رویکردهای پژوهشی در علوم اجتماعی، شماره ۶ ،جلد تابستان ، بهار ۱۳۹۵، ص۲۸-۴۳
ISSN: 2476-3675
http://www.RassJournal.ir

مجله علمی رویکردهای پژوهشی در علوم اجتماعی (سال دوم)
شماره ۶ / بهار۱۳۹۵/ جلد تابستان ، ص ۲۸-۴۳

توانمندی رهبری استراتژیک آکادمیک: ارائه چارچوبی مفهومی برای توانمندی رهبری استراتژیک در محیط آموزش عالی

مسعود تیموری نَقَدِه [1]

[1] کارشناس ارشد مدیریت اجرایی دانشکده مدیریت دانشگاه تهران

نام و نشانی ایمیل نویسنده مسئول:

مسعود تیموری نَقَدِه
M.taimoori.17025.aut@gmail.com

ι

چکیده

هدف این تحقیق، شناسایی، تدوین و ارائه چارچوبی مفهومی از توانمندی ها و شایستگی های رهبری استراتژیک آکادمیک از طریق شناسایی توانمندی ها و شایستگی های مذکور است تا تصمیم گیرندگان حوزه آموزش عالی از طریق آن بر پویایی های موجود در نظام آموزشی فائق آیند. این تحقیق از نوع مروری- مفهومی است و در سیر انجام آن به نظرات نخبگان اثر گذار در حوزه رهبری استراتژیک در آموزش عالی رجوع شده است. از دستاوردهای مهم این تحقیق، ارایه فهرستی از توانمندی ها و شایستگی های کلیدی مورد نیاز برای رهبری استراتژیک در دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی است و متعاقب آن ایجاد آمادگی لازم جهت طراحی ابزاری برای اندازه گیری توانمندی و شایستگی های رهبران آکادمیک می باشد. بعلاوه، از نتایج این تحقیق می توان جهت ایجاد جهت گیری استراتژیک و مشخص ساختن مؤلفه های موفقیت در عرصه آموزش عالی استفاده کرد..

واژه‌های کلیدی: توانمندی های رهبری استراتژیک، رهبری استراتژیک، رهبری، شایستگی های رهبری آکادمیک، رهبری آموزشی.

مقدمه

ویژگی غالب اکثر محیط های سازمانی امروزی، تغییرات پیوسته و پویای آن است. آموزش عالی از حیطه هایی است که مدام در حال تجربه تغییرات و پویایی های محیطی است. لذا در دو دهه اخیر محققان در حوزه رهبری استراتژیک در دانشگاهها و آموزش عالی، در پی تهیه ابزارها و چارچوب هایی برای مؤسسات آموزش عالی، جهت پاسخگویی به محیط به شدت پویای آن بوده است. دانشگاهها با

ISSN: 2476-3675
http://www.RassJournal.ir

کسب و ارزیابی توانمندی های رهبری استراتژیک می توانند به مزیت رقابتی پایدار دست یافته و در پی آن بر پویایی های محیطی فائق آیند و پاسخگوی نیازهای جامعه در زمینه علم و فناوری و مهارت های مورد نیاز آن باشند.

تحقیق حاضر که در زمینه رهبری در آموزش عالی است، تلاش نموده تا توانمندی هایی را که برای رهبری مؤثر در زمینه آکادمیک لازم است، در قالب مجموعه ای از نقش ها نشان دهد. بعلاوه سعی نموده تا منبعی ذی قیمت جهت توسعه و ارزیابی توانمندی های مذکور ارائه دهد. تمرکز اصلی در موضوع رهبری آکادمیک، بدلیل وجود زمینه های عملیاتی و فوق العاده گذرایی که دانشگاهها با آن مواجهند، دستیابی به مدیریت مؤثر تغییر و پیاده سازی آن است.

برخی از این زمینه ها (فشارهای خارجی) که امروزه دانشگاهها را مجبور به تغییر می کنند، عبارتند از:

- تغییرات اساسی و رو به افزایشی در بسیاری از موضوعات بوجود آمده است.
- بودجه دولتی به ازا هر دانشجو در حال کاهش است.
- رقابت بین دانشگاهی هر روز بیشتر شدت می یابد.
- دانشجوها در قبال شهریه ای که به دانشگاهها پر داخت می کنند، انتظارات متفاوتی دارند.
- موارد شکایت از دانشگاهها رو به فزونی نهاده است.
- دانشگاهها بیش از گذشته زیر ذره بین دولتمردان هستند.
- ممیزی کیفیت توسط عوامل خارجی نیز به قوت خود باقی است.

در کنار عوامل مذکور، موضوعات مربوط به جهانی شدن[۱] از قبیل جهانی شدن اقتصاد، رقابت افزایش یافته بین دانشجویان، ورود نقش آفرینان جدید در عرصه اقتصاد جهانی همچون چین و هند، مسائل مربوط به کاهش جمعیت و رشد سریع و پیوسته صنعت فناوری اطلاعات از جمله فشارهای وارده بر دانشگاهها جهت ایجاد تغییر مؤثر و پیاده سازی آن هستند. عوامل مذکور را معمولاً «عوامل تغییر[۲]» می گویند.

از طرفی، رهبران دانشگاهها در میانه چنین محیطی چالش زا و متغیر به سر می برند. آنها در بحبوحه انقلاب فناوری اطلاعات، پاسخگویی به بازار و جامعه، فضایی نامطمئن برای این رهبران خلق کرده است. در واقع پاسخگویی به نیازهای در حال تغییر جامعه در زمینه علم و فناوری و مهارت های مورد نیاز آن، از چالش های مهم پیش روی اینگونه رهبران است.

از طرف دیگر، تحقیقات متعدد گواه این است که حضور رهبران مؤثر و توانمند برای ارتقا بهره وری و اخلاق در مؤسسات آموزش عالی، از اهمیت بسزایی برخوردار است و علاوه بر آن، تغییرات لازم را در دانشگاهها ایجاد می کند. لذا رهبران آکادمیک نقشی اساسی هم در بقای دانشگاه، و بیشتر از آن در موفقیت و شکوفایی آن دارند. به برکت وجود چنین رهبرانی، دانشگاهها می توانند در محیط پیچیده و غیرمنتظره امروز به رشدی چشمگیر دست یابند (Scott et al., 2008).

تحقیقات نشان داده است که فرایندهای انتخاب، آموزش و توسعه که برای رهبران آکادمیک در نظر گرفته می شوند، معمولاً با آنچه این رهبران در مذاکرات و امور روزمره خود بدان نیاز دارند، ارتباط کمی دارند. چراکه ماهیت و تمرکز برنامه های توسعه رهبری، همواره پاسخگوی توانمندی های مورد نیاز آنها در محیط کارشان نیستند. مضاف بر اینکه نقش محوری رهبران دانشگاهها در ساختن فرهنگی تغییر پذیر، یا شناخته نشده و یا به اشتباه درک شده است.

از سوی دیگر، مخزن بالقوه رهبران مستعد در حال کاهش بوده و در عین حال فوریت نیاز به رهبران توانمند و مستعد جهت مدیریت تغییر، در حال افزایش است. لذا شناسایی رهبران مستعد برای پر کردن خلأ چنین کسانی امری ضروری بنظر می رسد.

رابینسون و همکاران، ۲۰۰۸، در تحقیقات فرا تحلیل خود در زمینه رهبری آموزشی به این نکته اشاره می کنند که کمتر از ۳۰ تحقیق (به زبان انگلیسی) در زمینه رابطه رهبری با خروجی های دانشجویان یافته اند. آنها نشان داده اند که تحقیقات در زمینه رهبری آکادمیک فرسنگ ها با هسته کسب و کار آکادمیک یعنی تعلیم و تعلم فاصله دارند. لذا کمبود تحقیقات در زمینه رهبری آکادمیک، ضرورت تحقیقات بیشتر در این زمینه را ایجاب می کند.

از جمع بندی مطالب بالا اینگونه در می یابیم که حداقل به سه دلیل نیازمند مطالعه در زمینه توانایی های رهبری آکادمیک هستیم:

۱) تغییرات پیوسته و متنوعی که از پیرامون بر دانشگاهها وارد می شوند از جمله پاسخگویی به نیازهای در حال تغییر جامعه در زمینه علم و فناوری و مهارت ها.

