

Identifying Dimensions and Multidimensional Explanation of Managerial Competencies among Heads of Academic Departments in Higher Education: A Grounded Theory Approach with Empirical Confirmation through Q Analysis

Fatemeh Marzban¹, Kourosh Fathi Vajargah^{2*}, Ali Khorsandi Taskoh³, Abbas Abbaspour⁴

1. PhD Student, Department of Educational Management and Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

2. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

3. Assistant Professor, Department of Educational Management and Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

4. Professor, Department of Educational Management and Planning, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

ABSTRACT

Received: 26 Apr 2025

Accepted: 21 Oct 2025

Initial Publish: 22 Oct 2025

Final Publish: 22 Dec 2025

Keywords

department head; competency dimensions; Delphi method; Q analysis; higher education

The present study was conducted with the aim of identifying and explaining the multidimensional competencies of department heads in universities and higher education institutions in Iran. The necessity of this research arises from the fact that in many universities, the appointment of department heads is often based more on academic seniority or teaching experience than on managerial and leadership competencies. This issue highlights the need to develop an evidence-based framework for the selection and professional development of academic department heads. The study is exploratory in nature and follows a qualitative grounded theory approach using the Glaserian method. Data were collected through in-depth semi-structured interviews with 20 experts, department heads, faculty members, and higher education specialists. Theoretical saturation was achieved after the fifteenth interview, but data collection continued up to the twentieth participant to ensure accuracy. Sampling was conducted purposefully and relatively stratified among public universities in Tehran. Data analysis was carried out in three stages—open, theoretical, and selective coding—according to Glaser's model. To validate and stabilize the extracted concepts, the Delphi method was applied, followed by Q analysis in the final step. Findings revealed that the managerial competencies of academic department heads can be explained within six main dimensions: ethical, interpersonal, technical, professional, organizational, and executive-managerial competencies. Each dimension includes components such as professional commitment and integrity, self-awareness, continuous learning, research ability, strategic decision-making and planning, resource management, educational leadership, effective communication, and conflict management. The integration of the Glaserian qualitative approach with the Delphi process and Q analysis in this study led to conceptual coherence and ensured the theoretical robustness of the developed model—a methodological combination rarely employed in higher education leadership competency research. The results indicated that the final model enjoys desirable content validity and composite reliability, and can serve as an evidence-based framework for merit-based selection, professional development of academic department heads, and the enhancement of educational and research quality in universities.

How to cite:

Marzban, F., Fathi Vajargah, K., Khorsandi Taskoh, A., & Abbaspour, A. (2025). Identifying Dimensions and Multidimensional Explanation of Managerial Competencies among Heads of Academic Departments in Higher Education: A Grounded Theory Approach with Empirical Confirmation through Q Analysis. *Study and Innovation in Education and Development*, 5(4), 1-41.

* Corresponding Author:

Dr. Kourosh Fathi Vajargah

E-mail: k-fathi@cc.sbu.ac.ir



© 2025 the authors. Published by Institute for Knowledge, Development, and Research.

This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Sustainable development in every country depends on strengthening its educational and research systems, with universities acting as hubs of knowledge production and technological advancement that demand responsive and effective management. Within this context, heads of academic departments serve as middle leaders who play a decisive role in improving the quality of teaching and research (1). These individuals coordinate among faculty, students, and administrative staff while serving as a bridge to external stakeholders such as families and industry (2, 3). Given the growing complexity of academic environments shaped by technological and social transformations, department heads are increasingly expected to address emerging educational and research challenges (2, 4). Therefore, understanding the dimensions of managerial competency is fundamental for designing recruitment, training, and capacity-building programs. This issue is particularly salient in the Iranian context, where institutionalized competency frameworks for department heads are underdeveloped. Consequently, identifying evidence-based dimensions of managerial competency remains a crucial step toward professionalizing academic leadership (4, 7).

Beyond their administrative role, department heads influence academic identity formation, resource management, and stakeholder engagement. The digital transformation of higher education further increases the need for competencies in data literacy, digital leadership, and adaptive communication (4). However, existing Iranian and international studies on academic leadership have often remained descriptive, relying on predefined frameworks rather than grounded, context-specific evidence (17-19).

To address these limitations, this study employs a grounded theory approach integrated with Delphi and Q methodologies to develop a multidimensional, evidence-based competency framework grounded in Iranian higher education realities. The research draws upon multi-institutional expert consensus to define the fundamental competencies required for department heads, advancing a context-sensitive and empirically validated model (21-23). Combining Glaserian grounded theory with structured Delphi and Q analysis ensures both conceptual coherence and methodological rigor—representing a novel contribution to leadership competency research in higher education. The study's central objective is thus to identify and explain the multidimensional managerial competencies of department heads in Tehran's public universities through a grounded theoretical framework supported by empirical validation.

METHODS AND MATERIALS

This exploratory study followed a qualitative design based on the Glaserian grounded theory approach, complemented by Delphi validation and Q analysis. It was implemented through two sequential phases.

Phase 1 (Qualitative Grounded Theory): Data were collected via semi-structured, in-depth interviews with 20 participants—comprising experts, department heads, faculty members, and higher education specialists from Tehran’s public universities. Sampling was purposeful and relatively stratified across faculties to ensure disciplinary diversity. Theoretical saturation was achieved after 15 interviews, though data collection continued to the twentieth participant for completeness. Interviews elicited participants’ narratives regarding managerial experiences, challenges, and perceptions of effective departmental leadership. Data were analyzed through open, theoretical, and selective coding consistent with Glaser’s classic model. In open coding, meaningful statements were converted into conceptual codes, which were then clustered through constant comparison. Theoretical coding organized these categories into paradigmatic components—causal conditions, contextual factors, intervening conditions, strategies, and outcomes—culminating in selective coding to integrate them under the core phenomenon: “managerial competencies of department heads in public universities.”

Phase 2 (Delphi Validation and Q Analysis): After identifying key categories, the Delphi method was used to refine and validate conceptual components. Experts reviewed and rated the coherence and relevance of the emerging dimensions. Subsequently, a Q-sort questionnaire consisting of 90 items across six dimensions was designed on a 10-point scale (0–9). The instrument was distributed among 25 participants (20 from the qualitative phase and 5 additional experts), yielding 19 valid responses. Principal Component Analysis (PCA) followed by varimax rotation identified six distinct factors reflecting the cognitive structures underlying managerial competencies. Cronbach’s alpha exceeded 0.70, indicating strong internal consistency. This mixed-methods design allowed for triangulation of qualitative insights with empirical confirmation, ensuring both theoretical validity and practical reliability.

Throughout the study, rigor was maintained through peer debriefing, member checking, triangulation across institutions and roles, and inclusion of verbatim quotations for interpretive credibility. Ethical standards were upheld through informed consent, confidentiality assurances, and reflexive documentation of researcher positionality.

FINDINGS

The qualitative analysis revealed that managerial competencies of academic department heads encompass a complex, interrelated network of skills, values, and behaviors essential for effective leadership in higher education. Through iterative coding and expert validation, six core dimensions of competency emerged: ethical, interpersonal, professional, organizational, technical, and executive–managerial.

1. Ethical Competence: Participants emphasized moral integrity, professional commitment, and fairness as foundational to leadership credibility. Effective department heads act as moral exemplars, demonstrating honesty, responsibility, and ethical decision-making in academic administration.

2. Interpersonal Competence: This dimension reflects emotional intelligence, communication skills, empathy, and conflict management. Successful leaders cultivate collegial relationships, foster collaboration, and create a psychologically safe environment for dialogue and feedback among faculty and students.

3. Professional Competence: Professional growth and academic expertise constitute the third dimension. Leaders demonstrate up-to-date disciplinary knowledge, research capability, and teaching proficiency while facilitating peer learning, mentoring, and scholarly development within the department.

4. Organizational Competence: Organizational competencies involve strategic planning, resource management, and alignment of departmental objectives with institutional missions. This dimension underscores the leader's ability to coordinate human and material resources, ensuring operational efficiency and long-term sustainability.

5. Technical Competence: Technical skills encompass mastery of academic governance procedures, data-driven decision-making, and the ability to implement educational technologies and evaluation systems effectively. The digitalization of education has made technical literacy indispensable to managerial success.

6. Executive–Managerial Competence: The executive dimension integrates decision-making, accountability, and transformative leadership behaviors. It involves planning, crisis management, time management, and stakeholder negotiation—all anchored in a participatory and evidence-based management style.

Across these dimensions, the analysis indicated that managerial effectiveness arises not from isolated traits but from the synergy of moral character, social intelligence, professional expertise, and organizational insight. The Q analysis confirmed these six dimensions as distinct yet interdependent factors, collectively explaining a substantial

proportion of variance in expert judgments. The validated model exhibited high content validity and composite reliability, attesting to its theoretical and empirical robustness.

DISCUSSION AND CONCLUSION

This study developed an empirically grounded and contextually adapted model of managerial competencies for department heads in Iranian higher education. Integrating Glaserian grounded theory with Delphi consensus and Q methodology resulted in a theoretically coherent, evidence-based framework encompassing six dimensions—ethical, interpersonal, technical, professional, organizational, and executive—managerial competencies. The model highlights the progression of managerial maturity from personal ethics and interpersonal skills to professional mastery and organizational leadership.

At the individual level, competencies such as self-awareness, integrity, and continuous learning form the basis of effective leadership. At the professional level, academic expertise and research capability enable leaders to bridge disciplinary depth with managerial function. At the organizational level, strategic vision and participatory governance foster sustainable departmental growth. The convergence of these dimensions produces an adaptive, ethical, and transformative form of leadership necessary for contemporary higher education governance.

The study underscores the value of mixed-method triangulation in leadership research—demonstrating that combining qualitative theorization with quantitative validation enhances conceptual precision and policy relevance. The final model offers practical implications for universities seeking to improve leadership selection and development processes. It provides a reliable framework for competency-based recruitment, targeted professional training, and performance appraisal of department heads, ultimately contributing to improved educational quality and institutional accountability.

In conclusion, managerial competencies in academic leadership represent a multidimensional construct rooted in ethical integrity, interpersonal engagement, professional mastery, and strategic vision. By identifying these dimensions through rigorous grounded analysis and empirical confirmation, this research contributes to both theory and practice in higher education management. The model serves as a foundation for future comparative and longitudinal studies on academic leadership competencies, offering a path toward merit-based governance and sustained excellence in higher education institutions.

شناسایی ابعاد و تبیین چند بعدی شایستگی‌های مدیریتی مدیران گروه‌های آموزشی در آموزش عالی: رویکرد نظریه داده بنیاد با تأیید تجربی تحلیل Q

فاطمه مرزبان^{۱*}، کوروش فتحی واجارگاه^{۲*}، علی خورسندی طاسکو^{۳*}، عباس عباس‌پور^{۴*}

۱. دانشجوی دکتری، گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

۲. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

۳. دانشیار گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

۴. استاد گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

چکیده

پژوهش پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین شایستگی‌های چندبعدی مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور انجام شد. ضرورت این مطالعه از آن‌جا ناشی می‌شود که در بسیاری از دانشگاه‌ها، انتصاب مدیران گروه‌ها بیش از آن که مبتنی بر شایستگی‌های مدیریتی و رهبری باشد، بر پایه ارشدیت علمی یا سابقه آموزشی صورت می‌گیرد. این مسئله، نیاز به تدوین چارچوبی شواهدبنیاد برای انتخاب و توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی را آشکار می‌سازد. پژوهش از نوع اکتشافی با رویکرد کیفی مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد به شیوه گلیزری انجام شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته با ۲۰ نفر از خبرگان، مدیران گروه، اعضای هیئت علمی و متخصصان آموزش عالی گردآوری گردید. اشباع نظری زمانی حاصل شد که تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد داده‌های جدید منجر به ظهور مفهوم، مقوله یا بعد تازه‌ای در چارچوب مفهومی پژوهش نمی‌شوند و صرفاً به غنای مفاهیم استخراج‌شده پیشین می‌افزایند. بر این اساس، اشباع نظری در مصاحبه پانزدهم حاصل گردید؛ با این حال، به‌منظور اطمینان از کفایت داده‌ها و افزایش استحکام نظری یافته‌ها، فرایند گردآوری داده‌ها تا مصاحبه بیستم ادامه یافت. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و طبقه‌ای نسبی از میان دانشگاه‌های دولتی شهر تهران انجام گرفت. تحلیل داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، انتخابی و نظری مطابق با الگوی گلیزر صورت پذیرفت و برای پالایش و اجماع خبرگان از روش دلفی و برای شناسایی الگوهای ذهنی غالب و تثبیت ساختار مفهومی شایستگی‌ها از تحلیل Q استفاده شد؛ شش آرایش ذهنی متمایز بدست آمد. یافته‌ها نشان داد که شایستگی‌های مدیران گروه‌های آموزشی در قالب شش بعد اصلی شامل: شایستگی اخلاقی، بین‌فردی، تخصصی، حرفه‌ای، سازمانی و اجرایی-مدیریتی قابل تبیین است. هر یک از این ابعاد مؤلفه‌هایی همچون تعهد و صداقت حرفه‌ای، خودآگاهی، یادگیری مستمر، توان پژوهشی، تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی راهبردی، مدیریت منابع، رهبری آموزشی، ارتباطات مؤثر و مدیریت تعارض را در بر می‌گیرند. در این پژوهش، تلفیق رویکرد داده‌بنیاد گلیزری با فرایندهای دلفی و تحلیل Q به ایجاد انسجام مفهومی و استحکام نظری مدل پیشنهادی انجامید. نتایج این پژوهش می‌تواند به‌عنوان الگویی شواهدبنیاد برای شایسته‌گزینی، توسعه حرفه‌ای مدیران گروه‌های آموزشی و ارتقای کیفیت آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها مورد استفاده قرار گیرد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۲۹

تاریخ چاپ اولیه: ۱۴۰۴/۰۷/۳۰

تاریخ چاپ نهایی: ۱۴۰۴/۱۰/۰۱

کلیدواژه‌ها

مدیر گروه؛ ابعاد شایستگی؛

روش دلفی؛ تحلیل کیو؛

آموزش عالی

شیوه ارجاع دهی:

مرزبان، فاطمه، فتحی واجارگاه، کوروش، خورسندی طاسکو، علی، و عباس‌پور، عباس. (۱۴۰۴). شناسایی ابعاد و تبیین چند بعدی شایستگی‌های مدیریتی مدیران گروه‌های آموزشی در آموزش عالی: رویکرد نظریه داده بنیاد با تأیید تجربی تحلیل Q. پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۵(۴)، ۱-۴۱.

نویسنده مسئول:

دکتر کوروش فتحی واجارگاه

پست الکترونیکی: k-fathi@cc.sbu.ac.ir

© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.



انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

توسعه پایدار هر کشور در گرو تقویت نظام‌های آموزشی و پژوهشی است. دانشگاه‌ها به‌عنوان کانون‌های تولید و اشاعه دانش و توسعه فناوری، نیازمند مدیریت مؤثر و پاسخ‌گو هستند. در این میان، مدیران گروه‌های آموزشی به‌منزله رهبران میانی، نقش تعیین‌کننده‌ای در ارتقای کیفیت آموزش و پژوهش دارند (1). آنان ضمن ایجاد هماهنگی میان اعضای هیئت علمی، دانشجویان و کارکنان، پل ارتباطی مؤثری با ذی‌نفعان بیرونی همچون خانواده‌ها و صنعت برقرار می‌کنند (2, 3). با توجه به پیچیدگی فزاینده محیط دانشگاهی در نتیجه تحولات سریع فناوری و اجتماعی، نقش مدیران گروه در پاسخ‌گویی به نیازهای نوظهور آموزشی و پژوهشی بیش از پیش برجسته شده است (2, 4). درک دقیق ابعاد این شایستگی‌ها برای طراحی برنامه‌های جذب، آموزش و توانمندسازی مدیران گروه ضرورتی بنیادین دارد. بالا‌یراوزجان (۲۰۱۷) نشان می‌دهد که در برخی بافت‌ها «مدیریت دانشگاهی» هنوز به‌مثابه یک حرفه سامان‌مند تلقی نمی‌شود و بسیاری از مدیران از شایستگی مدیریتی کافی برخوردار نیستند. یافته‌های پیشین نیز حاکی از آن است که رهبری مؤثر در آموزش عالی مستلزم توجه هم‌زمان به شایستگی‌های فردی و مهارتی است؛ همچنین در پژوهشی جهت طراحی مدل شایستگی مدیران دانشگاه‌های دولتی نشان می‌دهد که شایستگی‌های مدیریتی، بین فردی و خصایص فردی (مانند مهارت‌های ارتباطی، یادگیری مستمر و تاب‌آوری) به‌عنوان مؤلفه‌های اصلی در انتخاب و توسعه مدیران کارآمد در آموزش عالی می‌داند (5). چنانچه پژوهش‌های اخیر بر تلفیق شایستگی‌های فردی-تعاملاتی با توانایی‌های راهبری تغییر و مدیریت اجرایی تأکید دارند (6-8). برای نمونه، علیزاده و همکاران (۲۰۱۹) با روش دلفی، ۱۹ شایستگی کلیدی (۱۲ فردی و ۷ کاری) را به‌عنوان مؤلفه‌های قابل آموزش در توسعه رهبری دانشگاهی معرفی کرده‌اند. همچنین شواهد نشان می‌دهد رهبری تحول‌آفرین در آموزش عالی با انگیزش و عملکرد دانشجویان همبستگی مثبت دارد و برای رهبری آموزشی کارا ضروری است (9). بنابراین، به‌سبب پیچیدگی ویژه محیط‌های دانشگاهی، رهبران آموزش عالی به مجموعه‌ای از شایستگی‌های متمایز نیاز دارند؛ چنان‌که فیلان و سیگرن (۲۰۰۳) رهبری دانشگاهی را ذاتی (پویا، پیچیده و چندوجهی) می‌دانند.

