ها، بی‌اعتمادی یا محتاط بودن قطعاً وجود دارد و ما امیدواریم که با گذشت زمان این قضیه برطرف بشه، منتهی همین باعث می‌شه سوءبرداشت‌های مختلف داشته باشیم و خب این خودش باعث تنش می‌شه."

ب- مسائل دانشجویان: مدیران گروه‌ها اذعان داشته‌اند که یکی از وظایفشان، تربیت نسلی است که وارد دانشگاه می‌شوند زیرا به طور مداوم در تعامل با آنها هستند. اما برخی مشکلات رفتاری و هنجاری دانشجویان، تعداد زیاد آنان و مجازی شدن آموزش در دوران کرونا، از چالش‌های اساسی مدیران گروه‌ها است.

ج- مسائل شخصی: برخی از مشکلات مدیران گروه‌ها در مورد مسائل شخصی، شامل: محدودیت زمان برای پژوهش، به علت زمان بر بودن کارهای اداری، لزوم صرف وقت و انرژی زیاد برای فعالیت‌های گروه، مشکلات تدریس و فعالیت مجازی است. مشارکت‌کنندگان در این مورد بیان کرده‌اند:

"وقتی شما رهبری یه گروه رو قبول می‌کنید، نیازمند این هست که وقت و انرژی زیادی رو بذارید و وقتی رو یه موضوع وقت و انرژی زیاد بذارید، قاعدتاً باید از بقیه بزنید و من این رو نمی‌پسندم. اگر حق انتخابی داشته باشم و مشکلی از بابت ادامه کارم به صورت هیئت علمی نداشته باشم، ترجیحم این هست که همکار باشم تا مدیر گروه."

د- مسائل ساختاری: برخی از مفاهیمی را که مدیران گروه‌ها در مورد مسائل مربوط به نظام مطرح کرده‌اند شامل: شیوه نادرست انتخاب مدیران، عدم حمایت فنی و مادی از گروه درسی، نوپا بودن برخی گروه‌ها، وجود مقاطع مختلف در رشته، حجم بالای کاری، نبود دستورالعمل کافی، عدم رضایت از نظام اداری، نبود نظم در نظام، نبود فرصت کافی برای ارتباطات، عدم ارزیابی به عنوان مدیر گروه، عدم دریافت بازخورد کتبی و عدم آموزش برای مدیریت گروه است. به استناد به نمونه‌ای از نقل قول آنها پرداخته می‌شود:

”متأسفانه ما آموزشی برای مدیریت گروه ندیده‌ایم اما اگر افراد، از طریق برنامه و هدف مشخص، به صورت داوطلبی و با مصاحبه‌های درست و با اشل معین انتخاب شده و سپس به آنها آموزش داده بشه، بسیار مفید و مؤثر خواهد بود. یعنی فردی که زمینه مدیریت و رهبری گروه را دارد و از لحاظ شخصیتی و علمی مناسب هست، انتخاب شود و به او آموزش بدیم، بسیار مفید و مؤثر خواهد بود.“

۳-۳. ملزومات مدیریت گروه

در مورد ملزومات مدیریت گروه، ۳۷ مفهوم استخراج شده از صحبت‌های مدیران گروه، در دو مقوله ملزومات ساختاری و شخصی دسته‌بندی شدند. آنچه که مدیران گروه خواهان آن هستند و بیشترین فراوانی را دارد، مربوط به شیوه صحیح آموزش و انتخاب مدیر گروه و تجدیدنظر در اختیارات و حمایت و پشتیبانی از آنها است و در این میان، استفاده از پست معاونت برای کمک به کاهش تنش و فشار کاری مدیران مؤثر خواهد بود.

الف- ملزومات ساختاری: از میان برخی از واحدهای معنایی که مدیران گروه در مورد ملزومات ساختاری بیان کرده‌اند، می‌توان به نیاز به معاون گروه، شیوه صحیح انتخاب مدیران، انجام ارزیابی عملکرد، افزایش اختیارات مدیران، دادن بازخورد به مدیران، حمایت و پشتیبانی از مدیران گروه و لزوم آموزش برای مدیریت گروه اشاره کرد. نمونه‌هایی از نقل قول‌های مشارکت‌کنندگان در ذیل آورده شده است:

”وجود معاونت در گروه به انجام کارها کمک می‌کند و من کار هدایت را انجام می‌دهم.“ و وظایف در آیین‌نامه آمده است ولی بهتر است که آموزش نیز در نظام انجام شود و افراد مناسب برای آموزش مدیران وجود داشته باشد. از طرف دیگر بازخورد نیز باید باشد چون خیلی عالی است و در صورت وجود باعث بهبود می‌شود.“

ب- ملزومات شخصی: برخی از واحدهای معنایی که مدیران گروه در مورد ملزومات شخصی بیان کرده‌اند، شامل: آشنایی با آیین‌نامه‌ها، لزوم داشتن تجربه معاونت گروه، داشتن پیش‌زمینه فکری و ذهنی، داشتن زمینه برای رهبری، حفظ استقلال رأی، رعایت قوانین و مقررات، داشتن شخصیت مناسب، قدرت برنامه‌ریزی، ایجاد تعادل بین دو نقش رهبری گروه و پژوهش است. نمونه‌هایی از

نقل قول‌های مشارکت‌کنندگان در ذیل آورده شده است:

” بالاخره هر دو نقش رهبری و پژوهش مهمه، همیشه بگیم یکی اولویت داره بر اون یکی. من به عنوان هیئت علمی، درس‌هایی که دارم رو تدریس می‌کنم، دانشجویایی که دارم مهمه و همیشه در اولویت دوم قرار داد و از اونور هم اداره گروه هم مهمه چون آگه درست اداره نشه، دوباره دانشجویا توی درساشون، تحقیقاشون دچار مشکل خواهند بود. حالا سعی میشه تعادل برقرار بشه و تو هر دو تا نقش، نیازها و کارهای اصلی حتماً انجام بشه.”