۲) کمبود شدید در زمینه تعداد تحقیقات انجام شده در حوزه رهبری آکادمیک

---

[۱] globalization
[۲] change agents

ISSN: 2476-3675
http://www.RassJournal.ir

۳) جمعیت رو به کاهش رهبران مستعد آکادمیک

در این تحقیق، با توجه به دلایل و مقدمات ذکر شده در مورد ضرورت وجود رهبرانی توانمند برای دانشگاهها، در پی آنیم تا توانمندی های استراتژیک را برای رهبران مؤثر آکادمیک، شناسایی کنیم و متعاقب آن چارچوبی مفهومی از این توانمندی ها ارائه دهیم. چارچوبی جامع که گویای نظر قاطبه صاحبنظران این عرصه باشد.

ادبیات تحقیق

تفاوت رهبری در زمینه آکادمیک (آموزش عالی) با رهبری در دیگر زمینه ها

رهبری در آموزش عالی با رهبری در دیگر زمینه ها تفاوت هایی دارد. این تفاوت ها عبارتند از:

- در آموزش عالی ارزش فرهنگی همکاری[۳] بدین معنی است که رابطه «پیرو پیروز» از اهمیت خاصی برخوردار است. در واقع عامل اجبار نقش کمرنگ تری در زمینه دانشگاهی در مقایسه با دیگر سازمان های خصوصی و دولتی دارد. در دانشگاهها به دلیل ارزش آکادمیک همکاری، باید بیشتر بر مبنای اختیارات اخلاقی عمل کرد، در حالی که در فضاهای دیگر کسب و کار، اختیار از نوع قانونی است و باید بر مبنای جایگاه سازمانی عمل شود. لذا بخش عمده رهبری در فضای آکادمیک، معطوف به ایجاد رابطه پیروان پیروز است که در آن هدایت از طریق نفوذ است.
- آموزش عالی باید تحت فشارهای سیاسی و زمانی سرمایه گذارانش (که یکی از آنها مطمئناً) دولت می باشد، فعالیت کند و نیز گزارش سالانه ای را مطابق مقرراتی که هیئت رئیسه دانشگاه مصوب کرده است، ارائه دهد. این موضوع، موضوعی نیست که صرفاً رهبران شرکت های خصوصی با آن مواجه باشند، بلکه برای کسانی که دپارتمانهای دولتی را می گردانند نیز عموماً موضوع مهمی است.
- خروجی آموزش عالی، بخصوص خروجی های مربوط به تعلیم و تعلم مانند توسعه شهروندان مطلع، افراد حرفه ای خلاق، کسانی که می توانند با تنوع کنار بیایند و کار کنند، بسیار سخت تر از خروجی های مربوط به «سود و زیان» مانند بهره وری اندازه گیری می شوند (Scott et al., 2008).

توانمندی رهبری استراتژیک

«توانمندی» شامل سطحی از استعداد ، ذکاوت و یا ظرفیت است که برای تولید بهره ور خروجی ها و ارائه نو آوری ها تحت شرایط آزمون، نامطمئن، همراه با جابجایی همیشگی بین موقعیت های انسانی و فنی مورد نیاز می باشد (Scott et al., 2008).

در قیاس با مفهوم « توانمندی»، «شایستگی»[۴] بیشتر به موضوع مدیریت مربوط می شود تا رهبری. در واقع شایستگی شناخت صحیح از آنچه باید در زمینه سازمانی انجام یا دانسته شود، است.

شایستگی ها می توانند از نوع سازمانی، مخصوص شغل و شخصی باشند (Byham,1996). این شایستگی ها می توانند شامل دانشی خاص، خصلت ها ، انگیزه ها و مهارتهای ضروری برای انجام شغلی مشخص با استانداردهای معین و در قالب چارچوبی مشخص باشند (Biyatzis,1982.,Whiddett & Hollyford, 2003., Marshal, P. 1996).

پیشینه تحقیق در حوزه توانمندی های رهبری آکادمیک[۵]

توانمندی مورد نیاز در حیطه آموزش عالی، بیشتر با مفهوم رهبری مرتبط است تا با مفهوم مدیریت. زیرا نیاز به استعداد و ظرفیت برقراری ارتباط با دیگران برای رسیدن به موفقیت و بهبود نوآوری پیوسته دارد. در ادبیات رهبری در زمینه آموزش عالی، مرجعی معمول برای ویژگی های رهبری آکادمیک وجود دارد. این ویژگی های معرفی شده توسط این مرجع عبارتند از:

درستی، اشتیاق و عشق، اعتماد، توجه (ملاطفت)، پاسخگویی، سازگاری، توانایی سازگاری و تغییر، ترسیم چشم اندازی جایگزین برای آینده های محتمل، توسعه افراد و شراکت (ویا رفاقت) همکارانه، خلق جو کاری مثبت و همکارانه، حمایتگر بودن و در عین حال

---

[۳] collegiality
[۴] Competency
[۵] Capability

ISSN: 2476-3675
http://www.RassJournal.ir

دریافت کننده بموقع حمایت از دیگران و نفوذ مثبت در افراد (Drew, 2006; Middle hurst, 1993, 2004; Sathye, 2004; Vilkinas & cartan, 2005; Bryman, 2007; Barge & Musambira, 1992).

تاکر، ۱۹۹۲، شایستگی های رئیس دانشکده را در آموزش عالی ایالات متحده، در ۱۱ طبقه نشان داده است که عبارتند از :

- بوجه بندی و تخصیص منابع
- برنامه های غیر آموزشی و برنامه های آموزشی[۶]
- مدیریت اداری دانشکده
- ارتباطات خارجی
- امور مربوط به دانشکده
- ارتباطات درونی
- قانونی بودن
- مدیریت دفتر
- توسعه حرفه ای
- استخدام
- امور مربوط به دانشجویان

اسکات و همکاران، ۲۰۰۸، توانمندی ها و شایستگی های استراتژیک رهبر را در جدول ۱ منعکس کرده اند:

توانمندی	شایستگی
توانایی طراحی برنامه ها و اقدامات مقتضی آنهم زمانیکه شایستگی های لازم وجود ندارند و ظرفیت پالایش، به روز رسانی و توسعه آنها	مهارت ها و دانش های مربوط که استانداردهای لازم را در زمینه مشخص سازمانی تأمین می کنند
توانایی یادگیری	توانایی برای داشتن و یا ارایه عملکرد مطلوب
خلاقیت	عملکرد
توانایی ارایه دیدگاه های جدید	توانایی انجام وظایف محوله در موقعیت های مشخص و قابل پیش بینی
تمرکز بر آینده	تمرکز بر حال
انجام کارها به نحوی بهره ور آنهم در شرایط ناپایدار و تغییر	انجام کارها به نحوی بهره ورانه و کارادر موقعیت های پایدار

جدول ۱ - نمایه توانمندی ها و شایستگی های رهبری

برونگارت، ۱۹۹۸، مدعی است که رهبری همکارانه به بهترین نحو در آموزش عالی عمل می کند زیرا آنچه را که معلمان مؤثر برای کمک به یادگیری دانشجو انجام می دهند، مدل می کند. ایده «رهبری بعنوان مدل» با یافته های مارتین و همکاران، ۲۰۰۳، در مورد ارتباطات بین رهبری هماهنگ کننده و رویکرد معلمان در یادگیری هم سو است. مارتین و همکاران، ۲۰۰۳، می گویند: «... ما نشان داده ایم که رویکردهای همکارانه تر در موضوع رهبری یادگیری (تعلیمی) در سطح فردی با رویکردهای مفهومی، تغییرگرا و دانشجو محور در تعلیم رابطه دارند».

این نظر که برای ایجاد تغییر در کادر یادگیری، رهبر باید همزمان هم یادگیرنده باشد و هم هماهنگ کننده (Ramsden, 1998; Kotter, 1992; Scott, 1999; Scott, 2003)، ویژگی اکثر چارچوب های پیشنهادی در زمینه رهبری است و ارتباط تنگاتنگی با مفهوم و ادبیات «سازمان های یادگیرنده» دارد (برای مثال توماس، ۲۰۰۴). از این منظر، تحقیقات زیادی که با تحقیق برن، ۱۹۷۸، آغاز شده اند، به اهمیت فراوانِ رهبری تحولی (که تمرکزش بر تحول و یادگیری است) در مقابل رهبری تبادلی (که تمرکزش بر روابط است)، اشاره می کند.