با افزایش پیچیدگی‌های محیطی و ظهور رویکردهای نوین آموزشی، دامنه و دشواری وظایف مدیران گروه‌های آموزشی گسترش یافته است. این شرایط مستلزم شایستگی‌هایی همچون مدیریت تغییر، آگاهی به‌روز از دانش آموزشی و پژوهشی، مهارت‌های ارتباطی پیشرفته و مدیریت منابع انسانی است (2, 3, 10, 11). با وجود نقش انکارناپذیر این مدیران در ارتقای کیفیت آموزش و پژوهش، پژوهش‌های اندکی به شناسایی و تحلیل جامع شایستگی‌های آنان و ابزارهای توسعه‌ای مؤثر پرداخته‌اند. این کاستی موجب شده است فرایندهای جذب و توانمندسازی، کمتر به‌صورت مبتنی بر شایستگی طراحی شود و شناسایی استعداد‌های مناسب برای جایگاه‌های کلیدی همواره با خطا مواجه گردد. از سوی دیگر، پیوند تخصصی مدیران گروه با بدنه علمی و آشنایی نزدیک آنان با مسائل رشته‌ای، ظرفیت ارزشمندی برای جهت‌دهی علمی و هویت‌سازی گروهی فراهم می‌کند. امروزه گستره مسئولیت‌های مدیران گروه از برنامه‌ریزی

آموزشی و مدیریت اعضا تا بودجه، جذب، ارزیابی و تضمین کیفیت افزایش یافته و سواد داده/دیجیتال و تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد را مطالبه می‌کند (2, 3, 10, 11). در عین حال، بسیاری از مدیران با آمادگی رسمی محدود وارد نقش می‌شوند و در نظام حکمرانی مشارکتی دانشگاه با چالش‌هایی چون تعارض، انگیزش و نقش دوگانه علمی - اداری مواجه‌اند (2, 3, 12). همسو با جهت‌گیری‌های اخیر در حکمرانی دانشگاهی، پژوهش‌های داخلی آموزش عالی نیز به سمت تدوین الگوهای شایستگی برای نقش‌های مدیریتی دانشگاه حرکت کرده‌اند؛ از جمله مطالعه‌ای که الگوی شایستگی روسای دانشکده‌ها را با تأکید بر حکمرانی دانشگاهی صورت‌بندی کرده است (13). با وجود اهمیت نقش، هنوز چارچوب‌های نظام‌مند شایستگی برای جذب، انتخاب و بهسازی مدیران گروه به‌ویژه در بستر ایرانی به اندازه کافی تدوین و بومی‌سازی نشده است. از منظر رویکرد بازمتن‌مندی در مطالعات برنامه‌درسی، شایستگی‌های مدیریتی مفاهیمی ذاتاً زمینه‌مند هستند و تنها در نسبت با بافت‌های نهادی، فرهنگی و حرفه‌ای هر دانشگاه معنا می‌یابند؛ از این رو، انتقال مستقیم الگوهای فراملی بدون بازتعبیر زمینه‌ای می‌تواند به کاهش اثربخشی یا سطحی‌سازی مدل‌های شایستگی بینجامد (14, 15). از این رو، شناسایی ابعاد شایستگی و ارائه مدلی عملیاتی برای دانشگاه‌های دولتی تهران ضرورتی انکارناپذیر دارد (4, 7). در همین مبنای، مسئله محوری پژوهش حاضر شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های شایستگی مدیریتی مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران است؛ نتایج این مطالعه می‌تواند مبنای ارزشمندی برای پژوهش‌های بعدی در حوزه توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای مدیران گروه فراهم آورد.

اهمیت این پژوهش از چند منظر قابل واکاوی است. نخست، مدیران گروه‌های آموزشی به‌عنوان حلقه اتصال میان زیرسیستم تخصصی دانشکده‌ها و ساختار مدیریتی دانشگاه، نقشی کلیدی در تحقق اهداف علمی و پژوهشی ایفا می‌کنند. آنان اثر تجمعی معناداری بر کیفیت برنامه‌ها، توسعه اعضای هیئت علمی و پیامدهای دانشجویی دارند؛ ادبیات نوین، این جایگاه را (حیاتی و در عین حال کم‌قدرانی شده) می‌خواند و بر ظرفیت‌سازی شایستگی‌محور برای این نقش تأکید می‌کند (10). گیدمن (۲۰۲۳) و نیز وولورتون و گملچ (۲۰۲۱) خاطرنشان کرده‌اند که مدیران گروه به سبب ایستادن در مرز دو زیرسیستم تخصصی و مدیریتی، با پیچیدگی‌های مضاعف مواجه‌اند. هرچند آنان در رأس هرم مدیریتی قرار ندارند، اما اشتراک زمینه تخصصی با اساتید، آگاهی از مسائل فنی و تعاملات چهره‌به‌چهره، موقعیت تأثیرگذاری برجسته‌ای برایشان فراهم می‌آورد (16). دوم، تحول دیجیتال مستلزم شایستگی‌های رهبری دیجیتال و سواد داده‌ای برای راهبری مؤثر تغییرات آموزشی است (4). سوم، با وجود توجه به توسعه مدیران گروه‌های آموزشی، برخلاف بخش قابل توجهی از مطالعات پیشین دارای دامنه‌ای محدود و تک‌موقعیتی بوده و بر مبنای اسناد بالادستی یا چارچوب‌های نظری ازپیش‌موجود طراحی شده‌اند (17-19). در سطح بین‌المللی نیز پژوهش‌های مشابه، عمدتاً بر پایه مستندات نهادی و سیاست‌های کلان طراحی شده و فاقد مشارکت مستقیم خبرگان چندرشته‌ای و چندسازمانی بوده‌اند (10, 16, 20). در مقابل، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش دلفی چندمرحله‌ای و تحلیل کیو، و با مشارکت خبرگان متنوع از دانشگاه‌های مختلف و رشته‌های گوناگون، بر پایه اجماع واقعی این خبرگان سامان یافته است؛ بدین‌سان شایستگی‌های مدیران گروه نه بر اساس الگوهای از پیش موجود، بلکه به‌صورت بوم‌سپاری شده،

اجماع محور و برخاسته از دیدگاه‌های میدانی مدیران گروه‌های آموزشی شناسایی و تبیین شده‌اند (21-23) (21-24, 10) .، از این رو، به کارگیری فرایند ساختاریافته دلفی برای استخراج و پالایش مقوله‌های شایستگی و دستیابی به اجماع خبرگان، اهمیتی کاربردی و سیاست‌گذارانه دارد. هدف، سازمان‌دهی شایستگی‌ها در قالب چارچوبی منسجم از (مقولات، مؤلفه‌ها و ابعاد) بر پایه نظر خبرگان و نظریه‌های موجود رهبری است. در حالی که مطالعات پیشین عمدتاً به توصیف مهارت‌های عمومی مدیران آموزشی پرداخته‌اند، این پژوهش با تلفیق نظریه داده‌بنیاد گلizzری و تحلیل Q، چارچوبی چندبعدی و شواهدبنیاد برای تبیین شایستگی‌های مدیران گروه در سطح آموزش عالی ارائه می‌دهد. بر این اساس، هدف اصلی پژوهش حاضر شناسایی و تبیین ابعاد شایستگی مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران با رویکرد نظریه داده‌بنیاد و تأیید تجربی تحلیل Q است.

روش پژوهش

این پژوهش از نظر رویکرد، کیفی - اکتشافی و مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد (الگوی گلizzری) انجام شد و در ادامه، با اتخاذ طرح ترکیبی متوالی برای توسعه و تأیید چارچوب شایستگی‌ها دنبال گردید. به منظور غنی‌سازی فرایند نظریه‌پردازی و تثبیت یافته‌های مفهومی، از تحلیل Q به عنوان رویکرد تأییدی مکمل در کنار مراحل سه‌گانه کدگذاری گلizzری استفاده شد. این ترکیب روشی، نوآوری روش‌شناختی پژوهش محسوب می‌شود و امکان تثبیت ساختار مفهومی در پژوهش‌های کیفی آموزش عالی را فراهم ساخت. این رویکرد، همسو با موج سوم مطالعات برنامه‌درسی در ایران است که بر تولید نظریه‌های زمینه‌مند، ظهورگرا و برآمده از تجربه‌های میدانی کنشگران تأکید دارد (25, 26)؛ همچنین این رویکرد آمیخته (استخراج کیفی مؤلفه‌ها و سپس اعتباریابی کمی ساختار) با الگوی پژوهش‌های داخلی طراحی مدل شایستگی نیز همسوست؛ برای نمونه عباس‌پور و خورسندی طاسکوه (۱۳۹۹) مؤلفه‌های شایستگی را با مصاحبه و کدگذاری داده‌بنیاد استخراج و سپس در مرحله کمی اعتبارسنجی کردند.

طرح کلی پژوهش در دو فاز انجام پذیرفت: فاز نخست شامل تحلیل داده‌ها بر مبنای روش گراند تئوری گلايسر، و فاز دوم شامل تحلیل Q برای اعتبارسنجی ابعاد و تأیید تجربی مدل نهایی بود.

ساخت طرح کلی مشتمل بر دو فاز :

فاز ۱: کیفی (نظریه داده‌بنیاد گلايسر)

هدف: استخراج مقوله‌ها و ابعاد شایستگی‌های مدیریتی مدیران گروه‌های آموزشی.

گردآوری داده‌ها: مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با خبرگان، مدیران گروه‌های آموزشی، اعضای هیئت علمی و متخصصان

آموزش عالی در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران. پرسش‌های باز برای برانگیختن روایت‌های تجربی و مفهوم‌سازی به کار رفت.

نمونه‌گیری و مشارکت‌کنندگان: روش نمونه‌گیری در مرحله نخست نمونه‌گیری هدفمند (گلوله‌برفی) تا اشباع نظری

ادامه یافت و سپس با توجه به پراکندگی جامعه هدف در میان دانشگاه‌های دولتی شهر تهران، به صورت طبقه‌ای نسبی از دانشکده‌های مختلف این دانشگاه‌ها انجام گرفت تا تنوع رشته‌ای و سازمانی رعایت شود. در مجموع ۲۰ مشارکت‌کننده (۹ خبره و ۱۱ متخصص و عضو هیئت علمی با سابقه مدیریت گروه) وارد مطالعه شدند. اشباع نظری زمانی حاصل شد که تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد داده‌های جدید منجر به ظهور مفهوم، مقوله یا بعد تازه‌ای در چارچوب مفهومی پژوهش نمی‌شوند و صرفاً به غنای مفاهیم استخراج‌شده پیشین می‌افزایند. بر این اساس، اشباع نظری در مصاحبه پانزدهم حاصل گردید؛ با این حال، به منظور اطمینان از کفایت داده‌ها و افزایش استحکام نظری یافته‌ها، فرایند گردآوری داده‌ها تا مصاحبه بیستم ادامه یافت.

تحلیل داده‌ها: داده‌ها با رویه سه مرحله‌ای کدگذاری ۱- باز، ۲- نظری و ۳- انتخابی تحلیل شد. در کدگذاری باز، گزاره‌های

معنادار به کدهای مفهومی تبدیل و با مقایسه مستمر خوشه‌بندی شدند. در کدگذاری نظری، مقولات و زیرمقولات ذیل پنج مؤلفه پارادایمی (موجبات علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها) سازمان‌دهی گردید. در کدگذاری انتخابی، پدیده محوری (شناسایی شایستگی‌های مدیریتی مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران)، تعیین و سایر مقولات در نسبت نظری با آن تلفیق شد (34). کنترل کیفیت کیفی: بازبینی همتایان/خبرگان و تطبیق با مشارکت‌کنندگان، مثلث سازی منابع، نقل قول‌ها برای تقویت روایی انجام شد.

فاز ۲: توسعه و اعتبارسنجی (دلفی + پرسشنامه شایستگی‌ها + تحلیل Q)

در فاز دوم پژوهش، با هدف توسعه، پالایش و اعتبارسنجی مفهومی مدل شایستگی‌های استخراج‌شده از فاز کیفی، از روش‌های دلفی و تحلیل Q به صورت مکمل استفاده شد. در گام نخست، «جدول هدف-محتوا» بر اساس یافته‌های فاز کیفی تدوین گردید و روایی محتوایی گویه‌ها با بهره‌گیری از نظر شش نفر از خبرگان مدیریت آموزشی مورد بررسی و اصلاح قرار گرفت.

سپس پرسشنامه‌ای شامل ۹۰ گویه مبتنی بر طیف لیکرت ۱۰ درجه‌ای (۰ تا ۹، بدون نقطه میانی) طراحی و در اختیار ۲۵ نفر از خبرگان، مدیران گروه و اعضای هیئت علمی قرار گرفت که از این میان، ۱۹ پرسشنامه معتبر برای تحلیل مورد استفاده قرار گرفت. در ادامه، تحلیل Q با هدف شناسایی الگوهای ذهنی مشترک مشارکت‌کنندگان در ارزیابی شایستگی‌های مدیریتی انجام شد. در این مرحله، رتبه‌بندی ذهنی گویه‌ها توسط پاسخ‌دهندگان گردآوری و داده‌ها در قالب ماتریس Q مورد تحلیل قرار گرفت. تحلیل عاملی Q با استفاده از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی (PCA) و چرخش واریماکس انجام شد.

نتایج تحلیل Q منجر به شناسایی شش عامل یا آرایش ذهنی متمایز گردید که با ابعاد نظری استخراج‌شده در فاز کیفی شامل شایستگی‌های اخلاقی، بین‌فردی، تخصصی، حرفه‌ای، سازمانی و اجرایی-اداری هم‌خوانی داشتند و از انسجام مفهومی و پشتیبانی تجربی مناسبی برخوردار بودند.

به منظور بررسی پایداری ابزار، ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه در نمونه ۱۹ نفری محاسبه شد که مقدار آن بالاتر از ۷/۰ به دست آمد و بیانگر همسانی درونی قابل قبول گویه‌ها بود. جزئیات مربوط به تحلیل Q و تیپ‌های ذهنی شناسایی شده در بخش یافته‌ها ارائه شده است.

بررسی روایی پژوهش

به منظور اطمینان از روایی فرایند تحلیل داده‌ها، متن پیاده‌سازی شده مصاحبه‌ها در چندین نوبت بازبینی شد تا ساختارهای مفهومی موقت اصلاح و مدل مفهومی برآمده از داده‌ها تدقیق گردد. در هر چرخه بازبینی، نسخه به‌روز مدل با نسخه‌های پیشین مقایسه شد و تغییرات در سطح مفاهیم و مقولات ثبت و بازتنظیم گردید. به منظور تقویت روایی و اطمینان از انسجام نظری، مجموعه‌ای از راهبردهای پیشنهادی کرسول (۲۰۱۴) و لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) در پژوهش‌های کیفی به کار گرفته شد (27، 28)، از جمله:

(الف) تطبیق با اعضا: شش تن از مشارکت‌کنندگان (دو عضو هیئت علمی و چهار خبره حوزه پژوهش) گزارش مرحله نخست تحلیل و فهرست مقولات استخراجی را بازبینی کردند. نکات اصلاحی ایشان در کدگذاری محوری اعمال شد و به معتبرسازی مفاهیم و تقویت روایی محتوایی مدل نهایی انجامید (29).

(ب) بررسی همکار: سه نفر از اساتید و دو دانشجوی دکتری مدیریت/برنامه‌ریزی آموزشی، ساختار کدگذاری‌ها و روابط مفهومی میان مقولات را مورد ارزیابی قرار دادند. بازخوردهای آنان برای شفاف‌سازی مرز مقولات، کاهش هم‌پوشانی‌ها و بهبود تبیین روابط مفهومی میان ابعاد استفاده شد که به افزایش روایی نتایج انجامید (29).

(ج) مثلث‌سازی منابع/موقعیت‌ها: برای تقویت روایی بیرونی، مصاحبه‌ها از چند دانشکده/گروه و با تنوع نقش‌ها (مدیران گروه، اعضای هیئت علمی با سابقه مدیر گروه آموزشی، و خبرگان سیاست‌گذاری آموزش عالی) انجام شد. این تنوع بافتی و نقشی، امکان مقایسه الگوهای تکرارشونده و شناسایی مقولات پایدار در شرایط متفاوت را فراهم کرد.

(د) نقل قول‌های گواه: برای مستندسازی تفسیرها و تقویت اعتبار تفسیری یافته‌ها، در گزارش نتایج از نقل قول‌های کوتاه و دقیق مشارکت‌کنندگان با ذکر شناسه مصاحبه استفاده شد. این نقل قول‌ها پیوند میان داده‌های خام و مفاهیم انتزاعی استخراج شده را شفاف ساخته و به استحکام استدلال‌های پژوهش افزودند.

(ذ) بازتاب‌مندی پژوهشگر: با توجه به پیش‌زمینه پژوهشگر در حوزه مدیریت آموزشی، برای کنترل سوگیری‌های احتمالی از یادداشت‌برداری بازتابی، بازخوانی انتقادی کدها با همکار پژوهشی و تطبیق مستمر تفسیرها با داده‌های میدانی استفاده شد. بدین ترتیب، تلاش شد تفسیرها مبتنی بر الگوهای مشترک در داده‌ها و قابل دفاع از منظر شواهد تجربی باقی بماند.

یافته‌های کیفی این پژوهش حاصل تحلیل مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با خبرگان، مدیران گروه، اعضای هیئت علمی و متخصصان آموزش عالی در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران است که در چارچوب رویکرد کلاسیک نظریه داده‌بنیاد به شیوه گلگیری بر ساخته شده‌اند. فرایند تحلیل داده‌ها به صورت تدریجی و هم‌زمان با گردآوری داده‌ها و از طریق سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری انتخابی و کدگذاری نظری انجام گرفت. تمرکز اصلی تحلیل بر پاسخ به این پرسش محوری بود که شایستگی‌های مورد نیاز مدیران گروه‌های آموزشی چگونه در تجربه‌های واقعی آنان و در زیست‌جهان نقش مدیریتی‌شان نمود می‌یابد و این شایستگی‌ها چگونه می‌توانند در قالب یک ساختار مفهومی منسجم تبیین شوند. تمرکز بر تجربه‌های واقعی مدیران گروه و زیست‌جهان نقش مدیریتی آنان، از منظر نظری با ادبیات «برنامه‌درسی زیسته» در آموزش عالی هم‌راستا است؛ بدین معنا که آنچه کنشگران در میدان عمل تجربه می‌کنند، بستر بر ساخت معنا، یادگیری حرفه‌ای و در نهایت شکل‌گیری شایستگی‌های مدیریتی است (30). بر این اساس، پرسش‌های باز مصاحبه‌ها حول تجربه‌های موفق و چالش‌برانگیز مدیریتی، مهارت‌ها و توانمندی‌های اثرگذار بر عملکرد مدیر گروه و اولویت‌های ادراک‌شده برای ارتقای اثربخشی مدیریتی طراحی و تحلیل شد.

۱) یافته‌های کدگذاری باز

در مرحله کدگذاری باز، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها به صورت خطبه‌خط بررسی و مفاهیم کلیدی استخراج شدند. در این مرحله، پژوهشگر با رویکرد استقرایی و بدون اتکاء به چارچوب از پیش تعیین‌شده، واژه‌ها و عبارات کلیدی را شناسایی و بر اساس شباهت‌های مفهومی، کدگذاری اولیه انجام داد. هدف از این مرحله، آشکارسازی مفاهیم نهفته در داده‌ها و بنیان‌گذاری نظریه از بطن داده‌های تجربی بود (31). جدول (۱) نمونه گذار از متن مصاحبه به گزاره‌های مفهومی اولیه را نشان می‌دهد (ستون اول: شناسه مصاحبه؛ ستون دوم: برشی از متن خام؛ ستون سوم: گزاره/کد قابل کدگذاری). این فرایند بنیان تولید کدهای نظری برای مراحل بعدی را فراهم ساخت.