” یک خصوصیت مهم که من در طول دوره مدیریت گروه به دست آوردم و احساس می‌کنم برای گروه‌ها لازمه، استقلال رأی مدیر گروه هست. اگر مدیر گروه مستقل باشه، ممکنه از رأی او به تعداد افراد ناراحت بشوند ولی برآیند این قضیه مثبت هست.”

۳-۴. تعاملات در گروه درسی

در رابطه با تعاملات مدیران گروه در دانشگاه، ۳۲ واحد معنایی به دست آمد که در سه مقوله روابط با بالادستی‌ها، روابط با همکاران و روابط با دانشجویان دسته‌بندی شد. بیشترین فراوانی مربوط به تعاملات با همکاران و هم‌تایان است که باید به صورت روابط مبتنی بر اعتماد و تعامل کاری باشد.

الف- روابط با بالادستی‌ها: نظر مدیران گروه در اکثر موارد مبنی بر داشتن روابط گسترده با بالادستی‌ها بود که باعث دریافت بودجه و امکانات کافی برای گروه می‌شود. اما در برخی موارد نیز از عدم وجود ارتباط دوطرفه با رؤسا گله‌مند بودند.

” یه مقدار به نظر من ارتباط مشکل داره. آگه دوطرفه در نظر بگیریم، مشکلاتی در این زمینه هست.”

ب- روابط با همکاران: برخی از واحدهای معنایی که مدیران گروه در رابطه با تعامل با همکاران به آن اشاره داشته‌اند، شامل: روابط دوستانه، جو اعتماد و اطمینان، ارتباط کاری با همکاران، توجه به خصوصیات اخلاقی همکاران، ارتباط تنگاتنگ مثل خانواده، ارتباطات زیاد در حوزه کاری و کمک گرفتن از همکاران است. نمونه‌هایی از نقل قول‌های مشارکت‌کنندگان در ذیل بیان شده است:

” آزادی، مشارکت، بحث و گفتگو، صداقت، اطمینان و اعتماد در گروه ما وجود دارد و اصلاً سرسوزنی هیچ‌کس نقشه برای دیگری نمی‌کشد. همکاران چه در جلسه باشند و چه نباشند، حقوق آنها محفوظ است. یعنی اعضای گروه از لحاظ گروه خیالشان راحت است و خیال من هم راحت است. این اعتماد متقابل در درازمدت ایجاد شده است.”

ج- روابط با دانشجویان: برخی از مفاهیمی که مدیران گروه در مورد روابط با دانشجویان اشاره کرده‌اند، شامل، حل مسائل و مشکلات دانشجوی، وقت گذاشتن برای دانشجوی، تعامل با توجه به رفتار دانشجوی و حفظ حریم با دانشجوی است. نمونه‌هایی از نقل قول‌های مشارکت‌کنندگان در ذیل بیان شده است:

” با دانشجویهای جدیدالورود نوعی ارتباط صمیمیت همراه با بوروکراسی به صورتی که بتوانم نظم شخصیتی بهشون بدهم، منظم باشند، سخت‌گیری‌هایی که در امضا کردن، در تایم حتماً سعی می‌کنم رعایت کنم. اما دانشجویهایی که دارند وارد بازار کار می‌شوند و فارغ‌التحصیل می‌شوند، سعی می‌کنم وقت بیشتری براشون بزارم، کمکشون کنم و مقطع کارشناسی ارشد که دیگه تحصیلات تکمیلی‌اند و دانش‌آموخته‌اند و کارکردن با آنها هم متفاوت. در کل با دانشجویان ارتباط گسترده‌ای دارم.“

۳-۵. سبک رهبری

در ارتباط با سبک رهبری در گروه درسی ۲۲ واحد معنایی به دست آمده در ۳ مقوله شیوه دموکراتیک، بوروکراتیک و مشارکتی دسته‌بندی شد. بیشترین فراوانی با اختلاف فاحش مربوط به سبک رهبری مشارکتی است که در واقع رمز موفقیت مدیران گروه‌ها می‌باشد و به عنوان بهترین روش برای تصمیم‌گیری و رهبری گروه است. در ادامه این مقولات استخراج شده به همراه نمونه‌ای از مصاحبه‌ها آورده شده است:

الف- رهبری دموکراتیک: در موارد محدود و در صورت وجود اختلاف نظر در بین همکاران رأی‌گیری انجام می‌شود.