از دیدگاه رهبری تبادلی، یادگیری درباره خود و ارتباطاتش با دیگران، ویژگی بارز چارچوب های رهبری از این نوع است. مونتز، ۲۰۰۵، و درو، ۲۰۰۶، معتقدند که آگاهی بیشتر از احساسات و هیجانات[۷] خود و دیگران می تواند برای اطلاع رسانی بهتر در زمینه رهبری و

---

[۶] Curriculum

رویکردهای پژوهشی در علوم اجتماعی، شماره ۶ ،جلد تابستان ، بهار ۱۳۹۵، ص۲۸-۴۳
ISSN: 2476-3675
http://www.RassJournal.ir

تصمیم گیری بکار گفته شود (Montez, 2005). درو، ۲۰۰۶، در تحقیقی که در یکی از دانشگاههای استرالیا انجام داده، به این نتیجه رسیده است که کیفیت تعاملات بین افراد در محیط آکادمیک، نسبت به دیگر انواع مدیریت از قبیل مدیریت عملیات و استراتژیک نیاز به توسعه بیشتری دارد. برونگارت، ۱۹۹۸، معلمان مؤثر را کسانی می داند که هر دو رویکرد رهبری (یعنی رهبری تحولی و تبادلی) را برای تعلیم و تعلیم اتخاذ کرده باشند.

بنسیمون و همکاران، ۱۹۸۹، به این نتیجه رسیده اند که هیچ مجموعه واحدی از ویژگی ها و خصلت ها (برای رهبری) در همه شرایط نمی توان پیشنهاد کرد. در واقع این امر ناشی از ماهیت اقتضایی رهبری در آموزش عالی است که از موضوعات مهم در زمینه رهبری می باشد. بعلاوه در اکثر تحقیقاتی که در موضوع رهبری در آموزش عالی انجام شده است، به مفهوم اقتضایی اشاره شده است. موضوع رهبری اقتضایی رابطه تنگاتنگی با مفهوم سازگاری[۸] دانشگاهها با محیط پیوسته در حال تغییر پیرامونشان دارد. بهرحال موضوع رهبری اقتضایی و توانمندی های متناسب با آن، از موضوعاتی است که هنوز تحقیقات جامعی در مورد آن صورت نگرفته است. اسکات، ۲۰۰۳، با مطالعه در حوزه توانمندی های اقتضایی رهبر، دریافته است که ترکیبی از توانمندی ها و شایستگی ها (هیجانی (احساسی)، شناختی، مهارتی و دانشی) باید در کنار هم قرار گیرند تا مدیرانی موفق و فارغ التحصیلانی کامیاب بوجود آیند. توانمندی هایی که با ایده اقتضایی رهبری سازگارند، توانایی های «خواندن[۹]» و «سازگاری[۱۰]» را افزایش می دهند (Hunt, 1971) و می توانند با ماهیت متناقض مدیریت تغییر در محیطی که به لحاظ فناوری، پیوسته در حال تغییر (بیرونی و درونی) است، کار کنند. این نوع از توانایی ها از اهمیت ویژه ای برای سازمان ها برخوردارند (Blackmore & Sachs, 2003; Blackmore & Sachs, 2007). هریسون و برودت، ۱۹۹۹، مقاومت نسبت به تغییر را مثالی از ماهیت مدیریت تغییر می دانند. گرین، ۱۹۹۷، به این نکته اشاره می کند که آموزش عالی در همه جای دنیا شاهد و متحمل تعارضات بین نیروهای تغییر و حافظ ارزش های موجود است. در حالیکه تحول دایمی در آن وجود دارد. اسکات، ۱۹۹۹، معتقد است که باید به ظرفیت رهبری برای حل این تعارضات توجه کرد و معتقد است که رهبر با اتکا به این ظرفیت می تواند هر جا که صلاح بداند، این تعارض را برای رسیدن به تعادل طراحی و ایجاد کند.

رامسدن (۱۹۹۸:۴) پیشنهاد می کند که رهبری مؤثر در آموزش عالی باید شامل آیتم های زیر باشد:

- رهبری در تعلم[۱۱] (ایده های جدید، خلاقیت، هیجان انگیزی)
- رهبری در زمینه تحقیق
- شبکه سازی استراتژیک و چشم انداز
- رهبری تحولی و همکارانه
- مدیریت صادقانه و کارا
- توسعه و تمایز عملکرد
- مهارت های بین فردی

تحقیقاتی مشابه در زمینه ابزارها و فرایندهای رهبری ۳۶۰ درجه در حوزه آموزش عالی صورت گرفته اند. از جمله آنها نمایه ویژگی رهبری[۱۲] است (Drew, 2006). این نمایه چارچوبی است که از ۹ عامل و ۴ حوزه تشکیل شده است. اجزا این نمایه در جدول ۲ نشان داده شده اند:

حوزه	عامل
انگیزه بخشی به کادر اداری	- توسعه کادر اداری - مدیریت مشورتی - ساخت محیط تیم
مدیریت استراتژیک و عملیات	- پیاده سازی سیستم ها و فرایندها - تصمیم گیری ها

[۷] emotions
[۸] adaptability
[۹] read
[۱۰] match
[۱۱] teaching
[۱۲] Quality leadership Profile

رویکردهای پژوهشی در علوم اجتماعی، شماره ۶ ،جلد تابستان ، بهار ۱۳۹۵، ص۲۸-۴۳
ISSN: 2476-3675
http://www.RassJournal.ir

	- نواوری و تغییر
تمرکز بر مشتری و جامعه	- تمرکز بر مشتری - توسعه جامعه
رهبری آکادمیک (تنها آکادمیک)	- رهبری آکادمیک

جدول ۲ - نمایه ویژگی رهبری

شاخص رهبری تیم[۱۳] (TLI) که ابزاری برای رهبری ۳۶۰ درجه است (KRG Consultant, 2007) و در حال حاضر ۹ دانشگاه از دانشگاههای استرالیا از آن استفاده می کنند، از ۵۵ آیتم که در ۱۱ شایستگی حیاتی رهبری دسته بندی شده اند، تشکیل شده است. این ۱۱ دسته بندی عبارتند از:

- تمرکز تأسیس گر[۱۴]
- نفوذ بر دیگران
- عزم برای بدست آوردن
- توجه به اطلاعات
- آگاهی بین فردی
- بهبود عملکرد
- تمرکز بر مشتری
- ایجاد روابط
- افزایش کار تیمی
- توسعه دیگران
- توانمندسازی دیگران

برخی دیگر از محققان در زمینه آموزش عالی به این نکته توجه کرده اند که رویکردهای «کنترل فرمانده[۱۵]» در زمینه رهبری آکادمیک فاقد الزامات تیم کاری پویا و میان وظیفه ای است (Green, 1998; Montez, 2003; Williams, 2003).

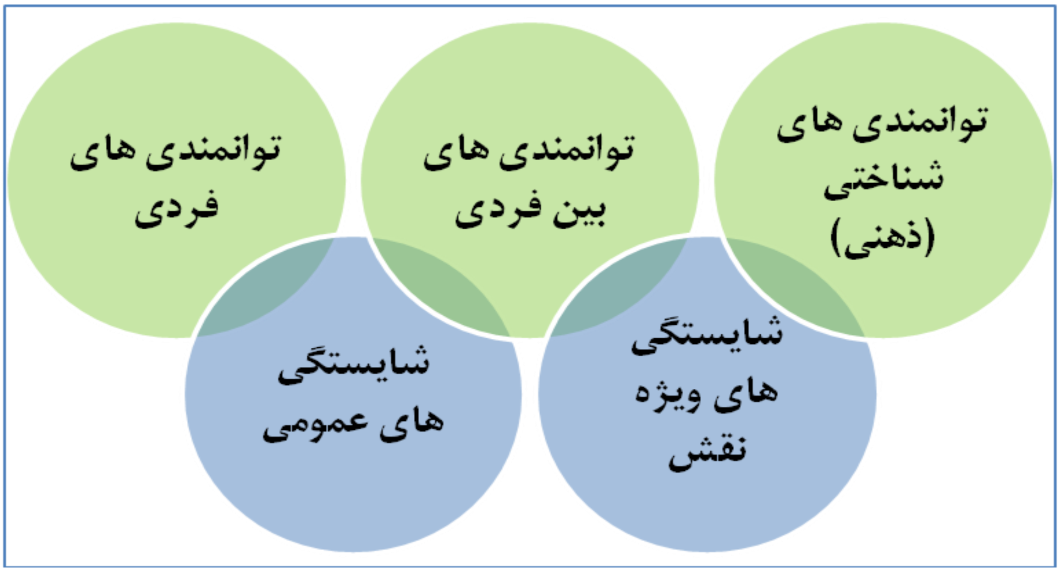
چارچوب مفهومی توانمندی های رهبری استراتژیک