جدول ۱. استخراج گزاره‌ها از متن مصاحبه‌ها

کد مصاحبه	مطالب بیان شده جامعه گروه هدف	گزاره‌های استخراج شده
۱	یک نکته را در مقدمه عرض می‌کنم که زمانی که یک فرد برای سمت مدیر گروه‌ای انتخاب و نائل می‌شود یعنی اولین لایحه مدیریتی در دانشگاه دارد شکل می‌گیرد یعنی اینکه فرد علاوه بر اینکه فعالیت‌های تخصصی و فنی انجام می‌دهد یک مجموعه از فعالیت‌های مدیریتی شامل هماهنگی برنامه ریزی اجرا کردن ارزیابی درونی اداره جلسات انسجام برپایی جلسات را نیز انجام می‌دهد. بنابراین در محیط دانشگاه اولین لایحه مدیریتی مدیر گروه‌ای و حتی می‌توان گفت مهمترین سطح مدیریتی می‌باشد. نائل شدن به سمت مدیر گروهی در دانشگاه به صورت انتخابی نیست بلکه در دانشگاه هر استادی باید به صورت دوره‌ای به صورت دو یا چهار سال به سمت مدیر گروه‌ای و پست مدیر گروهی را بپذیرد. مدیر گروه‌ای یک سمت مدیریتی و تخصصی در دانشگاه می‌باشد که هر کسی برای این پست نائل می‌شود باید علاوه بر دانش تخصصی در رشته خود باید تخصص مدیریتی نیز داشته باشد. مدیر گروه باید بتواند که گروه خود را با دانشگاه هماهنگ کند یعنی باید ارتباط خیلی خوبی داشته باشد با اعضای گروه دانشجویان و همینطور بالادستی‌های خود و بتواند ارتباط بین آنها را به خوبی ایجاد کند و گسترش دهد. یک مدیر گروه باید صلاحیت‌های آینده نگر، برنامه ریزی و تصمیم گیری صلاحیت‌های هماهنگی و هم چنین ارتباطی را داشته باشد. یک مدیر گروه باید علاوه بر داشتن صلاحیت‌های آموزشی و پژوهشی باید در مجموع صلاحیت‌های مدیریتی را نیز دارا باشد. صلاحیت‌های مدیریتی از صلاحیت‌های انسانی منابع انسانی رفتاری اجتماعی گرفته تا بحث‌های روانشناختی مدیریت و رهبری. یعنی یک مدیر گروه باید علاوه بر صلاحیت‌های تخصصی و فنی صلاحیت‌های مدیریتی را نیز داشته باشد تا بتواند گروه را به خوبی مدیریت و رهبری کند. مدیر گروه باید صلاحیت‌های متفاوتی داشته باشد از جمله صلاحیت‌های دانشی، فنی آموزشی پژوهشی و فناوری مدیریتی و ارتباطی. یک مدیر گروه باید بتواند در بحث ارتباطات خیلی قوی باشد یعنی ارتباط خیلی قوی با اعضای گروه داشته باشد تا بتواند کار گروهی انجام بدهد. مدیر گروه باید بتواند در انجام کارهای گروهی کار را به خوبی تقسیم کند و به هر اعضا مسئولیت‌های مشخصی را واگذار کند و همچنین بتواند بر آنها مدیریت و رهبری داشته باشد و ارزیابی درونی نیز باید شکل بگیرد. یک مدیر گروه باید این توانایی را داشته باشد که یک چشم انداز خوبی را برای گروه ترسیم کند و برای رسیدن به آن چشم انداز برنامه ریزی دقیق و صحیح و داشته باشد. اگر مدیر گروه این صلاحیت را نداشته باشد نمی‌تواند گروه را به خوبی مدیریت و رهبری کند و باعث شود که گروه رشد و توسعه داشته باشد. یکی از مهارت‌های اساسی که مدیر گروه‌ها باید به آن توجه ویژه‌ای داشته باشد ارتباط آنها با دانشجویان هستش زیرا دانشگاه چند ضلع دارد که گروه دانشجویان یکی از اضلاع مهم دانشگاه می‌باشد. که مدیر گروه با ارتباط با دانشجویان و نمایندگان آنها در دوره‌های مختلف سعی می‌کند که اطلاعات دقیق تری را از فعالیت‌های کلاسی کنترل یادگیری کنترل برنامه ریزی کنترل درسهای اساتید از آنها یاد کند. حتی می‌تواند یک نیازسنجی دقیقی از طریق دانشجویان نسبت به فعالیت‌های درون کلاسی اساتید از شیوه تدریس آنها شیوه نمره گذاری به وقت حضور یافتن آنها در کلاس نیز داشته باشند. یا حتی با ارتباطات دوره‌ای با دانشجویان می‌توانند ظرفیت آن رشته را نیز تغییر و یا حتی توسعه دهند.	۱- داشتن دانش تخصصی و عمومی کافی در رشته مورد نظر ۲- تجربه مدیریتی ۳- ارتباط مؤثر و کارآمد با اعضا، دانشجویان و افراد بالا دستی ۴- صلاحیت آینده نگر، برنامه ریزی و تصمیم گیری به جا و مؤثر ۵- صلاحیت‌های آموزشی و پژوهشی ۶- مدیریت درون گروهی و همچنین نظارت ۷- ارزیابی درونی و بیرونی ۸- ترسیم چشم انداز خوب برای گروه و برای رسیدن به آن چشم انداز برنامه ریزی دقیق و صحیح و داشته باشد. ۹- ارتباط آنها با دانشجویان در دوره‌های مختلف که اطلاعات دقیق تری را از فعالیت‌های کلاسی جهت کنترل یادگیری، برنامه ریزی و درسهای ارائه شده توسط اساتید. ۱۰- نیازسنجی دقیقی از طریق دانشجویان نسبت به فعالیت‌های درون کلاسی اساتید از شیوه تدریس آنها شیوه نمره گذاری به وقت حضور یافتن آنها در کلاس جهت توسعه و تغییر در صورت لازم. ۱۱- صلاحیت‌های مدیریتی و رهبری ۱۲- مدیریت و رهبری داشته باشد و ارزیابی درونی نیز باید شکل بگیرد ۱۳- چشم انداز خوبی را برای گروه ترسیم کند و برای رسیدن به آن چشم انداز برنامه ریزی دقیق و صحیح و داشته باشد. ۱۴- مدیر گروه‌ها باید به آن توجه ویژه‌ای داشته باشد ارتباط آنها با دانشجویان است. ۱۵- نیازسنجی دقیقی از طریق دانشجویان نسبت به فعالیت‌های درون کلاسی اساتید داشته باشد. ۱۶- با ارتباطات دوره‌ای با دانشجویان می‌توانند ظرفیت آن رشته را نیز تغییر و یا حتی توسعه دهند.

پس از تکمیل فهرست کدهای مفهومی، تمامی گزاره‌های معنادار به همراه مقوله‌های فرعی استخراج شده، به صورت مکرر بازبینی و بازپیرایی شد تا مبنای سازمان‌دهی مفهومی مراحل بعدی تحلیل فراهم گردد. در این فرایند، مقوله‌های فرعی به طور مستمر با یکدیگر مقایسه شدند و مواردی که از نظر معنایی و کارکردی هم‌پوشانی داشتند، در قالب خوشه‌های مفهومی مشترک سامان یافتند. حاصل این فرایند، مجموعه‌ای از طبقات مفهومی است که در جدول (۲) ارائه شده است. این طبقه‌بندی، هرچند قطعی و نهایی تلقی نمی‌شود، اما از کفایت مفهومی لازم برای تداوم تحلیل برخوردار است.

در گام پایانی کدگذاری باز و به منظور فراهم‌سازی بنیان مفهومی لازم برای ورود به کدگذاری انتخابی، یک سازمان‌دهی سه‌سطحی به صورت موقت تثبیت شد:

کدهای مفهومی: بازنمایی مستقیم مضامین استخراج شده از متن؛

مقوله‌های فرعی (شاخص‌ها): تجمیع تحلیلی کدهای هم‌معنا در خوشه‌های مفهومی؛

مقوله‌های اصلی (مفاهیم کلان): طبقه‌بندی نهایی در سطح بالاتر که هر یک نماینده یک شایستگی بنیادین مدیریتی است.

این ساختار سه‌لایه‌ای دو کارکرد مکمل ایفا می‌کند: نخست، به عنوان یک نقشه مفهومی موقت، مسیر ورود به کدگذاری انتخابی را هموار می‌سازد و بستر لازم برای تبیین پیوندهای مفهومی در مراحل بعدی تحلیل را فراهم می‌آورد؛ دوم، انسجام نظری اولیه لازم برای درک کل‌نگر ابعاد شایستگی‌های مدیریتی را ایجاد می‌کند. در این مرحله، اعتباربخشی مفاهیم صرفاً مبتنی بر بسامد تکرار نبود، بلکه عمق تفسیرپذیری، ظرفیت تبیین نظری و میزان نقش‌آفرینی مفاهیم در انسجام‌بخشی به ساختار کلی داده‌ها نیز مدنظر قرار گرفت؛ بر این اساس، کدهایی که از قدرت پیونددهندگی و انسجام‌بخشی بیشتری برخوردار بودند، به عنوان مفاهیم محوری موقت شناسایی شدند (جدول ۲).

جدول ۲. نمونه کدگذاری باز

گزاره مصاحبه (نمونه واقعی از گفته مصاحبه‌شوندگان)	کد مفهومی (مفاهیم مستخرج از مصاحبه)	مقوله‌های فرعی (زیرشایستگی‌ها)	مقوله اصلی (مفاهیم اصلی)
«مدیر گروه باید بتواند برنامه درسی و آموزشی تنظیم کند که به کسی فشار نیاید...»	برنامه‌ریزی هماهنگ، ارتقاء توان فردی، ارزیابی کارآمد	برنامه‌ریزی آموزشی، توانمندسازی اعضا، مدیریت ارزیابی	شایستگی مدیریتی
«اثر توبونه اعضای هیئت علمی رو قانع کنه که چه تصمیمی درست...»	اقتدار قانع‌کننده، شبکه‌سازی، انتقال دانش	نفوذ در اعضا، تصمیم‌گیری به موقع، انتقال تجربه	شایستگی رهبری
«باید بلد باشه کلاس‌ها رو جوری بچینه که تداخل نداشته باشه...»	سازماندهی علمی، مهارت بیان، اشراف علمی	برنامه‌ریزی درسی، قدرت تدریس، اشراف پژوهشی	شایستگی آموزشی-پژوهشی
«مدیر باید جلسه رو به موقع برگزار کنه، وقت‌شناسی خیلی مهمه...»	انضباط اجرایی، پیگیری امور، زمان‌بندی	مدیریت منابع، زمان، نظارت، هماهنگی	شایستگی مدیریتی-اجرایی
«باید بلد باشه افراد گروه رو با هم هماهنگ کنه، مخصوصاً وقت اختلاف...»	انگیزش گروهی، تدبیر گروهی، مهارت در تعارض	مهارت ارتباطی، کار تیمی، مدیریت فردی اعضا	شایستگی سازمانی

«باید تو جلسه جوری مدیریت کنه که همدلی ایجاد بشه، حتی موقع تنش...»	نوآوری راهبردی، رهبری نرم، خلاقیت	تفکر خلاق، مهارت جلسات، آینده‌نگری	شایستگی حرفه‌ای
«مدیر باید خودش الگوی رفتاری باشه برای بقیه، نه فقط حرف بزنه...»	منش حرفه‌ای، صداقت در رفتار، مسئولیت‌پذیری	تعهد، پاسخگویی، اعتمادسازی	شایستگی اخلاقی
«اگه ندونه سیاست‌های دانشگاه چیه، نمی‌تونه از گروه دفاع کنه...»	دیپلماسی علمی، سیاست‌ورزی آموزشی	شناخت سیاست‌ها، ارتباط با نهادها، قانون‌مداری	شایستگی سیاسی
«باید بتونه پروژه تعریف کنه که هم به دانشجو کمک شه هم به رشته...»	بهره‌وری مالی، توسعه پایدار رشته، مدیریت پروژه	جذب منابع مالی، پروژه‌های سودآور، خلاقیت در منابع	شایستگی اقتصادی
«باید جوری رفتار کنه که دانشجو راحت بیاد حرفشو بزنه بدون ترس...»	همگرایی اجتماعی، تعامل مثبت، امنیت روانی	ارتباط مؤثر، همدلی، ارزشیابی	شایستگی بین‌فردی
«اگه فقط از یک زاویه به مشکل نگاه کنه، راه‌حل مناسبی نمی‌گیره...»	تحلیل کل‌نگر، تصمیم‌گیری پیچیده، نگاه سیستمی	تفکر راهبردی، انتقادی، فناوریانه	شایستگی ادراکی

بدین ترتیب، جدول مفهومی نهایی این مرحله نه تنها بازتاب حرکت استقرایی از بیانات عینی مشارکت‌کنندگان به‌سوی ساخت مفهومی سه‌سطحی شایستگی‌ها است، بلکه نشان‌دهنده فرایند مفصل‌بندی نظری نیز هست که شالوده‌ی مدل نهایی پژوهش را بنیان نهاده است. این الگوی مفهومی از منظر روش‌شناسی، گامی بنیادین در جهت هم‌ساختی نظری و ایجاد انسجام بین‌سطحی در تحلیل کیفی به‌شمار می‌رود؛ چراکه چنین جداولی بازنمایی عینی فرایند مقوله‌بندی علمی داده‌ها بوده و پژوهشگر را در دستیابی به درک جامع و فراگیر از مضامین نهفته در ادراک و تجربیات خبرگان یاری می‌کند (32 و 31).

پس از استخراج اولیه مفاهیم در مرحله کدگذاری باز، مجموعه‌ای گسترده از مقولات و مفاهیم شکل گرفت. برای ارتقای روایی محتوایی، در گامی تکمیلی، فرایند اعتبارسنجی خبرگان اجرا شد. بدین منظور، کلیه مفاهیم اولیه با ساختاری منظم در اختیار جمعی از متخصصان حوزه مدیریت آموزش عالی قرار گرفت و ایشان با اتکا بر تجربه علمی و حرفه‌ای خود، تناسب، اولویت و انسجام مفهومی مقولات را ارزیابی کردند. بر پایه این بازخوردها، برخی مفاهیم کم‌ارتباط یا فاقد اولویت کاربردی - از جمله موارد دارای هم‌پوشانی مفهومی یا پیوند ضعیف از فهرست نهایی کنار گذاشته شدند. این پالایش تخصصی ضمن تضمین دقت نظری، تمرکز پژوهش را بر هسته‌های مرکزی شایستگی‌ها معطوف ساخت و زمینه تعمیق در کدگذاری نظری و مدل‌سازی مفهومی را فراهم آورد. تأکید می‌شود که حذف این موارد صرفاً ناظر بر کم‌ارتباطی مفهومی یا محدودیت تناسب با چارچوب نظری بوده و به‌معنای بی‌اعتباری تجربی آن‌ها نیست. این بازنگری در راستای حفظ انسجام ساختاری و دقت نظری مدل نهایی انجام پذیرفت. بر این اساس، مقوله‌های نهایی برآمده از کدگذاری باز، پس از انطباق با چارچوب‌های مفهومی و اخذ بازخوردهای تخصصی، به‌منزله مبنای ورود به کدگذاری نظری مورد استفاده قرار گرفتند.

در جمع‌بندی، مقوله‌های استخراج‌شده از دل داده‌ها بازتابی از ظرفیت‌ها، توانمندی‌ها و شایستگی‌های مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاهی هستند؛ مفاهیمی که از تجارب زیسته، ادراکات حرفه‌ای و دانش نظری خبرگان آموزش عالی برآمده‌اند. بدین‌سان، کدگذاری باز به‌مثابه ستون فقرات تحلیلی پژوهش حاضر عمل کرده و مبنای تلفیق داده‌ها در مراحل بعدی، یعنی کدگذاری نظری و

انتخابی، تحلیل Q و طراحی مدل نهایی را فراهم ساخته است. این تحلیل همچنین پلی میان یافته‌های تجربی و ادبیات علمی رهبری و مدیریت آموزشی در آموزش عالی ایجاد کرد. با تکمیل کدگذاری باز و تثبیت ساختار مفهومی سه‌لایه‌ای (کدهای اولیه، مقوله‌های فرعی/شاخص‌ها و مقوله‌های اصلی/مفاهیم کلان)، بنیان نظری و تجربی تحلیل کیفی مستحکم گردید. این ساختار، بازتاب مفاهیم کلیدی شایستگی‌های مورد انتظار در نظام آموزش عالی کشور است که مستقیماً از شواهد میدانی و ارزیابی‌های خبرگان، متخصصان و مدیران گروه‌های آموزشی حاصل شده است.

جدول ۳. تجمیعی مؤلفه‌های نوپدید: نتایج تلفیق مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها

مؤلفه اصلی	مؤلفه‌ها فرعی	مؤلفه اصلی	مؤلفه‌ها فرعی
مدیریت مبتنی بر برنامه‌ریزی هدفمند و تصمیم‌گیری اخلاق مدار	توانایی شناسایی، تحلیل و کنترل ریسک داشته باشد	اخلاق حرفه‌ای در رهبری اجرایی همراه با نوآوری و آینده‌نگری تخصصی	مدیریت درون جلسه‌ای و اطلاع‌رسانی مؤثر
	تسلط بر اصول مدیریت بحران در سطوح مختلف سازمانی		قدرت متقاعدسازی برای حفظ و توسعه رشته
	به‌کارگیری رویکرد مشارکتی در فرآیندهای تصمیم‌گیری		توانایی نظارت بر فرایندها برای تکامل انجام امور
	بهره‌گیری از نگرش اخلاق مدار و خیرخواهانه در مدیریت		مهارت سازمان‌دهی افراد برای اداره جلسات
	قابلیت رهبری تغییر و هدایت سازمان در شرایط گذار		مدیریت منابع برای آینده رشته
	تسلط بر مبانی نظری مدیریت و بهره‌گیری از آن‌ها در عمل		راه‌حل‌های نوآورانه در مدیریت زمان
	مدیر برون‌گرا و مسئولیت‌پذیر		خلاقیت در برگزاری جلسات و پیگیری مسائل گروه
	برنامه‌ریزی دقیق و استقلال عملیاتی در پیشبرد اهداف		برنامه‌ریزی برای به‌روز بودن دانش
	تجربه‌گرایی همراه با پابندی به ارزش‌های اخلاقی و سازمانی		کفایت دانش و اخلاق سازمانی
رهبری تحول‌گرا با محوریت تعاملات بین‌فردی و تصمیم‌گیری مشارکتی	مدیریت ریسک جهت تصمیمات فوری و در شرایط خاص جهت ارزشیابی از کلاس‌ها	مدیریت مبتنی بر تعاملات بین‌فردی و سازماندهی انسانی	اطلاع‌رسانی به‌موقع و مؤثر در گروه
	مدیریت بحران جهت ایجاد فضای امن برای ارائه و تبادل نقطه‌نظر، انتقادات و پیشنهادات		ارتباط مؤثر برای هماهنگی با مسئولین
	قدرت متقاعد کنندگی در مقابل گروه و مسئولین جهت ارتباط با افراد جدید و توسعه بین‌رشته‌ای		نظارت و کنترل برای تحلیل عملکرد اعضا
	مدیریت ارزیابی جهت ترغیب و تشویق اعضا و دانشجویان برای به‌روز کردن دانش خود		سازماندهی افراد برای افزایش همدلی و برنامه‌ریزی دقیق
	سعه‌صدر و حسن خلق در توانمندسازی اعضای گروه		مدیریت منابع با رویکرد خیرخواهانه در حل مسائل
	مهارت ارائه راه‌حل‌های نوآورانه برای شناخت قوت‌ها و ضعف‌ها		مدیریت زمان برای انجام صحیح و تشویق به‌روزرسانی
	مسئولیت‌پذیری در تحلیل عملکرد و رفتار اعضا		انضباط کاری برای توسعه بین‌رشته‌ای
	مدیریت انسجام و برنامه‌ریزی برای ارتباط مؤثر با اعضای گروه		برنامه‌ریزی برای ایجاد فضای تبادل نظر
	تجربه کافی و مقبولیت در گروه		دانش کافی برای ارزشیابی از کلاس‌ها
مدیریت سازمانی مبتنی بر رشد فردی و سازمانی	مدیریت افراد برای به‌روز کردن دانش و اطلاعات و مدیریت ریسک در شرایط خاص	رهبری تحول‌آفرین در آموزش عالی از رهبری مؤثر و اثربخش در گروه‌های آموزشی و پژوهشی	اشراف بر منابع برای انعطاف در برابر مسائل گروه
	مدیریت دغدغه‌مند برای پاسخ‌گویی صحیح و سریع به خواسته‌های گروه		انتقال تجربه در تدوین و چاپ مقالات و پژوهش
	مدیریت تدبیر مبتنی بر تغییر		ثبات اخلاقی برای ارزیابی و نقد پژوهش‌ها
	مدیریت ارزیابی برای حل مسئله در گروه و نظارت به موقع		انتقال مسائل گروه به مسئولان برای حمایت آموزشی
	مدیریت توانمندسازی برای پیگیری امور		روابط منسجم برای درک اهداف مشترک

