

عوامل مؤثر بر نقش مدیران گروه‌های آموزشی: مطالعه موردی دانشگاه تبریز

فاروق امین مظفری^{۱*} و رحیم یوسفی اقدم^۲

چکیده

امروزه مدیریت و رهبری گروه آموزشی به دلیل پیچیدگی بیش از اندازه امور به فرایند کاملاً حرفه‌ای تبدیل شده و زمان مدیریت غیر حرفه‌ای به سرآمده است. نقش اصلی رهبری آموزشی مستلزم داشتن توانایی‌های مدیریتی است تا از این طریق مدیر گروه آموزشی اعضای هیات علمی را حول فرهنگ سازمانی منسجم و یکپارچه گروهی گرد هم آورد و اهداف و دورنمای گروه را برای آنها ترسیم کند. بر این اساس، هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی عوامل مؤثر بر ایفای نقش‌های مدیران گروه‌های آموزشی از دیدگاه آنان بود. روش پژوهش پیمایشی و از نوع کاربردی بود. جامعه آماری مدیران گروه ۱۰ دانشکده (برق، انسانی، دامپزشکی، علوم طبیعی، علوم تربیتی، ریاضی، فنی، فیزیک، ادبیات فارسی و زبانهای خارجی و کامپیوتر) در دانشگاه تبریز و در سال ۱۳۹۱ بودند که ۳۰ نفر از آنها به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه استاندارد بود که روایی آن به صورت محتوایی و پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. از روش آماری رگرسیون چندمتغیره استفاده و کلیه آمارها و اطلاعات پژوهش از طریق نرم‌افزار SPSS 17 تحلیل شد. یافته‌های تحقیق از چهار مدل رگرسیونی نشان می‌دهد که برای ایفای نقش رهبری در گروه آموزشی، مهارت‌های ارتباطی و انسانی و برای بقیه نقش‌ها از قبیل نقش پژوهشگری، نقش مدیریتی و در نهایت، نقش کمک به پیشرفت اعضای هیئت علمی فقط داشتن انگیزه می‌تواند مدل را پیش‌بینی کند. دستاورد تحقیق حاضر با توجه به نقش‌های مدیران گروه آموزشی در آیین‌نامه شورای عالی انقلاب فرهنگی در ایران، شناخت عامل انگیزه به‌عنوان تنهاترین عامل مؤثر در اجرای نقش‌های مدیر گروهی است.

کلیدواژه‌گان: نقش‌های مدیر گروه آموزشی، مهارت‌های ارتباطی و انسانی، روحیه دموکراتیک، داشتن انگیزه، دانشگاه تبریز.

۱. استادیار گروه علوم اجتماعی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

* مسئول مکاتبات: famin_tab@hotmail.com

۲. دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی فرهنگی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران: yousefi.rahim@yahoo.com

پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۶/۱۶

دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۱۰/۲۷

مقدمه

امروزه، سازمان‌های آموزشی بیش از پیش پیچیده شده‌اند و وظایف و نقش‌های متعددی را ایفا می‌کنند و این امر یکی از ویژگی‌های جوامع مدرن است که می‌توان آنها را جوامع سازمانی نامید (Vance, 1962). در مرکز ثقل جوامع سازمانی رهبری و مدیریت قرار دارد، جایی که اعضا برای رسیدن به اهداف خاص یک گروه را تشکیل می‌دهند و تعیین نحوه رسیدن به آن اهداف، مقابله با مسائل و مشکلات پیش آمده، عضوگیری و تعیین استراتژیها برای رسیدن به آن اهداف نیازمند دانش کافی و گسترده از شرایط محیطی، نیازهای درونی، راهبردهای رهبری و مدیریتی است. این امر برای سازمان‌های آموزشی اهمیت دو چندان دارد، چرا که این سازمانها با توجه به توده‌ای شدن آموزش عالی باید طیفی از تقاضاهای اجتماعی را برآورده کنند، آنها باید همزمان سازمان‌های آموزش‌دهنده، تولید کننده دانش و پشتوانه فعالیت‌های اقتصادی و فرهنگی و در برخی از موارد فعالیت‌های سیاسی باشند. بدون وجود مدیران با دانش و ظرفیت‌های مدیریتی و رهبری، سازمان‌های آموزشی با مشکل ناهماهنگی در تقاضاهای اجتماعی روبه‌رو خواهند شد. از این رو، هدایت و رهبری چنین سازمان‌هایی اهمیت بسیار زیادی دارد. نقش مدیران گروه‌های آموزشی در جهت‌دهی، انگیزش‌دهی، حل تعارضها و ایجاد صمیمیت میان اعضای هیئت علمی بسیار اساسی است و چون مدیران از بین همین اعضای هیئت علمی انتخاب می‌شوند، از این نظر «اعضای هیئت‌علمی با ارزش‌ترین منبع و مهم‌ترین سرمایه دانشگاه هستند» (Mokhtaripour & Siadat, 2004; Shahbazi, Vaezi & Sanipour, 2009, p. 71). هرچند مدیران گروه‌های آموزشی در سلسله مراتب مدیریتی در دانشگاه در آخرین رتبه قرار دارند، اما به دلیل داشتن زمینه مشترک رشته‌ای، روابط رو در رو، آگاهی از مسائل فنی و تکنیکی اعضای گروه و آگاهی از مسائل و مشکلات اعضای هیئت علمی می‌توانند تأثیرات مهمی در ایجاد هویت یکپارچه گروهی داشته باشند. در دهه پنجاه ۸۰ درصد از تصمیمات مدیریتی راه که در دانشگاه و دانشکده گرفته می‌شد، مدیران گروه‌های آموزشی اتخاذ می‌کردند. در دهه حاضر به دلیل کاهش نفوذ قدرت و اختیارات مدیر گروه آموزشی این مقدار قدرت تصمیم‌گیری کاهش یافته است. با وجود این، در دوران معاصر نیز «مدیران گروه آموزشی در هدایت و بهره‌وری مؤسسه‌های آموزش عالی نقش محوری دارند» (Carroll & Wolverton, 2004, p. 3).

نظام‌های مختلفی در آموزش عالی وجود دارد که شیوه انتخاب مدیر گروه آموزشی در آنها متفاوت است (Nasr, Alamatsaz, Fekri Ershad, Nili & Hosseini, 2004)، اما شباهت‌های بسیار زیادی نیز در این میان وجود دارد. 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 کند یا بالا ببرد و از آنجایی 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. همچنین، تفاوت‌هایی در دوره زمانی (بین ۲-۶ سال) برعهده گرفتن این نقشها نیز وجود دارد. با وجود این، نقشهای مدیر گروه آموزشی که محققان آنها را تشخیص داده‌اند (Tucker, 1981; Seagren, Alant, Creswell & Wheeler, 1993; Watson, 1986; Dressel, Johnson & Marcus, 1970; Carroll & Gemlech, 1994) به صورت تطبیقی در نظامهای آموزشی متفاوت شباهتهای زیادی دارد (Wolverton, Gmelch, Wolverton & Sarros, 1999, p. 348).

در آیین‌نامه شورای عالی انقلاب فرهنگی درباره مدیران گروههای آموزشی تعریفی ارائه نشده است و انتخاب مدیر گروه برعهده رئیس دانشکده و رئیس دانشگاه قرار داده شده است. در این آیین‌نامه ۹ بند به عنوان وظایف مدیر گروه آموزشی ذکر شده است که عبارت‌اند از: ۱. ابلاغ آیین‌نامه‌های اجرایی و تکالیف عمومی اعضای هیئت علمی؛ ۲. تهیه برنامه اجرایی وظایف آموزشی و پژوهشی؛ ۳. تجدید مستمر برنامه‌ها؛ ۴. تشکیل و اداره جلسات شورای گروه؛ ۵. ابلاغ بخشنامه‌ها و آیین‌نامه‌ها و مصوبات رئیس دانشکده یا رئیس دانشگاه؛ ۶. رسیدگی به نیازهای مالی گروه؛ ۷. انجام دادن کلیه مکاتبات رسمی؛ ۸. پیشنهاد طرحهای پژوهشی؛ ۹. ارزیابی کار سالانه اعضای گروه و گزارش آن (General Management Regulation of Universities, 2010). به نظر می‌رسد که در آیین‌نامه یادشده نقشهای اساسی مدیریت و رهبری به مجموعه‌ای از نقشهای اداری تقلیل یافته است و اساساً بسیاری از نقشهای دیگر موجود در ادبیات نظری تحقیق در آیین‌نامه شورای انقلاب فرهنگی وجود ندارد. در یک تحقیق قدیمی در خصوص آیین‌نامه بدین صورت اظهار نظر شده است که وظایف مدیر گروه (مندرج در آیین‌نامه) بسیار کلی است. آیین‌نامه موجود در این خصوص اختیارات لازم را به مدیر گروه نداده است (Nasr et al., 2004, p. 54). با وجود چنین مشکلاتی در آیین‌نامه و همچنین، وجود مشکلات بیرونی در رهبری مؤثر دانشگاهی همچون «شیوه‌های متناقض مدیریتی، ادراک و تصورهای غلط، متمرکز سازی، دیوانسالاری، سیاسی شدن، نبود تداوم مدیریتی، نبود شایسته سالاری» (Bikmoradi, Brommels, Shoghli, Sohrabi & Masiello 2008, p. 4) در تحقیق حاضر این نکته بررسی شده است که مدیران گروههای آموزشی نقشهای مدیر گروهی را چگونه ارزیابی می‌کنند؟ اساساً از دیدگاه مدیران گروه چه عواملی موجب می‌شود تا آنها نقشهای خود را بهتر اجرا کنند؟