شکل ۱ چارچوبی مفهومی برای توانمندی استراتژیک ترسیم کرده است و حکم راهنما را برای تحقیق حاضر دارد. این چارچوب بر مبنای تحقیقات بسیاری از محققان که در این تحقیق از آنها نام برده شد و نیز محققان دیگری که در حوزه توانمندیهای رهبری استراتژیک در آموزش عالی کار کرده اند، استخراج شده است. وسیو، ۲۰۰۵ و اسکات، ۲۰۰۳، در تحقیقاتشان نیز به چارچوبی نسبتاً مشابه به چارچوب شکل ۱ دست یافته اند.

---

[۱۳] Team Leader Index
[۱۴] establishing focus
[۱۵] Commander Control

ISSN: 2476-3675
http://www.RassJournal.ir



شکل ۱- چارچوب توانمندی ها و شایستگی های رهبری آکادمیک

شکل ۱ سه نوع از توانمندی های رهبری را که با هم همپوشانی دارند، ارایه داده است. این توانمندی ها با دو شکل از شایستگی به یکدیگر اتصال پیدا کرده اند. شایستگی های عمومی از قبیل توانایی سازماندهی، برگزاری جلسات، استفاده از آی تی و درک چگونگی کار دانشگاهها و شایستگی های ویژه نقش از قبیل داشتن درجه بالایی از مهارت و درک از تعلیم و تعلم در آموزش عالی هستند.

دلیل هم پوشانی اجزا این چارچوب این است که برای کسب عملکرد مؤثر در زمینه رهبری آکادمیک، ارتباط و تأثیر پذیری این اجزا باهم ضروریست. بعنوان مثال هم در این تحقیق و هم در تحقیقات پیشین به روشنی مشاهده کردیم که توانمندی فردی رهبر، زمانی که همه چیز به آرامی در حال انجام است، نمی تواند به معنای واقعی مورد آزمون واقع شود بلکه وقتی اوضاع به سمت تلاطم و نا آرامی میل می کند و امری غیره منتظره رخ می دهد (مانند زمانیکه که رهبر یک محیط آموزشی با فرهنگ دانشگاهی ساکن و منفعلی رو برو می شود و یا با کسری بودجه شدیدی مواجه می گردد)، می توان به توانمندی واقعی وی پی برد و آن را آزمود.

در زمانهای غیر عادی و پرتلاطم، ابتدائاً مدیریت عکس العمل های هیجانی و احساسی در مقابل عدم اطمینان ها و مرارت ها است که اهمیت ویژه ای برای رهبران دارد. برای مثال در چنین شرایطی رهبران نباید کنترل خود را از دست دهند بلکه باید از خود بردباری و صبر نشان دهند. همزمان اگر تمام چالش های کلیدی رهبری، صبغه انسانی داشته باشند، بهره گرفتن از توانمندی های بین فردی در سطح بالا، به منظور درک عمیق تر از آنچه در حال وقوع است و هدایت و حل قضیه به بهترین نحو، از اهمیت بسزایی برخوردار است. هر دو نوع توانمندی فردی و بین فردی در دهه گذشته توسط محققانی چون گلمن، ۱۹۹۸ و ۲۰۰۰، مورد تحقیقات وسیعی قرار گرفته اند. این تحقیقات موضوع مذکور را در قالب «هوش هیجانی» رهبر مورد بررسی قرار داده اند. رامسدن، ۱۹۹۸، برخی از توانمندی های بین فردی را که رابطه تنگاتنگی با هوش هیجانی دارند، موارد ذیل می داند:

همدل و پاسخگو بودن، تفویض و اجازه دادن برای مطرح شدن نظرات، ترغیب و تشویق به ابتکار و خلاقیت، ساخت گروههای عملگر، تصدیق کار دیگران و کمک به کادر اداری برای یادگیری.

تحلیل عزیز و همکاران، ۲۰۰۵ از رهبری منجر به شناسایی یکی از توانایی های اثر گذار رهبری می گردد که عبارت است از توانایی حفظ دانشکده در چارچوبی اخلاق محور و داشتن مهارت هایی جهت کاهش، حل و پیشگیری از تعارض میان همکاران. مارتین و همکاران، ۲۰۰۵، در تحقیقشان که بر ابعاد اجتماعی و فردی رهبری تمرکز داشت، اقدام و تفکر همکارانه و غیرهمکارانه رؤسای دانشکده ها و هماهنگ کنندگان دروس را در سال اول تحصیلی بسیار حایز اهمیت می دانستند.

بعد توانمندی شناختی در شکل ۱، به ظرفیت رهبری جهت تشخیص صحیح از آنچه در مواقع غیرمنتظره در حال وقوع است، برمی گردد. همچنین این ظرفیت به شناسایی ابعاد انسانی، فنی و یا مدیریتی موقعیت غیر منتظره و تعیین میزان اهمیت آن (به لحاظ اینکه ارزش حل داشته باشد یا خیر)، و به توانایی رهبری در اتخاذ تصمیمی درست و متناسب با موقعیت رخ داده، اشاره دارد (Scott et al., 2008).

گلمن، ۲۰۰۰، در مورد رهبران اقتضایی که توانمندی شناختی بالایی دارند، چنین می گوید:

ISSN: 2476-3675
http://www.RassJournal.ir

«رهبرانی که بر ۴ سبک و یا بیش از ۴ سبک رهبری – بخصوص بر سبک های مقتدرانه، دمکراتیک، پیوندجویانه و مربیگری- مسلطند، می توانند بهترین جو سازمانی و عملکرد تجاری را بدست می آورند. این رهبران مؤثر به نحوی منعطف بین سبک های مطلوب رهبری سیلان می کنند ... چنین رهبرانی، به صورتی خشک و مکانیکی، مطابق چک لیستی که از هر موقعیت وجود دارد، تغییر سبک نمی دهند. بلکه بسیار سیالترند. اینگونه رهبران، حساسیت ظریفی به تأثیری که بر دیگران می گذارند، دارند و سبک خود را به نحوی بسیار آرام و نامحسوس، برای رسیدن به بهترین نتایج، تغییر می دهند. برای مثال، در همان دقایق اولیه مکالمه در می یابند که کارمند با استعداد ولی دارای عملکرد ضعیف، دچار تضعیف روحیه شده است».

دیوید هانت، ۱۹۷۱ و ۱۹۷۲، با تحقیقش در زمینه آموزش دهندگان موفق دریافت که بهترین آموزش دهندگان می توانند، در کنار موقعیت های یادگیری، ذهن هر دانش آموز و یا گروهی از آنان را بخوانند و تصمیمی متناسب با آنچه ذهن خوانی کرده اند (یا آنچه تشخیص داده اند)، اتخاذ کنند.

اسکات، ۱۹۹۱، این توانمندی را اینگونه توصیف می کند:

«توانمندی شناختی نوعی توانمندی نخبگانی است زیرا نه تنها شامل مهارت حل مسئله است بلکه درباره خود مسئله نیز تدبیر می کند و ارتباط تنگاتنگی با ایده بازتاب در عمل دارد».

اسکات، ۱۹۹۹، می گوید:

«تنها وقتی که رهبرانِ تغییر کنترل بهتری بر مسئله مبتلا به داشته باشند ... سعی در پیدا کردن راهی برای تغییر موقعیت خواهند داشت ... بعبارت دیگر آنها در جستجوی یک خیاط مردانه دوز هستند و یا طرحی عملیاتی که بنظر بهترین تناسب را با الزامات، محدودیت ها و احتمالات داشته باشد. بدین طریق است که آنها پاسخی اقتضایی به خواندن خود از موقعیت (تصور ذهنی خود از موقعیت) می دهند.