ب- رهبری بوروکراتیک: تعداد محدودی از مدیران گروه‌ها در مورد سبک رهبری به واحد معنایی، اعمال نظر مدیر گروه اشاره کرده‌اند که نشان دهنده استفاده از شیوه رهبری بوروکراتیک است.

ج- رهبری مشارکتی: برخی از مفاهیمی که مدیران گروه‌ها در مورد سبک رهبری مشارکتی بیان نموده‌اند شامل: بررسی جوانب مسئله به کمک همکاران، نظرخواهی از همکاران، اهمیت دادن به تخصص همکاران، داشتن تعامل در تصمیم‌گیری‌ها، جویا شدن نظرات جمع، جمع‌بندی نظرات، توافق همکاران، تصمیم مشارکتی، ملاک برآیند نظرات است، نظر اکثریت، خرد جمعی و اجماع است. نمونه‌ای از نقل قول مشارکت‌کنندگان در ذیل آورده شده است:

” من رئیس گروه نیستم، نماینده همکاران هستم و مثل همکاران یک نظر دارم. برآیند نظر همکاران هر چی باشه، چه در تصمیمات آموزشی، چه تصمیمات اداری و تصمیمات پژوهشی، در همه موارد سعی می‌کنم که نظر همکاران اعمال بشه.“

” معمولاً جلسه گروه با دوستی همراه است و توافق اکثریت برای من مهم است. البته نظر اقلیت هم به نوعی لحاظ می‌شود و مشارکتی به تمام معنا در گروه داریم.“

۳-۶. دیدگاه نسبت به پست ریاست

در نهایت با توجه به تجارب مدیریت گروه و مسائل مطرح شده، سؤال نهایی در مورد دیدگاه مدیران گروه‌ها نسبت به پست ریاست پرسیده شد و ۲۰ واحد معنایی به دست آمده از پاسخ‌های مدیران گروه،

در دو مقوله عدم قبول پست ریاست و قبول در شرایط خاص دسته بندی شد که بیشترین فراوانی مربوط به عدم قبول پست ریاست بود که ناشی از مشکلات ساختاری و مسئولیت بالای مدیریت گروه بود. این مقولات استخراج شده به همراه نمونه‌ای از مصاحبه‌ها آورده شده است:

الف- عدم قبول پست ریاست: برخی از مواردی که مدیران گروه در مورد دلایل خود برای عدم قبول پست ریاست بیان کرده‌اند، شامل: داشتن بار اجرایی، تداخل مسائل ریاست و خانوادگی، عدم علاقه به پست، مسئولیت بالا و مشکلات زیاد ریاست است. نمونه‌ای از نقل قول مشارکت‌کنندگان در ذیل آورده شده است:

”بستگی به این داره که کجا باشه، به تخصص من ربط داشته باشه، آگه نباشه که ترجیح می‌دهم قبول نکنم و بیشتر سعی می‌کنم تو تخصص خودم کار کنم. یعنی پست‌هایی هم که باشه به تحقیقات خودم، به رشته خودم، به تحصیلات خودم ربط داشته باشه و اینو می‌پسندم.“

ب- قبول در شرایط خاص: برخی از شرایط مدیران گروه‌ها برای قبول پست ریاست، شامل: به علت حس مثمر ثمر بودن، در صورت ایجاد تعادل بین وظایف، داشتن سابقه لازم، ارزیابی موقعیت و زمان برای قبول ریاست و مشورت و رایزنی با پیش‌کسوت‌ها است و نمونه‌ای از صحبت‌های آنها بدین صورت است: ”اگر به مرحله‌ای برسیم که بتونم بین وظایف مدیریتی و وظایف خارج از دانشگاه یک تعادلی برقرار کنم، بله، چرا که نه. اگر بدونم که این توانایی رو دارم که می‌تونم یک جایی خدمتی انجام بدم و مثمر ثمر باشم، چه به حال خودم که عضو هیئت علمی دانشگاه ارومیه هستم و چه به حال بقیه همکاران گروه، حتماً قبول می‌کنم.“

”الان نه مسلماً قبول نمی‌کنم. بالاخره هر چیزی یه مقدماتی داره، یه فرایندی داره. شاید ۲۰ سال دیگه نظرم فرق کنه، ولی الان نه، به هیچ وجه قبول نمی‌کنم.“

۴. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف درک تجربه زیسته مدیران گروه‌های دانشکده فنی و مهندسی درباره رهبری آموزشی به بررسی تجارب ۱۰ نفر از مدیران گروه‌های درسی می‌پردازد. تحلیل تفسیری یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها در شش مضمون تجارب مدیریت گروه، مسائل و چالش‌های مدیریت گروه، ملزومات مدیریت گروه، تعاملات در گروه درسی، سبک رهبری و دیدگاه مدیران نسبت به پست ریاست دسته‌بندی شد. همان‌طور که در یافته‌ها مشاهده می‌شود، مدیران گروه‌ها احساس متفاوتی در مورد تجربه مدیریت و رهبری دارند. ادبیات و تحقیقات انجام شده نیز، برخی از عوامل انگیزشی برای خدمت به عنوان مدیر گروه را نشان می‌دهند. هفت بعد از بیش از یک دهه کار با مدیران گروه در شورای آموزش آمریکا^۱ (ACE)، انگیزه‌های مدیران را شناسایی کرد که به سه دسته تقسیم می‌شوند:

