Human Capital Assessment and Development ISSN : 96440

Leadership Development for Heads of Academic Departments in Universities: A Meta-Synthesis Study

Sohrab Rashtiani [1], Ali Khorsandi Taskoh [2], Morteza Taheri [3], Abbas Abbaspour [4]

Abstract

Background & Purpose: Given the critical role of academic department heads in enhancing the quality of higher education systems, their leadership development has become a fundamental issue. This study aims to conduct a meta-synthesis of existing research on the factors, components, and indicators of leadership development for academic department heads to provide a comprehensive framework for improving their performance.

Methodology: This qualitative study employs a meta-synthesis approach. The research population includes all relevant studies published between 2001 and 2024. Out of 111 reviewed studies, 74 articles were purposefully selected and analyzed using qualitative content analysis. The analytical process identified 92 codes, 44 concepts, and 13 key categories. The validity of the findings was confirmed through Cohen's Kappa test.

Findings: Data analysis revealed that the factors influencing leadership development for academic department heads can be categorized into four main domains: 1.Personality Dimension: Components such as professional ethics and personal traits play a central role; 2. General Factors Domain: This includes effective communication, emotional intelligence, conflict management, team development, and problem-solving skills, which serve as the foundation for professional interactions; 3. Managerial Dimension: Key components include strategic goal-setting, informed decision-making, and performance management, which are essential for managerial effectiveness; and 4. Executive Domain: Indicators such as commitment to organizational mission, job accountability, resource guidance, and performance behaviors were identified as critical factors for operational success.Collectively, these findings suggest that leadership development for academic department heads requires simultaneous attention to individual, interactive, managerial, and executive dimensions, which, through dynamic interaction, can enhance educational management effectiveness.

Conclusion: By presenting a comprehensive model of leadership development factors for academic department heads, this study provides a deeper understanding of the existing literature in this field. The findings can serve as a strategic framework for designing empowerment programs and improving leadership performance in higher education systems.

Keywords: Leadership development, Academic department heads, Meta-synthesis, Higher education, Content analysis

Article Type:
Research-based

Corresponding Author:
Ali Khorsandi Taskoh

© Authors

Received:
June 02, 2024

Received in revised form:
July 14, 2024

Accepted:
July 14, 2024

Published online:
September 20, 2024

Citation: Rashtiani, Sohrab; Khorsandi Taskoh, Ali; Taheri, Morteza & Abbaspour, Abbas (2024). Leadership Development for Heads of Academic Departments in Universities: A Meta-Synthesis Study. *Human Capital Assessment and Development*, 1(1), 63-86.

1. Ph.D. Candidate, Department of Management and Educational Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: rashtiani50@yahoo.com
2. Associate Prof., Department of Management and Educational Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: khorsandi444@gmail.com
3. Associate Prof., Department of Management and Educational Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: mtaheri@gmail.com
4. Prof., Department of Management and Educational Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: abbaspour1386@gmail.com

Published by Shahid Sattari Aeronautical University, Faculty of Management

Human Capital Assessment and Development, 2024, Summer, Vol, 1, No, 1, PP. 63-86

ISSN: 96440

https://www.jhcad.ir

Human Capital Assessment and Development is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

ارزیابی و رشد سرمایه‌های انسانی
شاپا : ۹٦٤٤۰

توسعهٔ رهبری مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها: مطالعهٔ فراترکیب

سهراب رشتیانی[۱]، علی خورسندی طاسکوه[۲]، مرتضی طاهری[۳]، عباس عباس‌پور[٤]

چکیده

زمینه و هدف: با توجه به نقش حیاتی مدیران گروه‌های آموزشی در ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی، توسعهٔ رهبری آنان به موضوعی اساسی تبدیل شده است. این پژوهش با هدف فراترکیب مطالعات موجود در زمینهٔ عوامل، مؤلفه‌ها و شاخص‌های توسعهٔ رهبری مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها انجام شد تا چارچوبی جامع برای بهبود عملکرد آنان ارائه دهد.

روش: پژوهش حاضر از نوع کیفی و با روش فراترکیب انجام شده است. جامعه مطالعاتی، کلیه پژوهش‌های مرتبط منتشرشده در بازهٔ زمانی ۱۳۸۰ تا ۱۴۰۲ و ۲۰۰۱ تا ۲۰۲۴ بود. از میان ۱۱۱ مطالعهٔ بررسی‌شده، ۷۴ مقاله به‌صورت هدفمند انتخاب و با استفاده از تحلیل محتوای کیفی بررسی شد. در فرایند تحلیل، ۹۲ کد، ۴۴ مفهوم و ۱۳ مقولهٔ کلیدی استخراج شد. اعتبار یافته‌ها، از طریق آزمون کاپای کوهن به تأیید رسید.

یافته‌ها: بر اساس نتایج، عوامل مؤثر بر توسعهٔ رهبری مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها، در چهار حوزه اصلی دسته‌بندی شد. در بُعد شخصیتی، مؤلفه‌هایی مانند اخلاق حرفه‌ای و ویژگی‌های فردی نقش محوری ایفا می‌کنند. حوزهٔ عوامل عمومی شامل مؤلفه‌های ارتباط مؤثر، هوش هیجانی، مدیریت تعارض، توسعه تیم و مهارت حل مسئله شناسایی شد که به‌عنوان پایه‌های تعاملات حرفه‌ای مدیران عمل می‌کنند. در بُعد مدیریتی، مؤلفه‌های هدف‌گذاری راهبردی، تصمیم‌گیری آگاهانه و مدیریت عملکرد به‌عنوان ارکان اصلی اثربخشی مدیریتی تبیین شدند. همچنین در حوزهٔ اجرایی، شاخص‌هایی چون تعهد به مأموریت سازمانی، مسئولیت‌پذیری شغلی، هدایتگری منابع و رفتارهای عملکردی به‌عنوان عوامل کلیدی موفقیت عملیاتی مدیران گروه‌های آموزشی شناسایی شد. این یافته‌ها در مجموع نشان می‌دهد که توسعهٔ رهبری در مدیران گروه‌های آموزشی، به توجه همزمان به ابعاد فردی، تعاملی، مدیریتی و اجرایی نیاز دارد که در تعامل پویا با یکدیگر، می‌توانند به ارتقای اثربخشی مدیریت آموزشی منجر شوند.

نتیجه‌گیری: این پژوهش با ارائه الگوی جامع عوامل توسعهٔ رهبری مدیران گروه‌های آموزشی، از ادبیات موجود در این حوزه، درک عمیقی فراهم می‌کند. یافته‌های این مطالعه می‌تواند به‌عنوان چارچوبی راهبردی برای طراحی برنامه‌های توانمندسازی مدیران و ارتقای عملکرد آنان در نظام آموزش عالی استفاده شود.

کلیدواژه‌ها: توسعهٔ رهبری، مدیران گروه‌های آموزشی، فراترکیب، آموزش عالی، تحلیل محتوا

نوع مقاله: پژوهشی

نویسندهٔ مسئول: علی خورسندی طاسکوه

© نویسندگان

دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۱۳
بازنگری: ۱۴۰۳/۰۴/۲۴
پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۲۴
انتشار: ۱۴۰۳/۰۶/۳۰

استناد: رشتیانی، سهراب؛ خورسندی طاسکوه، علی؛ طاهری، مرتضی و عباس‌پور، عباس (۱۴۰۳). توسعهٔ رهبری مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها: مطالعهٔ فراترکیب. *ارزیابی و رشد سرمایه‌های انسانی*، ۱(۱)، ۶۳-۸۶

۱. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: rashtiani50@yahoo.com
۲. دانشیار، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: khorsandi444@gmail.com
۳. دانشیار، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: mtaheri@gmail.com
۴. استاد، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: abbaspour1386@gmail.com

https://www.jhcad.ir
ناشر: دانشکده مدیریت، دانشگاه علوم و فنون هوایی شهید ستاری
ارزیابی و رشد سرمایه‌های انسانی، ۱۴۰۳، تابستان، دوره ۱، شماره ۱، ص. ۶۳-۸۶
شاپا: ۹۶۴۴۰

This Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

مقدمه

گروه آموزشی هستهٔ علمی در دانشگاه‌ها به‌شمار می‌رود و محلی است که در آنجا مأموریت علمی مؤسسه‌های آموزشی تحقق پیدا می‌کند (احمدی رضایی، ۱۳۹۹). منصبِ مدیر گروه پیچیده است و مسئولیت‌های زیادی دارد (میلر، مامسیشولی و لی[1]، ۲۰۱۶). مدیران گروه در تیم رهبری دانشگاه، نقش اساسی را ایفا می‌کنند؛ زیرا آن‌ها پیوندی میان مدیریت عالی، استادان، کارکنان و دانشجویان هستند (گملچ و میسکین[2]، ۲۰۱۱). مدیران گروه در موقعیت بسیار استراتژیک و چالش‌برانگیزی قرار دارند؛ زیرا ۸۰ درصد از تصمیمات اداری در مؤسسه‌های آموزش عالی را اتخاذ می‌کنند. نقش‌ها و مسئولیت‌های اداری مدیر گروه عبارت‌اند از: مدیریت منابع، توسعهٔ اهداف و مقاصد دپارتمان، روابط خارجی و ادامه کار به‌عنوان دانش‌پژوه در این زمینه. علاوه‌براین، آن‌ها امور هیئت علمی، از قبیل استخدام، ارزیابی و توسعه را نظارت و پشتیبانی می‌کنند (میلر و همکاران، ۲۰۱۶). با در نظر گرفتن همهٔ این نقش‌ها، مدیران گروه باید رهبران ماهری باشند و از شایستگی خود اطمینان حاصل کنند تا بتوانند این وظایف و مسئولیت‌های پیچیده را متعادل کنند (گملچ و میسکین، ۲۰۱۱). کار واقعی مدیران گروه، مستلزم مجموعهٔ متنوعی از قابلیت‌های رهبری است؛ بنابراین مهارت‌های رهبری آن‌ها، بر اثربخشی و پیشرفت گروه‌های آموزشی تأثیر چشمگیری دارد (گونائم[3]، ۲۰۱۹). دستیابی به اهداف آموزش عالی در دانشگاه‌ها تا اندازه زیادی به توانمندی و شایستگی‌های رهبران دانشگاهی بستگی دارد (هالواس و بولر[4]، ۲۰۲۰). ماهیت ویژهٔ مأموریت، اهداف و عملکرد دانشگاه‌ها در محیط‌های پیچیدهٔ امروزین ایجاب می‌کند که در انتخاب مدیران دانشگاه‌ها، به توسعهٔ رهبری آنان توجه ویژه‌ای شود (خلیلی، خورسندی طاسکوه، تنهایی و باقری، ۱۳۹۹). این سازمان‌ها به‌صورت تجربی به این نتیجه رسیده‌اند که آنچه سازمان را در بلندمدت موفق می‌کند، فقط داشتن مدیران شایسته نیست؛ بلکه جریانی پیوسته و فرایندی دائمی و منظم است که کمک می‌کند سازمان از طریق کشف و پرورش استعدادها، همواره از نعمت داشتن مدیرانی شایسته و متناسب با شرایط و استراتژی‌ها و چالش‌های روز برخوردار باشد (ابوالعلایی، ۱۳۹۷)

بر اساس نظر باومن، مدیر گروه آموزشی زمانی که بر ساختارها، فرایندها و خط‌مشی‌ها متمرکز است، در نقش مدیر ظاهر می‌شود و زمانی رهبر قلمداد می‌شود که به عناصر کلیدی سازمان (فرهنگ سازمانی، دیدگاه‌ها و اهداف سازمانی) توجه می‌کند؛ اما یوکل معتقد است که در عصر جهانی شدن آموزش عالی، درک مفهوم طیف مدیریت ـ رهبری ضروری است؛ به‌طوری که فرایندهای مدیریت و رهبری بر یکدیگر اثرگذارند؛ از این رو باید مدیریت و رهبری را به‌صورت یک پیوستار در نظر گرفت (مظفری، ۱۳۹۰).