مبانی نظری و پیشینه

نقشهای مدیر گروه آموزشی: امروزه، مدیریت و رهبری گروه آموزشی به دلیل پیچیدگی بیش از اندازه امور به فرایند کاملاً حرفه‌ای تبدیل شده و زمان مدیریت غیرحرفه‌ای به سرآمده است (Gmelch

(7) Meskin, 2004, p. 7). هرچند اغلب مدیران گروه قبل از برعهده گرفتن این سمت با وظایف، فعالیتها و فرایندهای مدیریت و رهبری آشنایی چندانی ندارند (Hecht, Higgerson, Gmelch & Tucker, 1999). با وجود این، اغلب تصمیم‌های مهم دانشگاهی در گروه‌های آموزشی را مدیران گروه آموزشی می‌گیرند (Seagren et al., 1993, p. 19).

در ادبیات نظری تحقیق طیف وسیعی از نقشها، وظایف و مسئولیتهای مدیران گروه آموزشی ذکر شده است (Tucker, 1981; Dressel et al., 1970; Watson, 1986; Seagren et al., 1993; Wolverton et al., 1999; Hecht et al., 1999; Gmelch & Miskin, 1993, 2004).

تاگر (Tucker, 1981) ۵۴ نقش و وظیفه مختلف مدیران گروه‌های آموزشی را شناسایی و آنها را در یک طبقه‌بندی هشت تایی ارائه کرده که عبارت است از:

۱. هدایت گروه؛
 ۲. تهیه دستورالعمل‌ها، منابع و برنامه‌ها؛
 ۳. فعالیتهای مرتبط با اعضای هیئت علمی (اعم از گزینش اعضا تا ارزیابی فعالیتهای آنها)؛
 ۴. فعالیتهای مرتبط با دانشجویان (مانند مشاوره دادن)؛
 ۵. ارتباطات با بیرون از گروه (مانند ارتباط با گروه‌های بیرونی یا با مقامهای بالای دانشگاه)؛
 ۶. امور مربوط به بودجه و منابع؛
 ۷. مدیریت اداره (مانند مدیریت تجهیزات و وسایل گروه)؛
 ۸. پیشرفت حرفه‌ای (مانند کمک به پیشرفت اعضای هیئت علمی).
- درسل و همکاران (Dressel et al., 1970, p. 13) نقشها و وظایف بسیار زیادی را برای مدیران گروه آموزشی عنوان کرده‌اند که عبارت است از: نظم‌دهی به بودجه، انتخاب، ارتقا و بازنشستگی اعضای گروه، امور مربوط به حقوق کارمندان و مرخصی، مدیریت روابط بین گروه‌های آموزشی، امور مربوط به بودجه تحقیقات، ابداع و توسعه آموزشی، عضویت در کمیته دانشگاهی، نمایندگی رشته‌ای، رشد حرفه‌ای، مشورت دادن به رئیس دانشکده در خصوص موضوعات دانشکده، مدیریت روابط بین اعضای گروه آموزشی، جهت‌دهی به استعدادها، فکری، برگزاری ملاقاتهای گروه آموزشی، کمکهای غیردانشگاهی به اعضا، مدیریت دانشجویان، مشاوره به دانشجویان، طراحی برنامه‌های درسی دانشجویان، کم کردن بار اعضای هیئت علمی، رسیدگی به امور دانش‌آموختگی دانشجویان، بالابردن استانداردها و فعالیتها و ایجاد تغییر در برنامه‌های درسی.

واتسون (Watson, 1986) پنج نقش برای مدیر گروه آموزشی تشخیص داده که عبارت است از:

۱. «رهبری فکری»^۳ که با اهداف دانشگاهی و به وجود آوردن برنامه‌هایی برای رسیدن به آنها مرتبط است؛
 ۲. نقش «هماهنگ‌کننده- هدایت‌کننده»^۴ که شامل سازماندهی کار اعضا و تسهیل فعالیت‌های هیئت علمی با مشخص کردن وظایف است؛
 ۳. نقش «نماینده»^۵ که در این نقش مدیر گروه در جلسات دانشگاه و کمیته‌های مختلف به نمایندگی از گروه شرکت می‌کند؛
 ۴. مدیر گروه در نقش «انتقال دهنده منابع»^۶، بودجه‌ها و به خصوص منابعی را که از بیرون برای هدایت تحقیقات دانشگاه اختصاص می‌یابد، سازماندهی می‌کند؛
 ۵. نقش «هدایتگر کارکنان»^۷ که مدیر گروه اعضای هیئت علمی، کارکنان و کمک آنها به اهداف گروه را ارزیابی می‌کند.
- سیگرن و همکاران (۱۹۹۹) بعد مهم دیگری به ابعاد ذکر شده اضافه کرده‌اند؛ آنها مؤسسه‌های آموزشی- عالی را به صورت سازمان‌هایی می‌بینند که درهانشان به سوی نفوذ نظام‌های سیاسی باز است. از این رو، «مدیر گروه آموزشی باید نیروهای سیاسی و فرایندهای نهادی را بشناسد، او باید با مهارت با گروهها و اتحادها هماهنگ شود تا به خودمختاری و کنترل لازم برای رشد یک گروه آموزشی قوی برسد، مدیر گروه باید با مهارت از راهبردهای خاص (که جذب، فشار، اقناع، جلوگیری یا راهبردهای تدارکاتی در ادبیات نامیده شده‌اند) و همچنین، تاکتیکها (تحت تأثیر قرار دادن مدیریت، طراحی مؤسسه‌ها، شبکه‌یابی و مذاکره) استفاده کند تا گروه آموزشی را به صورت مؤثر اداره کند» (Seagren et al., 1993, p. 6).
- ولورتون و همکاران (Wolverton et al., 1999) ۲۶ نقش برای مدیر گروه تشخیص داده و آنها را در شش بعد ارائه کرده‌اند که عبارت‌اند از: ۱. مدیریت گروه؛ ۲. رسیدگی به تحقیقات شخصی؛ ۳. رهبری؛ ۴. مدیریت منابع؛ ۵. ارتباطات بیرونی؛ ۶. کمک به پیشرفت اعضای هیئت علمی.
- هیچت و همکاران فهرستی از وظایف و مسئولیتهایی را تهیه کرده‌اند که عبارت است از: هدایت گروه و مدیریت اداره، توسعه روش و برنامه درسی، امور مربوط به اعضای هیئت علمی، امور مربوط به دانشجویان، ارتباطات با حوزه بیرونی، مدیریت منابع و تسهیلات، مدیریت داده‌ها و حمایت نهادی (Hecht et al., 1999, p. 8).

-
3. Intellectual Leader
 4. Coordinator-administrator
 5. Representative
 6. Resource Mobilizer
 7. Personnel Administrator

جملچ و میسکین (۲۰۰۴) وظایف و کارکردهای ارائه شده در پژوهش‌های محققان دیگر را گردآوری و نقش‌های مدیر گروه را در چهار عنوان ارائه کرده‌اند که شامل نقش استادی و محقق، نقش مدیریتی، نقش رهبری و نقش کمک به پیشرفت اعضای هیئت علمی است (Gmelch & Miskin, 2004). نقش استادی و پژوهشگری مدیر گروه آموزشی نقشی است که به راحتی با دیگر نقشها ترکیب نمی‌شود. مدیران گروهها، به‌عنوان اعضای هیئت علمی گروه، ملزم به تدریس و انجام دادن پژوهش‌های مستقل هستند. جملچ و میسکین (۲۰۰۴) گزارش می‌دهند که ۸۰ درصد از مدیران گروه آموزشی بعد از پذیرفتن نقش مدیر گروه آموزشی در خصوص سازماندهی پژوهشها با مشکل کمبود زمان روبه رو هستند و از این رو، پژوهش آنها کم می‌شود و در برخی از موارد این امر موجب می‌شود تا مدیران گروه از نقش خود استعفا و فقط فعالیت‌های پژوهشی و تدریسی خود را دنبال کنند. نقش مدیریتی نقش دیگری است که مدیران گروه آموزشی ایفا می‌کنند. «کارکردن به‌عنوان یک مدیر دومین نقش مورد نیاز در این جایگاه است، اما اغلب مدیر گروهها به آن کمتر تمایل و علاقه نشان می‌دهند. مدیران گروه آموزشی بیش از نیمی از هفته خود را به فعالیت‌های گروه اختصاص می‌دهند، از جمله آماده‌سازی بودجه‌ها، حفظ گزارش‌های گروه، تعیین وظایف استادان، نظارت بر کارمندان و حفظ منابع مالی و امکانات و تجهیزات» (Gmelch & Miskin, 1993, p. 7). سومین نقش مدیر گروه نقش رهبری است. در این نقش مدیر گروه به توسعه اهداف و جهتگیریهای طولانی مدت گروه می‌پردازد و همچنین، به‌عنوان سخنگوی گروه آموزشی با گروه‌های آموزشی دیگر، با دانشکده و دانشگاه ارتباط دارد و در جلسات این گروهها شرکت می‌کند. جملچ و میسکین بر این عقیده هستند که اغلب مدیران گروه آموزشی این نقش را بیشتر می‌پسندند، زیرا به آنها فرصتی برتأثیرگذاری در برنامه‌ها و چالش با دیگران در جهت اهداف دیپارتمان می‌دهد و همچنین، در این خصوص آنها مهارت‌های حرفه‌ای خود را نیز گسترش می‌دهند. چهارمین نقش مدیران گروه آموزشی کمک به پیشرفت اعضای هیئت علمی است. این نقش، که یکی از مهم‌ترین نقش‌های مدیران گروه آموزشی است، شامل وظایف و مسئولیت‌هایی است که به ارزیابی اعضای هیئت علمی و انتخاب و استخدام آنها می‌پردازد و مدیران در این نقش بیشتر به‌صورت غیر رسمی موانع موجود بر سر راه اعضای هیئت علمی در تحقیقاتشان را برطرف و به پیشرفت حرفه‌ای آنها کمک می‌کنند.