تمایل به شهروند خوب بودن با انجام فعالیت‌های خاص، اعتقاد به اینکه او می‌تواند کاری سودمند برای گروه انجام دهد و رشد شخصی در مواجهه با چالش‌های جدید (Hecht, 2006). این یافته که مدیریت گروه تجربه‌ای چالش برانگیز است نیز توسط ادبیات پشتیبانی می‌شود. به عنوان مثال ویلیامز (Williams, 2007) بیان می‌کند که پیچیدگی رهبری، به ویژه در یک گروه دانشگاهی، دلهره‌آور است. ماهیت دلهره‌آور رهبری در سطح دانشکده‌ها ناشی از تنش‌های متعددی است که مدیران گروه‌ها در فعالیت‌های روزانه رهبری خود با آن روبرو هستند. اسکات و همکاران (Scott et al., 2008) بیان کردند برای اینکه یک مدیر گروه کارآمد باشد، مهارت‌های بین‌فردی، توانایی برقراری ارتباط، تمایل به پاسخگویی سریع به موقعیت‌ها و مهارت‌های متقابل ضروری هستند و کسب این مهارت‌ها و کاربرد به موقع آنها بر دشواری کار آنان می‌افزاید.

مفهوم دومی که با توجه به بیانات مصاحبه‌شوندگان به دست آمد، مسائل و چالش‌های مدیریت گروه است که علاوه بر مسائل دانشجویان و مسائل شخصی مدیران گروه‌ها، مشکلات نظام دانشگاه و مجازی شدن آموزش، از جمله چالش‌های اساسی مدیران گروه است. تنوع دانشجویان در مقاطع مختلف و مشکلات رفتاری و تربیتی دانشجویان از مشکلات دانشکده‌های فنی است. از طرف دیگر جمعیت زیاد اعضای هیئت علمی و اختلاف نظر بین همکاران در گروه‌های درسی پرجمعیت و زمان بر بودن کارهای اداری باعث می‌شود که زمان کافی برای پژوهش وجود نداشته باشد. عدم آموزش مدیران گروه‌ها و نبود معاونت گروه یکی از مشکلات ساختاری است که بر مشکلات مدیران گروه می‌افزاید. ایوانز و چون (Evans & Chun, 2015) استدلال می‌کنند که مدیر گروه ارتباط بین دانشکده (به عنوان یک محقق) و مدیریت (به عنوان یک رهبر) را نشان می‌دهد و در هسته اصلی مأموریت دانشگاهی کالج‌ها و دانشگاه‌ها قرار دارد. رهبران آموزش عالی با ایجاد توازن در واپایش اداری و استقلال دانشکده، در حالی که فضایی باز و استقبال‌آمیزی را برای دانشجویان ایجاد می‌کنند، به چالش کشیده می‌شوند. این کار برای تحصیل‌کرده‌ترین، توسعه‌یافته‌ترین و باتجربه‌ترین رهبر آسان نیست. رجایی پور و همکاران (Ra-jaeipour et al., 2017) چهار مورد از چالش‌های مدیران گروه‌های درسی را به ترتیب اولویت، چالش‌های مبنایی و زیرساختی، چالش‌های آیین‌نامه‌ای و چالش‌های مدیریت و برنامه‌ریزی، چالش‌های نیروی انسانی و چالش‌های نقش بیان کرده‌اند. به عنوان راهکار عمده برای برخورد مناسب با چالش‌ها و برطرف نمودن آنها، بازنگری سیاست کلان علمی کشور، بازنگری و بازنویسی قوانین، مقررات و آیین‌نامه‌های موجود و نیز جلب نظر مسئولان کشور به اختصاص بودجه مناسب برای تقویت و کیفیت بخشی به نظام آموزشی کشور پیشنهاد می‌شود. رهبران دانشگاهی بین دو کارکرد قطبی شده و به ظاهر آشتی‌ناپذیر درگیر هستند: رهبر بودن و محقق بودن. آن‌ها سعی می‌کنند این کارها را انجام دهند اما به چالش کشیده می‌شوند. از این رو، آن‌ها سه راه را انتخاب می‌کنند: تعارض نقش، گرایش به رهبری و تمایل به آموزش. ادبیات نشان می‌دهد که رهبران دانشگاهی بیشتر اوقات به حرفه خود