مدیریت تعارض برای حل اختلاف در گروه	شبکه‌سازی مؤثر برای تدریس مطلوب
مدیریت درون‌گروهی	روابط انسانی مؤثر برای انتقال دانش
مدیریت انسجام برای حفظ کرامت افراد گروه	برنامه‌ریزی صحیح برای تصمیم‌گیری به‌موقع
مدیریت بین‌فردی	کفایت دانش همراه با نفوذ در دل‌ها

ادامه جدول ۳. تجمیعی مؤلفه‌های نوپدید: نتایج تلفیق مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها

مؤلفه اصلی	مؤلفه‌ها فرعی	مؤلفه اصلی	مؤلفه‌ها فرعی
رهبری مؤثر گروه / رهبری درون‌گروهی مبتنی بر تعامل اخلاقی و توانمندسازی فردی	به‌روز کردن دانش برای مواجهه با چالش‌های گروه	مدیریت ارتباطی در سازمانی / توانمندی در مدیریت ارتباطات سازمانی	توانایی ایجاد روحیه قدر دانی و بخشش در گروه جهت حفظ تعادل گروه و ارزشیابی از کلاسهای درس
	انتقال تجربه برای تحلیل عملکرد اعضا		مهارت ایجاد فضای امن برای ارائه و تبادل نقطه نظر، انتقادات و پیشنهادات به منظور پاسخگویی صحیح و سریع به خواسته‌های افراد گروه و دانشجویان
	ثبات اخلاقی در هدایت و ایجاد فضای امن		مهارت برخورد متواضعانه، محترمانه و منصفانه با افراد جدید، به روز و خلاق در دانشگاه و همچنین بیرون از محیط دانشگاه جهت توسعه بین رشته‌ای رشته
	نظارت دقیق برای انتقال مسائل به مسئولان		روحیه خیرخواهانه به منظور ترغیب و تشویق اعضا و دانشجویان جهت به روز و جدید کردن دانش و اطلاعات خود جهت حل مسئله در گروه
	حفظ کرامت انسانی و تقویت درک اهداف مشترک		سعه صدور حسن خلق در مقابل حل مشکلات و مسائل جهت تداوم در پیگیری امور
	مدیریت تعارض برای حل اختلاف از طریق شبکه‌سازی		مهارت اعتماد سازی جهت ایجاد، حفظ و بالا بردن روحیه همفکری و همدلی بین افراد گروه و دانشجویان
رهبری حرفه‌ای آموزشی پژوهشی مبتنی بر خلاقیت علمی و توسعه تخصصی	اداره درون‌گروهی با روابط انسانی مؤثر	مدیریت اخلاق حرفه‌ای در سازمانی و مدیریت توسعه حرفه‌ای و شغلی	برونگرا جهت قدرت تجزیه و تحلیل عملکرد، رفتار اعضا
	تصمیم‌گیری صحیح برای توانمندسازی اعضا		استقلال و خود رهبری در ارتباط مؤثر با افراد گروه و دانشجویان
	اعتمادسازی با نفوذ در دل افراد		رعایت اخلاق سازمانی
	تسلط بر دانش روز و هوش هیجانی		امانت دار جهت توانای حفظ اسرار در گروه و همچنین اشراف کامل به منابع داخلی و خارجی را داشته باشد
	توانمندی در تدوین و انتشار آثار علمی		صداقت و شجاعت جهت فرایند تدوین، ویرایش و چاپ مقالات کتب و امور پژوهشی داشته باشد.
	تفکر نقادانه و تحلیلی		توانایی ارزیابی و نقد کتب و مقالات و پژوهشی را داشته باشد
مدیریت ارتباطات و منابع داخلی . مدیریت باگیری و توسعه حرفه‌ای	تحلیل و حل نظام‌مند مسائل آموزشی	مدیریت اخلاق حرفه‌ای در سازمانی و مدیریت توسعه حرفه‌ای و شغلی	تشویق اعضای گروه برای انجام امور آموزشی و پژوهشی
	روابط حرفه‌ای مؤثر با ذی‌نفعان دانشگاهی		مدیریت ارتباط با افراد حرفه‌ای و همدلی با اعضا گروه را داشته باشد
	مدیریت و مستندسازی جلسات علمی		وجدان کاری و توانایی تدریس خوب و شایسته را داشته باشد
	مهارت اقناع در زمینه‌های علمی و اجرایی		مهارت فن بیان و مذاکره و همچنین قدرت سخنوری جهت انتقال دانش را داشته باشد
	برنامه‌ریزی دقیق برای تدریس دانشگاهی		متعهد و وفادار جهت برنامه ریزی دقیقی برای ارائه دروس کلاس بندی و زمانبندی کلاس‌ها باشد.
	کفایت علمی و تخصصی دانشگاهی		کفایت دانش و مسئولیت پذیر باشد
مدیریت اخلاق حرفه‌ای در سازمانی	امانت دار جهت توانای حفظ اسرار در گروه و همچنین اشراف کامل به منابع داخلی و خارجی را داشته باشد	مدیریت اخلاق حرفه‌ای در سازمانی	امانت دار جهت توانای حفظ اسرار در گروه و همچنین اشراف کامل به منابع داخلی و خارجی را داشته باشد
	صداقت و شجاعت جهت فرایند تدوین، ویرایش و چاپ مقالات کتب و امور پژوهشی داشته باشد.		صداقت و شجاعت جهت فرایند تدوین، ویرایش و چاپ مقالات کتب و امور پژوهشی داشته باشد.

توانایی ارزیابی و نقد کتب و مقالات و پژوهشی را داشته باشد	توانایی ارزیابی و نقد کتب و مقالات و پژوهشی را داشته باشد
تشویق اعضای گروه برای انجام امور آموزشی و پژوهشی	تشویق اعضای گروه برای انجام امور آموزشی و پژوهشی
مدیریت ارتباط با افراد حرفه‌ای و همدلی با اعضاء گروه را داشته باشد	مدیریت ارتباط با افراد حرفه‌ای و همدلی با اعضاء گروه را داشته باشد
وجدان کاری و توانایی تدریس خوب و شایسته را داشته باشد	وجدان کاری و توانایی تدریس خوب و شایسته را داشته باشد
مهارت فن بیان و مذاکره و همچنین قدرت سخنوری جهت انتقال دانش را داشته باشد	مهارت فن بیان و مذاکره و همچنین قدرت سخنوری جهت انتقال دانش را داشته باشد
متعهد و وفادار جهت برنامه ریزی دقیقی برای ارائه دروس کلاس بندی و زمانبندی کلاس‌ها باشد.	متعهد و وفادار جهت برنامه ریزی دقیقی برای ارائه دروس کلاس بندی و زمانبندی کلاس‌ها باشد.
کفایت دانش و مسئولیت پذیر باشد	کفایت دانش و مسئولیت پذیر باشد

ادامه جدول ۳. تجمیعی مؤلفه‌های نوپدید: نتایج تلفیق مقوله‌ها و زیرمقوله‌ها

مؤلفه اصلی	مؤلفه‌ها فرعی	مؤلفه اصلی	مؤلفه‌ها فرعی
مهارت ارزشیابی از کلاسهای جهت مدیریت درون جلسه‌ای را داشته باشد	مهارت ایجاد فضای امن برای ارائه و تبادل نقطه نظر، انتقادات و پیشنهادات اعضاء و همچنین دانشجویان جهت تشخیص، تفضیل و تکامل درانجام امور	مدیریت درون جلسه‌ای و رصد و راستی آزمایی از عملکرد افراد در گروه	توانایی نیاز سنجی گروه جهت تشخیص، تفضیل و تکامل درانجام امور
مهارت ترغیب و تشویق اعضاء و دانشجویان جهت به روز و جدید کردن دانش واطلاعات خود جهت اداره جلسات را داشته باشد	سعه صدور حسن خلق در مقابل حل مشکلات و مسائل جهت آینده‌ای روشن برای رشته مورد نظر را داشته باشد	توانایی اداره جلسات و ایجاد حس همدردی و همدلی در بین افراد گروه	توانایی ایجاد عدالت و انصاف در بین تیم جهت آینده‌ای روشن برای رشته مورد نظر
مهارت ارتباط با افراد جدید، به روز و خلاق در دانشگاه و همچنین بیرون از محیط دانشگاه جهت توسعه بین رشته‌ای رشته مورد نظر را داشته باشد	حفظ و بالا بردن روحیه همفکری و همدلی در گروه جهت ارائه راه حل‌های نوآورانه و خلاق را داشته باشد	توانایی محاوره و گفتگو جهت متقاعد کنندگی مسئولین جهت حفظ و توسعه رشته	مهارت ارائه راه حل‌های نوآورانه و خلاق به منظور حس برتری جویی و رقابت طلبی بین افراد
مهارت ترغیب و تشویق اعضاء و دانشجویان جهت به روز و جدید کردن دانش واطلاعات خود جهت اداره جلسات را داشته باشد	خلاق و نوآور جهت تجزیه و تحلیل عملکرد، رفتار اعضاء باشد	توانایی اداره جلسات و ایجاد حس همدردی و همدلی در بین افراد گروه	خلاق و نوآور جهت مشاوره دادن
مهارت ترغیب و تشویق اعضاء و دانشجویان جهت به روز و جدید کردن دانش واطلاعات خود جهت اداره جلسات را داشته باشد	هنر ارتباط موثر با افراد گروه و دانشجویان جهت به روز، جدید بودن را داشته باشد	توانایی محاوره و گفتگو جهت متقاعد کنندگی مسئولین جهت حفظ و توسعه رشته	مشورت پذیری جهت به روز، جدید و سرآمد بودن
مهارت ترغیب و تشویق اعضاء و دانشجویان جهت به روز و جدید کردن دانش واطلاعات خود جهت اداره جلسات را داشته باشد	رعایت اخلاق سازمانی	مدیریت درون جلسه‌ای و رصد و راستی آزمایی از عملکرد افراد در گروه	مدیریت درون جلسه‌ای و رصد و راستی آزمایی از عملکرد افراد در گروه

مدیریت بحران / مدیریت تحلیل تصمیم‌سازی و حل مسئله سازواری

مقوله‌های کلان ارائه‌شده در جدول (۳) حاصل پالایش مفهومی داده‌ها در مرحله کدگذاری باز هستند و به‌منزله مقوله‌های موقت تلقی می‌شوند. این مقوله‌ها در مرحله کدگذاری انتخابی، بر اساس پدیده محوری و منطق مقایسه مستمر، ادغام، تلخیص و در قالب ابعاد شایستگی‌های نهایی صورت‌بندی شده‌اند. بنابراین، جدول حاضر نقش گذار تحلیلی از کدگذاری باز به کدگذاری انتخابی را ایفا می‌کند و بیانگر ساخت نهایی مدل نیست.

در ادامه و به‌منظور ارائه سایر ترکیب‌های تحلیلی، صرفاً «تلفیق مقوله‌ها» بر اساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان گزارش می‌شود

مؤلفه دوم: بر اساس دیدگاه مشارکت کنندگان یکی دیگر از عواملی که در شایستگی مدیر گروه آموزشی تأثیر دارد «رهبری

تحول‌گرا با محوریت تعاملات بین فردی و تصمیم‌گیری مشارکتی» به عنوان نمونه افراد در این زمینه بیان کردند

مصاحبه‌شونده شماره ۹: در واقع جلب مشارکت اعضای هیئت علمی در جلسات خیلی مهم است، چون وقتی قرار است

برای تعیین دروس و ساعات کلاسی تصمیم بگیریم، اگر مدیر گروه بتواند با اساتید تعامل داشته باشد و با چیدمان درست و قوی در انتخاب اساتید و درس‌ها برنامه بدهد، بسیاری از مسائل آموزشی خودبه‌خود حل می‌شود.

مصاحبه‌شونده شماره ۳: مدیر گروه باید قبل از هر چیز تصویری روشن از وضعیت آموزشی و پژوهشی داشته باشد، بعد

بر اساس آن برنامه‌ریزی کند و تصمیم‌ها را شفاف به اطلاع اعضا برساند؛ وقتی تصمیم‌ها منصفانه و بر مبنای اطلاعات باشد، همکاران همراهی می‌کنند و تعارض‌ها کم می‌شود.

مصاحبه‌شونده شماره ۵: مدیر گروه یک سمت مدیریتی تخصصی در دانشگاه است؛ صرف استادِ توانمند بودن کافی

نیست. باید بلد باشد برنامه‌ریزی کند، در تصمیم‌گیری‌ها مسئولانه عمل کند، هماهنگی بین اعضای گروه و دانشکده را برقرار نگه دارد و قدرت پیگیری امور را هم داشته باشد تا بتواند گروه را واقعاً مدیریت و رهبری کند.

مؤلفه سوم: بر اساس دیدگاه مشارکت کنندگان یکی دیگر از عواملی که در شایستگی مدیر گروه آموزشی تأثیر دارد

«رهبری تحول‌گرا با محوریت تعاملات بین فردی و تصمیم‌گیری مشارکتی» به عنوان نمونه افراد در این زمینه بیان کردند

مصاحبه‌شونده شماره ۱۰: یک مدیر گروه علاوه بر صلاحیت علمی، باید مهارت‌های ارتباطی و بین فردی خوبی داشته

باشد؛ بتواند جلسه را طوری مدیریت کند که نظر همه شنیده شود و جمع‌بندی نهایی هم محصول مشارکت باشد، نه تصمیم از پیش تعیین شده.

مصاحبه‌شونده شماره ۱: اگر در جلسات برنامه‌ریزی، فضای احترام و گفت‌وگو برقرار باشد، حتی تصمیم‌های سخت هم

پذیرفته می‌شود؛ این هنر رهبری مشارکتی است که مقاومت را به همکاری تبدیل می‌کند.

مصاحبه‌شونده شماره ۵: مدیر گروه باید بین افراد گروه پیوند ایجاد کند؛ شبکه ارتباطی را زنده نگه دارد تا در موقع نیاز،

همکاری واقعی شکل بگیرد و تصمیم‌ها وزن جمعی پیدا کند.

در گام بعدی، لازم است این یافته‌های اولیه در فرایندی تحلیلی‌تر و نظام‌مندتر مورد بازشناسی قرار گیرند. بدین منظور، مرحله

کدگذاری نظری تکمیل شد.

(۲) یافته‌های کدگذاری انتخابی

در مرحله تحلیل کدگذاری انتخابی، پژوهشگر با بهره‌گیری از روش مقایسه‌ی مستمر داده‌ها و یادداشت‌برداری نظری، به

بازاندیشی در مقوله‌های حاصل از کدگذاری باز پرداخت تا روابط مفهومی میان آن‌ها آشکار گردد. در این مرحله، هدف آن نبود که

داده‌ها در قالب چارچوبی از پیش تعیین شده مانند پارادایم اشتراوس و کوربین سامان یابند، بلکه اجازه داده شد مفاهیم به صورت استقرایی و طبیعی از دل داده‌ها برآیند (33, 34). تحلیل‌های این مرحله نشان داد که مقوله‌های برآمده از کدگذاری باز، اگرچه متنوع و چندوجهی‌اند، اما همگی حول یک الگوی مرکزی در حال چرخش هستند؛ الگویی که می‌توان آن را فرایند بروز، تنظیم و بازتولید شایستگی‌های مدیریتی مدیران گروه‌های آموزشی در بستر آموزش عالی دانست. این فرایند به عنوان پدیده محوری پژوهش شناسایی شد و مبنای سازمان‌دهی مقوله‌ها در کدگذاری انتخابی قرار گرفت (33, 34).

جدول ۴. تلفیق محورهای پرتمرکز مشارکت‌کنندگان و ابعاد نهایی شایستگی‌های مدیریتی مدیران گروه‌های آموزشی

در آموزش عالی

محورهای دارای بیشترین تمرکز (بر اساس درصد پاسخ‌ها)	عنوان نهایی شایستگی پیشنهادی
مدیریت فردی افراد، هدایت اخلاقی، انسجام و قدردانی	شایستگی سازمانی و رهبری تحول‌آفرین مبتنی بر توسعه حرفه‌ای اعضا، اصول اخلاقی و تصمیم‌سازی راهبردی در آموزش عالی
ارتباطات انسانی، خودآگاهی حرفه‌ای، ارزشیابی بین‌رشته‌ای	شایستگی بین‌فردی و رهبری شناختی-اخلاقی مبتنی بر ارتباطات مؤثر و ارزشیابی توسعه‌گرا در بستر آموزش عالی
مدیریت اجرایی، مسئولیت‌پذیری، تصمیم‌سازی گروهی	شایستگی مدیریت اجرایی و رهبری مشارکتی-مسئولانه با رهیافت توسعه‌گرا در مدیریت گروه‌های علمی
رهبری تحول‌گرا، الهام‌بخشی آموزشی، توسعه حرفه‌ای	شایستگی اخلاقی و مدیریت تحولی بر پایه صلاحیت حرفه‌ای، مهارت انسانی و برنامه‌ریزی راهبردی
شایستگی علمی، سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی حرفه‌ای	شایستگی حرفه‌ای در مدیریت حمایتی مبتنی بر توانمندسازی جمعی و شبکه‌سازی دانشگاهی
مسئولیت اخلاقی، تصمیم‌سازی مشارکتی، ارزیابی توسعه‌محور	شایستگی تخصصی مسئولانه و حکمرانی مشارکتی با تأکید بر ارزشیابی رشدمحور در مدیریت آموزش عالی

همان‌گونه که در جدول مشاهده می‌شود، تمرکز مفهومی مشارکت‌کنندگان در مصاحبه‌ها بیش از همه بر محورهای مرتبط با مدیریت اخلاق‌مدار، ارتباطات انسانی اثربخش، تصمیم‌گیری مشارکتی، توسعه حرفه‌ای و ارزشیابی رشدمحور قرار داشته است. این محورها، بازتابی از الگوهای فکری و رفتاری مدیران گروه‌های آموزشی در مواجهه با نقش‌های چندگانه‌ی خود در آموزش عالی‌اند و نشان می‌دهند که شایستگی‌های مدیریتی، حاصل تعامل میان عوامل فردی، اخلاقی، تخصصی و سازمانی است.