با وجود نقش مهمی که مدیران گروه ایفا می‌کنند، چندین تحقیق بر عدم توسعهٔ رهبری در میان آن‌ها تأکید کرده‌اند (رایلی و راسل[5]، ۲۰۱۳). یکی از چالش‌های رایج برای توسعهٔ رهبری، این است که بسیاری از رهبران دانشگاه اهمیت توسعهٔ رهبری را درک نمی‌کنند. آن‌ها اغلب برایشان مشکل است که وقت خود را از کار روزانه برای آموزش اختصاص دهند.

---

1. Miller, Mamiseishvili & Lee
2. Gmelch & Miskin
3. Gonaim
4. Hlavac & Buller
5. Riley & Russell

همچنین، محتوای آموزشی پاسخ‌گوی نیازهای متنوع رهبران نیست (همپسال[1]، ۲۰۱۴). مدیران گروه جدید، اغلب به‌دلیل موفقیت خود به‌عنوان عضو هیئت علمی به این موقعیت می‌رسند؛ اما بدون آموزش رهبری یا تجربهٔ قبلی، این موقعیت برای آنان به منبع استرس و ناامیدی تبدیل می‌شود (تراشر[2]، ۲۰۱۷).

بر اساس نتایج گملچ و میسکین (۲۰۱۱)، فقط ۳/۳ درصد از مدیران گروه‌های دانشگاه‌های دولتی و خصوصی، در ایالات متحده گزارش دادند که یک نوع آموزش رهبری مداوم را دریافت کرده‌اند. ولورتون، آکمن و هولت[3] (۲۰۰۵) بیان کردند که اگر افراد درون دپارتمان‌ها، حداقل یک سال پیش از تصدی منصب ریاست دپارتمان، شناسایی شوند و مقدمات رهبری آکادمیک پیشرفته فراهم شود، نه تنها می‌توانیم انتقال آن‌ها به پُست جدید را هموار کنیم، بلکه می‌توانیم اثربخشی گروه‌های آموزشی و دانشگاه‌ها را با این رهبران بیشتر کنیم.

نتایج تحقیقات در زمینهٔ چالش‌هایی که مدیران گروه‌ها با آن‌ها روبه‌رو هستند، مدت‌هاست که نشان می‌دهد این نقش دشوار است و پاداش ملموس ندارد (بورکر[4]، ۲۰۱۵ و گملچ و میسکین، ۲۰۱۱). امروزه مدیران گروه‌های آموزشی، در ایفای نقش خود با تناقض‌هایی درگیرند (گاندرمن[5]، ۲۰۱۱). از یک سو، از آنان انتظار می‌رود که به‌عنوان یک مدیر میانی، گروه را رهبری کنند و از سوی دیگر، قدرت بلامنازعی ندارند. ائتلاف اعضای هیئت علمی خودمختار، می‌تواند از قدرت مدیر بکاهد و رهبری گروه را با شرایط دشوار و پُرچالشی مواجه سازد. آگاهی اندک مدیران گروه‌های آموزشی از آنچه واقعاً این جایگاه مدیریتی بدان نیاز دارد و عدم آمادگی قطعی آنان پیش از پذیرش این منصب، بر مشکلات آنان می‌افزاید (رجایی‌پور، نوه ابراهیم و کریمی، ۱۳۹۵).

هرچند مدیران گروه‌های آموزشی در سلسله‌مراتب مدیریتی در دانشگاه در آخرین رتبه قرار دارند؛ به‌دلیل داشتن زمینهٔ مشترک رشته‌ای، روابط رودررو، آگاهی از مسائل فنی و تکنیکی اعضای گروه و آگاهی از مسائل و مشکلات اعضای هیئت علمی، می‌توانند در ایجاد هویت یکپارچهٔ گروهی، تأثیرهای مهمی داشته باشند. به‌زعم کریمی، رجایی‌پور و نوه‌ابراهیم (۱۳۹۷) مدیر گروه، به‌عنوان مدیر و عضو هیئت علمی، در جایگاهی قرار دارد که مدیریت امور آن بسیار چالش‌برانگیز است. تعامل با اعضای هیئت علمی گروه، تأمین نیازها و درخواست آن‌ها، نظارت بر عملکرد آموزشی و پژوهشی اعضای هیئت علمی، حمایت از دانشجویان و نظارت بر آنان، پاسخ‌گویی به مسئولیت‌های مدیریتی و ارتباط با سایر مدیران گروه‌ها در دانشکده و تعامل مؤثر با رئیس دانشکده، در کنار وظایف متعدد و متنوعی که برای مدیر گروه آموزشی تعریف می‌شود، وی را به فردی مؤثر در سیستم مدیریت دانشگاهی تبدیل می‌کند.

زمانی بهترین بودن در بین افراد برابر، استاد رشته یا حوزهٔ فنی، نخستین و گاهی تنها مجموعه استعدادهای لازم برای رهبری در کالج یا دانشگاه بود. دانشمند برجسته بودن در رشتهٔ خود، شایستگی اولیه برای یک رهبر دانشگاهی محسوب می‌شد و دانش و مهارت‌های فنی برتر، قابلیت‌های ضروری برای رهبری در حوزه‌های خدماتی یا اداری بودند. مشکلات و چالش‌های فرد به‌عنوان رهبر محدود بود و اغلب به‌خوبی در دپارتمان یا رشته خود به آن پرداخته می‌شد. دستیابی به موفقیت در حوزهٔ خود (رشتهٔ تحصیلی یا تخصص فنی)، دیگر توانمندی کافی برای پرداختن مؤثر به چالش‌های معاصری که

1. Hempsall
2. Thrasher
3.Wolverton, Ackerman & Holt
4. Buller
5. Gunderman

آموزش عالی با آن روبه‌رو می‌شود، فراهم نمی‌کند (روبن، دی لیسی و جیگلیوتی[1]، ۲۰۱۸). تحقیقات در زمینهٔ چالش‌هایی که مدیران گروه‌ها با آن‌ها روبه‌رو هستند، مدت‌هاست که نشان می‌دهد این نقش دشوار است و پاداش ملموس ندارد (بولر[2]، ۲۰۱۲ و ۲۰۱۵؛ گملچ و میسکین، ۲۰۱۱). امروزه مدیریت و رهبری گروه‌های آموزشی، به‌دلیل پیچیدگی امور، از حالت غیرحرفه‌ای خارج شده است و به فرایندی کاملاً حرفه‌ای نیاز دارد. نکته مهم آن است که بسیاری از مدیران گروه‌های آموزشی، پیش از قبول این مسئولیت، با فرایند مدیریت و رهبری گروه‌های آموزشی آشنا نیستند.

در مجموع دانشگاه‌ها با چالش‌های متعددی از قبیل مسائل مالی، مدیریتی، ساختار دیوان‌سالارانه، ضعف استقلال دانشگاهی، تعارض‌ها، پاسخ‌گویی، کاهش ثبت‌نام‌ها و نداشتن الگوی مشخص برای توسعهٔ آموزش عالی روبه‌رو هستند. در این راستا، مدیران گروه با ایفای نقش رهبری، برای فراهم کردن فرصت‌های همکاری، مشارکت و رشد در بین اعضای هیئت علمی، تلاش می‌کنند و همچنین با ارائهٔ مشاوره به دانشجویان، در راستای اهداف کلان دانشگاه‌ها و کاهش مسائل و مشکلات گام مهمی برمی‌دارند. آن‌ها بایستی قادر باشند تا ظرفیت جمعی در گروه آموزشی خود را تغییر دهند و توانایی‌های آموزشی و پژوهشی، به تنهایی در ایفای این نقش کافی نیست. چنانچه برنامه‌های توسعهٔ رهبری در آموزش عالی، به‌طور اعم و برنامه‌های توسعهٔ رهبری مدیران گروه‌های آموزشی، به‌طور اخص با وضعیت مطلوب فاصله داشته باشد و پژوهش‌هایی نظیر پژوهش حاضر صورت نگیرد، نمی‌توان انتظار داشت که این مسائل حل شود؛ بنابراین ضروری است که در خصوص توسعهٔ رهبری در آموزش عالی، پژوهش‌های کاربردی انجام شود.

مرور پژوهش‌های پیشین در این زمینه نشان می‌دهد که اغلب پژوهش‌ها به شایستگی‌ها یا سبک‌های رهبری مدیران گروه پرداخته‌اند. خلأیی که در این میان وجود دارد، فقدان مطالعه‌ای جامع و غنی در حوزهٔ توسعهٔ رهبری مدیران یاد شده است. این پژوهش با هدف کاهش نسبی این شکاف، برآن است تا عوامل و مؤلفه‌های این موضوع را شناسایی کند. در این پژوهش به روش‌های توسعهٔ رهبری مدیران گروه نیز به‌طور اجمالی پرداخته شده است؛ اما با مطالعات بعدی می‌توان این موضوع را به‌طور دقیق‌تر بررسی کرد. با توجه به آنچه بیان شد، پرسش اصلی این پژوهش آن است که برطبق پژوهش‌های قبلی، مهم‌ترین عوامل توسعهٔ رهبری مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها کدام‌اند؟

اهداف پژوهش

هدف کلی این پژوهش، ارائه الگوی مطلوب توسعهٔ رهبری مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها است.

اهداف جزئی پژوهش نیز عبارت است از:

۱. شناسایی و بررسی مهم‌ترین عوامل توسعهٔ رهبری مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌ها بر طبق تحقیقات پیشین؛
۲. شناسایی و بررسی مهم‌ترین مؤلفه‌های توسعهٔ رهبری مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌ها بر طبق تحقیقات پیشین؛
۳. شناسایی و بررسی مهم‌ترین شاخص‌های توسعهٔ رهبری مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌ها بر طبق تحقیقات پیشین.