...در مرحله بعد آنها به طرح خود جامه عمل می پوشانند و پیامدهای اجرای آنرا بررسی می کنند ... بدین شیوه است که آنها با تلاش خود برای تغییر مسئله به سوی فهم (وحل) آن روی می آورند ... اگر راه حل انتخابی آنها افاقه نکرد، نتیجه می گیرند که تفسیر و برداشت آنها از مسئله صحیح نبوده است و مارپیچ طی شده را دوباره برای حل مسئله می پیمایند. در این شیوه تحقیق، یادگیری، عمل و بهبود محل کار، دائماً در مارپیچِ تغییرِ پیوسته با یکدیگر ترکیب می شوند».

رامسدن، ۱۹۹۸، نیز پس از تحقیق در مورد ویژگی های شناختی رهبران مؤثر به نتایجی مشابه با نتایج اسکات، ۱۹۹۹، دست یافت. وی اینگونه نتیجه گیری می کند که یک متفکر استراتژیک و اقتضایی نگر، یک شخص با تفکر خطی نیست. بلکه فردی است که آنچه را قابل دستیابی است بخوبی می داند، چشم انداز و هدفگذاری روشن و منعطف دارد و می تواند برنامه ریزی پیش از وقوع داشته باشد.

به وضوح می توان گفت که توانمندی بین فردی در سطح بالا، برای انجام فرایند «خواندن[۱۶]» و «متناسب سازی[۱۷]» برای رهبران مؤثر لازم است. مضاف بر اینکه باید توانمندی مدیریت فردی را در حالت عدم اطمینان و ابهام و یا در موقعیت حل نشده، داشته باشند. اینگونه است که سه حلقه بالا در شکل ۱، با یکدیگر ارتباط و همپوشانی دارند. بدین معنی که هر کدام از توانمندی ها متکی به وجود دو توانمندی دیگر است.

مکمل توانمندی های مذکور، مهارت ها و دانش های عمومی و ویژه سطح رهبری هستند (یعنی دو حلقه ای که در پایین شکل ۱ قرار دارند). این دو شایستگی نه تنها نیرویی کمکی برای رهبر جهت تشخیص مسئله هستند، بلکه منبعی برای شکل دهی پاسخ صحیح و حل آن با همکاری تمام بازیگران مربوط به مسئله می باشند (Biyatzis,1982; Marshal, 1996).

تنها بدین طریق است که توانایی رهبران برای مدیریت تغییر، مستقیماً با توانمندی و شایستگی آنها ترکیب می شوند و متعاقب آن با دیدگاه نویسندگان این تحقیق در این موضوع ارتباط پیدا می کنند (دیدگاهی که عدم اطمینان و تغییر در آن موج می زند).

مقیاس های توانمندی رهبری آکادمیک

در ادامه، هر کدام از ۵ بعد توانایی و شایستگی را که در شکل ۱ معرفی کردیم، به صورت عملیاتی تعریف نموده و آیتم ها و مقیاس های ویژه هر کدام از آنها را بیان خواهیم نمود. لازم بذکر است که روایی و پایایی مقیاس ها و آیتم ها ی ذکر شده توسط ۵۱۳ رهبر آکادمیک، در قالب پرسشنامه های انترنتی، تأیید شده است.

---

[۱۶] reading
[۱۷] matching

ISSN: 2476-3675
http://www.RassJournal.ir

آنچنانکه پیش تر ذکر شد، آیتم هایی که ذکر کرده ایم، در در مطالعات و تحقیقات وسیو، ۲۰۰۵ که در ۹ حرفه صورت گرفت، تست شده اند. همچنین آیتم های مذکور در تحقیق بزرگی که در مورد رهبران مؤثر مدارس توسط اسکات، ۲۰۰۳ بعمل آمد، نیز مورد تأیید قرار گرفته بودند.

توانمندی های شخصی

جدول شماره ۱ مقیاس ها و آیتم هایی را که برای اندازه گیری محدوده توانمندی فردی رهبری نیاز است، ارایه نموده است. این جنبه از توانمندی رهبری از سه مؤلفه درهم تنیده تشکیل شده است. این مؤلفه ها عبارتند از:
خود تنظیمی، تصمیم گیری سریع[18] و تعهد.
مؤلفه های توانمندی فردی، در مطالعات محققان دیگر نیز انعکاس یافته اند. مضاف بر تحقیقی که پیش تر ذکر کردیم (برای مثال رامسدن، ۱۹۹۸: ۸۷-۹۰)، رابینسون و تیمپرلی، ۲۰۰۷ اهمیت خود تنظیمی را از مؤلفه های مهم توانمندی فردی بحساب آورده اند. برایمن، ۲۰۰۷ نیز اهمیت مصمم بودن را در تحقیق خود برای توانمندی فردی رهبری ذکر کردهاند.

مقیاس	آیتم
خود تنظیمی	قضاوت های همراه با مهلت دهی و عجول نبودن در حل مسئله
	درک روشنی از نقاط قوت و ضعف خود داشتن
	اعتراف به خطاها و درس گرفتن از آنها
	توان بهبود و احیا خود بعد از شرایط ناگوار
	حفظ تعادل بین کار و زندگی و برداشت و قضاوت صحیح از امور
	حفظ آرامش در هنگامه فشار و مواقع غیر منتظره
تصمیم گیری سریع	تمایل به گرفتن تصمیمات سخت
	اعتماد به نفس کافی برای اتخاذ ریسک های محاسبه شده
	تحمل ابهام و عدم اطمینان
	احترام گذارنده به ارزش ها و اخلاقیات فردی افراد
تعهد	داشتن انرژی، عشق و بی تابی به تعلیم و تعلم
	تمایل به کسب بهترین خروجی ممکن
	داشتن احساس مسؤلیت نسبت به برنامه ها، فعالیت ها و خروجی ها (نتایج)
	تلاش خستگی ناپذیر در هنگامه ای که اوضاع طبق روال پیش بینی شده نیستند
	کمک به دیگران وانجام کارهای پست در صورت لزوم

جدول ۱ – آیتم ها و مقیاس های توانمندی فردی رهبری

[18] Decisiveness

رویکردهای پژوهشی در علوم اجتماعی، شماره ۶ ،جلد تابستان ، بهار ۱۳۹۵، ص۲۸-۴۳
ISSN: 2476-3675
http://www.RassJournal.ir

توانمندی های بین فردی

جدول ۲ آیتم ها و مقیاس های طراحی شده را برای اندازه گیری توانمندی بین فردی رهبری نشان می دهد. مؤلفه های این توانمندی شامل نفوذ بر دیگران و همدلی با افراد است.

T

مقیاس	آیتم
نفوذ[19]	نفوذ بر رفتار ها و تصمیمات به نحوی مؤثر
	درک چگونگی عملیات و نفوذ در موقعیت های مختلف توسط گروههایی که در دانشگاه من تشکیل شده اند.
	کار با افراد ارشد در داخل و خارج از دانشگاه من بدون اینکه مستبدانه با آنها برخورد شود
	انگیزه بخشی به دیگران جهت کسب خروجی ها (نتایج) مثبت
	کار با افرادی که مقاومتگر و یا بیش از حد بی تاب هستند به نحوی ساختاری
	ایجاد و استفاده از شبکه هایی از همکاران برای حل مسائل کلیدی محل کار
	دادن و گرفتن بازخور های ساختاری به/یا همکاران و دیگران
همدلی (empathising)	همدلی و کار با دانش آموزان با پیشینه های گوناگون به نحوی اثرگذار و بهره ور
	شنیدن نظرات گوناگون قبل از تصمیم گیری
	همدلی و کار با کادر اداری و دیگر بازیگران کلیدی با پیشینه های مختلف به نحوی بهره ور و مؤثر
	توسعه و کمک اثرگذار به برنامه های مبتنی بر تیم
	شفاف و صادق بودن در برخورد با دیگران

جدول ۲ - آیتم ها و مقیاس های توانمندی بین فردی

توانمندی های شناختی

جدول شماره ۳ آیتم ها و مقیاس های طراحی شده را برای اندازه گیری محدوده توانمندی شنلختی را ارایه می دهد.این توانمندی رهبری از ویژگی های سه گانه ای که در هم تنیده اند، تشکیل شده است. این سه ویژگی عبارتند از: استراتژی، انعطاف پذیری و پاسخگویی.