تمایل دارند زیرا می‌خواهند بورس تحصیلی خود را توسعه دهند. اسکات و همکاران (Scott et al., 2008) تاکید کردند که ۶۵ درصد از مدیران گروه پس از اتمام دوره خدمت خود، به عنوان مدیر (دو سال) به وضعیت هیئت علمی بازمی‌گردند. گملچ و مسکین (Gmelch & Miskin, 2004) گزارش می‌دهند که ۸۰ درصد از مدیران گروه آموزشی، در خصوص سازماندهی پژوهش‌های خود با مشکل کمبود زمان روبه‌رو هستند و از این رو، پژوهش آنها کم می‌شود و در برخی از موارد، این امر موجب می‌شود تا از نقش خود استعفا داده و فقط فعالیت‌های پژوهشی و آموزشی خود را دنبال کنند. نتایج تحقیقات هچت و همکاران (Hecht et al., 1999) نشان می‌دهد که اغلب مدیران گروه، قبل از برعهده گرفتن این سمت با وظایف، فعالیت‌ها و فرایندهای مدیریت و رهبری آشنایی ندارند. نصر و همکاران (Nasr et al., 2004) در تحقیق خود بیان کرده‌اند که بین شش متغیر سابقه خدمت مدیریتی در دانشگاه، مرتبه علمی مدیران گروه، درصد آرای داده‌شده به مدیر گروه، سابقه خدمت دانشگاهی، نگرش مدیران درباره وظیفه محول‌شده و تعداد اعضای هیئت علمی گروه و عملکرد مدیران گروه آموزشی رابطه وجود ندارد. معنادار نبودن این متغیرها می‌تواند به این معنی باشد که مدیران سمتی، کارایی خاصی جز در حیطه اداری نمی‌توانند داشته باشد و هر کس با مهارت‌ها و ویژگی‌های مختلفی، نقش مدیر گروهی را پذیرفته و مجبور است فقط برنامه‌های تهیه‌شده از بالا را اجرایی کند و از این رو بین عملکرد مدیران گروه‌های مختلف، تفاوتی وجود ندارد.

برای دستیابی به اهداف گروه و اجرای صحیح وظایف و نقش‌های مدیریتی ملزومات ساختاری و شخصی شناسایی شد. آموزش مدیران گروه‌ها با برگزاری کارگاه‌های آموزشی، استفاده از شیوه‌های صحیح و مناسب انتخاب و انتصاب مدیران با توجه به تجربیات و معیارهای جهانی می‌تواند کمک‌کننده باشد و از طرف دیگر در راستای بهبود عملکرد و رفع نقاط ضعف باید، بازخورد لازم به صورت کتبی و شفاهی به مدیران داده شود. نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که در بسیاری از نظام‌های آموزشی دنیا، اساساً مدیر گروه آموزشی از میان استادان مطرح و برجسته انتخاب می‌شود تا هویت حرفه‌ای گروه آموزشی را در میان گروه‌های آموزشی دیگر حفظ کرده یا بالا ببرند و از آن جایی که مدیر گروه آموزشی، واسطه‌ای برای برقراری ارتباطات و جذب بودجه‌های پژوهشی از مؤسسات و نهادهای مختلف است، به استادان مشهور و فعال میدان زیادی برای برعهده گرفتن این نقش داده می‌شود. در برخی از نظام‌های آموزشی مدیر را به صورت انتخابی اعضای هیئت علمی تعیین می‌کنند و در برخی نیز به صورت انتصابی است (Tucker, 1981؛ Seagren et al, 1993؛ Watson, 1986). گملچ و میسکین (Gmelch & Miskin, 1993) انگیزه‌های اعضای هیئت علمی در مدیر گروه شدن را به دو دسته انگیزه درخواست‌های بیرونی (از آنها برای پذیرش و قبول نقش مدیر گروهی و نبود گزینه دیگر) و انگیزه‌های درونی (کمک به گروه و دیگران، توسعه برنامه‌های قوی برای گروه و ایجاد گروه آموزشی قوی) تقسیم کرده‌اند. تحقیقات تجربی از مدیران گروه آموزشی نیز نشان می‌دهد که اغلب مدیران گروه با انگیزه‌های

درونی این نقش را برعهده می‌گیرند. بنابراین می‌توان گفت که آن دسته از مدیران گروه موفق هستند که بر اساس انگیزه‌های درونی، نقش مدیریت می‌پذیرند. این افراد در مقابل چالش‌ها و مشکلات، صبور و فکور هستند و همواره از فرصت‌های پیش‌آمده برای ایجاد تغییرات مثبت در گروه آموزشی استفاده می‌کنند.

مفهوم تعاملات در گروه درسی، یکی از ابعاد بسیار مهم در روند کاری مدیران است که در ارتباط با سه گروه بالادستی‌ها، همکاران و دانشجویان قابل بررسی است. روابط مثبت و گسترده، تعامل، همکاری و احترام متقابل عواملی مؤثر در رهبری آموزشی مدیران است. رهبری همه چیز درباره ارتباط با پیروان و سایر ذی‌نفعان است. از این رو، مدیران گروه در این مطالعه روابط مثبت و گسترده‌ای با ذی‌نفعان از جمله مقامات دانشگاهی، دانشجویان و مدیران میانی و عالی و خارجی داشته‌اند. همچنین مشخص شد که آنها همیشه سعی می‌کنند آن را حفظ کنند. بنابراین می‌توان گفت که موفقیت هر رهبر به نحوه توسعه و پرورش روابط مثبت شخصی و همچنین سازمانی بستگی دارد و روابط مثبت و همه‌جانبه، مهم‌ترین عنصر در رهبری مؤثر است. تجربیات مدیران گروه و درک آنها از شیوه تصمیم‌گیری و سبک‌های رهبری نشان می‌دهد که سبک رهبری مشارکتی عمده‌ترین سبک مورد استفاده در گروه‌های درسی است. سبک رهبری نقش به‌سزایی در رضایت شغلی کارکنان و در نهایت اثربخشی مؤسسه دارد. به گفته مستر و همکاران (Mester et al., 2003) اگر چه عوامل زیادی بر نگرش‌ها و رفتار کارکنان تأثیر می‌گذارد اما تحقیقات نشان می‌دهد که این عوامل، تا حدودی تحت تأثیر سبک رهبری قرار دارند. سبک‌هایی که رهبران از آن استفاده می‌کنند، تأثیر قابل توجهی بر فضای کلی محل کار دارد. باته و هیلیگر (Bateh & Heyliger, 2012) با استناد به لارنس و بل (Lawrence & Bell, 2012) همچنین استدلال می‌کنند که برخی از مدیران جدید، از چگونگی تأثیر سبک رهبری بر رضایت شغلی اعضای هیئت علمی بی‌اطلاع هستند. در این مورد، برای مدیران گروه خوب است که سبک رهبری خود را شناسایی کنند، اما آنچه مهم است این است که آنها باید تأثیر سبک خود و موقعیتی که در آن رهبری می‌کنند را درک کنند و نظرات پیروان باید در تعیین سبک مؤثر در رهبری دانشگاهی گنجانده شود. برایمن (Bryman, 2007) از تحقیقات مربوط به اثربخشی رهبری در آموزش عالی در سطح دانشکده، نتیجه گرفت که "به طور شگفت‌آوری تحقیقات منظمی در مورد این که کدام یک از اشکال رهبری با اثربخشی و رضایت ارتباط دارد، انجام شده است" و رهبری مشارکتی و تحولی بیشترین موارد را به خود اختصاص داده‌اند.