---

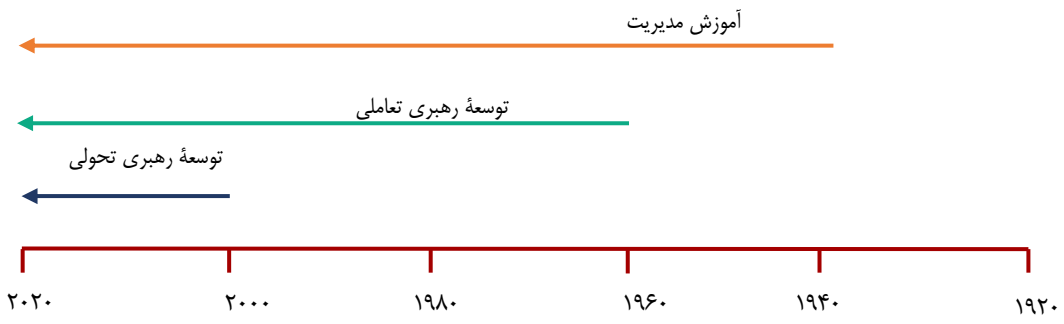
1. Ruben, De Lisi & Gigliotti
2. Buller

پیشینهٔ پژوهش

درک آموزش و توسعهٔ رهبری، مستلزم شناخت نسبی تاریخ اخیر جهان است. در حالی که ماهیت رهبری و تاریخ جهان موضوعات مرتبط با یکدیگر به نظر می‌رسند، پیدا کردن کتاب تاریخی‌ای که در خصوص رهبران خاص آن دوره و عوامل موفقیت یا عدم موفقیت او تأمل نکرده باشد، دشوار است و در واقع، دربارهٔ تاریخ توسعهٔ رهبری، مطلب چندانی نوشته نشده است. شیوهٔ ارائه آموزش و توسعهٔ رهبری به افراد و سازمان‌ها، بی‌تردید نتیجهٔ مستقیم آن چیزی است که رهبری اثربخش پنداشته می‌شود. برای درک شکلی از توسعهٔ رهبری که در نوع خود بهترین است، درک این موضوع که توسعهٔ رهبری فعلی از کجا می‌آید، تاریخ آن چیست و چگونه به محصولی برای استفادهٔ افراد تبدیل شده است، به سهم خود اهمیت دارد.

با اینکه آموزش رهبری تنها بخشی از توسعهٔ رهبری است، در قرن گذشته، بیشتر تمرکزها بر آموزش رهبری بود و در دهۀ ۱۹۶۰ از آموزش «دانش» به‌سمت آموزش رفتاری تغییر جهت داد.

توسعه در بافتی رخ داد که نگاه به سازمان‌ها از به‌کار بردن استعارهٔ ماشین (برای مثال در تیلوریسم) به نگرشی که سیستماتیک‌تر بود، تغییر کرد. این تغییر به سهم خود، بر انگاره‌های مبنایی دربارهٔ چگونگی تغییر افراد و سازمان‌ها و در نتیجه، چگونگی طراحی مداخلات آموزش و توسعه تأثیر گذاشت (شکل ۱) (هیکر، ولورتن، آکرمن و هالت[1]، ۲۰۰۵؛ پرینگل[2]، ۲۰۲۱).



شکل ۱. تغییرات تاریخ توسعهٔ رهبری

شکل ۱ تغییراتی را نشان می‌دهد که در تاریخ توسعهٔ رهبری شکل گرفته است و اینکه به‌طور مشخص، آموزش مدیریت استانداردسازی‌شده، چگونه در طول دهۀ گذشته به‌سمت توسعهٔ رهبری تحولی حرکت کرده است. ایجاد ظرفیت رهبری، استفادهٔ هدفمند از دانش در شرایط دنیای واقعی و بافت‌های سازمانی را شامل می‌شود. به این طریق، پژوهشگران آموزش معتبر را فرایند ادامه‌داری می‌دانند که در آن، رهبران و پیروان از طریق روابط باز و شفاف به خودآگاهی می‌رسند (دی، بستارزاد، بیسبی، ریز و سالس[3]، ۲۰۲۱). دی و دارگونی[4] (۲۰۱۴) با گسترش بررسی ادبیات اوولیو و گاردنر (۲۰۰۵) بر اهمیت ارزش‌ها و رفتارهای مرتبط با آن‌ها در نسبت با توسعهٔ رهبری معتبر تأکید کردند. تغییرات بزرگ در حوزهٔ توسعهٔ رهبری در ۱۰ سال اخیر عبارت‌اند از:

1. Hieker, Wolverton, Ackerman & Holt
2. Pringle
3. Day, Bastardoz, Bisbey, Reyes & Salas
4. Day & Dragoni

۱. توسعهٔ رهبری فراتر از آموزش مدیریت است.
۲. توسعهٔ رهبری مدرن بسیار آمیخته و چندبُعدی است.
۳. توسعهٔ رهبری مدرن شامل مربیان، ارزیابی‌ها و طیف گسترده‌ای از استراتژی‌های مربیگری است.
۴. توسعهٔ رهبری مدرن بیانگر سرمایه‌گذاری در میراث شرکت است.
۵. توسعهٔ رهبری مدرن باید جهانی و بر همکاری و رهبری تیم متمرکز شود.

امروزه استفاده از روش‌های توسعه، به یکی از راهبردهای مهم مدیریت، به‌منظور نگهداشت و توسعهٔ رهبری سازمانی تبدیل شده است؛ اما استفاده از برنامه‌های توسعهٔ رهبری پدیدهٔ جدیدی نیست (گریفت[1]، ۲۰۲۰). اکثر مدیران از مزایای استفاده از روش‌های توسعهٔ رهبری موجود، به‌منظور توسعهٔ رهبری و برآورد کردن شایستگی‌های یا پر کردن فاصله شایستگی‌ها در محل کار خود از آن استفاده می‌کنند. هنگامی که در خصوص مدیریت استعداد، کمبودهای رهبری، برنامهٔ جانشین‌پروری و سایر حوزه‌های مشابه صحبت می‌شود، اکثر مدیران از روش‌های توسعهٔ تجربه برتر استفاده می‌کنند و هدف آن‌ها از این کار بهره‌مندی از برنامه‌های رهبری در محل کار است.

برنامه‌های توسعهٔ رهبری در دانشگاه‌ها

مفهوم «رهبران دانشگاهی»، به‌طور سنتی به افرادی اشاره دارد که دارای یک موقعیت رهبری دانشگاهی مانند ریاست دانشگاه، دانشکده و گروه هستند. با این حال، مطالعات اخیر، از این اصطلاح برای اشاره به رهبران دانشگاهی که دارای موقعیت‌های رهبری غیررسمی هستند و رهبری گروه‌های پروژه یا تیم‌های تحقیقاتی کوچک را برعهده می‌گیرند، استفاده کرده‌اند (گرونفلد، تارتویک، یونگن و ووبلز[2]، ۲۰۱۵). در این پژوهش مدیران گروه دانشگاه‌ها، به‌عنوان رهبردر نظر گرفته شده‌اند.

توصیه‌های زیادی در مبانی نظری دربارهٔ چگونگی ساختار و ارائه برنامه‌های توسعهٔ رهبری وجود دارد. به‌طور مثال، پریس و مولیناری[3] (۲۰۰۷)، یک چارچوب توسعهٔ رهبری را توصیف می‌کنند که بر مدیریت مشارکتی تمرکز دارد. فرصت‌های یادگیری مبتنی بر کشف اینکه چگونه دموکراسی، بازخورد مثبت و ارتباطات بر رهبری تأثیر می‌گذارد. برنامه‌ها همچنین باید فرصت‌هایی برای بازخورد، بحث و پشتیبانی فراهم کنند (بولدن، گاسلینگ و پتروف[4]، ۲۰۰۸)؛ زیرا اطلاعات مفیدی دربارهٔ قابلیت‌های رهبری افراد با استفاده از چارچوب شایستگی رهبری، و فرایند بازخورد ۳۶۰ درجه به‌دست می‌آید (ویلکیناس و کارتان، ۲۰۰۶). بر اساس پژوهش توگل و کانگر[5] (۲۰۰۳) در حالت ایدئال، برنامه باید بر اساس ۴ اصل یادگیری تجربی کلب[6]، در محیط کار عملاً به‌کار گرفته شود. علاوه‌براین، ابتکارهای توسعهٔ رهبری باید در بافت آموزش عالی و فرهنگ محلی دانشگاهی باشد که در آن ارائه می‌شود. از نظر لادیشوسکی و جونز[7] (۲۰۰۸) حتی تفاوت‌های درون رشته‌ها نیز باید در توسعهٔ برنامه‌های توسعهٔ رهبری در آموزش عالی در نظر گرفته شود. این الزامات برنامهٔ توسعهٔ رهبری

1. Griffith
2. Grunefeld, Tartwijk, Jongen & Wubbels
3. Preiss & Molina-Ray
4. Bolden, Gosling & Petrov
5. Toegel & Conger
6. Kolb
7. Ladyshewsky & Jones

نشان می‌دهد که آن‌ها به چیزی بیش از آموزش صرف نیاز دارند. آنچه لازم است، فرصت یادگیری از طریق تجربه در فرهنگی حمایتی است که امکان رشد و تغییر را فراهم می‌کند (بلک مور[1]، ۲۰۰۷). علاوه‌براین، گایتر[2] (۲۰۰۴) تأکید می‌کند که تجربه و مشاهده برای یادگیری در خصوص رهبری حیاتی هستند. او این برنامه‌ها را تجربهٔ یادگیری مستمر می‌داند که به فرصت‌های فراوان برای تمرین با «حق شکست» به‌عنوان بخشی از فرایند توسعهٔ رهبری نیازمند است. در حوزهٔ رهبری دانشگاهی، هوش هیجانی و توانایی تیم‌سازی با توجه به تغییر در آموزش عالی از فرهنگ کاری هماهنگ با افراد و همکاری حائز اهمیت هستند.

اسکات، کوتس و اندرسون[3] (۲۰۰۸) از یادگیری مبتنی بر تمرین به‌عنوان یک استراتژی در برنامه‌های توسعهٔ رهبری بعنوان قابلیت‌های آکادمیک در آموزش عالی استرالیا حمایت می‌کنند. آنان همچنین شرکت در سمینارهای رهبری آموزشی متناسب با نیازهای رهبران آموزشی را توصیه کرده‌اند که باید به‌گونه‌ای باشد که اطلاعات مربوط به سبک‌ها و مهارت‌های رهبری و سیستم‌های بازخورد ۳۶۰ درجه را ارائه دهد.

احتمالاً به تعداد مؤسسه‌ها، مدل‌های برنامه‌های توسعهٔ رهبری در دانشگاه وجود دارد. با این حال، عناصر کمی برای این برنامه‌ها وجود دارد که برای موفقیت، حیاتی شناخته شده‌اند، مانند منتورینگ، و قرار گرفتن در معرض تجربه‌های رهبری. برنامه‌هایی از قبیل تسهیل مدیریت در گروه‌های آموزشی، ایجاد استقلال بیشتر و اختیار تصمیم‌گیری، کاهش وظایف بوروکراتیک با استفاده از فناوری‌های جدید، ارائهٔ خدمات مشاوره‌ای برای مشکلات، سازمان‌دهی شبکه‌های همکاری بین گروه‌ها و دانشکده‌ها پیشنهاد می‌شوند (گیگلیوتی[4]، ۲۰۱۷).