مقیاس	آیتم
تشخیص	تشخیص ریشه های اساسی یک مسئله و اتخاذ تصمیم صحیح جهت حل آن
	تشخیص چگونگی ارتباط فعالیت های به ظاهر نامرتبط

[19] influencing

ISSN: 2476-3675
http://www.RassJournal.ir

	تشخیص الگوها در موقعیت های پیچیده
	شناسایی مسئله اصلی از بین حجم زیادی از اطلاعات و پیدا کردن فرصت در هر موقعیتی
استراتژی	دیدن و عمل کردن بر مبنای فرصت ایجاد شده در جهت گیری جدید
	پیگیری و ارزیابی پیامدهای احتمالی تصمیمات جایگزین
	استفاده از تجربیات گذشته برای طراحی وحل مسائل غیره منتظره
	تفکر خلاقانه و موازی
	جهت گیری شفاف، متعادل و قابل دستیابی در محدوده مسؤلیت من
	دیدن بهترین روش برای پاسخگویی به موقعیت پیچیده
	تنظیم و متعادل سازی اولویت ها برای کارهای روزانه ام
انعطاف پذیری و پاسخگویی	تنظیم طرح عملیاتی جهت پاسخگویی به مسائلی که در طی پیاده سازی برنامه ها پیش می آیند
	ادراک و یادگیری از تجارب
	دانستن این نکته که هرگز گامهایی مشخص برای حل مسائل محل کار وجود ندارد

جدول ۳ - آیتم ها و مقایس های توانمندی شناختی

توانایی تعیین بوجود آورنده واقعی مشکل و بررسی میزان اهمیت آن که یکی از آیتم های متعلق به مقیاس تشخیص است، یک توانمندی کلیدی بحساب می آید. این توانمندی شامل فرایند «خواندن» علائم و موقعیت ها به نحوی است که پیشتر در مورد آن بحث کردیم.

اگر رهبر در مسند خود برای مدت قابل توجهی قرار داشته باشد، فرایند «خواندن» ارتقا زیادی خواهد یافت. البته این امر زمانی بخوبی محقق می شود که رهبر با کمک چارچوب معرفی شده در این تحقیق (که چارچوبی معتبر و پذیرفته شده است)، هم تمایل و هم توانایی نفوذ مؤثر بر دیگران را پیدا کند و در عین حال از تجربه ای که کرده است، یاد بگیرد (Boud, 1985). این فرایند «نقشه هایی تشخیصی» برای رهبر ایجاد می کنند که رهبران مجرب را بعنوان الگویی برای دیگران، آنچنانکه دونالد اسکون، ۱۹۸۳ می گوید، می سازد. چگونه مدیران مؤثر در تغییرات پیوسته آموزشی نقشه هایی را طراحی می کنند (طرح هایی معنادار) تا از طریق آن به آنچه در پشت صحنه موقعیت های تغییر در حال وقوع است، پی برند؟دریابند

اولاً، آنها تجربیات کاری در گذشته داشته اند که مشابه با موقعیت حالشان است. ثانیاً، انها نیاز به نفوذ بر موقعیت مورد نظر دارند، تا دریابند که چرا امور بخوبی انجام می شوند و یا نمی شوند؟ اگر آنها چارچوب های کلی را که یکی از آنها را در این تحقیق ارایه دادیم، استفاده کنند، می توانند به بهترین نحو از تجربیاتشان یادگیرند(Scott, 1999: 162).

در مطالعات اخیر در حوزه رهبری آموزش عالی، برای مثال در تحقیق ولورتون و جیملک، ۲۰۰۲ صحبت از توسعه «مدل های ذهنی و چارچوب ها»، بعنوان بخشی از آن چیزی که رؤسای دانشکده ها در نقش خود بدان نیاز دارند، است. آنها اینگونه پیشنهاد می کنند که چنین مدل هایی معمولاً منحصر بفرد و مخصوص نقش های ویژه ای هستند و آموختن آنها بخش مهمی از آموختن آن نقش ها بحساب می آید. نایت و تراولر، ۲۰۰۱ عقیده دارند که یادگیری «دانش موعیتی» به درک اقتضائاتی که به احتمال زیاد رؤیس دانشکده در زندگی دانشکده ای خود ایفا خواهد کرد، مربوط می شود.

رویکردهای پژوهشی در علوم اجتماعی، شماره ۶ ،جلد تابستان ، بهار ۱۳۹۵، ص۲۸-۴۳
ISSN: 2476-3675
http://www.RassJournal.ir

در مطالعه ای که در اواسط دهه ۹۰ از بین رؤسای موفق دانشکده ها صورت گرفت (اسکات و کمیس، ۱۹۹۶)، موارد ذیل، بعنوان عناصر کلیدی و مؤثر مقیاس استراتژی شناسایی شدند:

توانایی تفکر «اقتضایی»، دیدن «جنگل برای درختان» یعنی ایجاد چشم انداز برای مقصدی که دانشکده باید به سوی آن حرکت کند، بهمراه توانایی دقیق تعیین اولویت ها برای عمل، شناسایی استعداد ها و ساختن پیوند ها و پیگیری پیامدهای شیوه های رقابتی برای پاسخ و انتخاب بهره ور ترین آنها.

مجله کمپِس ریویو (۲۰۰۶:۳)، اخیراً تحقیقی که از رهبران ارشد آکادمیک انجام داد. در این تحقیق ۹۸ درصد از ۱۲۴ پاسخ دهنده آن که از دانشگاههای استرالیا بودند، بعنوان افرادی حقیقتاً کارآفرین شناخته شدند زیرا این افراد در جایگاهشان افرادی موفق بودند.

در حیطه «تفکر اقتضایی»، عزیز و همکاران، ۲۰۰۵ بر اهمیت اتخاذ سبک های مختلف رهبری جهت ایجاد تناسب با موقعیت های متنوع، و توانایی تصمیم گیری تحت شرایط ابها تأکید می کنند.

ولورتون و جیملک (۲۰۰۵:۳۵) در تحلیل خود در مورد رؤسای دانشکده ها، به نوعی از «جهت گذاری» اشاره می کنند که در آن «تمایل به سمت عمل» بر «بدون تغییر ماندن» غلبه دارد. همچنین توجه به چگونگی برناه ای ویژه که ممکن است جهت انتفاع دیگران گسترش یابد و دارابودن برنامه هایی که فراتر از آینده مستعجل هستند از دیگر ویژگی های این جهت گذاری هستند. بود، ۱۹۸۵ نیز بر اهمیت یادگیری از تجارب در توسعه این نوع از توانمندی حرفه ای تأکید می کند.

دانش ها و مهارت های مرتبط

دانش ها و مهارت های مرتبط بعنوان حلقه های پایینی در شکل ۱، نشاندهنده مهارت ها و دانش های عمومی و ویژه نقش هستند. این دانش ها و مهارت ها ابزارهایی مهم برای رهبری مؤثر آکادمیک هستند.

همچنانکه پیشتر نیز اشاره شد، این مهارت ها و دانش ها به جنبش شایستگی و توسعه لیستهایی از کارهای مجزا که باید مطابق استاندارد انجام شوند، مربوط می شود و دانش کلیدی هستند که انتظار می رود متصدی نقش مورد نظر بر آن تسلط داشته باشد.

جدول ۴ مقیاس ها و آیتم هایی را نشان می دهد که مؤلفه های شایستگی را متناسب با چارچوب ارائه شده در این تحقیق، تشکیل می دهند. آنها به مهارت ها و دانش های ویژه ای که به محیط تعلیم و تعلم مربوط می شوند و دو گروه از دانش ها و مهارت های عمومی عبارتند از:

۱. یکی از دو گروه بر عملیات های دانشگاه متمرکز است
۲. گروه دیگر بر فرایندهای سازمانی تمرکز دارد.

این آیتم ها حیطه های کلیدی را که پیش تر در پیشینه تحقیق مرور نمودیم، پوشش می دهند.