در ادامه، مقوله‌های کلان موقت با یکدیگر مقایسه و مفاهیم هم‌پوشان یا هم‌معنا در قالب خوشه‌های مفهومی گسترده‌تر ادغام شدند. این فرایند ادغام و پالایش، نه بر اساس بسامد صرف، بلکه با توجه به قدرت تبیین نظری، ظرفیت پیونددهندگی مفاهیم و نقش آن‌ها در توضیح کنش‌های مدیریتی مشارکت‌کنندگان انجام گرفت. حاصل این فرایند، ظهور شش مقوله هسته‌ای بود که هر یک وجهی از شایستگی‌های مدیریتی مدیران گروه‌های آموزشی را بازنمایی می‌کنند و در عین تمایز مفهومی، به صورت شبکه‌ای درهم‌تنیده معنا می‌یابند.

جدول (۴) حاصل این مرحله از تحلیل را نشان می‌دهد و بیانگر چگونگی تلفیق محورهای پرتمرکز مشارکت‌کنندگان با شایستگی‌های هسته‌ای برآمده از کدگذاری انتخابی است. این شایستگی‌ها به عنوان مقوله‌های هسته‌ای، چارچوب مفهومی غالب داده‌ها را شکل می‌دهند و بنیان نظری لازم برای ورود به مرحله کدگذاری نظری و صورت‌بندی مدل نهایی پژوهش را فراهم می‌آورند.

شایستگی‌های هسته‌ای برآمده از کدگذاری انتخابی

نتایج کدگذاری انتخابی نشان داد که شایستگی‌های مدیریتی مدیران گروه‌های آموزشی در قالب شش مقوله هسته‌ای ظهور

می‌یابند:

۱. شایستگی سازمانی و رهبری تحول‌آفرین مبتنی بر توسعه حرفه‌ای اعضا، اصول اخلاقی و

تصمیم‌سازی راهبردی

این بعد، بیانگر توانایی مدیر در هدایت و جهت‌دهی اثربخش گروه‌های علمی با تمرکز بر برنامه‌ریزی استراتژیک، رعایت اصول اخلاقی و ایجاد فرصت‌های رشد برای اعضای هیئت علمی است. مدیرانی که این شایستگی را دارا هستند، می‌توانند ارزش‌های اخلاقی را در تصمیم‌سازی‌های کلان ادغام کرده و از طریق رهبری تحول‌گرا، مسیر توسعه سازمانی و یادگیری جمعی را هموار سازند. در این سطح، اخلاق حرفه‌ای و چشم‌اندازگرایی دو ستون اصلی رفتار رهبری محسوب می‌شوند.

۲. شایستگی بین‌فردی و رهبری شناختی-اخلاقی مبتنی بر ارتباطات مؤثر و ارزشیابی توسعه‌گرا

این شایستگی منعکس‌کننده‌ی بعد انسانی و ارتباطی مدیریت است. مدیران با این ویژگی قادرند روابطی مبتنی بر اعتماد، همدلی، گفت‌وگو و بازخورد سازنده برقرار کنند. آن‌ها ضمن بهره‌گیری از هوش هیجانی و شناخت اجتماعی، فرایندهای ارزشیابی را به ابزاری برای رشد حرفه‌ای اعضا تبدیل می‌کنند، نه کنترل صرف، بدین ترتیب، رهبری شناختی-اخلاقی زمینه‌ی مشارکت، رضایت شغلی و احساس تعلق سازمانی را در گروه آموزشی تقویت می‌نماید.

۳. شایستگی مدیریت اجرایی و رهبری مشارکتی-مسئولانه با رهیافت توسعه‌گرا

در این بعد، تمرکز بر مدیریت اثربخش منابع، تصمیم‌گیری مشارکتی و پاسخ‌گویی سازمانی است. مدیران گروهی که از این شایستگی برخوردارند، نه‌تنها در اجرای وظایف اداری و برنامه‌ریزی آموزشی موفق‌اند، بلکه ساختار تصمیم‌سازی را بر مبنای خرد جمعی، شفافیت و پاسخ‌گویی شکل می‌دهند. در این سطح، رهبری مشارکتی با مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای درهم‌تنیده است و نماد بلوغ سازمانی در گروه‌های علمی به‌شمار می‌آید.

۴. شایستگی اخلاقی و مدیریت تحولی بر پایه صلاحیت حرفه‌ای، مهارت انسانی و برنامه‌ریزی راهبردی

این مؤلفه تلفیقی از اخلاق، تخصص و مهارت انسانی است. مدیرانی که این شایستگی را دارند، ضمن برخورداری از دانش حرفه‌ای و مهارت‌های مدیریتی، تصمیم‌گیری‌های خود را بر پایه‌ی عدالت، امانت‌داری و خیرخواهی سازمانی بنا می‌گذارند. در این سطح، اخلاق حرفه‌ای نه به‌صورت شعار، بلکه در رفتار روزمره‌ی مدیریتی متجلی می‌شود و به موتور محرک تحولات آموزشی و پژوهشی بدل می‌گردد.

۵. شایستگی حرفه‌ای در مدیریت حمایتی مبتنی بر توانمندسازی جمعی و شبکه‌سازی دانشگاهی

این بعد به نقش مدیر در توسعه‌ی ظرفیت‌های انسانی و ایجاد شبکه‌های همکاری درون و برون دانشگاهی اشاره دارد. مدیران در این سطح، یادگیری همتایان، منتورینگ داخلی و انتقال تجربه را راهبردی برای ارتقای سرمایه‌ی انسانی می‌دانند. از منظر نظری، این شایستگی به مفهوم «رهبری توزیعی» نزدیک است، جایی که مدیر نقش تسهیل‌گر و توانمندساز را ایفا می‌کند و زمینه‌ی هم‌افزایی جمعی را فراهم می‌آورد.

۶. شایستگی تخصصی مسئولانه و حکمرانی مشارکتی با تأکید بر ارزشیابی رشد‌محور در مدیریت

آموزش عالی

آخرین بعد به سطح بالای حرفه‌ای‌گری اشاره دارد که در آن، مدیر گروه به‌مثابه رهبر دانشی و سیاست‌گذار علمی عمل می‌کند. در این سطح، تمرکز بر ارزشیابی‌های رشد‌محور، تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد و حکمرانی مشارکتی است؛ به‌گونه‌ای که هر تصمیم نه بر اساس قدرت، بلکه بر پایه‌ی شواهد علمی و ارزش‌های جمعی اتخاذ می‌شود. این سطح نماد نهایی بلوغ مدیریتی در بستر آموزش عالی و نشان‌دهنده‌ی «رهبری اخلاق‌مدار در حکمرانی علمی» است (رحیمی، ۱۴۰۳؛ گلیسر، ۲۰۲۱).

تحلیل کدگذاری نظری آشکار ساخت که شایستگی‌های مدیران گروه‌های آموزشی به‌صورت شبکه‌ای درهم‌تنیده و پویا شکل می‌گیرند. فرایند رشد مدیریتی از سطح فردی و اخلاقی آغاز می‌شود، از سطح بین‌فردی و حرفه‌ای عبور می‌کند، و در نهایت در سطح سازمانی و حکمرانی آموزشی به اوج می‌رسد.

این الگو با فلسفه‌ی نظریه‌پردازی داده‌بنیاد گلیسر هم‌راستا است؛ زیرا نظریه‌ی نهایی نه از پیش‌فرض‌های بیرونی، بلکه از دل داده‌ها و تجربه‌ی زیسته‌ی خبرگان استخراج شده است.

۳ یافته‌های کدگذاری انتخابی

در مرحله‌ی کدگذاری انتخابی، با تمرکز بر پدیده‌ی محوری پژوهش یعنی شایستگی‌های چندبعدی مدیران گروه‌های آموزشی، ارتباط درونی میان ابعاد شایستگی‌ها مورد بازشناسی و تلفیق قرار گرفت. بر اساس رویکرد گلیزر (۱۴۰۰)، هدف در این مرحله کشف الگوی تحول‌پذیر میان مقولات است؛ الگویی که نشان می‌دهد چگونه شایستگی‌ها در فرایندی پویا از سطح فردی تا سازمانی تکامل می‌یابند.

تحلیل داده‌ها نشان داد که سه بعد شایستگی بین‌فردی، شایستگی تخصصی و شایستگی اخلاقی، زیربنای شکل‌گیری سایر ابعاد و بنیان شخصیتی و حرفه‌ای مدیر را تشکیل می‌دهند. این سه بعد نقش زیربنایی و تغذیه‌کننده در رشد سایر شایستگی‌ها دارند. هنگامی که مدیر گروه از تعاملات انسانی مؤثر، دانش تخصصی روزآمد و رویکرد اخلاق‌مدار برخوردار باشد، زمینه برای بروز شایستگی حرفه‌ای فراهم می‌شود؛ شایستگی‌ای که توانایی پیوند دانش تخصصی با تصمیم‌گیری‌های عملی و رهبری آموزشی را ممکن می‌سازد.

در گام بعد، در گام بعد، شایستگی‌های حرفه‌ای و سازمانی به عنوان سطح دوم بلوغ مدیریتی عمل می‌کنند. این شایستگی‌ها به مدیران امکان می‌دهند تا ارزش‌های فردی و دانشی خود را در تصمیم‌سازی‌ها، سیاست‌گذاری‌ها و مدیریت منابع انسانی نهادینه کنند. شایستگی‌های حرفه‌ای به تدریج در بستر فعالیت‌های مدیریتی، ارتباط با ذی‌نفعان و ساختارهای دانشگاهی به شایستگی سازمانی تبدیل می‌شوند. شایستگی سازمانی بیانگر درک سیستمی مدیر از محیط، توان هدایت گروه و مدیریت منابع انسانی و دانشی است در این مرحله، مدیر گروه آموزشی نه تنها تسهیل‌گر فرایندهای آموزشی و پژوهشی است، بلکه نقش «رهبر یادگیرنده» را ایفا می‌کند؛ کسی که توان ایجاد انسجام، عدالت و کارایی را در میان اعضای گروه دارد. در نهایت، زمانی که این پنج بعد به صورت هم‌افزا عمل می‌کنند، مدیر به سطح بالاتری از کارکرد یعنی شایستگی اجرایی می‌رسد؛ مرحله‌ای که تصمیم‌گیری‌های کلان، مدیریت تعارض، هماهنگی بین‌بخشی و هدایت مبتنی بر بیش استراتژیک در آن شکل می‌گیرد. این سطح، محصول هم‌افزایی میان همه‌ی ابعاد پیشین است و خود را در قالب (مدیریت اثربخش منابع، تصمیم‌گیری دقیق، پاسخ‌گویی حرفه‌ای، و تاب‌آوری سازمانی) نشان می‌دهد.

زمانی که مدیر گروه آموزشی در تمام این شایستگی‌ها به بلوغ برسد، بالندگی سه‌سطحی (فردی، حرفه‌ای و سازمانی) تحقق پیدا می‌کند همان نقطه‌ای که نظریه‌ی حاصل از داده‌ها بر آن استوار است.

این زنجیره‌ی تعاملی، بنیان مفهومی فرایند بالندگی مدیریتی را می‌سازد؛ به گونه‌ای که هر سطح از شایستگی، سطح بالاتری را امکان‌پذیر می‌کند. در نتیجه، مدیر گروه در سه سطح فردی، حرفه‌ای و سازمانی بالنده می‌شود.

• **در سطح فردی:** خودرهبری، خودآگاهی و مسئولیت‌پذیری تقویت می‌گردد.

• **در سطح حرفه‌ای:** توان تحلیل، تصمیم‌سازی و حل مسئله رشد می‌کند.

• **در سطح سازمانی:** انسجام، عدالت و کارایی ارتقا می‌یابد.

مدل نهایی حاصل از کدگذاری انتخابی نشان می‌دهد که شایستگی‌های مدیریتی، نه مجموعه‌ای ایستا از مهارت‌ها، بلکه نظامی پویا و خودتوسعه‌گرند که از تعامل میان ارزش‌های اخلاقی، دانش تخصصی و روابط انسانی زاده می‌شوند و در بستر حرفه‌ای و سازمانی تجلی می‌یابند. این فرایند تکوینی، همان نظریه‌ی میانی پژوهش را می‌سازد که می‌تواند مبنای طراحی الگوی تربیت و ارزیابی مدیران گروه‌های آموزشی در آموزش عالی قرار گیرد. این مدل بیانگر یک چرخه‌ی یادگیری و رشد مستمر مدیریتی در آموزش عالی است که از درون داده‌ها برخاسته و بازتابی از تجربه‌ی زیسته‌ی مدیران دانشگاهی است. مدل نهایی پژوهش با شش بعد شایستگی و سه سطح بالندگی، تلفیقی نو از دیدگاه‌های نظری رهبری آموزشی و شایستگی سازمانی ارائه می‌دهد که تاکنون در چارچوبی واحد در مطالعات داخلی یا بین‌المللی گزارش نشده است.

به منظور تثبیت ابعاد نهایی استخراج‌شده از سه مرحله کدگذاری (باز، انتخابی و نظری) و اطمینان از روایی محتوایی و پایایی مفهومی مدل کیفی شایستگی‌های مدیریتی، از روش تحلیل Q با رویکرد تأییدی استفاده شد. بر مبنای تحلیل نظری انجام‌شده و تلفیق مقولات در سه سطح فردی، حرفه‌ای و سازمانی، مدل نهایی پژوهش ترسیم گردید.

۲) فاز دوم: یافته‌های نتایج فاز Q (تحلیل ذهنی-ساختاری)

در گام نخست، پس از شناسایی ابعاد شش‌گانه شایستگی، جدول هدف-محتوا تدوین گردید. این جدول شامل گزاره‌های نماینده برای هر بعد بود که به جامعه آماری پایلوت (۶ نفر از خبرگان آموزش عالی و مدیران باسابقه) ارائه شد تا میزان تناسب مفهومی گویه‌ها با اهداف هر بعد مورد ارزیابی قرار گیرد. نتایج این مرحله، تأیید روایی محتوایی پرسشنامه را به همراه داشت و مبنایی برای اصلاح و بازپیرایی سؤالات فراهم ساخت؛ در مرحله بعد، بر اساس بازخوردهای گروه پایلوت، پرسشنامه‌ای ۹۰ سؤالی بر مبنای طیف نه‌درجه‌ای لیکرت (از ۰ تا ۹، بدون نقطه میانی) طراحی گردید. این پرسشنامه نسخه تکمیل‌شده ابزار ارزیابی شایستگی‌ها بود که از پالایش نسخه اولیه ۱۰۷ سؤالی حاصل شد. پرسشنامه بین ۲۵ نفر از اعضای جامعه آماری اصلی شامل خبرگان، متخصصان و مدیران گروه‌های آموزشی توزیع شد و در نهایت ۱۹ پاسخ‌نامه معتبر بازگردانده شد. داده‌های گردآوری‌شده پس از آن مورد تحلیل قرار گرفت.

کفایت داده‌ها و امکان‌سنجی اجرای تحلیل عاملی

در راستای بررسی ساختار درونی و اطمینان از وضوح و انسجام مفهومی مؤلفه‌های شایستگی مدیران گروه‌های آموزشی، مرحله‌ی پیش‌آزمون (پایلوت) بر روی ۶ نفر از مدیران گروه‌ها و خبرگان آموزشی به صورت آزمایشی اجرا شد. هدف از این مرحله، شناسایی ابهامات زبانی، ارزیابی فهم‌پذیری گویه‌ها و اصلاح ساختار اولیه پرسشنامه بود که بر مبنای نتایج کدگذاری انتخابی طراحی شده بود. همان‌گونه که کرسول و کرسول (۲۰۱۸) و نیز تواکول و دنیک (۲۰۱۱) اشاره کرده‌اند، در مطالعات پیمایشی، مرحله‌ی پایلوت با حجم نمونه‌ی کوچک (۵ تا ۱۰ نفر) صرفاً برای بررسی اعتبار صوری و محتوایی ابزار به کار می‌رود و تحلیل‌های آماری نظیر تحلیل عاملی یا محاسبه آلفای کرونباخ باید در مرحله‌ی اصلی پژوهش و با حجم نمونه‌ی کافی انجام شود. بر این اساس، در این پژوهش نیز پس از اصلاح گویه‌ها بر پایه‌ی بازخوردهای حاصل از مرحله‌ی پایلوت، تحلیل عاملی اکتشافی در مرحله‌ی اصلی و بر روی نمونه‌ی بزرگ‌تر انجام گرفت تا ساختار درونی مؤلفه‌ها و اعتبار تجربی مدل مفهومی مورد تأیید قرار گیرد (تواکول و دنیک، ۲۰۱۱؛ یوهانسون و بروکس، ۲۰۱۰؛ کرسول و کرسول، ۲۰۱۸).

کفایت نمونه و برازش اولیه مدل

برای سنجش کفایت نمونه‌گیری، شاخص KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) محاسبه شد؛ که مقدار آن برابر با ۰.۵۰۳ به دست آمد. این مقدار در مرز کفایت پذیرفته‌شده برای تحلیل عاملی قرار دارد. همچنین، آزمون بارتلت نیز برای بررسی همبستگی درونی متغیرها اجرا شد و مقدار تقریبی χ^2 دو آن برابر با ۲۳۰.۴۹ با درجه آزادی ۱۵ و سطح معناداری ۰.۰۸۳ گزارش شد. با وجود آن که سطح معناداری دقیقاً در آستانه پذیرش قرار دارد، نتایج نشان می‌دهد که داده‌ها در حد قابل قبول برای تحلیل عاملی هستند. برای بررسی قابلیت اجرای تحلیل عاملی، ابتدا شاخص KMO و آزمون کی ام او بارتلت محاسبه شد. نتایج به شرح زیر بودند:

جدول ۵. کفایت نمونه‌گیری

شاخص	مقدار
KMO	۰/۵۰۳
آزمون خی‌دو	۲۳/۰۴۹
درجه آزادی	۱۵
سطح معناداری	۰/۰۸۳

- در حد پذیرش برای تحلیل عاملی (در سطح پایین ولی قابل قبول) $KMO=0.503 \rightarrow$
 - آزمون بارتلت: χ^2 تقریبی = ۲۳.۰۴۹، درجه آزادی = ۱۵، سطح معناداری = ۰.۰۸۳ $\rightarrow$ نزدیک به آستانه معناداری (در مرز پذیرش)؛ این نتایج نشان دادند که داده‌ها از لحاظ آماری در حد پذیرش برای تحلیل عاملی هستند.
- شاخص‌های کفایت نمونه و نتایج آزمون بارتلت نشان دادند که داده‌ها از شرایط لازم برای تحلیل عاملی برخوردارند. بنابراین می‌توان ساختار پنهان داده‌ها را از طریق استخراج مؤلفه‌ها بررسی کرد.

استخراج مؤلفه‌ها

- در این مرحله، میزان مشارکت هر متغیر در مؤلفه‌های کلی بررسی شد. اشتراکات استخراج‌شده برای همه متغیرها بیش از ۰.۵ بوده است که نشان می‌دهد سهم مؤثر آن‌ها در ساختار عامل‌های استخراج‌شده قابل قبول است.