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از نظر ماهیت داده‌ها و سبک تحلیل در گروه پژوهش‌های کیفی قرار گرفته است. روش جمع‌آوری داده‌ها مبتنی بر اطلاعات اسنادی و ابزار گردآوری داده‌ها نیز، اسناد و مدارک گذشته است که شامل ۷۱ مقاله می‌شود. جامعهٔ آماری، ۱۱۱ پژوهش منتشرشده در پایگاه‌های اطلاعاتی علمی معتبر داخلی و خارجی بود که بر اساس کلیدواژه‌های تعریف‌شده و به‌منظور دستیابی به نمونه‌های نظری که اشباع نظری را موجب شود، پیمایش شدند. برای جست‌وجوی کلیدواژه‌ها، محدودهٔ زمانی ۱۳۸۲ تا ۱۴۰۲ و ۲۰۰۱ تا ۲۰۲۴ در نظر گرفته شد. در زمینهٔ نمونه‌گیری، ۷۱ مطالعهٔ مرتبط با استفاده از رویکرد هدفمند انتخاب شد. مبنای روایی این پژوهش، نظر متخصصان بوده است. برای سنجش پایایی در این پژوهش، از آزمون توافق کاپای کوهن استفاده شده است. شیوهٔ انجام این پژوهش فراترکیب (متاسنتز) است. فراترکیب یکی از روش‌های فرامطالعه است. فرامطالعه تجزیه‌وتحلیل عمیق از کارهای پژوهشی انجام شده در یک حوزهٔ خاص است. فرامطالعه به چهار بخش فراتحلیل (تحلیل کمّی یافته‌های پژوهش‌های گذشته)، فراترکیب (تحلیل کیفی یافته‌های پژوهش‌های گذشته)، فراروش (تحلیل روش‌شناسی پژوهش‌های گذشته) و فرانظریه (تحلیل نظریه‌های پژوهش‌های گذشته) دسته‌بندی می‌شود. فرامطالعه اگر به‌صورت کیفی روی مفاهیم مورداستفاده در مطالعات گذشته انجام

1. Blackmore
2. Gaither
3. Scott, Coates & Anderson
4. Gigliotti

گیرد، فراسنتز یا فراترکیب نامیده می‌شود (زیمر[1]، ۲۰۰۶). در این پژوهش از روش هفت‌مرحله‌ای فراترکیب سندلوسکی و باروسو[2] (۲۰۰۷) به‌شرح شکل ۲ استفاده شده است.

شکل ۲. مراحل هفت‌گانه پژوهش

یافته‌های پژوهش

ارائه یافته‌های منسجم در تحلیل کیفی و به‌خصوص در این پژوهش، مستلزم حفظ و ارائهٔ روند تولید نتایج مبتنی بر روش فراترکیب منتخب است. در این قسمت، یافته‌های هر مرحله مطابق با مدل سندلوسکی و باروسو (۲۰۰۷)، در هفت گام زیر ارائه می‌شود:

گام نخست؛ تنظیم سؤال‌های پژوهش: طرح سؤال‌ها در تحلیل فراترکیب، قبل از شروع مراحل بعدی پژوهش، چارچوب کلی آن را مشخص می‌کند. سؤال‌های پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

۱. عوامل بسیار مهم برای توسعهٔ رهبری مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌ها کدام‌اند؟
۲. مؤلفه‌های بسیار مهم برای توسعهٔ رهبری مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌ها کدام‌اند؟
۳. شاخص‌های بسیار مهم برای توسعهٔ رهبری مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌ها کدام‌اند؟

گام دوم؛ بررسی نظام مند متون: در این پژوهش کلیدواژگان در پایگاه‌های داده‌های ساینس دایرکت[3]، اشپرینگر[4]، اسکوپوس[5]، تایلور و فرانسیس[6]، امرالد[7]، ایرانداک، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی، پورتال پژوهشگاه علوم انسانی و

1. Zimmer
2. Sandelowski & Barroso
3. Science Direct
4. Springer
5. Scopus
6. Taylor and Francis
7. Emerald

مطالعات فرهنگی، پایگاه مجله‌های تخصصی نور و سامانهٔ نشریه‌های کشور جست‌وجو شد و برای آن‌ها معیارهای پذیرش و عدم پذیرش خاصی مدنظر گرفت. برای جست‌وجوی منابع و مقاله‌های پژوهش از واژه‌های کلیدی متنوعی استفاده شد که برخی از این واژگان در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. واژگان کلیدی مورد جست‌وجو

فارسی	انگلیسی
توسعهٔ رهبری	Leadership development
آموزش عالی	Higher Education
دانشگاه	University
مدیر گروه آموزشی	Department Chair

بدین ترتیب، واژگان کلیدی یادشده، در پایگاه‌های معرفی‌شده جست‌وجو و تمامی منابع بر اساس ارتباط عنوان پژوهش حاضر با آن‌ها فهرست شد. در این مرحله ۷۱ مقاله یافت شد.

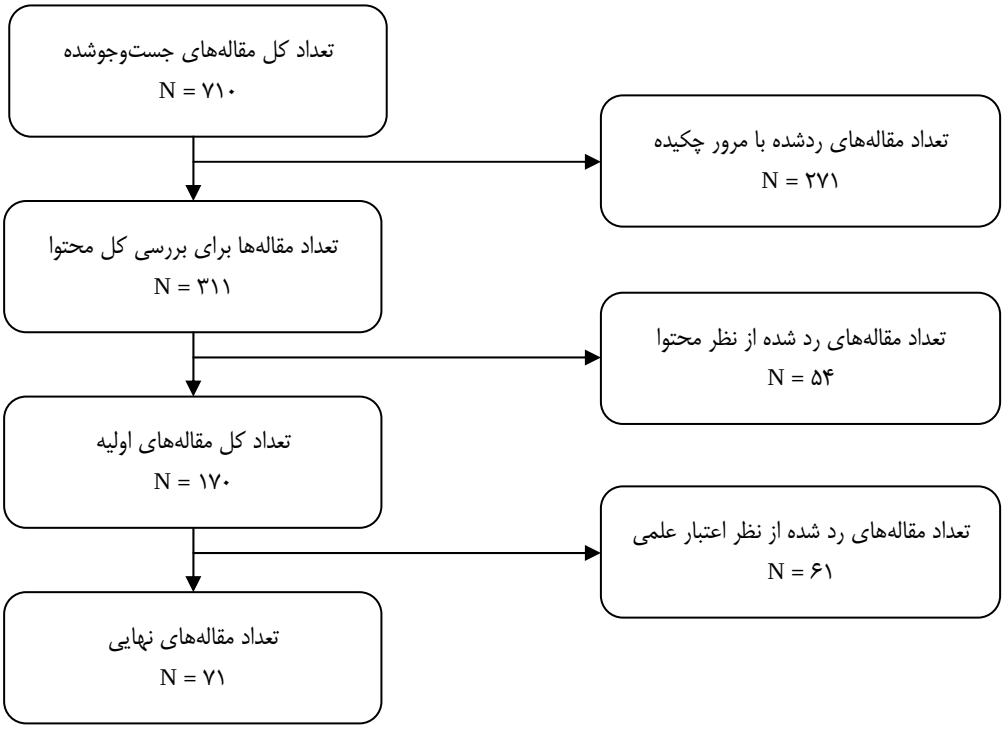
گام سوم؛ جست‌وجو و انتخاب مقاله‌های مناسب: هدف از انجام این مرحله، شناسایی مقاله‌هایی است که برای ورود به فرایند تحلیل از کفایت لازم برخوردارند. معیارهای پذیرش یا رد مقاله‌ها در جدول ۲ بیان شده است. برای انتخاب مقاله‌ها، ابتدا تمام مقاله‌های مرتبط با موضوع، به تعداد ۷۱۰ مقاله، از پایگاه‌های داده دانلود شد.

جدول ۲. معیارهای پذیرش و عدم پذیرش مقاله‌ها

	معیار پذیرش مقاله‌ها	معیار عدم پذیرش مقاله‌ها
بازهٔ زمانی	۱۳۸۲ تا ۱۴۰۲ و ۲۰۰۱ تا ۲۰۲۴	قبل از ۱۳۸۲ و (۲۰۰۱)
روش پژوهش	کیفی/آمیخته	غیر کیفی
جامعهٔ مورد مطالعه	توسعهٔ رهبری و مدیران گروه‌های آموزشی، توسعهٔ رهبری و آموزش عالی، توسعهٔ رهبری و دانشگاه‌ها	مواردی غیر از ۳ موضوع ذکر شده
حوزهٔ مورد مطالعه	توسعهٔ رهبری ومدیران گروه‌های آموزشی، توسعهٔ رهبری و آموزش عالی، توسعهٔ رهبری و دانشگاه‌ها	مواردی غیر از ۳ موضوع ذکر شده
نوع مطالعه	مقاله‌های چاپ شده در نشریه‌های معتبر داخلی و خارجی	نظرهای شخصی و مقاله‌های نامعتبر چاپ نشده

در گام دوم، عناوین مقاله‌های باقی مانده بررسی و ۲۰۸ مقالهٔ نامتناسب با اهداف پژوهش حذف شد. در ادامه، پس از مطالعهٔ چکیدهٔ ۵۰۸ مقالهٔ باقی مانده، ۲۷۱ مقاله به‌دلیل مرتبط نبودن با موضوع مطالعه کنار گذاشته شد. در گام سوم، محتوای ۳۱۱ مقاله‌های باقی مانده بررسی شد و ۵۴ مقاله به‌دلیل نداشتن اطلاعات محتوایی لازم برای این پژوهش حذف شد. در نهایت ۱۷۰ مقاله باقی ماند که همهٔ آن‌ها بررسی و مرور شدند. برای این منظور، جدولی ترسیم شد و (CASP) اساس معیارهای برنامهٔ مهارت‌های ارزیابی حیاتی هر سند بر اساس ۱۰ معیار از پیش تعیین شده بررسی و برای هر معیار از ۱ تا ۵ امتیازی تخصیص یافت. در نهایت مقاله‌هایی که میانگین امتیاز آن‌ها کمتر از ۲/۵ بود، از فرایند فراترکیب حذف شد. اجرای این مرحله، به حذف ۶۱ مقاله از مجموع مقاله‌ها انجامید. به این ترتیب، در کل فرایند غربالگری، از میان ۷۱۰ مقاله

شناسایی شده آغازین، ۶۳۹ مقاله حذف شد و ۷۱ مقاله برای تجزیه‌وتحلیل اطلاعات باقی می‌ماند. در شکل ۲ می‌توان خلاصه‌ای از فرایند ارائه شده را به همراه نتایج به‌دست‌آمده از تحقیق حاضر مشاهده کرد.



شکل ۳. شیوهٔ انتخاب مقاله‌های مناسب برای تحلیل

گام چهارم؛ استخراج نتایج: در این مرحله از فرایند فراترکیب، به‌طور پیوسته مقاله‌های منتخب و نهایی شده، به‌منظور دستیابی به یافته‌های درون مطالعات، چندین بار بازخوانی شدند. در پژوهش حاضر اطلاعات مقاله‌ها بر اساس مرجع مربوط به هر مقاله شامل نام و نام خانوادگی نویسنده، سال انتشار مقاله و اجزای هماهنگی بیان شده که در هر مقاله به آن‌ها اشاره شده است، طبقه‌بندی شدند.