اکثر مدیران به طور مداوم تصریح کردند که تمایلی به قبول پست ریاست ندارند، مگر در شرایط خاص. یکی از توضیحات احتمالی این ادعا، چالش‌هایی است که آنها همیشه با آن روبرو هستند و باید توسط کالج و دانشگاه برطرف شود. اسکات و همکاران (Scott et al., 2008) بیان داشته‌اند که رؤسای ادارات در هر جایی که هستند، چالش‌های مشابهی را تجربه می‌کنند زیرا آنها باید هم بالا و هم پایین را

مدیریت کنند. این امر بر جانشینی رؤسای بخش‌ها، تأثیر جدی دارد زیرا انتخاب سرپرستان جدید را بسیار پیچیده می‌کند. این یافته با ادبیاتی که قبلاً بررسی شده است سازگار است. گملچ (Gmelch, 2015) دلایلی را برای عدم علاقه به ادامه کار به‌عنوان رئیس را به این صورت بیان می‌کند که در سال‌های اولیه، اساتید انتقادات تند سایر رؤسا، اساتید، و سایر بخش‌ها را مشاهده می‌کنند و از خود می‌پرسند: "چرا می‌خواهم خودم را در معرض چنین بررسی و انتقاد عمومی قرار دهم؟" حتی در خانه، دانشگاهیان متوجه می‌شوند که رهبری یک حرفه "خانواده‌پسند" نیست. بنابراین، اکثر دانشگاهیان حاضر نیستند زندگی حرفه‌ای و شخصی خود را برای رهبری و ریاست رها کنند.

پیشنهادات: با توجه با ساختار سلسله‌مراتبی و از بالا به پایین فرایندهای مدیریتی در سطح گروه آموزشی که در آیین‌نامه مدیریت دانشگاه‌ها وجود دارد و همچنین بی‌توجهی این آیین‌نامه به نقش‌های تأثیرگذار رهبری مدیریت گروه‌های آموزشی و وجود چالش‌های فراوان برای مدیران گروه‌های آموزشی دانشکده‌ها پیشنهاد می‌شود که:

- در ساختار این آیین‌نامه تغییرات اساسی صورت‌گرفته و شیوه متمرکز نظام برنامه‌ریزی، اختیارات لازم برای تدوین اهداف و برنامه‌های خاص هر گروه را به گروه‌های آموزشی داده و با توجه به طیف وسیع نقش‌های مدیر گروه آموزشی در آیین‌نامه دانشگاه‌های دیگر کشورها، از تجربیات آنها در جهت‌دهی و برنامه‌ریزی مدیریت گروه‌های آموزشی استفاده شود.
- مدیران گروه‌های آموزشی باید در خصوص وظایف و نقش‌های خود در گروه اطلاعات کافی داشته باشند. از این رو باید دوره‌هایی برای آموزش وظایف مدیریتی، رهبری و شیوه‌های اعمال مدیریت در گروه به صورت آموزش کوتاه‌مدت و بلندمدت و همچنین رسمی و غیررسمی برای مدیران گروه‌های درسی برگزار شود.
- نظام تصمیم‌گیری و رهبری مشارکتی در گروه‌های آموزشی ضمن ایجاد اعتماد، به حفظ هویت گروه آموزشی کمک می‌کند و نبود چنین مشارکتی بدبینی، یأس و منفی‌بافی در این گروه‌ها را پرورش می‌دهد. بنابراین مدیران گروه باید از کاربرد مناسب سبک‌های رهبری متناسب با مسائل آگاه باشند و سخت تلاش کنند تا شایستگی‌های رهبری خود را از طریق مواجهه، تجربه و مهم‌تر از همه، از طریق "خواندن" توسعه دهند.
- دانشگاه باید توجه ویژه‌ای به دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی از نظر منابع، امکانات و اختیارات داشته باشد زیرا فعالیت‌های اصلی و اساسی دانشگاه، در دانشکده‌ها انجام می‌شود و ضامن موفقیت دانشگاه است.
- در نهایت بازخورد لازم در مورد عملکرد به مدیران گروه‌ها داده شود تا راهگشای آنان برای فعالیت‌های آتی باشد.