در ادبیات نظری فقط جملچ و میسکین از واژه «نقش» برای توضیح وظایف، مسئولیتها و فعالیت‌های مدیران گروه آموزشی استفاده کرده و دیگر محققان از ترمینولوژی متفاوتی برای مشخص کردن این وظایف بهره برده‌اند. تاکر (Tucker, 1981, p. 2) از کارها و وظایف نام برده است، درسل و همکاران (Dressel et al., 1970, p. 13) از تقاضاها و خواسته‌ها نام برده‌اند، چجت و همکاران (Hecht et al., 1999, p. 8) از کارها^۱ نام برده‌اند. اگر «نقش» را مجموعه‌ای از فعالیت‌هایی

8. Tasks and Duties

9. Demands

10. Works

بدانیم که یک فرد در یک پایگاه اجتماعی معین مانند مدیر گروه آموزشی انجام می‌دهد، نزدیکی این لغات به واژه «نقش»^{۱۱} روشن‌تر خواهد شد.

در کشورها و نظامهای آموزش عالی مختلف برنامه‌های مختلفی برای آموزش وظایف و نقشهای مدیران گروه اجرا می‌شود، با وجود این، اجماعی وجود ندارد که کدام یک از این ابعاد مهم‌تر است یا حول کدام یک از این ابعاد، باید برنامه‌های آموزش‌دهی طراحی شود (Aziz, Mullins, Balzer, Grauer, Burnfield, Lodato & Cohen-Powless, 2005, p. 573).

نکته دیگری که باید به آن اشاره شود، تفاوت بین نقشهای رهبری و مدیریتی است. در ادبیات نظری تحقیق رابطه بین مدیریت^{۱۲} و رهبری^{۱۳} به صورتهای مختلفی فرموله‌بندی شده است؛ در برخی از نظریه‌ها مدیریت و رهبری به صورت مترادف به کار رفته است و جدایی بین این مفاهیم مطرح نیست، در برخی دیگر نیز به‌عنوان دو مفهوم متفاوت به کار برده شده و در برخی نظریه‌ها مدیریت و رهبری به‌صورتی طیفی^{۱۴} در نظر گرفته شده است.

مینتزبرگ (Mintzberg, 1998) مدیر را کسی می‌داند که در قبال سازمان مسئولیت دارد و نقشهای مختلفی را مانند نقشهای میان فردی (ارتباطی و رهبری)، نقشهای اطلاعاتی (راهنمایی دهنده، انتشار دهنده و نمایندگی) و نقشهای تصمیم‌گیری (تخصیص منابع، مذاکره کننده، اداره کننده و کارفرما) ایفا می‌کند. در این دیدگاه رهبری جزئی از وظایف مدیریت است و بین مدیر و رهبر تفاوتی وجود ندارد. کاتر (Kotter, 1998) مدیریت و رهبری را به‌صورت دو مفهوم جدا از هم در نظر می‌گیرد؛ مدیریت مجموعه فرایندهایی است که موجب می‌شود تا سیستم‌های پیچیده به‌صورت ساده و منظم عمل کنند که این امر شامل برنامه‌ریزی، کنترل، سازماندهی، حل مسئله، کارمندیابی و بودجه‌ریزی است، در حالی- که رهبری «مجموعه فرایندهایی است که سازمانها را در جای اول قرار می‌دهد یا سازمانها را با تغییرات محیطی سازگار می‌کند. رهبری این امر را تعیین می‌کند که آینده باید به چه چیزی شباهت داشته باشد، افراد را حول این دیدگاه سامان دهد و آنها را تحریک کند تا موجب شوند که این دیدگاه علی‌رغم موانع موجود به وجود آید» (Kotter, 1998, p. 25). همین طبقه‌بندی جداگانه نقشهای مدیریتی و رهبری در ادبیات نظری نقشهای مدیران گروه آموزشی نیز وجود دارد. باومن بر این نظر است که «مدیر گروه آموزشی زمانی که مدیر است بر ساختارها، خط مشی‌ها، فرایندها و تشریفات اداری تمرکز می‌کند و مدیر گروه زمانی رهبر است که به عناصر کلیدی فرهنگ سازمانی، اهداف و دیدگاهها، مشارکتها و انطباق با سازمان توجه می‌کند» (Bowman, 2002, p. 159).

-
- 11. Role
 - 12. Management
 - 13. Leadership
 - 14. Continuum

یوکل (Yukl, 2006) بر این عقیده است که باید رهبری و مدیریت را به صورت پیوستاری درک کرد. مدیریت و رهبری فرایندهایی هستند که بر همدیگر تأثیر می‌گذارند تا اینکه بفهمیم چه چیزی لازم است و چگونه باید به آن دست پیدا کنیم. او بر این نظر که در عصر جهانی شدن و سرمایه‌داری آموزش عالی مفهوم پیوستاری مدیریت-رهبری به‌عنوان سازه ضروری برای رهبری-مدیریت مؤثر است. **ضرورت‌های مدیران گروه‌های آموزشی:** به‌دست آوردن جایگاه مدیر گروه آموزشی در اغلب زمینه‌ها مستلزم کار برنامه‌ریزی شده و آموزش دیدگی نیست و اغلب مدیران با نقش‌های خود آشنایی کمتری دارند و به شیوه‌های متفاوتی انتخاب یا انتصاب شده‌اند. دوره کوتاهی که مدیران گروه‌های آموزشی در نقش مدیریتی و رهبری گروه دارند، باعث شده است تا آنها را مدیران موقتی^{۱۵} بنامند (Rud, 2004). از نظر رود (Rud, 2004, pp. 45-48) سه نوع مدیر گروه آموزشی موقتی با انتظارات متفاوت و سبک‌های خاص شغلی وجود دارد: ۱. مدیر موقت با اشتیاق؛ ۲. مدیر موقت اغفال شده؛ ۳. مدیر موقت منززل. مدیر موقت با اشتیاق کسی است که آگاهانه این نقش را انتخاب می‌کند، تا حدودی تجربه مدیریتی دارد و ارتباطات خوبی نیز با گروه‌های آموزشی دیگر برقرار می‌کند. در مقابل، مدیر موقت اغفال شده کسی است که نقش مدیر گروهی را نمی‌خواسته، اما متقاعد شده‌است که این سمت را قبول کند. مدیر موقت منززل نیز کسی است که دیگران از او خواسته‌اند تا پیدا شدن مدیر گروه ثابت، این سمت را قبول کند و بنابراین، مدیران با اشتیاق با انگیزه‌های درونی این نقش را پذیرفته‌اند و از این رو، بیشتر احتمال دارد که در نقش خود مؤثر باشند.