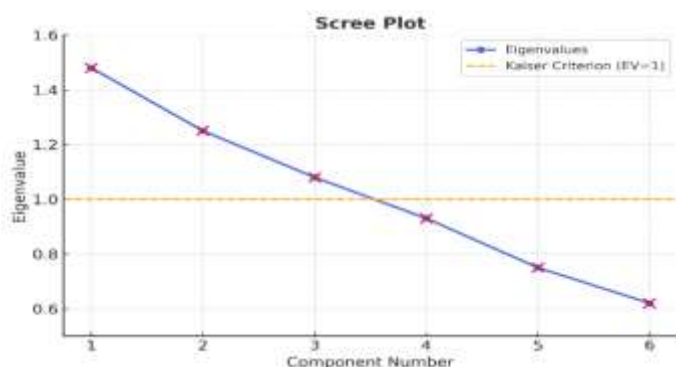
مؤلفه‌های استخراج‌شده و واریانس تبیین‌شده

تحلیل عاملی با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی (PCA) و چرخش واریمکس انجام شد. همانطور که در جدول (۶)، نشان داده می‌شود بر اساس معیار مقدار ویژه بالاتر از ۱، سه مؤلفه اصلی شناسایی شد که مجموعاً ۶۳ درصد از واریانس کل داده‌ها را تبیین می‌کنند. این مقدار برای تحلیل‌های عاملی در حوزه علوم انسانی قابل قبول تلقی می‌شود.

جدول ۶. واریانس تبیین‌شده توسط مؤلفه‌ها در تحلیل عاملی اکتشافی

مؤلفه	مقدار ویژه اولیه	درصد واریانس	درصد تجمعی
۱	۱/۴۸	۲۴/۶۷۲	۲۴/۶۷۲
۲	۱/۲۳۶	۲۰/۵۹۶	۴۵/۲۶۸
۳	۱/۰۶۴	۱۷/۷۳۳	۶۳/۰۰۰
۴	۰/۸۷۷	۱۴/۶۱۹	۷۷/۶۱۹
۵	۰/۷۲۲	۱۲/۰۲۸	۸۹/۶۴۷
۶	۰/۶۲۱	۱۰/۳۵۳	۱۰۰/۰۰۰

نمودار (۱)، اسکری نیز شیب نزولی واضحی را پس از مؤلفه سوم نشان می‌دهد که مؤید ساختار سه‌عاملی مدل است.



شکل ۱. اسکری مؤلفه‌ها

تحلیل بارهای عاملی - ماتریس مؤلفه‌ها و ماتریس چرخش یافته

در ماتریس مؤلفه‌ها و نیز ماتریس چرخش یافته واریمکس، بار عاملی هر متغیر بر روی مؤلفه‌ها مشخص شده است (جدول (۷)). بر اساس این ماتریس‌ها، متغیرها به‌طور شفاف در مؤلفه‌هایی بارگذاری شده‌اند که بیانگر قدرت تفکیک‌پذیری ساختار مفهومی مدل است. برای نمونه:

- متغیر **var006** دارای بار عاملی ۰.۷۷۴ در مؤلفه اول
- متغیر **var002** دارای بار عاملی ۰.۸۳۹ در مؤلفه دوم
- متغیر **var005** دارای بار عاملی ۰.۸۴۶ در مؤلفه سوم

تحلیل عاملی با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی (PCA) و چرخش واریمکس (Varimax) اجرا شد. خروجی تحلیل، ۳ مؤلفه اصلی با مقدار ویژه بالاتر از ۱ را نشان داد که در مجموع ۶۳٪ از واریانس کل داده‌ها را تبیین کردند:

- مؤلفه اول: ۲۲.۱۵٪
- مؤلفه دوم: ۲۱.۳۷٪
- مؤلفه سوم: ۱۹.۴۷٪

این ارقام نشان‌دهنده اختصاص‌یافتگی قوی هر متغیر به مؤلفه متناظر خود هستند.

جدول ۷. ماتریس چرخش یافته مؤلفه‌ها

متغیر	مؤلفه ۱	مؤلفه ۲	مؤلفه ۳
متغیر ۰۰۶	۰/۷۷۴-	۰/۵۳۶	۰/۲۱۵
متغیر ۰۰۳	۰/۳۸۳	۰/۱۱۴	۰/۵۳۲
متغیر ۰۰۱	۰/۱۴۲	۰/۴۵۳	۰/۴۴۵
متغیر ۰۰۴	۰/۶۲۱	۰/۰۴۶-	۰/۱۰۰-
متغیر ۰۰۲	۰/۳۴۴	۰/۸۳۹	۰/۱۳۰-
متغیر ۰۰۵	۰/۰۰۵	۰/۱۶۹-	۰/۸۴۶

بر اساس ماتریس چرخش یافته مؤلفه‌ها، هر یک از شاخص‌ها در یکی از مؤلفه‌ها بار عاملی بالایی داشتند. برای مثال:

• متغیر **var006** (سؤال ۶) بار عاملی ۰.۷۷۴ در مؤلفه اول → شاخص قوی در آن عامل

• متغیر **var004** در مؤلفه دوم (بار ۰.۸۳۹)

• متغیر **var005** در مؤلفه سوم (بار ۰.۸۴۶)

بر این اساس، می‌توان هر مؤلفه را با توجه به بار مفهومی شاخص‌های آن نام‌گذاری و معنا کرد. نتایج تحلیل عاملی مرحله اول دلفی نشان داد که ساختار اولیه مفهومی مؤلفه‌های شایستگی از کفایت تحلیلی برخوردار است. بر اساس تحلیل عاملی انجام‌شده، سه عامل اصلی شناسایی شده به عنوان پایه‌های مفهومی قابل اتکایی برای تایید ابعاد شایستگی مدیران گروه‌های آموزشی بدست آمده در نظر گرفته شدند. مرحله اول دلفی با مشارکت ۶ نفر از خبرگان اجرا شد. در نتیجه، مشخص شد که ابزار طراحی شده قابلیت اجرایی لازم برای آزمون در میدان پژوهش را دارد و می‌توان آن را در نمونه‌ای برگرفته از جامعه آماری هدف (مدیران گروه‌های آموزشی) به صورت رسمی به کار گرفت.

در این مرحله از تحقیق، پس از طراحی پرسشنامه‌ای ۹۰ سوالی بر اساس طیف لیکرت (۹ تا ۱) به منظور سنجش دیدگاه‌ها و نظرات خبرگان و متخصصان، پرسشنامه‌ها به تعداد ۲۰ نفر از متخصصان ارائه گردید. داده‌های جمع‌آوری شده به کمک نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت. ابتدا داده‌ها وارد محیط SPSS شدند و جهت تحلیل دقیق‌تر و تسهیل فرآیند تحلیل عاملی، متغیرها با استفاده از دستور FLIP جابه‌جا شدند تا از این طریق ۹۰ متغیر تبدیل به ۹۰ مورد (case) و ۱۹ متغیر شدند. این عمل باعث می‌شود که سوالات به عنوان موارد و پاسخ‌دهندگان به عنوان متغیرها در نظر گرفته شوند.

تحلیل عاملی اکتشافی (EFA)

در این پژوهش برای استخراج عوامل مؤثر و شناسایی ساختارهای زیربنایی پرسشنامه از تحلیل عاملی اکتشافی به روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی (PCA) استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل عاملی، آزمون کفایت نمونه‌گیری کایزر، مایر، اولکین (KMO) و آزمون کرویت بارتلت انجام شد. جدول (۸)، مقدار آزمون KMO برابر با ۰.۶۰۱ به دست آمد که نشان‌دهنده کفایت نسبی نمونه برای اجرای تحلیل عاملی است. همچنین نتیجه آزمون بارتلت با مقدار χ^2 -دو معادل ۳۳۶.۱۱۳ و سطح معناداری (Sig) کمتر از ۰.۰۰۱ نشان‌دهنده آن است که ماتریس همبستگی برای تحلیل عاملی مناسب است.

جدول ۸. نتایج آزمون کرویت بارتلت

آزمون	مقدار	درجه آزادی (df)	سطح معناداری (Sig)
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	۰/۶۰۱	۱۷۱	۰/۰۰۰
Bartlett's Test of Sphericity	۳۳۶/۱۱۳		

تحلیل مؤلفه‌های اصلی انجام شد و ۶ مؤلفه اصلی از میان ۹۰ سوال شناسایی گردید که در مجموع ۵۷.۳۴۸٪ از کل واریانس را تبیین می‌کردند. مؤلفه اول به تنهایی ۱۸.۴۳۱٪ از واریانس، مؤلفه دوم ۹.۳۲۸٪، مؤلفه سوم ۸.۸۷۲٪، مؤلفه چهارم ۷.۵۱۷٪، مؤلفه پنجم ۶.۹۲۵٪ و مؤلفه ششم ۶.۲۷۵٪ را تبیین نمود. نتایج، کفایت نسبی نمونه و مناسب بودن ماتریس همبستگی را تأیید کرده و امکان استخراج مؤلفه‌ها را فراهم می‌سازد. در گام بعد، مؤلفه‌ها بر مبنای معیار ۱ مقدار ویژه و سهم تبیین واریانس شناسایی شدند.

جدول ۹. مقادیر کامیونالیتی گویه‌ها پس از استخراج مؤلفه‌ها

گویه‌ها	مقدار اولیه	مقدار استخراجی	گویه‌ها	مقدار اولیه	مقدار استخراجی	گویه‌ها	مقدار اولیه	مقدار استخراجی
گویه ۱	۱	۰/۴۴۶	گویه ۷	۱	۰/۵۷۳	گویه ۱۳	۱	۰/۳۹۷
گویه ۲	۱	۰/۶۳۱	گویه ۸	۱	۰/۵۶۵	گویه ۱۴	۱	۰/۴۸۸
گویه ۳	۱	۰/۵۱۲	گویه ۹	۱	۰/۵۳۱	گویه ۱۵	۱	۰/۷۰۶
گویه ۴	۱	۰/۵۸۸	گویه ۱۰	۱	۰/۵۱۴	گویه ۱۶	۱	۰/۵۹۲
گویه ۵	۱	۰/۵۸۹	گویه ۱۱	۱	۰/۷۲۷	گویه ۱۷	۱	۰/۶۰۴
گویه ۶	۱	۰/۵۵۱	گویه ۱۲	۱	۰/۵۵۰	گویه ۱۸	۱	۰/۶۶۲
						گویه ۱۹	۱	۰/۶۷۱

جدول (۹)، واریانس کل تبیین شده نشان‌دهنده واریانس مشترک هر گویه با سایر گویه‌ها است. مقادیر استخراجی از ۰.۳۹۷ تا ۰.۷۲۷ متغیر است که نشان می‌دهد هر گویه چه مقدار از واریانس خود را با عوامل شناسایی شده مشترک است. شامل مقادیر ویژه اولیه، درصد واریانس تبیین شده توسط هر مؤلفه و درصد تجمعی واریانس است که به روشنی نشان می‌دهد چند مؤلفه باید در تحلیل نهایی لحاظ شوند.

جدول ۱۰. واریانس کل تبیین شده

شماره مؤلفه	مقدار ویژه اولیه	درصد واریانس تبیین شده اولیه	درصد تجمعی اولیه	مقدار ویژه استخراجی	درصد واریانس استخراجی
۱	۳/۵۰۲	۱۸/۴۳۱	۱۸/۴۳۱	۳/۵۰۲	۱۸/۴۳۱
۲	۱/۷۷۲	۹/۳۲۸	۲۷/۷۵۹	۱/۷۷۲	۹/۳۲۸
۳	۱/۶۸۶	۸/۸۷۲	۳۶/۶۳۱	۱/۶۸۶	۸/۸۷۲
۴	۱/۴۲۸	۷/۵۱۷	۴۴/۱۴۸	۱/۴۲۸	۷/۵۱۷
۵	۱/۳۱۶	۶/۹۲۵	۵۱/۰۷۳	۱/۳۱۶	۶/۹۲۵
۶	۱/۱۹۲	۶/۲۷۵	۵۷/۳۴۸	۱/۱۹۲	۶/۲۷۵
۷	۱/۰۰۰	۵/۲۶۳	۶۲/۶۱۱	—	—
۸	۰/۹۵۵	۵/۰۲۵	۶۷/۶۳۵	—	—
۹	۰/۸۶۰	۴/۵۲۸	۷۲/۱۶۳	—	—
۱۰	۰/۸۱۹	۴/۳۱۲	۷۶/۴۷۴	—	—
۱۱	۰/۷۵۳	۳/۹۶۲	۸۰/۴۳۶	—	—
۱۲	۰/۶۶۶	۳/۵۰۶	۸۳/۹۴۲	—	—
۱۳	۰/۶۱۶	۳/۲۴۲	۸۷/۱۸۴	—	—
۱۴	۰/۵۵۴	۲/۹۱۸	۹۰/۱۰۲	—	—

۱۵	۰/۴۹۶	۲/۶۱۲	۹۲/۷۱۴	—	—
۱۶	۰/۴۶۱	۲/۴۲۴	۹۵/۱۳۹	—	—
۱۷	۰/۴۱۹	۲/۲۰۴	۹۷/۳۴۳	—	—
۱۸	۰/۲۶۱	۱/۳۷۵	۹۸/۷۱۸	—	—
۱۹	۰/۲۴۴	۱/۲۸۲	۱۰۰/۰۰۰	—	—

تحلیل واریانس تبیین شده

جدول (۱۰)، نشان دهنده تحلیل واریانس کل تبیین شده توسط مؤلفه‌ها از طریق تحلیل عاملی است. در این جدول، ۶ مؤلفه

اولیه حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی نشان داده شده است. نتایج به شرح زیر می‌باشند:

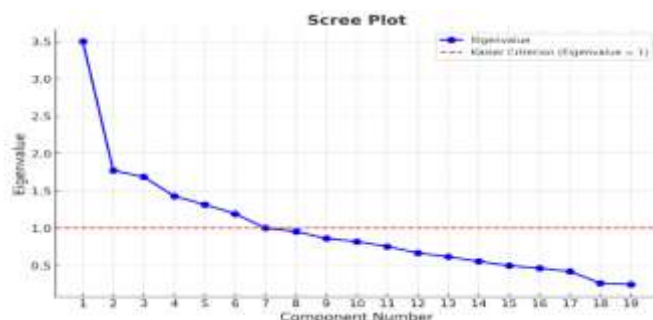
- مؤلفه اول دارای بیشترین مقدار ویژه به میزان ۳.۵۰۲ بوده و توانسته است ۱۸.۴۳۱٪ از واریانس کل را تبیین کند.
 - مؤلفه دوم با مقدار ویژه ۱.۷۷۲ حدود ۹.۳۲۸٪ واریانس را تبیین کرده و مجموع درصد واریانس تبیین شده تجمعی را به ۲۷.۷۵۹٪ رسانده است.
 - مؤلفه سوم نیز دارای مقدار ویژه ۱.۶۸۶ بوده که ۸.۸۷۲٪ واریانس را تبیین کرده و مجموع تجمعی را به ۳۶.۶۳۱٪ افزایش داده است.
 - مؤلفه چهارم با مقدار ویژه ۱.۴۲۸ مقدار ۷.۵۱۷٪ از واریانس را تبیین کرده و درصد تجمعی به ۴۴.۱۴۸٪ رسیده است.
 - مؤلفه پنجم و ششم به ترتیب با مقادیر ویژه ۱.۳۱۶ و ۱.۱۹۲ توانسته‌اند به ترتیب ۶.۹۲۵٪ و ۶.۲۷۵٪ از واریانس را تبیین کنند و مجموع تجمعی را به ۵۷.۳۴۸٪ افزایش دهند.
- بر اساس معیار انتخاب مؤلفه‌ها (مقادیر ویژه بزرگ‌تر از ۱)، شش مؤلفه نخست انتخاب شدند که در مجموع ۵۷.۳۴۸٪ از واریانس کل را تبیین کرده‌اند. این مقدار نشان دهنده سطح مناسبی از تبیین واریانس برای پرسشنامه مذکور است و تأکید می‌کند که ابعاد یا مؤلفه‌های شناسایی شده توانسته‌اند به خوبی ساختار پنهان داده‌ها را نمایان سازند. به طور کلی، نتایج به دست آمده از این تحلیل بیانگر اعتبار ساختاری پرسشنامه بوده و مؤید قابلیت مناسب آن برای استفاده در ادامه مراحل پژوهش می‌باشد. به منظور تکمیل شواهد تعیین تعداد مؤلفه‌ها، نمودار سنگ‌ریزه نیز بررسی شد.

نمودار سنگ‌ریزه

نمودار سنگ‌ریزه، نمایانگر مقادیر ویژه مؤلفه‌های استخراج شده از تحلیل عاملی اکتشافی است.

در این نمودار:

- محور افقی نشان دهنده شماره مؤلفه‌ها از ۱ تا ۱۹ است.
- محور عمودی نیز مقدار ویژه هر مؤلفه را نشان می‌دهد.



شکل ۲. اسکری مؤلفه‌های استخراج شده از تحلیل عاملی اکتشافی

با توجه به نقطه زانو جایی که شیب نمودار (۲)، به طور محسوسی پس از مؤلفه ششم کاهش می‌یابد. این نقطه تقریباً مؤلفه‌های قبل از این نقطه دارای مقادیر ویژه بزرگ‌تر از ۱ هستند، در حالی که مؤلفه‌های بعدی دارای مقادیر ویژه کم‌تر از ۱ بوده و واریانس کمتری را تبیین می‌کنند.

- بر اساس نمودار سنگریزه، ۶ شش مؤلفه اول به عنوان مؤلفه‌های اصلی انتخاب شدند.
 - این مؤلفه‌ها در مجموع حدود ۵۷.۳۸٪ از واریانس کل را تبیین می‌کنند (جدول (۱۰)).
 - مؤلفه‌های بعدی، به دلیل کاهش معنی‌دار در مقدار ویژه، در تحلیل نهایی لحاظ نگردیدند.
- این نمودار از نظر آماری تأیید می‌کند که ساختار عاملی داده‌ها به صورت ۶ مؤلفه اصلی قابل تفسیر است، که روایی ساختاری مدل مفهومی تحقیق را پشتیبانی می‌کند. شکست آشکار منحنی پس از مؤلفه ششم، گزینش شش مؤلفه اصلی را پشتیبانی می‌کند. برای تفکیک‌پذیری بیشتر ساختار عاملی، چرخش متعامد واریماکس اعمال شد و بارهای عاملی تفسیر گردید.

تحلیل واریانس تبیین شده و بارهای عاملی چرخش یافته

جدول (۱۱)، بیانگر نتایج نهایی تحلیل عاملی پس از چرخش واریماکس است.

- مؤلفه اول پس از چرخش، مقدار ویژه‌ای برابر با ۳.۲۸۸ دارد که حدود ۱۷.۳۰۴٪ از واریانس کل را تبیین می‌کند.
- مؤلفه دوم با مقدار ویژه ۱.۷۵۳، توانسته ۹.۲۲۷٪ از واریانس را تبیین کرده و درصد تجمعی واریانس را به ۲۶.۵۳۲٪ افزایش دهد.
 - مؤلفه سوم با مقدار ویژه ۱.۷۲۶ حدود ۹.۰۸۶٪ از واریانس کل را تبیین نموده و درصد تجمعی واریانس را به ۳۵.۶۱۸٪ رسانده است.
 - مؤلفه چهارم دارای مقدار ویژه ۱.۴۴۳ است و ۷.۵۹۵٪ از واریانس را توضیح داده و مجموع واریانس تجمعی به ۴۳.۲۱۳٪ رسیده است.
 - مؤلفه پنجم با مقدار ویژه ۱.۳۵۲ مقدار ۷.۱۱۵٪ واریانس را تبیین نموده و درصد تجمعی به ۵۰.۳۲۸٪ افزایش یافته است.
 - مؤلفه ششم نیز با مقدار ویژه ۱.۳۳۴ حدود ۷.۰۲۰٪ از واریانس را تبیین کرده و مجموع تجمعی را به ۵۷.۳۴۸٪ رسانده است.