مقیاس	آیتم
یادگیری و یاددهی (تعلم و تعلیم)	درک چگونگی ایجاد و توسعه برنامه یادگیری مؤثر در آموزش عالی
	دارابودن سطح بالایی از دانش به روز از آنچه که دانشجویان دانشگاه را درگیر یادگیری بهره ور می کند
	درک چگونگی طراحی و انجام ارزیابی از برنامه های یادگیری در آموزش عالی
	درک چگونگی اجرای موفق برنامه ای جدید در آموزش عالی
	قرار داشتن در رأس توسعه های جاری در تعلیم و تعلم
	دانستن چگونگی شناسایی و اطلاع رسانی تجارب مفید در زمینه تعلیم و تعلم در کل واحد مربوطه یا

ISSN: 2476-3675
http://www.RassJournal.ir

	در کل دانشگاه
عملیات های درون دانشگاه	درک نقش مدیریت ریسک و طرح دعوی قضایی در کارم
	درک چگونگی عملیات دانشگاهها
	درک مسائل مربوط به روابط و فرایندهای صنعتی که درآموزش عالی بکار می آیند
	توانایی کمک به کادر اداریم جهت یادگیری ایجاد تغییرات ضروری به نحوی مؤثر
	توانایی ریاست مؤثر جلسات
	برخورداری از مهارت های مدیریت منابع و مدیریت قدرتمند اداری
مهارت های خود سازمانده	توانایی مدیریت توسعه و یادگیری حرفه ای خودم
	توانایی بکارگیری مؤثر فناوری اطلاعات جهت ارتباطات و انجام وظایف کاری کلیدی
	توانایی سازماندهی کارهایم و مدیریت مؤثر زمان
	توانایی ارائه مؤثر به گروهها و طیف های مختلف

جدول شماره ۴ - آیتم ها و مقیاس های شایستگی رهبری

همچنانکه پیش تر هم اشاره کردیم، تسلط بر مؤلفه های مهارت ها و دانش ها ی مربوط به شایستگی های آکادمیکضروری هستند اما برای رهبری مؤثر کافی نمی باشند.بهمین دلیل، رهبری مؤثر باید مجهز به توانمندی هایی باشد که در سه حلقه بالای شکل ۱ و در کل تمام ۵ مؤلفه ذکر شده باید در گذر زمان به نحوی بهره ور و یکپارچه با یکدیگر کار کنند. آنچنانکه از چارچوب ارائه شده در شکل ۱ پیداست، وجود هر گونه ضعف و نقصان در هر کدام از مؤلفه های این چارچوب، عملکرد دیگر مؤلفه ها را تحت تأثیر قرار خواهند داد. برای مثال، کسی که ناتوان از حفظ آرامش خود در هنگامه ناخوشی است، نخواهد توانست از توانمندی پیشرفته شناختی استفاده کند و یا نخواهد توانست هر آنچه را که برای عملیات در دانشگاه و یا در زمینه تعلیم و تعلم لازم است، به درستی بداند. صرف دانستن و توانایی انجام کارهای زیاد، نمی توانند موجب رهبری مؤثر در یادگیری و تغیر شوند.

نتیجه گیری و پیشنهادها

چارچوب شکل ۱، به شفاف سازی چگونگی کار، یادگیری و پاسخدهی رهبران به شرایط تغییر، کمک می کند. این چارچوب گویای این حقیقت است که رهبری آکادمیک پدیده ای شدیداً زمینه ای[۲۰] است (Scott et al., 2008). این چارچوب دیدگاههای توانمندی و شایستگی را در زمینه رهبری با هم ترکیب می کند. همچنین این چارچوب، بر داشتن سطح بالایی از مهارت و دانش در مورد چگونگی فعالیت دانشگاه یا واحد اکادمیک، تأکید دارد. اما این نکته را نیز باید اضافه کرد که داشتن این مهارت ها و دانش ها (شایستگی ها) برای رهبری مؤثر در آموزش عالی به تنهایی کافی نیستند. آنچه ضروری بنظر می رسد، داشتن هوش هیجانی توسعه یافته در سطح بالا و روش فکر اقتضایی است که فرد را قادر می سازد تا از زمان بکارگیری این شایستگی ها آگاهی یابد (Goleman, 2000; Ramsden, 1998). در واقع چارچوب ارایه شده در شکل ۱، با در نظر گرفتن ملاحظات بالا، در پی اثبات ضرورت همراهی توانمندی و شایستگی (و یا بعبارت دیگر رهبری و مدیریت) جهت ایجاد رهبری مؤثر تغییر است.

از محدودیت های این تحقیق نیز می توان به موارد چندی اشاره کرد. از جمله اینکه عمده تحقیقات انجام شده در کشورهای معدودی چون استرالیا و کانادا بوده اند. جامعه تحقیق در تحقیقات مذکور برای تعمیم نتایج آنها، می تواند بسیار بیش از جمعیت های ذکر شده در تحقیقات باشد. با عوض شدن نسل ها از نسل ازدیاد توالد[۲۱] به نسل ایکس (که نسلی کم توالدند) ویژگی های فرهنگی و آموزشی

---

[۲۰] contextual
[۲۱] baby boomers

ISSN: 2476-3675
http://www.RassJournal.ir

در محیط های آموزشی در حال دگرگونی هستند. لذا ممکن است توانمندی های دیگری نیز برای مواجهه با این نسل مورد نیاز باشند و یا توانمندی های مذکور در این تحقیق به شکل دیگری به منصه ظهور برسند. توانمندی در زمینه هوش فرهنگی[۲۲] نیز می تواند، در کشورهایی که دارای آموزش های آکادمیک بین المللی هستند و یا بسیار مهاجر پذیرند، مورد بررسی قرار گرفته و جز توانمندی های رهبران مؤثر کنونی قرار بگیرند (Van Dyne et al., 2009). تعداد بسیار کم تحقیقات در زمینه رهبری مؤثر در حوزه آموزش عالی، نیاز به تعدد تحقیقات در این زمینه را شدیداً گوشزد می کنند (Robinson, et Al., 2007).

در تحقیقات بعدی می توان چارچوب داده شده در این تحقیق را باز آزمود و روابط دقیق تری بین مؤلفه های توانمندی ها با یکدیگر و نیز با مؤلفه های شایستگی ها پیدا کرد. می توان در تحقیقات بعدی اثر هوش فرهنگی را در زمینه رهبری مؤثر و استراتژیکِ تغییر بیشتر سنجید. چنین تحقیقاتی می تواند توسط وزارتخانه ها، مراکز بزرگ آماری (با جامعه آماری بیشتر) انجام شود تا نتایج تحقیق متناسب با جامعه و کشور مورد نظر استخراج گردد و در پی آن بتوان مؤلفه ها و زیر مؤلفه هایی بیشتر و دقیق تر برای توانمندی ها و شایستگی های مذکور تدوین کرد..

منابع و مراجع

1. Aziz, S., Mullins, M., Balzer, W., Grauer, E., Burnfield, J., Lodato, M., & Cohen-Powless, M. (2005). Understanding the training needs of department chairs. *Studies in Higher Education*, 30(5), 571-593.
2. Barge, J., & Musambira, G. (1992). Turning points in chair-faculty relationships. Journal of Applied Communication Research, 54-77.
3. Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders.* New York: Harper and Row. 140 References
4. Bennis, W. (2006). 'Lessons from Larry'. Centre for Public Leadership, Harvard, in *BusinessWeek* from: www.ksg.harvard.edu/leadership/news/index.php?itemid=959.
5. Bensimon, E. M., Neumann, A. & Birnbaum, R. (1989). *Making sense of administrative leadership: the 'L' word in higher education.* Washington DC: Association for the Study of HE and ERIC, George Washington University (Johnathan Fife, Series Editor).
6. Binney, G. & Williams, C. (1995). *Leaning into the Future: changing the way people change organisations.* London: Brearly.
7. Blackboard Inc. (2007). *A View from the Top: Building the 21st Century Campus. A Leadership Survey on the Challenges Facing North American Higher Education.* White Paper (01.15.07) available from: http://www.blackboard.com/clientcollateral/21st%20Century%20%20View%20from%20 the%20Top%20White%20Paper.pdf.
8. Blackmore, J. & Sachs, J. (2000). Paradoxes of leadership and management in higher education in times of change: some Australian reflections. *International Journal of Leadership in Education*, 3(1), 1-16.
9. Blackmore, J. & Sachs, J. (2003). Managing equity work in the performative university. *Australian Feminist Studies*, 18(41), 141-162.
10. Blackmore, J. & Sachs, J. (2007). *Performing and reforming leaders: gender, educational restructuring and organisational change.* New York: SUNY Press.
11. Blackmore, P. & Wilson, A. (2005). Problems in staff educational development leadership: Solving, framing and avoiding. *International Journal for Academic Development*, 10(2), 107 123.
12. Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance.* New York: John Wiley & Sons.
13. Brungardt, C. (1998). *The new face of leadership: Implications for higher education.* Leadership Studies, Fort Hays State University, from: iscb@fhsu.edu .
14. Bryman, A. (2007). Effective leadership in higher education: a literature review. *Studies in Higher Education*, 32(6), 693-710.
15. Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
16. Byham, W. C. (1996). *Developing dimension-/competency-based human resource systems.* Development
17. Dimensions International in K. Cook and P. Bernthal (1998), *Job/role competency practices survey report.* Development Dimensions International, Inc.
18. Debowski, D. & Blake, V. (2004). The developmental needs of higher education academic leaders in encouraging effective teaching and learning. *Seeking Educational Excellence, Teaching and Learning Forum 2004*, University of WA.