جملچ و میسکین (Gmelch & Miskin, 1993) انگیزه‌های اعضای هیئت علمی در مدیر گروه شدن را به دو دسته انگیزه‌های بیرونی (درخواست 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 و ۹۰ درصد از افراد به دلیل تأثیرگذاری بر گروه آموزشی نقش مدیر گروه را پذیرفته‌اند (Tiemann & Van Valey, 2010, p. 4). بنابراین، می‌توان گفت که آن دسته از مدیران گروه موفق هستند که بر اساس انگیزه‌های درونی نقش مدیریت را می‌پذیرند. این افراد در مقابل چالش‌ها و مشکلات صبور و فکور هستند و همواره از فرصت‌های پیش آمده برای ایجاد تغییرات مثبت در گروه آموزشی استفاده می‌کنند (Hecht, 2004). بدون آموزش دیدن و داشتن مهارت‌های مدیریتی و رهبری؛ برخی از محققان (Thomas & Schuh, 2004) نیز بر این امر تأکید می‌کنند که مدیران گروه آموزشی در عمل و در فرایند مدیریت گروه آموزشی مهارت‌های مورد نیاز برای نقش خود را یاد می‌گیرند. عنصر مهم در این امر جامعه‌پذیری است که بر حسب آن مدیران گروه ارزش‌ها، باورها و وظایف و نقش‌هایی را که از آنها انتظار می‌رود، در تبادل و

ارتباطات روزانه با مجموعه وسیعی از افراد مرتبط یاد می‌گیرند. بر مبنای این نظریه حوزه‌هایی که مدیر گروه آموزشی باید از آنها نقشها و رفتارهای مهم را بیاموزد، عبارت‌اند از: حرکت از نقش هیئت علمی به نقش مدیر گروه آموزشی، کار با گروههای مختلف از قبیل اعضای هیئت علمی و گروه آموزشی، کارمندان، دانشجویان، مدیران گروههای آموزشی دیگر و رئیس دانشکده، بازنمایی و نشان دادن کارایی گروه آموزشی و تمرکز بر تغییرات پیش رو (Thomas & Schuh, 2004). با توجه به موقتی بودن وظیفه مدیر گروهی، برخی از محققان (Smith, 2004) با استفاده از مفهوم چرخه زندگی در مطالعات پیرشناسی، مراحل زندگی در این نقش را با کل مراحل زندگی یک فرد، از نوزادی تا بلوغ، میانسالی و مرگ مقایسه کرده‌اند. هر مدیر گروه آموزشی همانند هر دوره زندگی دارای مراحل از نوزادی و نوجوانی و تا رسیدن به بلوغ، میانسالی و مرگ دارد؛ کار مدیر گروه آموزشی با انتصاب/انتخاب به‌عنوان «تولد» شروع می‌شود و با آزمون و خطا و برخی از اشتباهات در ادای وظایف به دوره جوانی یا رشد در موقعیت حرفه‌ای و بلوغ می‌رسد و سرانجام، با خسته شدن و خروج از سمت مدیر گروه آموزشی پایان می‌یابد (Smith, 2004, pp. 88-91).

برخی از محققان نیز به‌عنوان مدیر گروه آموزشی و در برخی از موارد به‌عنوان رؤسای دانشکده چارچوبهایی را برای مهارتهای حرفه‌ای مدیران گروه آموزشی ارائه کرده‌اند که از نتایج تحقیقات تجربی آنها بوده است و شامل توصیه‌هایی برای رؤسای دانشگاه و دانشکده، مدیران گروه و مشارکت کنندگان احتمالی در توسعه مهارتهای حرفه‌ای خود است؛ این امر از برخی جهات مبنای هنجاری دارد. «در تمام موارد نیارهای برنامه و طرح زیر سه عنوان کلی گردهم آمده‌اند: فهم مبتنی بر چارچوب، توسعه مهارتها و رفتارهای بازتابی» (Wolverton et al., 2005, p. 234). فهم مبتنی بر چارچوب مستلزم درک کامل نقشها، نیازها و مسئولیتهای اصلی رهبری و مدیریت در زمینه نهادی است که مدیران گروه در آن مشغول فعالیت هستند، توسعه مهارتها نیز بدین معناست که چون مدیران گروه آموزشی با طیف وسیعی از افراد، دانشجویان، اعضای هیئت علمی، رؤسای دانشکده و دانشگاه سروکار دارند، باید مهارتهایی را که مستلزم رسیدن به نتایج قابل قبول در ارتباط با این مجموعه است، فرا گیرند. فعالیت بازتابی نیز مستلزم یادگیری از تجربه‌های قبلی و ادای وظایف مدیریت و رهبری از طریق بازاندیشی است.

هچت (Hecht, 2004) نیز واقعیت این امر را که چگونه می‌توان مدیر گروه آموزشی تأثیرگذار شد، فرایند خودآموزی می‌داند؛ از نظر او برای مدیر گروه شدن باید اشتیاق و هدف را به هم گره زد و فهمی از مدیریت عملی و مسائل و مشکلات آن به‌دست آورد و حوزه‌هایی که باید از آنها آموخت، طیف گسترده‌ای را در برمی‌گیرند که عبارت‌اند از: ۱. شناخت سازمان؛ ۲. شناخت عوامل انسانی سازمان (اعضای هیئت علمی، دانشجویان، کارمندان، مدیران دیگر گروهها و افراد اجتماع)؛ ۳. شناخت رویه‌های سازمانی؛ ۴. شناخت اهداف و مشکلات سازمان؛ ۵. توسعه مهارتها؛ ۶. خودآموزی به‌عنوان مدیر گروه. در اینجا سه حوزه‌ای که مهم‌اند، توانایی کار با گروهها، هنر تصمیم‌گیری و مدیریت منابع و افراد است (Hecht, 2004, p. 41). در تمام موارد یاد شده مهارتهای ارتباطی و انسانی و تصمیم‌گیری

به‌عنوان حوزه‌های اصلی قلمداد شده‌اند. این مهارت‌ها، چه بعد از پذیرش مسئولیت مدیریتی یاد گرفته شوند و چه قبل از آن شخص این مهارت‌ها را داشته باشد، به‌عنوان عوامل اصلی ایفای مؤثر نقش‌های مدیر گروه آموزشی است. واژه «ایفای مؤثر نقش» در اینجا بر طیفی از فرایندهای ذهنی (از ایجاد اعتماد و صمیمیت در گروه تا گرد آوردن افراد حول اهداف سازمان) و عینی (از بالابردن بهره‌وری استادان تا جذب بودجه‌های پژوهشی) دلالت دارد. زمانی که مدیر گروه آموزشی نقش‌های خود را به‌صورت مؤثر اجرا می‌کند، ارتباطات خوبی بین مدیریت و اعضای هیئت‌علمی وجود دارد و زمانی که مدیر گروه در این وظایف موفق نیست، اغلب بی‌اعتمادی بین مدیران و اعضای هیئت‌علمی وجود دارد و اعضا نیازها و دیدگاه‌های یکدیگر را درک نمی‌کنند (Hecht et al., 1999, p.1).

توانایی مدیر گروه برای مشارکت دادن اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری یکی دیگر از جنبه‌های مهمی است که به مدیران در مدیریت و رهبری مؤثر گروه آموزشی کمک می‌کند. درجه‌ای که اعضا در تصمیم‌گیری‌های گروه آموزشی مشارکت دارند، با قدرت آنها مرتبط است. درگیری در فرایندهای تصمیم‌گیری زمانی که اعضای هیئت علمی خود را متعلق به یک فرهنگ دپارتمانی با آداب و رسوم، هنجارها و اخلاقیات و باورهای مشخص واحد می‌بینند، بیشتر است. درگیری و مشارکت علاوه بر آنکه احساس هویت مشترک را تقویت می‌کند، به شکل‌گیری اعتماد بین گروهی منجر می‌شود. هر چند در اغلب آیین‌نامه‌ها از مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌های گروهی بحث شده است، اما این امر می‌تواند در مواجهه با مشکلات واقعی مشکل‌ساز باشد و در اینجاست که قدرت و توزیع آن در میان مدیر گروه و اعضای هیئت علمی تعیین‌کننده است.

میلر و همکاران (Miller, et al., 1999) نظریه نردبان مشارکت اعضای هیئت‌علمی در تصمیم‌های دپارتمانی را ارائه کرده‌اند. این نردبان هشت پله دارد که بر حسب درجه‌ای که اعضای هیئت‌علمی در گروه آموزشی در تصمیم‌گیری‌ها شرکت می‌کنند، توضیح داده شده است. «رویکرد نردبان در درگیری اعضای هیئت علمی این‌گونه است که افزایش سطح درگیری به‌صورت بالقوه می‌تواند با سطح بالای قدرت جمعی اعضای هیئت‌علمی مرتبط باشد» (Miller, 1999, pp. 741-2).

۸- کنترل به‌وسیله اعضای هیئت علمی	درجه قدرت اعضای هیئت علمی
۷- قدرت نمایندگی	
۶- شراکت	
۵- انطباق	درجه خدمات زبانی
۴- مشاوره	
۳- اطلاعات دادن	
۲- مداوا	نبود مشارکت
۱- اداره کردن و به فعالیت واداشتن	

نمودار ۱- نردبان مشارکت اعضای هیئت علمی در مدیریت (Miller, 1999, p. 741)

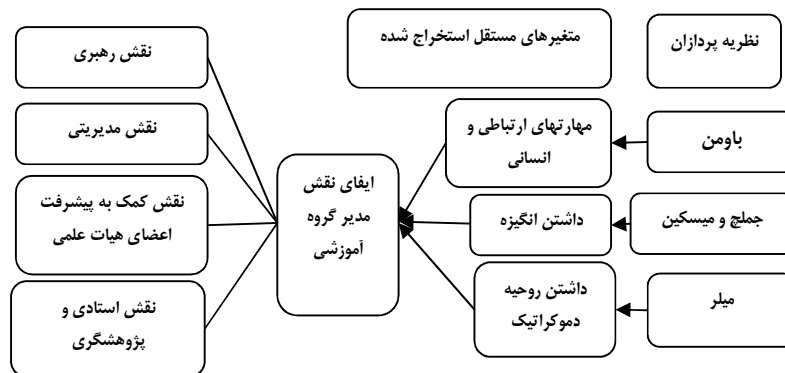
در واقع، بر مبنای این رویکرد مدیر گروه آموزشی نقش سهیم کردن اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیریها را دارد، مدیر گروه بین اعضای هیئت علمی و مدیران سطوح بالاتر نقش واسطه را دارد. در واقع، نوعی دموکراسی در سطح گروه کوچک است. در حالی که اعضا در تصمیم‌گیریها شرکت می‌کنند، در مقابل هر رأی خود به هر تصمیم مسئول هستند و مدیر گروه نیز به‌عنوان نماینده و سخنگوی این گروه با گروههای بیرونی ارتباط دارد.