گام پنجم؛ تجزیه‌وتحلیل و تلفیق یافته‌های کیفی: در این گام، پژوهشگر با بررسی و مرور عمیق ادبیات، به طبقه‌بندی اقدام می‌کند؛ سپس هر یک از این طبقه‌بندی‌ها، از حیث مفهوم و قرابت معنایی در طبقات خاص‌تر قرار می‌گیرد. به بیانی شفاف‌تر، پژوهشگر ابتدا شاخص‌ها یا کدهای شناسایی شده را دسته‌بندی می‌کند و هر کد یا شاخص را بر اساس نزدیکی و شباهت معنایی و محتوایی، در دسته یا مفهوم خاصی قرار می‌دهد که به بهترین نحو بیانگر خصوصیت آن شاخص است. در واقع، هر دسته گویای مفهومی از پژوهش است.

در نهایت، هر مفهوم در طبقهٔ کلی‌تری تحت عنوان مقوله قرار می‌گیرد. بر اساس تحلیل‌های انجام شده، ابتدا ۹۲ کد شناسایی شد. در مرحلهٔ بعد، کدهای شناسایی شده در ۴۴ مفهوم مشابه دسته‌بندی شدند و در نهایت در ۱۳ مقوله کلیدی در چهار بُعد شخصیتی، عمومی، مدیریتی و اجرایی طبقه‌بندی شدند.

جدول ۳. منابع استفاده شده در شناسایی مؤلفه‌های توسعهٔ رهبری مدیران گروه‌های دانشگاه‌ها

نویسندگان		
۱. موری و استافاچر[۱] (۲۰۰۱)	۲. براون[۲] (۲۰۰۱)	۳. ولر[۳] (۲۰۰۱)
۴. باومن[۴] (۲۰۰۲)	۵. استارک و همکاران[۵] (۲۰۰۲)	۶. تروکچیا و اندروس[۶] (۲۰۰۳)
۷. هریس و همکاران[۷] (۲۰۰۴)	۸. بامبرگ و لیمن[۸] (۲۰۰۴)	۹. کارول و ولورتون[۹] (۲۰۰۴)
۱۰. گریگزبی و همکاران[۱۰] (۲۰۰۴)	۱۱. بنویت و گراهام[۱۱] (۲۰۰۵)	۱۲. اورس[۱۲] (۲۰۰۵)
۱۳. ایورس[۱۳] (۲۰۰۵)	۱۴. بلند و همکاران[۱۴] (۲۰۰۵)	۱۵. امبروز و همکاران[۱۵] (۲۰۰۵)
۱۶. ولورتون و همکاران[۱۶] (۲۰۰۵)	۱۷. مامفورد و همکاران[۱۷] (۲۰۰۷)	۱۸. کوزز و پوسنر[۱۸] (۲۰۰۷)
۱۹. گیبس و همکاران[۱۹] (۲۰۰۹)	۲۰. اسپندلاو(۲۰۰۷)	۲۱. لیز و همکاران[۲۰] (۲۰۰۹)
۲۲. برایمن[۲۱] (۲۰۰۷)	۲۳. گودال[۲۲] (۲۰۰۹)	۲۴. کالارگیرو و وودز[۲۳] (۲۰۰۹)
۲۵. وودز (۲۰۰۹)	۲۶. باشام و کمپبل[۲۴] (۲۰۱۰)	۲۷. نگوی و همکاران[۲۵] (۲۰۱۰)
۲۸. باکلی[۲۶] (۲۰۱۱)	۲۹. ماسارو[۲۷] (۲۰۱۱)	۳۰. کیت و باکلی [۲۸] (۲۰۱۱)
۳۱. سیرکیس[۲۹] (۲۰۱۱)	۳۲. مدسن، هورنسبی، مورو جونز، بالام[۳۰] (۲۰۱۱)	۳۳. جونز (۲۰۱۱)
۳۴. سوبا و همکاران[۳۱] (۲۰۱۱)	۳۵. کالارگیرو و کوتر[۳۲] (۲۰۱۲)	۳۶. کوتر (۲۰۱۲)

1. Murry & Stauffacher
2. Brown
3. Weller
4. Bowman
5. Stark et al
6. Trocchia & Andrus
7. Harris et al
8. Bamberg & Layman
9. Carroll & Wolverton
10. Grigsby et al
11. Benoit & Graham
12. Evers FT
13. Evers
14. Bland et al
15. Ambrose et al
16. Wolvearton
17. Mumford, Campion, Morgeson
18. Kouzes & Posner
19. Gibbs et al
20. Lees
21. Bryman
22. Goodall
23. Kalargyrou & Woods
24. Basham & Campbell
25. Ngui et al
26. Buckley
27. Massaro
28. Keith and Buckley
29. Sirkis
30. Madsen, Hornsby, Morrow, Ballam
31. Souba
32. Kotter

نویسندگان		
۳۷. جونز و همکاران[1] (۲۰۱۲)	۳۸. شوینگ هامر و همکاران[2] (۲۰۱۲)	۳۹. هندریکسون و همکاران[3] (۲۰۱۳)
۴۰. پریش[4] (۲۰۱۳)	۴۱. لیز و همکاران[5] (۲۰۱۴)	۴۲. همپسال[6] (۲۰۱۴)
۴۳. اولسن، اش و کلمنتز[7] (۲۰۱۴)	۴۴. آنتونی و همکاران[8] (۲۰۱۴)	۴۵. دلگادو و میچل[9] (۲۰۱۶)
۴۶. سیمیلر (۲۰۱۶)	۴۷. رودریگرز و همکاران (۲۰۱۶)	۴۸. مالون و گریگزی (۲۰۱۶)
۴۹. کلورلی تامپسون[10] (۲۰۱۶)	۵۰. جونز[11] (۲۰۱۷)	۵۱. رُش و همکاران[12] (۲۰۱۷)
۵۲. سیپریانو و ریکاردی[13] (۲۰۱۷)	۵۳. فیلدس و همکاران (۲۰۱۸)	۵۴. لوکاس و همکاران[14] (۲۰۱۸)
۵۵. سوزان و کلی[15] (۲۰۱۸)	۵۶. سینگ و گوپتا[16] (۲۰۱۸)	۵۷. دپسن و همکاران (۲۰۱۸)
۵۸. لیزا (۲۰۱۹)	۵۹. الویز[17] (۲۰۱۹)	۶۰. کراتون و لاوروته[18] (۲۰۱۹)
۶۱. هاواک و بولر[19] (۲۰۲۰)	۶۲. گریفیث[20] (۲۰۲۰)	۶۳. گملچ و میسکین (۲۰۱۱)
۶۴. مالک وامین[21] (۲۰۲۳)	۶۵. لامپکین وجونز[22] (۲۰۲۴)	۶۶. عابدیان‌اول (۱۳۹۰)
۶۷. جوانک لیاولی و همکاران (۱۳۹۶)	۶۸. پورکریمی و همکاران (۱۳۹۵)	۶۹. مورکانی و همکاران (۱۳۹۳)
۷۰. محمودی و همکاران (۱۳۹۱)	۷۱. اربابی سرجو (۱۳۹۰)	۷۲. ویسینسکی (۲۰۱۹)
۷۳. دسل و همکاران[23] (۲۰۱۱)	۷۴. گاندرمن[24] (۲۰۱۱)	

1. Jones et al
2. Schwinghammer
3. Hendrickson
4. Parrish
5. Lees
6. Hempsall
7. Olsen, Ashe & Clements
8. Anthony
9. Delgado & Mitchell
10. Cleverley-Thompson
11. Jones
12. Rosch
13. Cipriano & Riccardi
14. Lucas
15. Susan & Kelly
16. Singh & Gupta
17. Alviz
18. Creaton and Laureote
19. Hlavac & Buller
20. Griffith
21. Malik & Amin
22. Lumpkin and Jones
23. Desselle
24. Gunderman

جدول ٤. فراترکیب مؤلفه‌ها و شاخص‌های توسعهٔ رهبری مدیران گروه‌های دانشگاه‌ها

عوامل	مؤلفه‌ها	شاخص‌ها	کد پژوهشگران
شخصیتی	اخلاق	صداقت، پایبندی به قوانین و ضوابط، وظیفه‌شناسی و مسئولیت‌پذیری، حسن خلق، اخلاق حرفه‌ای در گروه، ریسک‌پذیری، خلاقیت و نوآوری	(۱)، (۷)، (۱۵)، (۱۹)، (۲۰)، (۲۵)، (۳۰)، (۳۳)،(۳۴)، (۳۷)، (۵۳)، (۵۷)،(۶۴)، (۶۵)،(۶۷)، (۶۹)
عمومی	ارتباط مؤثر	کلامی، نوشتاری	(۳)، (۴)، (۷)، (۱۰)، (۱۲)، (۱۳)، (۱۵)، (۱۶)، (۱۹)، (۲۰)، (۲۱)، (۲۳)، (۲۶)، (۲۸)، (۲۹)، (۳۰)، (۳۱)، (۳۳)، (۳۴)،(۳۶)، (۴۰)، (۴۱)، (۴۲)، (۴۵)، (۴۹)، (۵۱)، (۵۲)، (۵۴)، (۵۸)، (۵۹)، (۶۱)، (۶۲)، (۶۴)، (۶۵)
	هوش هیجانی	خودآگاهی، خود مدیریتی، مدیریت روابط	(۳)، (۴)، (۷)، (۱۰)، (۱۲)، (۱۳)، (۱۵)، (۱۶)، (۱۹)، (۲۰)، (۲۱)، (۲۳)، (۲۶)، (۲۹)، (۳۰)، (۳۱)، (۳۳)، (۳۴)،(۳۶)، (۴۰)، (۴۱)، (۴۲)، (۴۵)، (۴۹)، (۵۱)، (۵۲)، (۵۴)، (۵۸)، (۵۹)، (۶۱)، (۶۲)، (۶۴)، (۶۵)
	مدیریت تعارض	شناخت تعارض بین افراد و گروه‌ها، استفاده از سبک‌های مناسب مدیریت تعارض	(۲)،(۴)، (۸)، (۱۶)، (۳۲)، (۳۳)، (۳۸)، (۳۹)، (۴۳)، (۴۴)، (۴۷)، (۵۹)، (۶۲)، (۶۴)
	توسعه تیم	هماهنگی اعضای گروه در راستای اهداف مشترک، شفاف‌سازی نقش اعضای تیم، ایجاد روابط مثبت بین اعضا، اعتمادآفرینی	(۳)، (۱۰)، (۱۲)، (۱۳)، (۱۶)، (۱۸)، (۱۹)، (۲۱)، (۳۳)، (۳۴)،(۴۱)، (۴۴)،(۵۴)، (۵۶)، (۵۹)، (۶۴)، (۶۷)، (۶۹)
	حل مسئله	شناخت درست و دقیق از مسائل و مشکلات	(۴)، (۳۳)، (۳۴) (۶۴)، (۷۲)، (۷۴)
مدیریتی	هدف‌گذاری	چشم‌انداز و برنامه‌ریزی استراتژیک، مدیریت تغییر، شناسایی و پایش فرصت‌ها و قابلیت‌های جهت ایجاد تغییرات سازنده در گروه	(۵)، (۱۱)، (۱۴)، (۱۶)، (۱۷)، (۱۸)، (۱۹)، (۲۰)، (۲۱)، (۲۵)، (۲۷)، (۳۰)، (۳۳)، (۳۴)، (۳۸)، (۳۹)، (۴۱)، (۴۶)، (۴۷)، (۴۸)، (۵۱)، (۵۳) (۵۵)، (۵۷)، (۵۸)، (۵۹)، (۶۵)
	تصمیم‌گیری	مدیریت زمان، ریشه‌یابی عمیق مسائل و شناسایی عوامل اثرگذار کلیدی بر مسئله، توان اولویت‌بندی و انتخاب بهترین راه حل، تشخیص درست پیامدهای تصمیمات	(۲)، (۴)، (۷)، (۸)، (۹)، (۱۴)، (۱۶)،(۱۹)، (۲۰)، (۳۲)، (۳۳)، (۳۸)، (۴۳)، (۴۷)، (۴۸)، (۵۳)، (۵۴)، (۶۰)، (۶۳)، (۶۴)، (۶۶)، (۶۷)، (۶۸)، (۶۹)، (۷۰)، (۷۱)
اجرایی	مدیریت عملکرد	ایجاد هماهنگی و تبادل نظر، جلب مشارکت، هدایت افراد در جهت رسیدن به اهداف تعیین شده، تفویض اختیارات و وظایف با توجه به توانمندی‌های افراد	(۱۰)، (۱۲)، (۱۳)، (۱۸)، (۲۹)، (۳۳)، (۳۴)، (۳۷)، (۳۹)، (۴۳)، (۵۰)، (۵۶)
	تعهد به مأموریت	نظارت، آماده‌سازی مقدمات گروه آموزشی برای تسهیل تنظیم جهت، ارائه بازخورد	(۶)، (۷)، (۱۰)، (۱۴)، (۱۵) (۱۸)،(۱۹)، (۲۰)، (۲۴)، (۳۳)، (۳۴) (۳۸)، (۴۷)، (۵۰)، (۶۶)، (۶۸)، (۷۰)
	رفتاری و عملکردی	برخورد منصفانه با کارکنان دانشگاهی، ایجاد جوّ مثبت در گروه آموزشی، تشویق به همکاری، مدیریت استعداد، همراهی و همکاری نزدیک با افراد جهت توسعهٔ شخصی‌شان	(۱۰)، (۱۲)،(۱۳)، (۱۴)، (۱۵)، (۱۸)، (۳۳)، (۳۴)، (۳۷)، (۳۸)، (۴۷)، (۵۰، (۵۵)، (۵۶)
	مسئولیت شغلی	ارزیابی استادان، کار با همکاران دشوار، توسعهٔ استادان	(۲)، (۳)، (۸)، (۳۲)، (۴۱)، (۴۳)
	هدایتگری منابع	مدیریت مالی و بودجه، تجهیزات، تخصیص مناسب منابع به‌صورت سازگار با هدف‌گذاری	(۱۶)، (۳۳)، (۳۴)، (۳۸)، (۴۷)، (۵۰)، (۵۹)، (۶۵)، (۶۷)