[۲۲] Cultural Intelligence

ISSN: 2476-3675
http://www.RassJournal.ir

19. Drew, G. (2006). Balancing Academic Advancement with Business Effectiveness? *International Journal of Knowledge, Culture and Change Management,* 6(4), available from: http://www.Management-Journal.com.
20. Gmelch, W. H. & Miskin, V. (1993). *Leadership skills for department chairs.* Bolton, MA: Anker Publications.
21. Gmelch, W. H. (2002). *The call for department leaders.* New York: Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education.
22. Gmelch, W. H. (2000). Leadership succession: How new deans take charge and learn the job. *The Journal of Leadership Studies,* 7(30), 68-87.
23. Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence.* London: Bloomsbury.
24. Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review,* March-April 2000, 78-91.
25. Green, M. (1997). Leadership and institutional change: a comparative view. *Higher Education*
26. *Management*, 9(2), 135-46.
27. Green, M. F. (ed.) (1988). *Leaders for a new era: Strategies for higher education.* American Council on Education/Macmillan Series on higher education.
28. Harrison, B.T. & Brodeth, E. (1999). Real work through real collegiality: faculty seniors views on the drive to improve teaching and learning. *Journal of H.E. Policy and Management*, 21(2), 203-214.
29. Horsley, M., Martin, G. & Woodburn, G. (2003). Salary relativities and the academic labour market. Oval Research Centre, Sydney, University of Technology.
30. Hunt, D. (1970). A conceptual level matching model for coordinating learner characteristics with educational approaches. *Interchange*, 1(3), 67-82.
31. Hunt, D. (1971). *Matching Models in Education: The Coordination of Teaching Methods with Student Characteristics*. Toronto: OISE Press.
32. Kotter, J. (1990). *A Force for Change: How Management Differs from Leadership*. New York: Free Press. 144 References
33. KRG Consultants (2007). *TLI Results and University Academics*. KRG, Myrtle Bank, SA, available from: www.krgconsultants.com.au.
34. Lomas, L. (2004). Embedding quality: the challenges for higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(4), 157-65.
35. Marshal, S., Adams, M. & Cameron, A. (2001). In search of academic leadership. In L. Richardson & J. Lidstone (Eds.), *Flexible learning for a flexible society*. ASET-HERDSA Conference proceedings 2000.
36. Marshall, P. (1996). Why are some people more successful than others? In N. Boulter, M. Dalziel & J. Hill (Eds.), *People and competencies* (2nd ed.). London: Kogan Page.
37. Marshall, S. (2006). *Issues in the development of leadership for learning and teaching in higher education*. Occasional paper 2.06 Draft, Macquarie University, NSW, Australia.
38. Martin, E., Trigewell, K., Prosser, M. & Ramsden, P. (2003). Variation in the experience of leadership of teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 28(3), 247-259.
39. Middlehurst, R. & Garrett, R. (2002). Developing senior managers in higher education. Summary Report, HESDA, Sheffield, available from: www.surrey.ac.uk/te/publications.htm.
40. Middlehurst, R. (1993). *Leading academics*. Buckingham: Society for Research into Higher Education, Open University Press.
41. Middlehurst, R. (2004). Changing internal governance: a discussion of leadership roles and
42. management structures in UK universities. *Higher Education Quarterly*, 58(4), 258-279.
43. Middlehurst, R. & Elton, L. (1992). Leadership and management in higher education. *Studies in Higher Education*, 17(3), 251-264. References 145
44. Montez, J. (2003). *Developing an Instrument to Assess Higher Education Leadership*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 21-25), 1-20.
45. Mulford, B., Kendall, D., Edmunds, B., Kendall, L., Ewington, J. & Silins, H. (2007). Successful school leadership: what is it and who decides? *Australian Journal of Education*, 51(3), 228-246.
46. Ramsden, P. (1998). *Learning to Lead in Higher education*. London: Routledge.
47. Robinson, V. & Timperley, H. (2007). The leadership of the improvement of teaching and learning: lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian Journal of Education*, 51(3), 247-262.
48. Rost, J. C. (1993). *Leadership for the twenty-first century*. London: Praeger.
49. Rost, J. C. (1993a). Leadership development in the new millennium. *Journal of Leadership Studies*, 1(1), 91-110.
50. Sathye, M. (2004). Leadership in higher education: a qualitative study, *Qualitative Social Research*, 5(3), 1-11.
51. Scott, G. & Kemmis, R. (1996). *The role of Dean in a period of rapid change*. Sydney: UTS.

ISSN: 2476-3675
http://www.RassJournal.ir

52. Scott, G. (1999). *Change matters: making a difference in education and training*. Sydney and London: Allen & Unwin.
53. Scott, G. (2003). *Learning Principals: Leadership Capability & Learning Research in the NSW Department of Education & Training*, NSW DET, Sydney. Available from: https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/sld_lpw.pdf.
54. Scott, G. (2004). *Change matters in higher education*. Keynote address, Australian Universities Quality Forum, Adelaide 2004. Also presented at the European Universities Association’s Senior Leadership Conference, Dublin. February 2004.
55. Scott, G. and Tiffin, S. (1995). *The roles of A/Dean, Head of School and Head of Department at UTS*. Sydney: UTS.
56. Scott, G. et al. (2006). *Accessing the student voice*. Canberra: DEST.
57. Scott, G., Coates, H., & Anderson, M. (2008). Learning leaders in times of change: Academic leadership capabilities for Australian higher. University of Western Sydney and Australian Council for Educational Research.
58. Sinclair, A. (2004). Journey around leadership. *Discourse: studies in cultural politics of education*, 25(1), 7-19.
59. Thompson, J. & Harrison, J. (2000). Competent managers? The development and validation of a normative model using MCI standards. *Journal of Management and Development*, 19(10), 836-852.
60. Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers’ approaches to teaching and student’ approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.
61. Tucker, A. (1992). *Chairing the academic department: leadership among peers* (2nd ed.). New York: American Council on Education/Macmillan.
62. Van Dyne, L., Ang, S., & Livermore, D. (2009). Cultural intelligence: A pathway for leading in a rapidly globalizing world. In K.M. Hannum. B. McFeeters, & L. Booysen (Eds.), *Leadership across differences: Cases and perspectives*. San Francisco, CQ:Pfeiffer.
63. Vescio, J. (2005). UTS Successful Graduates Project: An investigation of successful graduates in the early stages of *their career across a wide range of professions*. Sydney: UTS.
64. Vilkinas, T. & Cartan, G. (2006). The integrated competing values framework: its spatial configuration. *Journal of Management Development*, 25(6), 505-521.
65. Vilkinas, T. (2000). The gender factor in management: how significant others perceive effectiveness.*Women in Management Review*, 15(5/6), 261-271.
66. Whiddett, S. and Hollyforde, S. (2003). *A practical guide to competencies: how to enhance individual and organisational performance* (2nd ed.). London: Chartered Institute of Personnel and Development.
67. Williams, J.F. (2001). Leadership evaluation and assessment. *Journal of Library Administration*, 32(3/4), 145-167.