مدل تحلیلی: تحقیق حاضر بر اساس این فرض بنیانی نهاده شده است که ایفای نقش پیچیده مدیر گروه آموزشی مستلزم مهارتهای فردی است که می‌تواند به بخشهایی با دیدگاههای مختلف هم کمک کند (Hecht et al., 1999, p. 15). مدیران گروههای آموزشی در گام اول باید برای به‌دست آوردن این نقش انگیزه داشته باشند تا بتوانند وظایف متعدد و پیچیده خود را به‌طور مؤثر ایفا کنند. بدون داشتن انگیزه، مدیر گروه این نقش را موقتی و کسل‌کننده خواهد دانست و به مسؤلیتهای اصلی خود در این نقش پایبند نخواهد بود (Gmelch & Miskin, 1993; Rud, 2004; Tiemann & Van Valey, 2010). داشتن انگیزه نیز در تحقیق حاضر بدین معناست که مدیران گروه آموزشی بیش از دیگران به وظایف مدیر گروهی تمایل و اشتیاق دارند، وقت و زمان بیشتری برای شرکت در جلسات اعضای هیئت علمی می‌گذارند و بدون ناراضیاتی بیش از اعضای هیئت علمی تواناییهای خود را صرف گروه آموزشی و مسائل و مشکلات آن می‌کنند. همچنین، از آنجایی که مدیر گروه نقشهای مدیریتی و رهبری را هم‌زمان انجام می‌دهد، باید دارای مهارتهای ارتباطی و انسانی باشد و این امر از این نظر اهمیت دارد که کار اصلی مدیر گروه دانشگاهی مستلزم مجموعه‌ای از مهارتهای مختلف رهبری شامل مهارتهای ارتباطی دقیق، مهارتهای حل مسئله، مهارتهای تجزیه و تحلیل تضادها، مهارتهای فرهنگی- مدیریتی، مهارتهای هدایت و جهت‌دهی و مهارتهای مدیریت انتقالی است (Bowman, 2002, p. 161).

نقش اصلی رهبری آموزشی مستلزم داشتن تواناییهای ارتباطی و انسانی است تا از این طریق مدیر گروه آموزشی اعضای هیئت علمی را حول فرهنگ سازمانی منسجم و یکپارچه گروهی گرد هم آورد و اهداف و دورنمای گروه را برای آنها ترسیم کند. مشارکت در تصمیم‌های مربوط به گروه نیز با توزیع متناسب قدرت در دپارتمان زمینه لازم را برای رسیدن به هدف ممکن می‌سازد. شیوه مشارکتی علی‌رغم درگیر کردن افراد در فرایند تصمیم‌گیری و بالابردن اعتماد بین گروهی، از جمله بهترین روشهای رهبری و مدیریت در آموزش عالی است (Miller, 1999). فرضیه‌های این پژوهش به قرار زیر بود:

۱. هر چه مدیران گروههای آموزشی انگیزه بیشتری برای جایگاه مدیر گروهی داشته باشند، نقشهای مدیر گروه آموزشی را بهتر ایفا خواهند کرد.
۲. هر چه مدیران گروههای آموزشی روحیه دموکراتیک بیشتری در تصمیم‌گیریها داشته باشند، نقشهای مدیر گروه آموزشی را بهتر ایفا خواهند کرد.

۳. هر چه مدیران گروههای آموزشی تواناییهای ارتباطی بیشتری داشته باشند، نقشهای مدیر گروه آموزشی را بهتر ایفا خواهند کرد.



نمودار ۲- مدل تحلیلی تحقیق

روش پژوهش

روش تحقیق از نوع کاربردی بود و محققان در صدد بودند راهکارهای عملی در خصوص ارتقای رفتارهایی که به ایفای بهتر نقشهای متعدد مدیر گروه آموزشی منجر می‌شود، ارائه کنند. بر اساس نحوه گردآوری داده‌ها روش تحقیق پیمایشی بود؛ در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه استفاده شد. جمعیت آماری شامل مدیر گروههای ۱۱ دانشکده دانشگاه تبریز به تعداد ۷۰ نفر در سال ۱۳۹۱ بود که از این تعداد ۳۰ نفر بر اساس فرمول کوکران به شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند.

$$n = \frac{Nt^2 pq}{Nd^2 + t^2 pq} = 30$$

سه متغیر به‌عنوان متغیرهای مستقل تحقیق عبارت‌اند از: ۱. داشتن انگیزه برای دستیابی به جایگاه مدیر گروهی؛ ۲. داشتن روحیه دموکراتیک در تصمیم‌گیریها؛ ۳. داشتن تواناییهای انسانی و ارتباطی. آماره‌های توصیفی این متغیرها در جدول ۱ ارائه شده است. میانگین این متغیرها در حد متوسط به بالا بود و نشان می‌داد که مدیران گروه آموزشی برای دستیابی به جایگاه مدیر گروهی انگیزه دارند، در اتخاذ تصمیم‌گیریهای مربوط به گروه روحیه دموکراتیک دارند و همچنین، توانایی ارتباطی و انسانی خوبی دارند. روایی گویه‌های اندازه‌گیری شده در حد بالایی بود که نشان می‌دهد گویه‌های این متغیر با یکدیگر همخوانی قابل قبولی دارند.

جدول ۱- روایی و آماره‌های توصیفی متغیرهای مستقل

متغیرهای مستقل	تعداد گویه‌ها	میانگین	انحراف معیار	روایی
داشتن انگیزه	۳	۳/۳۸	۰/۶۶	۰/۸۳
داشتن روحیه دموکراتیک در تصمیم‌گیریها	۳	۳/۳۸	۰/۵۲	۰/۷۱
تواناییهای ارتباطی	۴	۳/۴۵	۰/۴۹	۰/۶۹

همچنین، برای متغیر نقشهای چهارگانه مدیر گروه آموزشی از پرسشنامه استاندارد سنجش نقشهای مدیر گروه آموزشی (Gmelch & Miskin, 1993) استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است. روایی گویه‌های اندازه‌گیری شده در حد بالایی بود که نشان می‌دهد گویه‌های این متغیر با یکدیگر همخوانی قابل قبولی دارند.

جدول ۲- روایی و آماره‌های توصیفی متغیر نقشهای مدیر گروه آموزشی

چهار نقش مدیر گروه آموزشی	تعداد گویه‌ها	میانگین	انحراف معیار	روایی
نقش رهبری	۶	۴/۲۴	۰/۵۹	۰/۷۴
نقش پژوهشگری و استادی	۶	۳/۷۳	۰/۷۶	۰/۷۲
نقش کمک به پیشرفت اعضای هیئت علمی	۶	۴/۱۹	۰/۵۷	۰/۷۳
نقش مدیریتی	۶	۳/۸۹	۰/۷۹	۰/۸۳

یافته‌ها

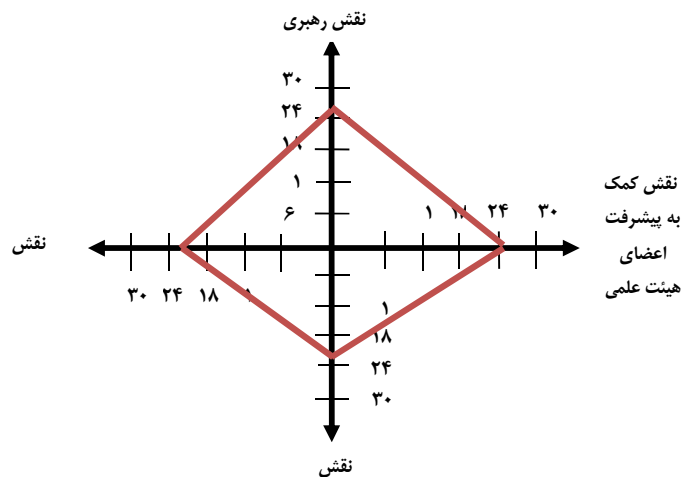
از کل نمونه آماری ۷/۱۶ درصد آزمودنیها در دانشکده ادبیات فارسی، ۷/۱ درصد در دانشکده زبانهای خارجی، ۳/۳ درصد آنها در دانشکده فنی، ۱۰ درصد در دانشکده ریاضی، ۱۰ درصد در دانشکده برق، ۱۰ درصد در دانشکده فیزیک، ۷/۶ درصد در دانشکده دامپزشکی، ۱۰ درصد در دانشکده علوم طبیعی، ۳/۳ درصد در دانشکده علوم تربیتی، ۱۰ درصد در دانشکده کامپیوتر و ۲۰ درصد در دانشکده علوم انسانی مشغول فعالیت هستند.