جدول ۱۱. ماتریس مؤلفه‌های چرخش یافته

شناسه گویه	۱	۲	۳	۴	۵	۶
گویه ۰۰۲	۰/۷۳۳	۰/۲۲۹	۰/۱۳۲-	۰/۰۰۳	۰/۱۳۵	۰/۰۶۸-
گویه ۰۰۹	۰/۷۲۱	۰/۰۴۸	۰/۰۶۵	۰/۰۳۵-	۰/۰۳۶-	۰/۰۴۵-
گویه ۰۰۴	۰/۷۰۶	۰/۱۳۴-	۰/۰۲۵	۰/۰۱۱-	۰/۰۰۸-	۰/۲۶۴
گویه ۰۰۶	۰/۶۷۸	۰/۰۳۱	۰/۰۵۵	۰/۱۳۲-	۰/۲۶۲	۰/۰۴۱-
گویه ۰۰۸	۰/۶۶۴	۰/۰۴۹-	۰/۲۱۷	۰/۲۴۶-	۰/۱۱۸-	۰/۰۱۰-
گویه ۰۰۱	۰/۶۳۹	۰/۰۳۴	۰/۰۴۸-	۰/۰۵۸	۰/۱۴۰-	۰/۱۰۲
گویه ۰۱۰	۰/۵۸۶	۰/۱۱۳	۰/۲۷۰	۰/۲۲۵	۰/۱۴۹-	۰/۱۰۷-
گویه ۰۱۹	۰/۱۱۳	۰/۷۷۳	۰/۰۰۷	۰/۲۲۵-	۰/۰۴۶	۰/۰۹۰
گویه ۰۱۲	۰/۰۲۹	۰/۷۲۷	۰/۰۳۱-	۰/۰۹۵	۰/۰۹۶-	۰/۰۳۰
گویه ۰۱۵	۰/۰۱۷-	۰/۰۲۵	۰/۷۳۱	۰/۰۰۹	۰/۰۹۲	۰/۴۰۳
گویه ۰۱۱	۰/۱۸۲	۰/۳۸۶	۰/۶۹۴	۰/۱۰۳-	۰/۰۰۱	۰/۲۳۰-
گویه ۰۱۴	۰/۰۹۰	۰/۲۵۷-	۰/۶۱۵	۰/۱۶۲	۰/۰۴۳-	۰/۰۸۸-
گویه ۰۰۳	۰/۰۵۳-	۰/۰۲۷-	۰/۰۶۳-	۰/۶۶۸	۰/۲۲۲	۰/۰۹۷-
گویه ۰۱۶	۰/۰۴۱-	۰/۱۷۷-	۰/۱۷۳	۰/۶۵۶	۰/۲۲۳-	۰/۲۲۲
گویه ۰۱۳	۰/۰۴۰-	۰/۳۰۰	۰/۱۳۳	۰/۳۸۲	۰/۱۷۳	۰/۳۳۵
گویه ۰۱۸	۰/۰۶۹	۰/۰۶۴-	۰/۲۲۱	۰/۱۲۵-	۰/۷۶۷-	۰/۰۰۴-
گویه ۰۰۷	۰/۰۲۳	۰/۱۳۴-	۰/۲۸۵	۰/۰۲۰-	۰/۶۸۳	۰/۰۸۵
گویه ۰۱۷	۰/۱۰۲	۰/۱۷۹	۰/۰۴۲-	۰/۱۳۱	۰/۰۱۴	۰/۷۳۷
گویه ۰۰۵	۰/۰۳۳-	۰/۳۸۱-	۰/۰۳۳	۰/۳۹۷-	۰/۰۵۲	۰/۵۳۰

نتایج نشان می‌دهند که این شش مؤلفه پس از انجام چرخش واریماکس به طور مطلوبی قادر به تبیین ساختار زیربنایی گویه‌های پرسشنامه هستند و می‌توانند برای تبیین دقیق‌تر مفاهیم مورد بررسی به کار روند. این تحلیل تأییدی بر روایی ساختاری پرسشنامه است و ابعاد استخراج شده قابلیت استفاده در مراحل بعدی پژوهش را دارد.

در گام نخست، تحلیل عاملی اکتشافی Q با چرخش واریماکس انجام شد و شش الگوی ذهنی (فاکتور ذهنی) از میان پاسخ‌دهندگان شناسایی گردید. سپس، با بررسی بارهای عاملی و پاسخ‌های دارای بیشترین امتیاز (۸ و ۹)، محتوای هر عامل تفسیر شد. نتایج این تحلیل نشان داد که ابعاد شش‌گانه مدل نهایی (شایستگی سازمانی، بین‌فردی، اجرایی، اخلاقی، حرفه‌ای و تخصصی) با شش نگرش ذهنی خبرگان مطابقت کامل دارد. از این طریق، روایی محتوایی از طریق جدول هدف-محتوا و پایایی سازه‌ای از طریق تحلیل Q تأیید شد. گام نهایی در فرآیند تحلیل Q، برچسب‌گذاری علمی عامل‌ها و تبیین هر یک بر اساس مضامین‌شان بود. پس از آن که برای هر عامل مجموعه‌ای از گویه‌های متمایزکننده و مؤلفه‌های مفهومی مرتبط تعیین گردید، به روش استقرایی و با استفاده از استدلال پژوهشگران، یک عنوان کوتاه و گویا که بیانگر جوهره‌ی آن دیدگاه باشد به عامل اختصاص یافت. در نامگذاری عوامل تلاش شد از اصطلاحاتی استفاده شود که به خوبی ماهیت مشترک گویه‌های هر خوشه را منعکس کند. این کار به صورت مشارکتی توسط تیم پژوهش (با تخصص در روش‌های کیفی و موضوع تعلیم و تربیت) انجام گرفت تا اجماع لازم در خصوص انتخاب بهترین برچسب حاصل شود.

الگوی ذهنی اول: شایستگی سازمانی و رهبری تحول‌آفرین مبتنی بر توسعه حرفه‌ای اعضا و تصمیم‌سازی

راهبردی: این گروه از خبرگان، بیشترین تأکید را بر توانایی مدیر گروه در هدایت سازمان، برنامه‌ریزی آینده‌نگر، ایجاد تغییر سازنده و توسعه

حرفه‌ای اعضای هیئت علمی داشتند. از دیدگاه آنان، مدیر موفق کسی است که با اتکا بر اخلاق حرفه‌ای، ضمن حفظ انسجام سازمانی، زمینه‌ی نوآوری و یادگیری جمعی را فراهم آورد.

الگوی ذهنی دوم: شایستگی بین‌فردی و رهبری شناختی-اخلاقی مبتنی بر ارتباطات مؤثر و ارزشیابی

توسعه‌گرا: در این الگو، تمرکز اصلی بر روابط انسانی، مهارت‌های ارتباطی، خودآگاهی حرفه‌ای و شیوه‌های ارزیابی مشارکتی است. مدیران مؤثر کسانی هستند که در بستر تعاملات بین‌فردی و احترام متقابل، یادگیری و رشد هم‌افزا را در گروه‌های آموزشی تقویت می‌کنند.

الگوی ذهنی سوم: شایستگی مدیریت اجرایی و رهبری مشارکتی-مسئولانه با رویکرد توسعه‌گرا: این الگو

بر مهارت‌های اجرایی، تصمیم‌گیری جمعی، نظم اداری و پاسخ‌گویی اخلاقی تأکید دارد. در این دیدگاه، مدیر گروه به‌عنوان هماهنگ‌کننده منابع، وظایف و ارتباطات نقش محوری در انسجام عملکردی گروه ایفا می‌کند.

الگوی ذهنی چهارم: شایستگی اخلاقی و مدیریت تحولی مبتنی بر مهارت انسانی و برنامه‌ریزی راهبردی:

در این الگو، اخلاق حرفه‌ای و معنویت سازمانی هسته‌ی اصلی رهبری محسوب می‌شود. مدیران در این چارچوب با اتخاذ تصمیم‌های مبتنی بر ارزش‌ها، الگوهای رفتاری اخلاق‌مدارانه را در گروه نهادینه می‌سازند و زمینه‌ی اعتماد متقابل را تقویت می‌کنند.

الگوی ذهنی پنجم: شایستگی حرفه‌ای در مدیریت حمایتی و توانمندسازی جمعی با محور شبکه‌سازی

دانشگاهی: این دیدگاه بر اهمیت نقش حمایتی مدیران گروه در توسعه حرفه‌ای اعضا تأکید دارد. تمرکز این مدیران بر ایجاد پیوند میان افراد، تسهیل یادگیری همتایان و گسترش شبکه‌های ارتباطی علمی است تا از طریق مشارکت جمعی، عملکرد دانشگاهی بهبود یابد.

الگوی ذهنی ششم: شایستگی تخصصی مسئولانه و حکمرانی مشارکتی با تأکید بر ارزشیابی رشدمحور:

این الگو نمایانگر رویکردی است که مدیر گروه را به‌عنوان رهبر دانشی و متخصصی متعهد معرفی می‌کند که تصمیم‌گیری‌های خود را بر پایه داده، ارزیابی‌های نظام‌مند و تحلیل علمی بنا می‌نهد. در این چارچوب، حکمرانی دانشگاهی به‌صورت مشارکتی و مبتنی بر دانش جمعی تبیین می‌شود.

در مجموع، تحلیل Q نشان داد که ابعاد شش‌گانه استخراج‌شده از فاز کیفی، در سطح ادراک خبرگان نیز بازتولید می‌شوند؛

بنابراین، مدل پژوهش از منظر همخوانی نظری-تجربی و اعتبار تفسیری در بافت‌های دانشگاهی مشابه، از پشتوانه قابل دفاع برخوردار است. جدول (۱۲).

جدول ۱۲. عامل‌های Q و برچسب‌گذاری ابعاد شایستگی مدیران گروه

شماره ابعاد	افراد (کد پاسخ‌دهندگان)	محورهای دارای بیشترین تمرکز (بر اساس درصد پاسخ‌ها)	عنوان نهایی ابعاد شایستگی پیشنهادی	درصدهای شاخص
ابعاد ۱	۱۰، ۹، ۸، ۶، ۴، ۲، ۱	مدیریت فردی افراد، هدایت اخلاقی، انسجام و قدردانی	شایستگی سازمانی / رهبری درون‌گروهی مبتنی بر تعامل اخلاقی و توانمندسازی فردی	رشد فردی (۹۱٪)، هدایت اخلاقی (۸۹٪)، انسجام گروهی (۸۷٪)
ابعاد ۲	۱۲، ۱۹	ارتباطات انسانی، خودآگاهی حرفه‌ای، ارزشیابی بین‌رشته‌ای	شایستگی بین‌فردی و رهبری شناختی-اخلاقی با رویکرد تعامل بین‌فردی و ارزشیابی توسعه‌گرا در بستر آموزش بین‌رشته‌ای دانشگاهی	ارتباطات (۹۳٪)، ارزشیابی بین‌رشته‌ای (۹۰٪)، تعامل اخلاقی (۸۸٪)
ابعاد ۳	۱۵، ۱۴، ۱۱	مدیریت اجرایی، مسئولیت‌پذیری، تصمیم‌سازی گروهی	شایستگی مدیریت اجرایی / رهبری مشارکتی و مسئولانه با رویکرد توسعه‌گرا در مدیریت گروه‌های علمی	مسئولیت‌پذیری (۸۹٪)، تصمیم‌سازی (۸۷٪)، تعامل گروهی (۸۵٪)
ابعاد ۴	۱۶، ۱۳، ۳	رهبری تحول‌گرا، الهام‌بخشی آموزشی، توسعه حرفه‌ای	شایستگی رهبری آموزشی / مدیریت الهام‌بخش و تحول‌گرا در هدایت علمی و توانمندسازی آموزشی اساتید	رهبری آموزشی (۹۲٪)، تحول‌گرایی (۹۰٪)، انگیزش علمی (۸۸٪)
ابعاد ۵	۱۸، ۷	شایستگی علمی، سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی حرفه‌ای	شایستگی حرفه‌ای / رهبری علمی-آموزشی مبتنی بر بینش راهبردی، توسعه حرفه‌ای و شبکه‌سازی دانشگاهی	بینش حرفه‌ای (۹۱٪)، سیاست‌گذاری علمی (۸۹٪)، توسعه علمی (۸۷٪)
ابعاد ۶	۱۷، ۵	مسئولیت تصمیم‌سازی، ارزیابی توسعه‌محور	شایستگی تخصصی مسئولانه در آموزش عالی با رویکرد تصمیم‌سازی مشارکتی و ارزیابی توسعه‌محور	اخلاق حرفه‌ای (۹۳٪)، ارزشیابی توسعه‌محور (۹۱٪)، تصمیم‌سازی (۹۰٪)

در جدول (۱۲)، نشان داده شده است که برای هر ابعاد، کدام مؤلفه‌ها در میان همان گروه از مدیران بیشترین سهم تأیید بالا (۸-۹) را دریافت کرده‌اند. هدف جدول رتبه‌بندی بین ابعادها نیست؛ بلکه استخراج شاخص محتوایی درون‌ابعادی هر عامل است تا روشن شود عنوان نهایی بعد دقیقاً بر محور کدام کانون‌ها شکل گرفته است.

در اولین بعد شایستگی، کانون اجرایی-انسانی برجسته است: (مدیریت اجرایی مبتنی بر تعاملات بین‌فردی و سازمان‌دهی انسانی) در میان مدیران این ابعاد ۶۱٪ تأیید بالا دریافت کرده و در کنار رهبری درون‌گروهی مبتنی بر تعامل اخلاقی و توانمندسازی فردی (۵۵/۵٪) و مدیریت توسعه سازمانی و رهبری اثربخش در توسعه آموزش عالی (۵۰٪) چارچوب معنایی بعد را می‌سازد؛ بدین ترتیب، نام‌گذاری این بعد بر اجرای پاسخ‌گو، اخلاق در تعاملات و بهبود سازمانی تکیه دارد.

در دومین بعد شایستگی، توافق بالاست و اجرایی تعامل‌محور (۸۹٪)، رهبری آینده‌نگر و اثربخش (۸۳٪) و مدیریت ارتباطات و منابع داخلی/توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی (۷۸٪) سه قله محوری‌اند؛ خوشه ۷۲٪ (تحول‌گرا، رشد فردی، روابط غیررسمی، اخلاق سازمانی) این هسته را تقویت می‌کند. این الگو منطق نام «بین‌فردی و رهبری شناختی-اخلاقی با رویکرد ارزشیابی توسعه‌گرا را به‌صورت داده‌محور تأیید می‌کند.

در سومین بعد شایستگی با تمرکز بر مسئولیت‌پذیری و تصمیم‌سازی گروهی تعریف می‌شود؛ در این ابعاد، قله‌ها به‌طور نسبی پایین‌تر و توزیع‌شان فشرده‌تر است برای نمونه، ارتباطات داخلی و اجرایی تعامل‌محور هر کدام حدود (۳۴٪). تحلیل مدیریتی روشن است: چارچوب‌های تصمیم‌سازی حاضرند و باید با رویه‌های عملیاتی و بسامد پیگیری به گزارش‌های مدیریتی داده شوند؛ همین منطق، نمایه (مدیریت اجرایی و رهبری مشارکتی—مسئولانه با رهیافت توسعه‌گرا) را موجه می‌سازد.

در چهارمین بعد شایستگی، مدیریت مبتنی بر برنامه‌ریزی هدفمند و تصمیم‌گیری اخلاق‌مدار، قله اصلی است (۶۲٪) و رهبری آینده‌نگر و اثربخش و نیز مدیریت اخلاق حرفه‌ای در سازمانی/توسعه شغلی اعضای گروه هر یک ۵۵٪ اخذ کرده‌اند؛ ترکیب این سه محور نشان می‌دهد اخلاق تصمیم‌گیری در قالب «برنامه‌محوری راهبردی» عینیت یابد، ظرفیت تحولی پیدا می‌کند—همان چیزی که در عنوان این بعد انعکاس یافته است.

در پنجمین بعد شایستگی، تصویری حمایتی—توانمندساز دارد: مدیریت ارتباطات و منابع داخلی/توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی، با ۶۷٪ قوی‌ترین ستون است و سه کانون ۶۲٪ (رهبری آینده‌نگر، رهبری حرفه‌ای آموزشی—پژوهشی مبتنی بر خلاقیت علمی و توسعه تخصصی، و توسعه سازمانی) این ستون را پشتیبانی می‌کنند؛ عنوان «مدیریت حمایتی مبتنی بر توانمندسازی جمعی و شبکه‌سازی دانشگاهی» دقیقاً برحول محور همین شواهد ایستاده است.

و سرانجام در ششمین بعد شایستگی، برنامه‌ریزی هدفمند/تصمیم‌گیری (اخلاق‌مدار) ۶۱٪، رهبری آینده‌نگر و اخلاق سازمانی/توسعه شغلی هر کدام ۵۵٪ و خوشه ۴۵٪ (رشد فردی، ارتباطات داخلی، روابط سازمانی و بین‌سازمانی) دیده می‌شود؛ این الگو از حکمرانی مشارکتی مسئولانه» حکایت دارد که تصمیم را در چارچوب اخلاق و ارزشیابی رشد‌محور به چرخه یادگیری سازمانی بازمی‌گرداند.

تحلیل افقی ردیف‌ها سه گرایش هنجاری را مشخص می‌کند که در ذهن مدیران گروه‌های آموزشی مشترک‌اند و به‌همین دلیل بیشتر نقش پوششی/ تقویتی دارند تا تمایزبخش: یکم، آینده‌نگری و اثربخشی که در چند ابعاد با اعداد نسبتاً بالا تکرار می‌شود (برای نمونه: ۸۳٪ در بعد دوم، ۶۲٪ در بعد پنجم، و ۵۵٪ در ابعاد چهارم و ششم)؛ دوم، ارتباطات داخلی و توسعه حرفه‌ای که به‌منزله زیرساخت توانمندسازی جمعی ظاهر می‌شود (برای نمونه: ۷۸٪ در بعد دوم و ۶۷٪ در بعد پنجم)؛ و سوم، اجرایی تعامل‌محور که در برخی ابعاد قله اصلی است (مانند ۸۹٪ در بُعد دوم و ۶۱٪ در بُعد اول) و در سایر ابعاد نقش زمینه‌ای دارد. بدین ترتیب، جدول (۱۲) نشان می‌دهد هر بعد چگونه از سه کانون غالب شکل می‌گیرد و چرا نام‌گذاری نهایی هر بعد دقیقاً برآمده از هم‌نهشتی همین کانون‌هاست. جدول (۱۳)، ردیابی‌پذیری نام‌گذاری را تضمین می‌کند و از منظر کاربردی به مدیران گروه‌های آموزشی نشان می‌دهد کدام قابلیت‌ها باید محور مداخله قرار گیرند: در ابعادی با گرایش اجرایی—انسانی (مانند بعد اول و دوم) تقویت پروتکل‌های اجرا و پاسخ‌گویی،

در ابعاد اخلاقی-برنامه‌محور (مانند بعد چهارم و ششم) استانداردسازی تصمیم و پایش رشد، و در ابعاد حمایتی-توسعه‌گرا (مانند بعد پنجم) متورینگ ساختاری و شبکه‌سازی حرفه‌ای.