گام ششم؛ حفظ کنترل کیفیت: در این گام، رویه‌های زیر برای حفظ کیفیت مطالعه‌های انتخابی با فراهم آوردن توضیحات و توصیف روشن برای گزینه‌های موجود در نظر گرفته شده است.

از روش‌های کنترل کیفیت رایج در مطالعه‌های تحقیق کیفی استفاده شد. با جست‌وجوی الکترونیکی و دستی، مقاله‌های مرتبط پیدا شد. از رویکردها و نگرش‌های مناسب برای تلفیق مطالعات اصلی در پژوهش استفاده شد. افزون‌بر این، برای اطمینان از روایی پژوهش، برنامهٔ مهارت‌های ارزیابی حیاتی کسب (CASP) [1] استفاده شد. همچنین برای کنترل مفاهیم استخراجی، از مقایسهٔ نظر پژوهشگر با یک خبره بهره برده شد. از آنجا که دو رتبه‌دهنده کدها را رتبه‌بندی کردند، برای ارزیابی میزان توافق دو رتبه‌دهنده، از شاخص کاپای کوهن استفاده شد که مقدار ضریب محاسبه شده ۰/۷۵ به‌دست آمد.

گام هفتم؛ ارائه یافته‌ها: در گام نهایی فرایند فراترکیب، یافته‌های حاصل از مراحل پیشین در قالب یک مدل مفهومی ارائه شد. در این پژوهش بر اساس نتایج تحلیل، ۱۳ مفهوم، ۴۴ مقوله و ۹۲ کد شناسایی و آزمون کیفیت آن‌ها تأیید شد. مدل مفهومی عوامل توسعهٔ رهبری مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌ها در شکل ۴ ارائه شده است.

شکل٤. مدل توسعهٔ رهبری مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها

1. Critical Appraisal Skills Program

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به‌منظور شناسایی عوامل توسعهٔ رهبری مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها، در قالب فراترکیب در حوزهٔ پژوهش‌های کیفی انجام شده است. این پژوهش، یکی از اولین پژوهش‌هایی است که به‌صورت جامع و گسترده، به شناسایی این عوامل در نظام آموزش عالی، از طریق سنتز مطالعات انجام شده، پرداخته است و بینش جدید، جامع، دقیق و ارزشمندی در این زمینه با درک عمیق از ماهیت آن ارائه کرده است که می‌تواند در حوزهٔ توسعهٔ منابع انسانی آموزش عالی کشور مؤثر باشد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که عوامل توسعهٔ رهبری مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها از چهار عامل کلیدی تشکیل شده است که عبارت‌اند از: شخصی، عمومی، مدیریتی و اجرایی. هر یک از عوامل اصلی و فرعی با شاخص‌های تأثیرگذار، به‌صورت جداگانه مورد بحث و بررسی قرار گرفته است.

مطابق با یافته‌های پژوهش، می‌توان گفت که عوامل شخصیتی با مطالعات موری و استافاچر (۲۰۰۱)، هریس و همکاران (۲۰۰۴)، امبروزو همکاران (۲۰۰۵)، برایمن (۲۰۰۷)، اسپندلاو[1] (۲۰۰۷)، کیت و باکلی (۲۰۱۱)، جونز (۲۰۱۱)، سوبا و همکاران (۲۰۱۱)، جونز (۲۰۱۷) و فیلدس، کنی و مولر[2] (۲۰۱۸) هم‌سو است. یافته‌های پژوهش درخصوص عوامل عمومی با مطالعات ولر[3] (۲۰۰۱)، باومن (۲۰۰۲)، هریس و همکاران (۲۰۰۴)، اورس (۲۰۰۵)، ایورس (۲۰۰۵) ولورتون و همکاران (۲۰۰۵)، لیز و همکاران (۲۰۰۹) و جونز (۲۰۱۱) هم‌سو است.

یافته‌های مربوط به عوامل مدیریتی با یافته‌های کوزس و پوسنر (۲۰۰۷)، برایمن (۲۰۰۷)، شوینگهامر و همکاران (۲۰۱۲)، هندریکسون و همکاران (۲۰۱۳)، اولسن و همکاران (۲۰۱۴)، هندریکسون و همکاران (۲۰۱۳) هم‌راستا است. یافته‌های پژوهش درخصوص عوامل عمومی با مطالعات گریگزبی و همکاران (۲۰۰۴)، بلند و همکاران (۲۰۰۵)، امبروز و همکاران (۲۰۰۵)، کوزس و پوسنر (۲۰۰۷)، جونز (۲۰۱۱)، سوبا و همکاران (۲۰۱۱)، جونز (۲۰۱۷) و سینگ و گوپتا (۲۰۱۸)، هم‌خوانی دارد.

طبق نظر هایکر و همکاران (۲۰۰۵) در لایهٔ اول از پنج لایهٔ برنامه‌های توسعهٔ رهبری، تمرکز توسعهٔ رهبری بر رهبر و الزامات توسعه فردی و شخصیتی است. در پژوهش حاضر نیز این گونه مشخص شد که «عوامل شخصیتی» با مؤلفهٔ اهمیت اخلاق، در اولین لایه قرار دارد. نتایج اکثر پژوهش‌های انجام شده نشان داده است که داشتن ویژگی‌هایی چون صداقت، پایبندی به قوانین و ضوابط، وظیفه‌شناسی و مسئولیت‌پذیری، حُسن خلق، اخلاق حرفه‌ای در گروه، ریسک‌پذیری، خلاقیت و نوآوری برای توسعهٔ رهبری مدیران گروه‌های آموزشی لازم است. بر این اساس، مدیران گروه برای توسعهٔ رهبری خلاق و حُسن خلق، می‌بایست منافع دانشگاه، دانشجو و استاد را به منافع شخصی ترجیح دهند، به قوانین و ضوابط حاکم بر دانشگاه پایبند باشند، با وظیفه‌شناسی و مسئولیت‌پذیری، مدیریت گروه را پیش ببرند. در همین راستا، دی و دارگونی (۲۰۱۴) با گسترش بررسی ادبیات اولیو و گاردنر (۲۰۰۵)، بر اهمیت ارزش‌ها و رفتارهای مرتبط با آن‌ها در نسبت با توسعهٔ رهبری معتبر تأکید کردند.

---

1. Spendlove
2. Fields, Kenny & Mueller
3. Weller

«عوامل عمومی»، به‌عنوان دومین عامل در توسعهٔ رهبری مدیران گروه مشخص شد که با مؤلفه‌های ارتباط مؤثر، هوش هیجانی، مدیریت تعارض، توسعهٔ تیم و حل مسئله شناخته می‌شود. هر یک از این مؤلفه‌ها شاخص‌هایی دارند که در ادامه بیان می‌شود:

- ارتباط مؤثر؛ ارتباطات کلامی و شفاهی، از مهم‌ترین شاخص‌های ارتباط مؤثر برای مدیران گروه‌های آموزشی هستند.
- هوش هیجانی؛ بر اساس یافته‌های پژوهش، مهم‌ترین شاخص‌های هوش هیجانی عبارت‌اند از: خودآگاهی، خودمدیریتی، مدیریت روابط. هوش هیجانی در محیط کار مدیران گروه در دانشگاه نقش مهمی را ایفا می‌کند. می‌تواند برای مدیران گروه نتایج مرتبط با شغل، از قبیل رضایت شغلی و کارایی شغلی را پیش‌بینی کند. مدیران گروه با هوش هیجانی بالا که از خودآگاهی، خود مدیریتی، مدیریت روابط نشئت می‌گیرد، می‌توانند احساسات و تکانش‌های خویش را کنترل کنند و محیطی آرام و توأم با اعتماد، ایمنی و وفاداری را بین همکاران، دانشجویان و استادان به وجود آورند.
- مدیریت تعارض؛ با شناخت تعارض بین افراد و گروه‌ها، استفاده از سبک‌های مناسب مدیریت تعارض، تعریف می‌شود.
- توسعهٔ تیم؛ هماهنگی اعضای گروه در راستای اهداف مشترک، شفاف‌سازی نقش اعضای تیم، ایجاد روابط مثبت بین اعضا، اعتمادآفرینی. تیم‌سازی، تقویت حس تعاون و اعتماد را به همراه دارد. داشتن روحیهٔ کار تیمی و اعتقاد به کار جمعی به هم‌سوسازی و همگون‌سازی خواسته‌ها منجر می‌شود و به افراد در پذیرش مسئولیت‌ها و نقش‌های مؤثر در تیم‌های کاری کمک می‌کند.
- حل مسئله؛ مدیران گروه با شناخت درست و دقیق از مسائل و مشکلات، می‌توانند علت‌های احتمالی یک مسئله و برنامه‌ریزی و تلاش در راستای حل‌کردن آن را پیدا کنند. بروکس (۲۰۱۵)، معتقد است در سازمان با پیشرفت افرادی که هوش هیجانی بالاتری دارند، ارتباط مؤثر بهتر اتفاق می‌افتد. اغلب مسئولیت رهبری تیم‌ها به‌صورت رسمی به این افراد که قدرت حل مسئله را دارند، سپرده می‌شود. در نتیجه، ساختن ظرفیت رهبری جمعی در تیم به یک نقطه کانونی و مهم تبدیل می‌شود.