ارزیابی مدیران از نقشهای مدیر گروه آموزشی و گرایشهای آنها: در جدول ۳ آماره‌های توصیفی مرتبط با متغیر نقشهای مدیر گروه آموزشی و در نمودار ۳ ارزیابی مدیران گروهها از نقشها نشان داده شده است. نتایج حاکی از آن است که مدیران گروه آموزشی نقشهای مدیر گروهی را «متوسط به بالا» ارزیابی می‌کنند و در بین نقشها نیز بالاترین نقش ارزیابی شده متعلق به نقش رهبری (با میانگین ۲۵/۴۸) و کمترین نقش ارزیابی شده، متعلق به نقش پژوهشگری (با میانگین ۲۲/۳۸) است. این نتایج با ادبیات تحقیق همخوانی دارد. جملج و میسکین (Gmelch & Miskin, 2004) بر این نظرند که

اغلب مدیران گروه آموزشی در ایفای نقش پژوهشگری خود مشکل دارند و با پذیرش نقش مدیر گروه آموزشی بعد از مدتی نمی‌توانند تحقیقات خود را ادامه دهند.

جدول ۳- آمارهای توصیفی متغیر وابسته تحقیق

نقش‌های چهارگانه مدیر گروه آموزشی	میانگین	کمینه	بیشینه	انحراف معیار
نقش رهبری	۲۵/۴۸	۱۸	۳۰	۳/۴۰
نقش کمک به پیشرفت اعضای هیئت علمی	۲۵/۱۸	۱۷	۳۰	۳/۲۸
نقش استادی	۲۲/۳۸	۱۳	۳۰	۴/۲۸
نقش مدیریتی	۲۳/۳۶	۱۵	۳۰	۴/۰۷



نمودار ۳- ارزیابی مدیران گروه آموزشی از ضرورت نقش‌های مدیر گروهی

ماتریس ضرایب همبستگی

ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای تحقیق در جدول ۴ نشان داده شده است. بر طبق این جدول اغلب متغیرهای تحقیق با یکدیگر رابطه مثبت و قوی دارند. داشتن روحیه دموکراتیک با نقش مدیریتی (۰/۷۱۶ درصد)، نقش رهبری (۰/۶۳۴ درصد) و نقش کمک به پیشرفت اعضای هیئت علمی (۰/۵۹۵ درصد) رابطه دارد که در سطح یک درصد معنادار است. همچنین، داشتن توانایی‌های ارتباطی و انسانی با نقش مدیریتی (۰/۵۱۵ درصد)، نقش رهبری (۰/۸۱۸ درصد)، نقش کمک به پیشرفت اعضای هیئت علمی (۰/۴۲۳ درصد) و نقش پژوهشگری و استادی (۰/۵۴۹ درصد) رابطه دارد که در سطح یک درصد معنادار است.

فقط بین انگیزه برای دستیابی به جایگاه مدیر گروه آموزشی و نقش پژوهشگری مدیران گروه آموزشی رابطه معنادار وجود ندارد. اما داشتن انگیزه با نقش رهبری (۰/۶۳۴ درصد) با نقش مدیریتی (۰/۷۱۶ درصد) و نقش کمک به اعضای هیئت علمی (۰/۵۹۵ درصد) رابطه دارد که همگی در سطح یک درصد معنادار است.

جدول ۴- ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای تحقیق (n=۳۰)

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱- داشتن انگیزه	۱						
۲- داشتن روحیه دموکراتیک در تصمیم‌گیریها	۰/۶۴۲ ^{***}	۱					
۳- تواناییهای ارتباطی	۰/۵۳۶ ^{***}	۰/۷۴۰ ^{***}	۱				
۴- نقش رهبری	۰/۶۳۴ ^{***}	۰/۶۴۷ ^{***}	۰/۸۱۸ ^{***}	۱			
۵- نقش اسنادی و پژوهشگری	۰/۳۱۹	۰/۵۷۴ ^{***}	۰/۵۴۹ ^{***}	۰/۴۸۰ ^{***}	۱		
۶- نقش کمک به پیشرفت اعضای هیئت علمی	۰/۵۹۵ ^{***}	۰/۵۹۳ ^{***}	۰/۴۲۳ [*]	۰/۵۶۸ ^{***}	۰/۷۰۸ ^{***}	۱	
۷- نقش مدیریتی	۰/۷۱۶ ^{***}	۰/۵۸۴ ^{***}	۰/۵۱۵ [*]	۰/۷۴۳ ^{***}	۰/۷۵۰ ^{***}	۰/۷۷۸ ^{***}	۱

معنادار در سطح (p*0/05) معنادار در سطح (p*0/01)

نتایج تحلیل رگرسیونی

روش مورد استفاده برای تحلیل، رگرسیون گام به گام بود. در این نوع رگرسیون متغیرهایی که در تحلیل رگرسیونی معنادار نبودند، از معادله رگرسیونی خارج شدند و متغیرهای معنادار در معادله باقی ماندند. چهار معادله رگرسیونی ارائه شده است که در هر یک متغیرهای مستقل تحقیق با چهار نقش مدیر گروه آموزشی به صورت مجزا بررسی شده است. جدول ۵ نشان می‌دهد که از مجموع متغیرهای مستقل در نظر گرفته شده، فقط داشتن تواناییهای ارتباطی و انسانی بر نقش رهبری معنادار بوده و توانسته است به تنهایی ۰/۷۱ درصد از تغییرات نقش رهبری به عنوان یکی از مهم‌ترین نقش‌های مدیران گروه‌های آموزشی را توضیح دهد و بقیه واریانس نقش رهبری به وسیله متغیرهای خارج از مدل تبیین می‌شود. در مرکز ایفای نقش رهبری مدیران گروه‌های آموزشی مهارت‌های ارتباطی و انسانی قرار دارد (Bowman, 2002). از این نظر، یافته تحقیق حاضر با ادبیات نظری همسو است. مهارت‌های ارتباطی و انسانی مدیران گروه آموزشی مهم‌ترین عامل در ایجاد فرهنگ سازمانی یکپارچه، ایجاد هویت گروهی منسجم و ایجاد جو صمیمی است و مدیران گروه آموزشی که دارای این ویژگیها باشند، در دستیابی به اهداف سازمانی و گروهی موفق هستند.

جدول ۵- رگرسیون گام به گام متغیرهای مستقل بر نقش رهبری

متغیرها	B	Beta	T	Sig	آمارهها
ثابت	۰/۷۲۹	-	۱/۵۲۲	۰/۱۴۳	R= 0.856 R Square= 0.732 Adjusted R Square= 0.719 F=57.430 Sig=0.000
تواناییهای ارتباطی	۰/۰۳۷	۰/۸۵۶	۷/۵۷۸	۰,۰۰۰	

در جدول ۶ رگرسیون متغیرهای مستقل بر نقش پژوهشگری نشان داده شده است. از میان عوامل در نظر گرفته شده، فقط عامل انگیزه بر رگرسیون معنادار بوده و توانسته است به تنهایی ۰/۴۳۸ درصد از تغییرات نقش رهبری را توضیح دهد. چنان که در ادبیات نظری اشاره شد، اغلب مدیران گروه آموزشی بعد از پذیرش نقش مدیر گروهی در ساماندهی تحقیقات خود مشکل دارند و این امر از آن روست که مدیران گروه باید وقت بیشتری را برای حل مسائل گروه صرف بکنند و زمان اندکی برای تحقیق و پژوهش دارند. داشتن انگیزه زیاد می تواند بخشی از این خلأ را پر کند و مدیرانی که انگیزه زیادی در دستیابی به جایگاه مدیریتی دارند، در عین حال به تحقیقات و پژوهشگری خود نیز می پردازند.

جدول ۶- رگرسیون گام به گام متغیرهای تحقیق بر نقش پژوهشگری

متغیرها	B	Beta	T	Sig	آمارهها
ثابت	-۰/۳۲۴	-	-۰/۳۲۱	۰/۷۵۲	R= 0.683 R Square= 0.466 Adjusted R Square= 0.438 F=16.582 Sig=0.001
داشتن انگیزه	۱/۱۶۳	۰/۶۸۳	۴/۰۷۲	۰/۰۰۱	

در جدول ۷ نتایج رگرسیونی متغیرهای مستقل بر نقش کمک به پیشرفت اعضای هیئت علمی نشان داده شده است. در این معادله رگرسیونی نیز فقط عامل انگیزه به تنهایی توانسته است ۰/۳۴ درصد از تغییرات ایفای نقش کمک به پیشرفت اعضای هیئت علمی را تبیین کند و بقیه واریانس با متغیرهای خارج از مدل تبیین می شود. نقش کمک به پیشرفت حرفه ای اعضای هیئت علمی همچنان که جملج و میسکین اشاره کرده اند (Gmelch & Miskin, 2004)، از جمله نقشهایی است که مدیران گروه بیشتر آن را می پسندند، به این دلیل که اعضای هیئت علمی که اغلب نقش مدیر گروهی را می پذیرند، به گروه آموزشی خود حساسیت دارند و خواهان ارتقای وجهه آن هستند و از این رو، نقش یاد شده را به دلیل تأثیرگذاری بیشتر و هدایت اعضای علمی ترجیح می دهند.