References

- Abualhamael, Z. W. (2017). The power of productive organizational energy in relation to leadership style and job satisfaction: The context of Saudi Arabian universities, Doctoral dissertation, Manchester Metropolitan University. Manchester Metropolitan University Library.
- Alghamdi, M. (2016). The relationships among transformational leadership, job satisfaction, and academic service quality at Al-Baha University, Doctoral dissertation, Pepperdine University. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Alonderiene, R., & Majauskaite, M. (2016). Leadership style and job satisfaction in higher education institutions. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 140-164.
- Alsunaydi, R. A. (2020). The relationship between department chairs' leadership style the relationship between department chairs' leadership style and faculty members' job satisfaction in the college of and faculty members' job satisfaction in the College of Education at King Saud University in Saudi Arabia. Doctoral dissertation, University of the Incarnate Word.
- Alwani, S. M. (2019). *Public Management*. Ney Publications [In Persian].
- Amin Muzaffari, F. & Yusefi Aqdam, R. (2014). Factors affecting the role of department heads: A case study of Tabriz University. *Journal of Research and Planning in Higher Education*, No. 27, 341-561 [In Persian].
- Austin, A. (1994). Understanding and assessing faculty cultures and climate. In M.K. Kinnick (Ed.), *Providing Useful information for deans and department chairs. New Directions for Institutional Research*, No. 84, 47-63.
- Bateh, J. & Heyliger, W. (2014). Academic administrator leadership styles and the impact on faculty job satisfaction. *Journal of Leadership Education*, 13(3), 34-49.
- Bayat, a. (2006). Phenomenology. *Education Quarterly*, No. 44 [In Persian].
- Behrangi, MR. (2004). Teaching and school management. Seventh Edition, Tehran: Physical perfection [In Persian].
- Bowman, R. (2002). The real work of department chair. *Clearing House*, 75, 158-162.
- Bryman, A. (2007). Elective leadership in higher education: A literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693-710.
- Bush, T. (2008). From Management to Leadership: Semantic or Meaningful changes? *Educational Management Administration Leadership*. 36(2), 271-288.
- Calma, A. (2015). Leadership in higher education: examining the narratives of research managers from multiple lenses. *Asia Pacific Journal of Education*, 35(1), 55-68.
- Cunter, H., O'Donnell, C., & Vyrych, H. (2005). *Principles of Management*, translated by Mohammad Mehdi Chamran. Tehran, Sharif University of Technology.
- Doacey, H., Malekzadeh, G. (2012). "Investigate the relationship employee satisfaction and organizational effectiveness of performance management in higher education", *Journal of Management at the Islamic University, freshman*, No. 1, 66- 89 [In Persian].
- Evans, A., & Chun, E. (2015). Department chairs as transformational diversity leaders. *A Resource for Academic Administrators*, 25(3), 1-3.
- Feizi, T. (2020). *Principles of organization and management*. Tehran: Payam Noor Publications [In Persian].
- General Management Regulation of Universities and Higher Education (2010). Research and Technology Institutions [in Persian].
- Gmelch, W. H. (2015). Building strategic chairs. *The Department Chair*, 26(1), 3-6.
- Gmelch, W. H., & Miskin, V. D. (1993). *Leadership skills for department chairs*. Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.
- Gmelch, W. H., & Miskin, V. D. (2004). *Chairing an academic department (2nd Ed.)*. Madison, WI: Atwood Publishing.
- Gmelch, W. H., & Parkay, F. W. (1999). *Becoming a department chair: Negotiating the transition from scholar to administrator*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Gonaim, F. (2016a). Effective leadership characteristics and behaviors for female department chairs in higher