«عوامل مدیریتی»، سومین عامل در توسعهٔ رهبری مدیران گروه شناسایی شد با مؤلفه‌های هدف‌گذاری، تصمیم‌گیری، مدیریت عملکرد مشخص می‌شود.

- هدف‌گذاری؛ بر اساس پژوهش‌های انجام شده در این فراترکیب، از جمله مؤلفه‌های توسعهٔ رهبری مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه‌ها هدف‌گذاری است شاخص‌های آن عبارت‌اند از: چشم‌انداز و برنامه‌ریزی استراتژیک، مدیریت تغییر، شناسایی و پایش فرصت‌ها و قابلیت‌های جهت ایجاد تغییرات سازنده در گروه. به همین دلیل، مدیران گروه با داشتن درک درست از وضعیت موجود دانشگاه (توانمندی‌ها، فرصت‌ها، چالش‌ها و فرایندها)، تخصص و کاردانی لازم جهت انجام فعالیت را خواهند داشت.

بر اساس یافته‌های پژوهش، مهم‌ترین شاخص‌های تصمیم‌گیری عبارت‌اند از: مدیریت زمان، ریشه‌یابی عمیق مسائل و شناسایی عوامل اثرگذار کلیدی بر مسئله، توان اولویت‌بندی و انتخاب بهترین راه حل، تشخیص درست پیامدهای تصمیمات.

بنابراین مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌ها با شناخت درست و دقیق از مسائل و مشکلات، به ریشه‌یابی عمیق مسائل و شناسایی چالش‌ها و مسائل گروه آموزشی می‌پردازند. با داشتن تفکر خلاقانه در ارائهٔ راه‌کارهای به‌موقع، توان اولویت‌بندی و انتخاب بهترین راه حل را خواهند داشت. در نتیجه، پیامد تصمیم‌ها، تشخیص درست است.

مدیریت عملکرد؛ مدیریت عملکرد با شاخص‌هایی مانند ایجاد هماهنگی و تبادل نظر، جلب مشارکت، هدایت افراد در جهت رسیدن به اهداف تعیین شده، تفویض اختیارات و وظایف با توجه به توانمندی‌های افراد، تعریف شده است. بنابراین مدیران گروه‌های آموزشی با به‌کارگیری درست و مناسب از توانایی‌ها و قابلیت‌های استادان و دانشجویان، به اهداف عملکردی مورد انتظار دانشگاه خواهند رسید و با ایجاد هماهنگی و مشارکت لازم توان بسیج و هدایت افراد در جهت عملکرد بهتر را پیدا خواهند کرد. دی و همکاران (۲۰۲۱) هدف‌گذاری و مدیریت عملکرد را به‌عنوان ویژگی‌های اصلی توسعهٔ رهبری مدیران لازم می‌دانند.

اما دستهٔ چهارم از عوامل توسعهٔ رهبری مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌ها، عوامل اجرایی است که مؤلفه‌های تعهد به مأموریت، رفتاری و عملکردی، مسئولیت شغلی و هدایتگری منابع را دربرمی‌گیرد. همان طور که در این فراترکیب مشخص شد شاخص‌های نظارت، آماده‌سازی مقدمات گروه آموزشی برای تسهیل تنظیم جهت و ارائهٔ بازخورد، شاخص‌های بسیار مهم تعهد به مأموریت هستند. بنابراین مدیران گروه‌های آموزشی بر کلیهٔ فعالیت‌های آموزشی، پژوهشی و خدماتی اعضای گروه نظارت دارند. همچنین با ابلاغ برنامه‌های اجرایی و تکالیف عمومی اعضای هیئت علمی، راهنمایی دانشجو و خدمات و رعایت نظم و انضباط کاری اعضای هیئت علمی گروه و نظارت بر حسن اجرای آن در کنار ارائهٔ بازخورد مؤثر و سازنده جهت بهبود عملکرد به مأموریت خود متعهد می‌شوند. مدیران گروه به‌طور مستمر در برنامه‌ها بر اساس آیین نامه‌ها و با توجه به آخرین پیشرفت‌ها و تغییرات و تحولات علمی و تسلیم این برنامه‌ها به مراجع ذی ربط تجدید نظر می‌کنند.

با توجه به نتایج این پژوهش شاخص‌های رفتاری و عملکردی عبارت‌اند از: برخورد منصفانه با کارکنان دانشگاهی، ایجاد جوّ مثبت در گروه آموزشی، تشویق به همکاری، مدیریت استعداد، همراهی و همکاری نزدیک با افراد برای توسعه شخصی‌شان. توسعهٔ رهبری مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه، برای عملگرا بودن باید چالش‌پذیر و در انجام کارها و پذیرش مسئولیت‌ها پیشگام باشند، از به تأخیر انداختن کارها جلوگیری کنند و نتیجه‌گرا باشند. روحیهٔ پیگیری مستمر و تمام‌کننده داشته باشند. همیشه حضور میدانی داشته و خود اتکا و خود ساخته باشند. توان انجام کار در موقعیت‌های پیچیده و پر چالش را داشته باشند.

از شاخص‌های بسیار مهم مسئولیت شغلی بر اساس نتایج این پژوهش، می‌توان به ارزیابی استادان، کار با همکاران دشوار و توسعه استادان اشاره کرد. به همین دلیل مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌ها بایستی به‌طور جدی و به‌موقع پیگیر انجام امور مربوط به استادان و دانشجویان باشند.

بر اساس پژوهش‌های انجام شده، شاخص‌های هدایتگری منابع عبارت است از: مدیریت مالی و بودجه، نیازسنجی تجهیزات، تخصیص مناسب منابع به‌صورت سازگار با هدف‌گذاری. در این رابطه مدیران گروه‌های آموزشی منابع لازم برای برنامه‌ریزی در جهت رسیدن به اهداف تعیین شده را به‌صورت بهینه هدایت می‌کنند. آنان ضمن پیگیری مستمر برنامه‌ها با ارائه پیشنهاد نیازهای مالی گروه به رئیس دانشکده، و انجام کلیه مکاتبات رسمی گروه، مسئولیت درخواست لوازم، کتاب، نشریه و سایر ملزومات مورد نیاز گروه به رئیس دانشکده را برعهده دارند.

منابع

ابوالعلایی، بهزاد (۱۳۹۷). فردای سازمان و فردای مدیریت منابع انسانی. *گزیده مدیریت*، شماره ۲۰۰.

ابیلی، خدایار؛ مزاری، ابراهیم و پورکریمی، جواد (۱۳۹۸). مدل ساختاری خودتوسعه‌ای رهبری مدیران دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی (مورد: دانشگاه تهران). *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*. ۶(۲۲)، ۴۳-۶۵.

احمدی رضایی، حسین (۱۳۹۹). *رهبری و اداره امور دانشگاه‌ها*. (چاپ اول)، تهران: نشر اندیشه احسان.

خلیلی، ابراهیم؛ خورسندی طاسکوه، علی؛ تنهایی، علیرضا و باقری، مهدی (۱۳۹۹). شایستگی‌های رهبری رؤسای دانشگاه‌ها در نظام آموزش عالی ایران. *فصلنامه مطالعات منابع انسانی*، ۱۰(۴)، ۱۴۶- ۱۶۵.

رجایی پور، سعید؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم و کریمی، نازیلا (۱۳۹۵). واکاوی چالش‌های مدیران گروه‌های آموزشی. *کنگره ملی آموزش عالی ایران*. انجمن ملی آموزش ایران.

صحرائی بیرانوند، مهدی؛ شمس مورکانی، غلامرضا؛ خراسانی، اباصلت و خیاطیان یزدی، محمدصادق (۱۴۰۰). ارائهٔ الگوی خودتوسعه‌ای رهبران: سنتزپژوهی پژوهش‌ها. *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، ۸(۲۸)، ۱۳۷- ۱۶۷.

عابدیان اول، اکرم (۱۳۹۰). *طراحی مدل شایستگی مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد.

کریمی، نازیلا؛ رجایی پور، سعید و نوه ابراهیم، عبدالرحیم (۱۳۹۷). طراحی و اعتبار یابی مدل ارزشیابی عملکرد وظیفه‌مدار مدیرگروه آموزشی. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۹(۳۳)، ۲۹۱-۳۲۸.

مظفری، گشتاسب (۱۳۹۰). *طراحی و اعتباریابی الگوی پاسخ‌گویی دانشگاه‌ها در مقابل ذی‌نفعان*. پایان نامه دکتری رشته مدیریت آموزش عالی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی.

References

Abedian-Aval, A. (2011). *Designing a competency model for managers of educational departments at Ferdowsi University of Mashhad*. Bachelor's thesis. Faculty of Educational Sciences, Ferdowsi University of Mashhad. (*in Persian*)

Abili, Kh., Mazari, E. & Pourkarimi, J. (2019). A self-development structural model of leadership of university and higher education center managers (Case: University of Tehran). *Journal of Human Resources Education and Development*, 6(22), 43-65. (*in Persian*)

Abolalai, B. (2018). The Future of Organization and the Future of Human Resource Management. *Management Selection*, No. 200. (*in Persian*)

Ahmadi Rezaei, H. (2019). *Leadership and Administration of University Affairs*. (First Edition), Tehran: Andisheeh Ehsan Publishing. (*in Persian*)

Alviz, R. O. (2019). The Roles of Department Head: Key to School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3). Retrieved from https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15700763.2015.1044538O

Ambrose, S., Huston, T. & Norman, M. (2005). A qualitative method for assessing faculty satisfaction, *Research in Higher Education*, 46, 803–830.

Avolio, B. J. & Gardner, W. L . (2005). Authentic Leadership Development: Getting to the Root of Positive Forms of Leadership. *The Leadership Quarterly*, 16, 315 – 338.

Bamberg, R. & Layman, E. (2004). Approaches to Leadership Development Used by Deans of Allied Health. *Journal of Allied Health, 33*(2), 113-124.

Benoit, P. (2005). Leadership excellence: Constructing the role of department. *Academic Leadership: The Online Journal* (2003-2012), 3(1), 3.