جدول ۷- رگرسیون گام به گام متغیرهای تحقیق بر نقش کمک به پیشرفت اعضای هیئت علمی

متغیرها	B	Beta	T	Sig	آماره‌ها
ثابت	۱/۵۸۷	-	۲/۰۷۰	۰/۰۵۱	R= ۰/۶۰۹ R Square= ۰/۳۷۱ Adjusted R Square= ۰/۳۴۱ F=۱۲/۴۰۹ Sig=۰/۰۲
داشتن انگیزه	۰/۷۶۴	۰/۶۰۹	۳/۵۲۳	۰/۰۰۲	

در جدول ۸ نتایج رگرسیونی متغیرهای مستقل بر نقش مدیریتی مدیر گروه آموزشی نشان داده شده است. در این معادله رگرسیونی نیز فقط عامل انگیزه معنادار و توانسته است ۰/۴۲۱ درصد از تغییرات نقش مدیریتی را توضیح دهد و بقیه واریانس متغیر نقش مدیریتی به وسیله متغیرهای خارج از مدل تبیین می‌شود. نقش مدیریتی مدیران گروه آموزشی شامل بودجه‌ریزی، سازماندهی اداری گروه، مدیریت منابع برنامه‌ریزی و برگزاری جلسات گروه است. ادای این وظایف و نقشها مستلزم صرف وقت و حوصله زیاد است و اغلب برای مدیران گروه آموزشی که سابقه درگیری در فعالیتهای مدیریتی را نداشته‌اند، کاری خسته کننده و کسالت آور است و به همین دلیل، برای اینکه مدیران گروه آموزشی بتوانند چنین وظایفی را انجام بدهند، باید انگیزه زیادی برای داشتن این جایگاه داشته باشند.

جدول ۸- رگرسیون گام به گام متغیرهای تحقیق بر نقش مدیریتی

متغیرها	B	Beta	T	Sig	آماره‌ها
ثابت	۰/۱۴۱	-	۰/۱۳۷	۰/۸۹۳	R= ۰/۶۷۳ R Square= ۰/۴۵۳ Adjusted R Square= ۰/۴۲۱ F=۱۴/۰۶۳ Sig=۰/۰۲
داشتن انگیزه	۱/۰۹۵	۰/۶۷۳	۳/۷۵۰	۰/۰۰۲	

بحث و نتیجه‌گیری

هدف تحقیق حاضر بررسی عوامل مؤثر بر ایفای نقشهای چهارگانه مدیران گروه آموزشی از دیدگاه خود آنها بود. مرور ادبیات نظری نشان داد که مدیریت میانه؛ یعنی مدیریت گروه آموزشی اساسی‌ترین سطح مدیریت است و ۸۰ درصد از تصمیمات مدیریتی در سطح گروههای آموزشی اتخاذ می‌شود (Seagren, 1999; Carroll & Wolverson, 2004; Hecht et al., 1993; et al., 1993). در این ادبیات نقشهای بی‌شماری برای مدیر گروه آموزشی ذکر شده و فرض بر این است که موفقیت یا شکست مدیر گروه آموزشی در ایفای نقشهای خود، موفقیت یا شکست دانشکده یا دانشگاه را در پی دارد. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که از نظر مدیران گروههای آموزشی داشتن مهارتهای انسانی و ارتباطی برای ایفای نقش رهبری مؤثر است. مدل رگرسیونی نیز برای این متغیر معنادار بوده است. این یافته با ادبیات

موجود در تحقیق (Bowman, 2002; Kotter, 1998) همسو است. اساساً رهبری جهت‌دهی و تعیین مسیر، تعیین هدف و اولویت و برانگیختن افراد برای قبول و مساعدت برای چنان اهدافی است و این امر از طریق روابط دوستانه و عاطفی و صمیمی صورت می‌گیرد. همچنین، این نقش از نظر مدیران گروه آموزشی با میانگین ۲۵/۴۸ نخستین اولویت در نقش‌های مدیر گروهی است.

مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌های دانشگاهی نیز در پژوهش‌های محققان دیگر نشان داده شده است. در یک تحقیق این نتیجه به دست آمده است که «میزان مشارکت [اعضای هیئت علمی] در کلیه دانشگاه‌های مورد مطالعه مطابق با سطح مشارکت پیش‌بینی شده در آیین‌نامه مصوب مدیریت دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی نبوده است (Papian, 1995, p.133). با وجود مشارکت اندک اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌های دانشگاهی، تأثیر مثبت سبک مدیریت مشارکتی بر کارایی مدیران (Kohestani, 1998, p.179) و همچنین، تأثیر مثبت مدیریت مشارکتی در ایجاد همدلی، تشریک مشاعی و جایگزین کردن همکاری به جای رقابت نشان داده شده است (Nami, 1994, p. 101). این تحقیقات نیز با تحقیق حاضر همسویی دارد. در تحقیق حاضر داشتن روحیه دموکراتیک در تصمیم‌گیری‌ها هر چند در هیچ‌یک از مدل‌های رگرسیونی معنادار نبوده، اما همبستگی قوی با ارزیابی مدیران از نقش‌های چهارگانه داشته است؛ بدین معنا که هرچه قدر مدیران گروه‌های آموزشی در تصمیم‌گیری‌ها روحیه دموکراتیک‌تری داشته باشند، بهتر می‌توانند نقش‌های خود را ایفا کنند. با وجود این، شیوه مدیریت غیرمشارکتی گروه‌های آموزشی در تصمیم‌های دانشگاهی یکی از ضعف‌های نظام مدیریتی دانشگاهی در دانشکده‌های پزشکی (Bikmoradi et al., 2008) و غیر پزشکی (Nasr et al., 2004) عنوان شده است.

در آیین‌نامه‌های مدیریت نظام دانشگاهی کشورهای مختلف تنوع نقش‌های مدیر گروه آموزشی همراه با انعطاف‌پذیری لازم ذکر شده است، اما مرور آیین‌نامه شورای عالی انقلاب فرهنگی در ایران در زمینه وظایف مدیران گروه نشان می‌دهد که در این زمینه مدیر گروه نقش‌های بسیار کلی و اداری دارد و اهمیت نقش‌های مدیریتی و رهبری مدیران گروه به فراموشی سپرده شده است. نورشاهی در تحقیق خود در خصوص شایستگی‌های لازم برای ریاست دانشگاه به این نتیجه رسید که در آیین‌نامه مدیریت دانشگاه برخی از قابلیت‌های مهم از جمله خلاقیت، هدایت تغییر، ساخت چشم‌انداز و مهارت بین فردی و ارتباطی علی‌رغم اهمیت آنها در ادبیات به اندازه کافی مورد توجه قرار نگرفته است (Noorshahi, 2008, p. 43). نبود معیارهای قانونی با افت کیفیت مدیریتی همراه است و از این رو، «ماهیت دانشگاهها آنها [رؤسای دانشگاه] را به دیوانسالارهایی برای انجام دادن فعالیت‌های خرد اجرایی تبدیل ساخته است و تعاملات بیرونی آنها از جایگاه ویژه‌ای برخوردار نیست. بدیهی است فعالیت‌های رومزه موجب کاهش خلاقیت، محدود کردن تفکر، بی توجهی به روش‌های نوین و حفظ وضعیت موجود می‌شود» (Arasteh, 2007, p. 45).

در تحقیق حاضر مدیران گروه نقشهای اساسی مدیریت گروه آموزشی؛ یعنی نقش مدیریتی، رهبری، کمک به پیشرفت اعضای هیئت علمی و نقش پژوهشگری را متوسط به بالا ارزیابی کرده‌اند. تناقض در ارزیابی مثبت از نقشهای چهارگانه مدیر گروه آموزشی با نقشهای در نظر گرفته شده در آیین‌نامه از چندین نظر قابل توجه است: ۱. مدیران گروه آموزشی با وجود ارزیابی مثبت نقشهای چهارگانه مدیر گروه آموزشی، به دلیل نبود چارچوبهای قانونی یا مجرای قانونی و رسمی ناتوان از تأثیرگذاری هستند. نقشهای مدیر گروه به صورت دیگری فرموله‌بندی می‌شود که شاید با ادبیات نظری موجود انطباق نداشته باشد. مدیران گروه آموزشی در ایران را می‌توان «مدیران سِمَتی» نامید؛ بدین معنا که آنها فقط برای پر کردن جایگاه و منصب موجود خواهان قبول آن هستند و از تأثیرگذاری اندک خود آگاه‌اند، ۲. یافته‌های تجربی از مدل‌های رگرسیونی نیز نشان‌دهنده آن است که برای سه نقش مهم (مدیریتی، کمک به پیشرفت اعضای هیئت علمی و پژوهشگری) از دیدگاه مدیران گروهها فقط عامل انگیزه معنادار بوده و این امر نیز تأیید کننده فرض نظری پژوهشگران است که در کشور ایران برای به دست گرفتن مدیریت سِمَتی فقط انگیزه و نه مهارتهای دیگر همچون مهارتهای انسانی و ارتباطی و روحیه دموکراتیک در تصمیم‌گیریها اهمیت دارد، زیرا تأثیرگذاری بر چگونگی فرموله‌بندی اهداف دپارتمان و فراهم کردن مسیر و جهت دپارتمان وجود ندارد و مهارتهایی نیز که بتواند گروه را هدایت و رهبری کند و به آن هویت منسجم بدهد، نه لازم و نه ضروری است. مدیر سِمَتی در نقش اداری و کارمندی ظاهر می‌شود و دستورهای را که از بالا به او داده یا در آیین‌نامه گنجانده شده است، اجرا می‌کند.