- education in Saudi Arabia [Doctoral dissertation, University of Alberta]. University of Alberta.
- Gonaim, F.A. (2019). Leadership in higher education in Saudi Arabia: Benefits, constraints and challenges of adopting servant leadership model by department chairs. *International Journal of Education and Practice*, 7(2), 101–111.
 - Hackman, M. Z., & Johnson, C. E. (2013). *Leadership: A communication perspective*. Waveland Press.
 - Hecht, W. D. I. (2006). *Becoming department chair: To be or not to be. Elective Practices for Academic Leaders*, 1(3), 1–16.
 - Hecht, I. W., Higgerson, M. L., Gmelch, W. H., & Tucker, A. (1999). *The department chair as academic leader*. American Council on Education/Oryx Press Series on Higher Education. Oryx Press, PO Box 33889, Phoenix, AZ 86067–3889.
 - Hijazi, S., Kasim, A. L., & Saud, Y. (2016). Leadership styles and their relationship with the private university employees' job satisfaction in United Arab Emirates. *Journal of Public Administration and Governance*, 6(4), 110–124.
 - Kate, Q. (2007). Exploring departmental leadership: How department chair can be transformative leaders. *UCLA Journal of Education and Information Studies*, 3(1).
 - Koyeer, ann. e. (2009). *The leadership in organizations*. Ebrahim, H, Fahim, H D, (Translaton) Atlas Publication.
 - Lindholm, J. (2007). Preparing department chairs for their leadership roles. ERIC Digest. ERIC Development Team, 1–6. www.eric.ed.gov.
 - Lawrence, J., Ott, M., & Bell, A. (2012). Faculty organizational commitment and citizenship. *Research in Higher Education*, 53(3), 325–352.
 - Mester, C., Visser, D., & Kellerman, R. (2003). Leadership style and its relation to employee attitudes and behavior. *SA Journal of Industrial Psychology*, 29(2), 72–82.
 - Miller, M. T., Mamiseishvili, K., & Lee, D. (2016). Administrative hierarchy and faculty work: Examining faculty satisfaction with academic leadership. *Journal of Academic Administration in Higher Education*, 12(1), 1–7.
 - Moghli, A. R. (2003). Designing a transformational leadership model in Iranian administrative organizations. *Management Knowledge*, No. 62, 100–77 [In Persian].
 - Mohsenpour, B. (2003). *Educational Planning*. Fourth Edition, Tehran. Publication school [in Persian].
 - Mokhtaripour, M., Siadat, S. A. & Amiri, Sh. (2005). Evaluation of emotional intelligence and leadership efficiency of department heads based on Bernard Bass model. *Journal of Knowledge Management*, 1, 8–5 [In Persian].
 - Mousavi, S. H., Salchi Omran, E., Faraskhah, M. & Towfighi, J. (2018). Presenting the development model of entrepreneurial university in Iran. *Iranian Journal of Engineering Education*, 19 (76), 1–28 [in Persian].
 - Mozaffari, F. A., Abbaszadeh, M., & Lebni, J. Y. (2015). A study of department chairs' leadership styles and their relationship with role conflict and overload at university of Tabriz. *Journal of Studies in Social Sciences and Humanities*, 1(1), 14–21.
 - Nasr, A.R., Alamatsaz, M.H., Fekri Ershad, J., Nili, M.R., & Hosseini, F. (2004). Analytical investigation of general department management regulation and its effect on work of management. *Faculty of Administration Sciences & Economic Journal*, University of Esfahan, (1), 37–67 [In Persian].
 - Polkinghorne D. (1984). *Methodology for the human sciences: Systems of inquiry*. Albany: State University of New York Press.
 - Qasemabadi, M. (2017). Facilitating factors and challenges of department heads in achieving university goals (Case study: Ferdowsi University of Mashhad). Master Thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Ferdowsi University of Mashhad [In Persian].
 - Rajaipour, S., Nave Ebrahim, A. R. & Karimi, N. (2017). Analyzing the challenges of department heads. *National Congress of Higher Education of Iran*, 1–5 [In Persian].
 - Ronald c. & Arthur Mc. (2002), Democratic leadership and faculty empowerment at the community college, *Community College Review*, Volume 30, No. 3, 1–10.
 - Scott, G., Coates, H., & Anderson, M. (2008). Academic leadership capabilities for Australian higher education.

University of Western Sydney and Australian Council for Educational Research.

- Sedgi Bukani, N., Seyed Abaszad, M. M., Qalavandi, H. & Hassani, M. (2018). Analysis of multiple relationships between effective leadership and strategic planning with manpower productivity in higher education centers in west azerbaijan province. *Productivity Management*, Twelfth Year, No. 45, 69-31 [In Persian].
- Sergiovanni, T. J., & Moore, J. H. (1989). *Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that count*. Allyn and Bacon, Longwood Division, 160 Gould Street, Needham Heights, MA 02194.
- Shahbazi, B. & colleagues. (2009). "Explaining the relationship between quality of working life and the heads of department chairs of the University of Esfahan. *Public Administration*. first year. No. 3, 69- 84 [In Persian].
- Solis Jr, F. (2011). A profile of faculty leadership behavior at one south Texas community college. Texas A&M University-Kingsville.
- Stephen, G. (2003). Transformations: A world of home hemodialysis. *Health Care*, 38(2), 2950.
- Tucker, A. (1981). *Chairing the academic department: Leadership among peers*. Washington, DC: American Council on Education.
- Turani, H., Aghaei, A., Nave Ebrahim, A. & Sadeghi, Z. (2012). A study of leadership styles of primary school principals in Tehran from the perspective of principals and teachers. *Management on Organizational Training*. No. 1, 188-157 [in Persian].
- Watson, R. E. L. (1986). The role of the department chair: A replication and extension. *The Canadian Journal of Higher Education*, XVI (1), 1323.
- Williams, J. R. (2007). The conceptualization of leadership and leadership development by academic department Heads in colleges of agriculture at land grant institutions: A Qualitative Study (Doctoral dissertation), Oklahoma State University.



◀ عزیزه پاشایی یوسف کنندی: دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی و در حال تحصیل در دانشگاه ارومیه است. علایق پژوهشی وی متمرکز بر مدیریت آموزشی است.



◀ محمد حسنی: استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه ارومیه هستند و از سال ۱۳۸۵ به عنوان عضو هیئت علمی تمام وقت در دانشگاه ارومیه فعالیت دارند. حوزه پژوهشی ایشان متمرکز بر مدیریت و برنامه ریزی آموزشی است.