Blackmore, P. (2007). Disciplinary difference in academic leadership and management and its development: a significant factor? *Research in Post-Compulsory Education*, 12(2), 225 - 239.

Bland, C. J., Weber-Main, A. M., Lund, S. M. & Finstad, D. A. (2005a). *The research-productive department: strategies from departments that excel* (Boston, MA, Anker).

Bolden, R., Gosling, J. & Petrov, G. (2008). *Developing collective leadership in higher education*. London: Leadership Foundation for Higher Education.

Brookes, S. (2015). *The Selfless Leader: A Compass for Collective* Leadership. London: Palgrave Macmillan.

Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: A literature review. *Studies in Higher Education, 32,* 693-710.

Buller, J.L. (2012). *The Essential Department Chair*. San Francisco: Jossey-Bass.

Buller, J.L. (2015). *Change Leadership in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Creaton, J. & Heard-Laureote, K. (2019). Rhetoric and reality in middle management: The role of heads of academic departments in UK universities. *Higher Education Policy*, 1–32. Available at: https://doi.org/10.1057/s41307-018-00128-8

Day, D. V. & Dragoni, L. (2015). Leadership development: An outcome-oriented review based on time and levels of analyses. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 2*, 133–156.

Day, D., Bastardoz, N., Bisbey, T., Reyes, D. & Salas, E. (2021). Unlocking human potential through leadership training and development initiatives. *Behavioral Science & Policy*, 7(1).

Evers, F.T. (2005). Bases of competence skills portfolio specifications. *Educational Research and Development Unit*, University of Guelph. 2005. November 9.

Fields.J, Kenny.N.A, Mueller.R.A.(2018). Conceptualizing educational leadership in an academic development program. *International Journal for Academic Development*, 1-14. doi.org/10.1080/1360144X.2019.1570211

Gaither, G. (2004). Developing Leadership Skills in Academia. *Academic Leadership*, 2(1). www.academicleadership.org/leader_action_tips/Developing_Leadership_Skills.shtml [accessed August 12, 2009]

Gardner, S. K. & Ward, K. (2018). Investing in department chairs. *Change: The Magazine of Higher Learning*, *50*(2), 58-62. DOI: 10.1080/00091383.2018.1483181

Gigliotti, R. A. (2017). An exploratory study of academic leadership education within the Association of American Universities. *Journal of Applied Research in Higher Education, 9*(2), 196-210.

Gmelch, W. & Miskin, V.D. (2011). *Leadership Skills for Departmental Chairs*. Bolton, MA: Anker Publishers.

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.

Griffith, J.C. (2020). Leadership: From Theory to (Best) Practice. *Paper presented at the 37th annual Academic Chairperson's Conference, Savannah, GA*, February 2020. https://bit.ly/2ZTgPBI.

Grigsby, R. K., Hefner, D. S., Souba, W. W. & Kirch, D. G. (2004). The future-oriented department chair. *Academic Medicine*, *79*(6), 571-577.

Grunefeld, H., Tartwijk, J., Jongen, H. & Wubbels, T. (2015).Design and effects of an academic development programme on leadership for educational change. *International Journal for Academic Development*, 20(4), 306–318.

Harris, J., Martin, B. N. & Agnew, W. (2004).The characteristics, behaviors, and training of effective educational/leadership chairs, *in: D. C. Thompson & F. E. Crampton (Eds) The changing face(s) of educational leadership: UCEA at the crossroads, paper presented at the conference of the University Council for Educational Administration*, Kansas City, Missouri, 11–14 November.

Hempsall, K. (2014). Developing leadership in higher education: Perspectives from the 199 USA, the UK and Australia. *Journal of Higher Education Policy & Management*, 36(4), 383-394.

Hendrickson, R., Lane, J, Harris, J. & Dorman, R. (2013). *Academic leadership and governance of higher education*. Stylus.

Hieker, C. Wolverton, M., Ackerman, R. & Holt, S. (2005). Preparing for leadership: What academic department chairs need to know. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *27*(2), 227-238. Pringle, J. (2020). *The future of leadership development: Disruption and the impact of megatrends*. Springer Nature.

Hlavac, C. & Buller, J. L. (2020). Leading the academic department during the COVID-19 crisis. *The Department Chair*, 31(1), 17–19.

Jones, F.R. (2011). *The Future Competencies of Department Chairs a Human Resources Perspective.* The Florida State University College Of Education.

Jones, J. P. (2017). The Challenges of a New Department Chair: *Success Despite Reality*, *Academic Leadership*: *The Online Journal*, 2(3).

Karimi, N., Rajaipour, S. & Noveh Ebrahim, A. (2018). Design and validation of a task-based performance evaluation model for educational group managers. *A New Approach to Educational Management*, 9(33), 291-328. (*in Persian*)

Keith, S.J. & Buckley, P.F. (2011). Leadership experiences and characteristics of chairs of academic departments of psychiatry. *Acad Psychiatry*, 35, 118–121.

Khalili, E., Khorsandi Taskoh, A., Tanhaei, A. & Bagheri, M. (2019). Leadership Competencies of University Presidents in the Iranian Higher Education System. *Quarterly Journal of Human Resources Studies*, 10(4), 146-165. (*in Persian*)

Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. (2007). *The Leadership Challenge*. (4th ed.). San Francisco, Calif: Jossey-Bass.

Ladyshewskya, R. K. & Jonesb, S. (2007). Academic leadership and the course coordinator:'king pin'in the quality process. *Evolution and Renewal in Quality Assurance*, 83.

Lees, N. D., Malik, D. J. & Vemuri, G. (2009). The essentials of chairing academic departments. *The Essentials for New*, *8*.

Lucas, R., Goldman, E., Scott, A. & Dandar, V. (2018). Leadership development programs at academic health centers: Results of a national survey. *Academic Medicine*, 93(2), 229–236.

Lumpkin, A. & Jones, S. J. (2024). Chair Leaders—Strategies for Success. *Servant Leadership: Theory & Practice*, *11*(1), 2.

Madsen, S. R., Hornsby, E. E., Morrow-Jones, H. A. & Ballam, D. A. (2011). Leadership Development for Faculty Women at The Ohio State University. *Advances in Developing Human Resources*, *14*(1), 96-112.

Malik, L. & Amin, M. (2023). Professional Development of HoDs at University Level: Needs, Opportunities and Challenges. *Journal of Educational Research & Social Sciences Review*, 3(3).

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.

Mozaffari, Gh. (2011). *Design and validation of the model of accountability of universities towards stakeholders.* PhD thesis in the field of higher education management, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University. (*in Persian*)

Mumford, T. V., Campion, M. A. & Morgeson, F. P. (2007). The leadership skills strataplex: Leadership skill requirements across organizational levels. *The leadership quarterly*, *18*(2), 154-166.

Murry, J. W. J. & Stauffacher, K. B. (2001). Department chair effectiveness: what skills and behaviors do deans, chairs, and faculty in research universities perceive as important? *Arkansas Educational Research & Policy Studies Journal*, 1, 62–75.

Normore, A.H. & Brooks, J.S. (2014). The Department Chair: A Conundrum of Educational Leadership versus Educational Management. Chapter in Advances in Educational Administration, In book: Pathways to Excellence: *Developing and Cultivating Leaders for the Classroom and Beyond*. DOI: 10.1108/S1479-366020140000021014

Olsen, R. K., Ashe, D. & Clements, C. (2014). We're All in This Together: The Value of Summer Chair Camps. *The Department Chair*, *25*(2), 17-19.

Preiss, A. & Molina-Ray, C. (2007). Leadership Training for Managers. *Journal of Leadership Studies*, 1(1), 10-17.

Rajaeipour, S., Nove Ebrahim, A. & Karimi, N. (2016). Analyzing the challenges of educational group managers. *National Congress of Higher Education of Iran.* National Education Association of Iran. (*in Persian*)

Riley, T. A. & Russell, C. (2013). Leadership in higher education examining professional development needs for department chairs. *Review of Higher Education & Self-Learning*, 6(21), 38-57.

Rosch, D., Spencer, G.L. & Hoag, B.L. (2017). A Comprehensive Multi-Level Model for Campus-Based Leadership Education. *Journal of Leadership Education*, 16(4). DOI: 10.12806/V16/I4/A2

Ruben, B. D., De Lisi, R. & Gigliotti, R. A. (2018). Academic leadership development programs: Conceptual foundations, structural and pedagogical components, and operational considerations. *Journal of Leadership Education*, 17(3), 241–254. https://doi-org. ezproxylocal. library.nova.edu/10.12806/V17/I3/A5

Sahraei-Beiranvand, M., Shams-Morkani, Gh., Khorasani, A. & Khayatian-Yazdi, M.S. (2021). Presenting a self-development model for leaders: A synthesis of research. Quarterly Journal of Education and Human Resources Development, 8(28), 137-167. (*in Persian*)

Sandelowski, M. & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research Springer Publishing Company*. New York.

Schwinghammer, T. L., Rodriguez, T. E., Weinstein, G., Sorofman, B. A., Bosso, J. A., Kerr, R. A. & Haden, N. K. (2012). AACP strategy for addressing the professional development needs of department chairs. *American Journal of Pharmaceutical Education*, *76*(6), S7.

Scott, G., Coates, H. & Anderson, M. (2008). *Learning leaders in times of change: academic capabilities in Australian higher education.* Strawberry Hills, NSW: Australian Learning and Teaching Council.

Singh, R. & Gupta, S. (2018). Professional development of department heads: Promoting collaboration and teamwork. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 94-107.

Souba, W., Notestine, M., Way, D., Lucey, C., Yu, L. & Sedmak, D. (2011). Do deans and teaching hospital CEOs agree on what it takes to be a successful clinical department chair?. *Academic Medicine*, *86*(8), 974-981.

Spendlove, M. (2007). Competencies for effective leadership in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21 (5), 407-417.

Stark, J. S., Briggs, C. L. & Rowland-Poplawski, J. (2002). Curriculum leadership roles of chairpersons in continuously planning departments. *Research in Higher Education*, 43, 329–356.

Thrasher, M. (2017). Towards an enlightened model of department-level academic leadership: Business principles in service of academia. *The Department Chair*, 27(1), 1-5.

Toegel, G. & Conger, J. (2003). 360-degree assessment: time for reinvention. *Academy of Management Learning and Education*, 2(3), 297-311.

Trocchia, P. J. & Andrus, D. M. (2003). Perceived characteristics and abilities of an effective marketing department head. *Journal of Marketing Education*, 25, 5–15.

Vilkinas, T. & Cartan, G. (2006). The integrated competing values framework: its spatial configuration. *Journal of Management Development*, 25(6), 505-521.

Weaver, L. D., Ely, K., Dickson, L. & DellAntonio, J. (2019). The changing role of the department chair in the shifting landscape of higher education. *International Journal of Higher Education*, *8*(4), 175-188.

Weller, L. Jr. (2001). Department heads: The most underutilized leadership position. *NASSP Bulletin*, 85(625), 73.

Wolverton, M., Ackerman, R. & Holt, S. (2005). Preparing for leadership: What academic department chairs need to know. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2), 227-238.

Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: a question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 311-318.