یافته نصر و همکاران (Nasr et al., 2004) به‌عنوان یکی دیگر از پایه‌های این استدلال می‌تواند به- کار رود، هم از این رو که خود محققان برای یافته خود به دلیل نبود تحقیقات تجربی دلیلی ارائه نکرده و به این نتیجه رسیده‌اند که در مدل رگرسیونی خود بین شش متغیر سابقه خدمت مدیریتی در دانشگاه، مرتبه علمی مدیران گروه، سابقه خدمت دانشگاهی، درصد آرای داده شده به مدیر گروه، نگرش مدیران در باره وظیفه محول شده و تعداد اعضای هیئت علمی گروه و عملکرد مدیران گروه آموزشی رابطه وجود ندارد (Nasr et al., 2004, p. 59). معنادار نبودن این متغیرها در معادله رگرسیونی می‌تواند بدین دلیل باشد که مدیران سِمَتی کارایی خاصی جز در حیطه اداری نمی‌توانند داشته باشند و هر کس که با مهارتها و ویژگیهای مختلفی نقش مدیر گروه آموزشی را بپذیرد، مجبور است فقط برنامه‌های تهیه شده از بالا را اجرایی کند و از این رو، بین عملکرد افراد مختلف در این نقش تفاوتی وجود ندارد.

پیشنهادها

۱. با توجه با ساختار سلسله مراتبی 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 و مدیریتی گروههای آموزشی، پیشنهاد می‌شود که در ساختار این آیین‌نامه تغییرات اساسی

- صورت گیرد و شیوه متمرکز نظام برنامه‌ریزی اختیارات لازم را به گروه‌های آموزشی برای تهیه هدف و برنامه‌های خاص هر گروه بدهد.
۲. با توجه به طیف وسیع نقش‌های مدیر گروه آموزشی در ادبیات تحقیق و آیین‌نامه‌های دانشگاه‌های دیگر کشورها، از این ادبیات و تجربه‌های دیگر کشورها در جهت‌دهی و برنامه‌ریزی مدیریتی گروه‌های آموزشی استفاده شود.
۳. نظام مشارکتی و دموکراتیک در تصمیم‌گیری‌های دانشگاهی و مرتبط با گروه‌های آموزشی ضمن ایجاد اعتماد و درگیری گروه‌ها، به ایجاد و حفظ هویت گروه آموزشی و دانشگاهی شکل می‌دهد و نبود چنین مشارکتی بدینی، یأس و منفی‌بافی در این گروه‌ها را پرورش می‌دهد. پیشنهاد می‌شود که مجاری لازم و واقعی مشارکت اعضای گروه‌ها در تصمیم‌گیری‌های سازمانی در سطوح مختلف ایجاد شود.
۴. مدیران گروه‌های آموزشی باید در خصوص وظایف و نقش‌های خود در گروه اطلاعات لازم و کافی را داشته باشند و از این رو، دوره‌هایی برای آموزش وظایف مدیریتی و رهبری و همچنین، شیوه‌های اعمال چنین مدیریتی برگزار شود.

References

1. Arasteh, H.R. (2007). Characteristics and daily activities among university presidents in Iran: Problems and solutions. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 13 (3), 31-56 (in Persian).
2. Aziz, Sh., Mullins, M. E., Balzer, W. K., Grauer, E., Burnfield, J. L., Lodato, M.A., & Cohen-Powless, M. A. (2005). Understanding the training needs of department chairs. *Studies in Higher Education*, 30(5), 571-593.
3. Bikmoradi, A., Brommels, M., Shoghli, A., Sohrabi, Z., & Masiello, I. (2008). Requirements for effective academic leadership in Iran: A Nominal Group Technique exercise. *Medical Education*, 8, 24 (in Persian).
4. Bowman, R. (2002). The real work of department chair, the clearing house. *A Journal of Educational Strategies*, 75(3), 158-162.
5. Carroll, J., & Wolverton, M. (2004). Who becomes a chair?. *New Direction for Higher Education*, (126), 3-10.

6. Dressel, P.L., Johnson, C.F., & Marcus, P.M. (1970). *The confidence crisis: An analysis of university departments*. San Francisco: Jossey-Bass.
7. General Management Regulation of Universities and Higher Education (2010). Research and Technology Institutions (in Persian). Retrieved from <http://www.iranculture.org/fa/simpleView.aspx?provID>.
8. Gmelch, W. H., & Miskin, V. D. (1993). *Leadership skills for department chairs*. Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.
9. Gmelch, W. H., & Miskin, V. D. (2004). *Chairing an academic department (2nd Ed.)*. Madison, WI: Atwood Publishing.
10. Hecht, I.W.D. (2004). The professional development of department chairs. *New Direction for Higher Education*, (126), 27-44.
11. Hecht, I. W. D., Higgerson, M. L., Gmelch, W. H., & Tucker, A. (1999). *The department chair as academic leader*. Phoenix, AZ: American Council on Education and Oryx Press.
12. Kohestani, H. (1998). Place of participation management and its effect on efficiency of university of Mashhad management. *Theology Collage Journal of Mashhad*, (39-40), 165-182(in Persian).
13. Kotter, J. P. (1998). *What leaders really do?*. Harvard Business Review on Leadership, 37-60.
14. Miller, M. (1999). The department chair as speaker of the house: Shared authority in the community collage department. *Community Collage Journal of Research and Practice*, 23(8), 739-746.
15. Mintzberg, H. (1998). The manager's job: Folklore and fact. *Harvard Business Review on Leadership*, 1-36.
16. Mokhtaripour, M., & Siadat, S.A. (2004). Investigation impact of department management duties on efficiency of university of Esfahan faculty members, from the point of faculty members. *Quarterly Journal of Management Knowledge*, (65), 71-90(in Persian).

17. Nami, S. (1994). Investigation of relationship between participation management and motivation of unofficial groups. *Quarterly Journal of Education*, (38), 85-113.
18. 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).
19. Nave Ebrahim, A., & Karimi, V. A. (2006). Study of relationship between triple skills of department chairs and improvement of educational quality. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 12 (1), 61-78 (in Persian).
20. Noorshahi, N. (2008). Necessary competencies for university presidents and their relative importance from Iranian higher education experts' points of view. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 14 (2), 27-48 (in Persian).
21. Papiian, N. (1995). Investigation of faculty participation in management decision making of Tehran engineering university. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, (2), 107-137 (in Persian).
22. Rud, A. (2004). The interim chair: Special challenges of opportunities. *New Direction for Higher Education*, (126), 45-54.
23. Seagren, A., Creswell, J.W., & Wheeler, D. W. (1993). The department chair: New roles, responsibilities and challenges. *ASHE-ERIC Higher Education Report*.
24. Shahbazi, B., Vaezi, M., & Sanipour, H. (2009). A survey of relationship between the quality of work life and performance of department chairpersons of Esfahan University & Esfahan Medical Science University. *Governmental Management Journal*, (3), 69-84 (in Persian).
25. Smith, E. (2004). The end of reign: Department chair no more. *New Direction for Higher Education*, (126), 85-92.

26. Tiemann, K.A., & Van Valey, T.L. (2010). A motivations to be chair of a graduate department of sociology. Paper Presented at the Association for Humanist Sociology Meetings, 2010, Santa Fe: New Mexico, Retrieved from http://www.asanet.org/teaching/white_papers_and_web_links.cfm.
27. Thomas, J., & Schuh, J. H. (2004). Socializing new chairs. *New Direction for Higher Education*, (126), 11-25.
28. Tucker, A. (1981). *Chairing the academic department: Leadership among peers*. Washington, DC: American Council on Education.
29. Vance Presthus, R. (1962). *The organizational society: An analysis and a theory*. New York: Vintage Book.
30. Watson, R. E. L. (1986). The role of the department chair: A replication and extension. *The Canadian Journal of Higher Education*, XVI(1), 13-23.
31. Wolverson, M., Ackerman, R., & Holt, S. (2005). Preparing for leadership: What academic department chair need to know. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2), 227-238.
32. Wolverson, M., Gmelch, W. H., Wolverson, M. L., & Sarros, J. C. (1999). A comparison of department chair tasks in Australia and the United States. *Higher Education*, 38, 333-350.
33. Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations (6th Ed.)*. New Jersey: Pearson Education Inc.