جدول ۱۳. ماتریس شدت تأیید مؤلفه‌ها به تفکیک ابعاد

مؤلفه‌ها	گروه ۱	گروه ۲	گروه ۳	گروه ۴	گروه ۵	گروه ۶
مدیریت مبتنی بر برنامه‌ریزی هدفمند و تصمیم‌گیری اخلاق مدار	۰۰٪/۱۷	۰۰٪/۵۰	۰۰٪/۱۷	۰۰٪/۶۲	۰۰٪/۳۴	۰۰٪/۶۱
رهبری تحول‌گرا با محوریت تعاملات بین‌فردی و تصمیم‌گیری مشارکتی	۰۰٪/۳۵	۰۰٪/۷۲	۰۰٪/۲۸	۰۰٪/۳۴	۰۰٪/۳۴	۰۰٪/۴۴
مدیریت سازمانی مبتنی بر رشد فردی	۲۳٪/۵	۰۰٪/۷۲	۰۰٪/۱۷	۰۰٪/۴۵	۰۰٪/۲۸	۰۰٪/۴۵
اخلاق حرفه‌ای در رهبری اجرایی همراه با نوآوری و آینده‌نگری تخصصی	۰۰٪/۴۸	۰۰٪/۷۰	۰۰٪/۲۸	۰۰٪/۳۸	۰۰٪/۳۷	۰۰٪/۳۸
مدیریت اجرایی مبتنی بر تعاملات بین‌فردی و سازماندهی انسانی	۰۰٪/۶۱	۰۰٪/۸۹	۰۰٪/۳۴	۰۰٪/۲۸	۰۰٪/۳۴	۰۰٪/۳۸
رهبری آینده‌نگر و اثربخش در گروه‌های آموزشی و پژوهشی	۰۰٪/۳۳	۰۰٪/۸۳	۰۰٪/۲۳	۰۰٪/۵۵	۰۰٪/۶۲	۰۰٪/۵۵
رهبری درون‌گروهی مبتنی بر تعامل اخلاقی و توانمندسازی فردی	۵۵٪/۵	۰۰٪/۳۹	۰۰٪/۱۲	۰۰٪/۵۰	۰۰٪/۵۰	۰۰٪/۳۴
رهبری حرفه‌ای آموزشی-پژوهشی مبتنی بر خلاقیت علمی و توسعه تخصصی	۰۰٪/۲۸	۰۰٪/۶۱	۰۰٪/۱۷	۰۰٪/۴۵	۰۰٪/۶۲	۰۰٪/۳۸
مدیریت ارتباطات و منابع داخلی، یادگیری و توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی	۰۰٪/۲۲	۰۰٪/۷۸	۰۰٪/۳۴	۰۰٪/۴۵	۰۰٪/۶۷	۰۰٪/۴۵
مدیریت روابط غیر رسمی و توانمندی در مدیریت ارتباطات سازمانی و بین‌سازمانی	۰۰٪/۲۸	۰۰٪/۷۲	۰۰٪/۲۳	۰۰٪/۴۵	۰۰٪/۲۸	۰۰٪/۴۵
مدیریت اخلاق حرفه‌ای در سازمانی و مدیریت توسعه حرفه‌ای و شغلی اعضای گروه	۰۰٪/۱۷	۰۰٪/۷۲	۰۰٪/۱۲	۰۰٪/۵۵	۰۰٪/۲۳	۰۰٪/۵۵
مدیریت بحران؛ تحلیل، تصمیم‌سازی و حل مسئله سازمانی	۰۰٪/۴۵	۰۰٪/۶۷	۰۰٪/۲۳	۰۰٪/۲۸	۰۰٪/۴۵	۰۰٪/۳۸
مدیریت توسعه سازمانی و رهبری اثربخش در توسعه آموزش عالی	۰۰٪/۵۰	۰۰٪/۵۶	۰۰٪/۲۳	۰۰٪/۳۴	۰۰٪/۶۲	۰۰٪/۲۳

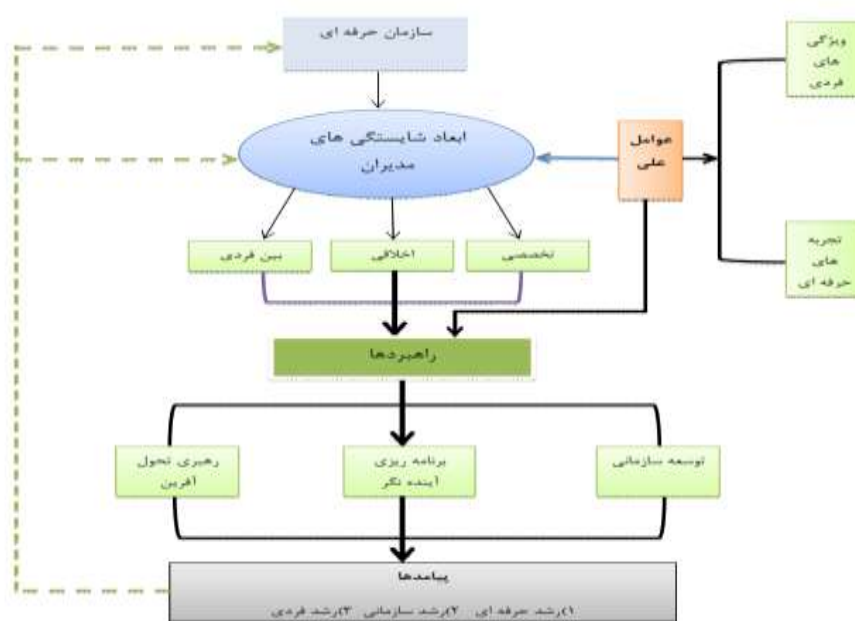
در جمع‌بندی نتایج تحلیل Q می‌توان گفت ابعاد استخراج‌شده بازتابی از الگوهای ذهنی و تجربیات زیسته‌ی مدیران گروه‌های آموزشی در بستر آموزش عالی‌اند. بررسی خوشه‌های مفهومی نشان داد که شایستگی مدیریتی پدیده‌ای چندوجهی است که از پیوند پویا میان اخلاق حرفه‌ای، توانمندسازی فردی، تعاملات بین‌فردی، مهارت‌های اجرایی و رهبری علمی شکل می‌گیرد. این شش بعد نهایی، بنیان نظری مدل شایستگی مدیران گروه را تشکیل می‌دهند و بیانگر آن‌اند که مدیریت گروه در آموزش عالی فرایندی تعاملی و توسعه‌گراست که بر یادگیری، شبکه‌سازی و بالندگی حرفه‌ای استوار است. نتایج تحلیل Q همچنین هم‌خوانی بالایی یافته‌های تجربی با ساختار مفهومی استخراج‌شده را نشان داد و روایی محتوایی و سازه‌ای مدل را تأیید کرد. بر این اساس، مدل نهایی پژوهش (شکل ۱) بازنمایی تعامل میان عوامل علی، ابعاد شایستگی، راهبردها و پیامدهاست و تصویری یکپارچه از تکوین شایستگی‌های مدیریتی ارائه می‌دهد که می‌تواند به‌عنوان چارچوبی مفهومی برای تحلیل و توسعه الگوهای مدیریتی در آموزش عالی مورد استفاده قرار گیرد.

شکل (۱) الگوی مفهومی نهایی پژوهش را بر اساس رویکرد نظریه داده‌بنیاد گلیسر نشان می‌دهد. این مدل حاصل فرایند استقرایی و برآمده از داده‌های کیفی مصاحبه‌هاست و هیچ چارچوب از پیش تعیین‌شده‌ای بر آن تحمیل نشده است. در این مدل، ابعاد شایستگی‌های مدیریتی مدیران گروه‌های آموزشی، به‌عنوان پدیده محوری در مرکز قرار گرفته و سایر مقولات در نسبت مفهومی با آن معنا یافته‌اند.

سه شایستگی بنیادین شامل شایستگی‌های بین‌فردی، اخلاقی و تخصصی، زیربنای شکل‌گیری شایستگی‌های میانی یعنی حرفه‌ای و سازمانی هستند که در نهایت به بروز شایستگی‌های اجرایی و مدیریتی در سطح عمل منجر می‌شوند. از دل این تعاملات،

مجموعه‌ای از راهبردهای کلیدی همچون رهبری تحول‌آفرین، برنامه‌ریزی آینده‌نگر و توسعه سازمانی پدیدار می‌شود که تحقق آن‌ها به بالندگی فردی، حرفه‌ای و سازمانی در سطح گروه آموزشی و دانشگاه منجر می‌گردد.

این مدل، بازنمایی مفهومی از نظریه برآمده از داده‌هاست و نه الگویی پارادایمی از پیش تعیین‌شده. در رویکرد گلایسری، هدف از ارائه چنین مدلی، نشان دادن پویایی نظری میان مقولات و تبیین روابط بین ابعاد شایستگی‌ها بر پایه‌ی شواهد تجربی است. از این‌رو، شکل (۱) چارچوب نظری شواهدبنیاد این پژوهش را به تصویر می‌کشد که می‌تواند مبنایی برای تحلیل‌های تکمیلی و آزمون‌های کمی در مطالعات آینده باشد.



شکل ۳. مدل مفهومی برآمده از داده‌ها بر اساس رویکرد نظریه داده‌بنیاد گلایسر

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر شش بعد را درباره شایستگی‌های مدیران گروه‌های آموزشی آشکار ساخت که هر یک ابعادی متمایز اما هم‌پوشان دارند و در مجموع تصویری جامع از الزامات رهبری و مدیریت در محیط‌های دانشگاهی فراهم می‌سازند. اولین بعد از ابعاد شایستگی می‌باشد «شایستگی سازمانی و رهبری تحول‌آفرین مبتنی بر توسعه حرفه‌ای، اخلاق و تصمیم‌سازی راهبردی» نام گرفت، تمرکز بر مدیریت اجرایی، رهبری گروه و توسعه سازمانی است. این ترکیب با شواهد پژوهش‌های بین‌المللی همسوست که بر اهمیت توانمندی مدیران گروه در سازمان‌دهی منابع، پاسخگویی و هدایت تغییرات تأکید دارند. به عنوان نمونه، پژوهش‌های گیگلیوتی (۲۰۲۱) و کروز (۲۰۲۲) نشان دادند رؤسای گروه‌ها نقش کلیدی در ایجاد پیوند میان برنامه‌ریزی اجرایی و توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی دارند. همچنین، برینکلی، اتسکورن و لین (۲۰۱۹) بر لزوم ارتقای شایستگی‌های راهبردی مدیران

گروه برای توانمندسازی اعضا تأکید کرده‌اند. از سوی دیگر، فیلیپ و همکاران (۲۰۲۳) و کزار (۲۰۱۸)، بیان داشته‌اند که رهبری تحول‌آفرین و اخلاقی زمینه‌ساز بهبود کیفیت آموزشی و انسجام سازمانی است (2, 3, 10, 11, 35-37). بنابراین، این بعد نشان می‌دهد که پیوند میان ارزش‌های اخلاقی و تصمیم‌سازی راهبردی، شرط ضروری برای پایداری سازمانی و موفقیت تحول‌آفرین در محیط‌های دانشگاهی است.

دومین بعد از ابعاد شایستگی می‌باشد با عنوان «شایستگی بین‌فردی و رهبری شناختی-اخلاقی مبتنی بر ارتباطات مؤثر و ارزشیابی توسعه‌گرا» بر مدیریت اجرایی، رهبری سازمانی و ارتباطات داخلی تأکید داشت. همگرایی این نتایج با ادبیات موجود چشمگیر است؛ ابورمضان (۲۰۲۲) و گیگلیوتی (۲۰۲۱) نشان دادند که توانایی برقراری ارتباط مؤثر و رهبری اخلاق‌مدار، انسجام گروهی و رفتارهای فراوظیفه‌ای اعضا را افزایش می‌دهد (10, 35). همچنین، کروز (۲۰۲۲) و برینکلی-اتسکورن و لین (۲۰۱۹) تأکید کرده‌اند که مدیریت ارتباطات درون‌سازمانی بستر اصلی برای هم‌راستاسازی تصمیمات اجرایی است (2, 3). افزون بر این، فیلیپ و همکاران (۲۰۲۳) بیان کردند که شایستگی‌های شناختی و اخلاقی، پیش‌ران مهمی برای ارزشیابی توسعه‌گرا در دانشگاه‌هاست (11, 38). در پژوهش‌های داخلی علیزاده و همکاران (۱۳۹۸)، نیز دیده می‌شود که مدیران گروه موفق معمولاً با اتکا به توانمندی‌های ارتباطی، تعارض‌ها را کاهش داده و تعاملات مثبت را گسترش می‌دهند. بنابراین، این بعد تأکید می‌کند که رهبری موفق در آموزش عالی بدون ترکیب (ارتباطات مؤثر) و (تصمیم‌گیری اخلاقی) ممکن نیست و این ترکیب پایه‌گذار اعتماد و همگرایی در گروه‌های علمی است.

سومین بعد از ابعاد شایستگی می‌باشد با عنوان (شایستگی مدیریت اجرایی و رهبری مشارکتی-مسئولانه با رهیافت توسعه‌گرا) نام‌گذاری شد، بر ترکیب مدیریت اجرایی و مدیریت ارتباطات داخلی استوار است. این یافته‌ها با پژوهش‌های گیگلیوتی (۲۰۲۱) و کروز (۲۰۲۲) همسوست که نقش مدیر گروه را در ایجاد شبکه‌های ارتباطی داخلی و سازمان‌دهی منابع برجسته کرده‌اند (10). همچنین، ابورمضان (۲۰۲۲) و برینکلی-اتسکورن و لین (۲۰۱۹) بر اهمیت مشارکت‌جویی و پاسخگویی در سبک رهبری مدیران گروه تأکید داشته‌اند (35, 38). علاوه بر این، کزار و هالکامب (۲۰۱۷) نشان داده‌اند که رهیافت مشارکتی موجب تقویت احساس تعلق و افزایش کارآمدی گروه‌های علمی می‌شود. شواهد داخلی نادری‌فر و همکاران (۱۳۹۷)، در دانشگاه تهران نشان دادند که مشارکت‌جویی و مسئولیت‌پذیری جمعی از شایستگی‌های کلیدی مدیران گروه است که رضایت اعضای هیئت علمی را افزایش دهند و به بهبود اثربخشی سازمانی کمک می‌کند (18). در نتیجه این بعد نشان می‌دهد که کارآمدی سازمانی زمانی محقق می‌شود که مسئولیت‌پذیری مشارکتی از سطح طراحی به سطح اقدام عملی ارتقا یابد.

چهارمین بعد از ابعاد شایستگی می‌باشد با عنوان «شایستگی اخلاقی و مدیریت تحولی بر پایه صلاحیت حرفه‌ای، مهارت انسانی و برنامه‌ریزی راهبردی»، پیوند میان اخلاق حرفه‌ای، رهبری سازمانی و برنامه‌ریزی هدفمند آشکار است. همسویی این یافته‌ها با پژوهش‌های گیگلیوتی (۲۰۲۱) و کروز (۲۰۲۲) قابل توجه است که نقش رهبری اخلاقی در ایجاد اعتماد و شفافیت سازمانی را نشان داده‌اند (10). افزون بر این، بدی، آپاسلان و گرین (۲۰۱۶) و برایسون (۲۰۱۸) بر ضرورت برنامه‌ریزی راهبردی و تصمیم‌سازی

اخلاق مدار در مدیریت دانشگاهی تأکید کرده‌اند (37). همچنین، فیلیپ و همکاران (۲۰۲۳) و ابورمضان (۲۰۲۲) نشان دادند که مهارت‌های انسانی و ارتباطی (مانند حل تعارض و بازخورد مؤثر) بنیان رهبری تحولی را شکل می‌دهد (6, 11). در پژوهش‌های داخلی عبداللهی (۱۴۰۱) نشان داد که مدیران گروه برای موفقیت در تغییرات آموزشی باید به اخلاق حرفه‌ای و تصمیم‌گیری اخلاق مدار پایبند باشند (17). در نتیجه این بعد روشن می‌سازد که اخلاق حرفه‌ای و مهارت انسانی در کنار برنامه‌ریزی راهبردی، بنیان اعتماد و تغییرات پایدار آموزشی را فراهم می‌آورد.

پنجمین بعد از ابعاد شایستگی می‌باشد با عنوان «شایستگی حرفه‌ای در مدیریت حمایتی مبتنی بر توانمندسازی جمعی و شبکه‌سازی دانشگاهی»، بر مدیریت ارتباطات داخلی، رهبری سازمانی، مدیریت علمی و اخلاق حرفه‌ای تمرکز داشت. یافته‌ها با پژوهش‌های ابورمضان (۲۰۲۲) و گیگلیوتی (۲۰۲۱) همسوست که نشان داده‌اند رهبری حمایتی و توانمندساز در دانشگاه‌ها موجب افزایش انسجام و ارتقای عملکرد می‌شود (6, 10). همچنین، کزار و هالکامب (۲۰۱۷) و برایسون (۲۰۱۸) تأکید کرده‌اند که مدیریت حرفه‌ای باید بر شبکه‌سازی علمی و هم‌راستاسازی منابع با اهداف آموزشی استوار باشد (37). در همین راستا، فیلیپ و همکاران (۲۰۲۳) نیز نشان داده‌اند که توانمندسازی جمعی، کیفیت تصمیم‌سازی و تاب‌آوری سازمانی را ارتقا می‌دهد (11). در ایران نیز طی مطالعاتی نشان داده‌اند که توانمندسازی اعضا و حمایت حرفه‌ای مدیران گروه، بهبود چشمگیری در انگیزش و همکاری علمی ایجاد می‌کند (17). در پژوهش دیگری طاهری (۱۳۹۹) نیز تصریح کرد که توانمندسازی جمعی و توسعه شبکه‌های علمی در میان اعضای هیئت علمی، نقشی کلیدی در ارتقای کیفیت گروه‌ها دارد. (19) در نتیجه این بعد بر اهمیت توانمندسازی جمعی و شبکه‌سازی علمی تأکید دارد و نشان می‌دهد حمایت حرفه‌ای مدیران گروه موجب افزایش انگیزش و همکاری علمی می‌شود.

ششمین بعد از ابعاد شایستگی می‌باشد با عنوان (شایستگی تخصصی مسئولانه و حکمرانی مشارکتی با تأکید بر ارزشیابی رشد محور) نام گرفت، بر برنامه‌ریزی هدفمند، رهبری سازمانی و اخلاق حرفه‌ای متمرکز بود. این نتایج با پژوهش‌های برایسون (۲۰۱۸) و بدی و همکاران (۲۰۱۶) همسوست که تلفیق برنامه‌ریزی راهبردی و رهبری اخلاق مدار را عامل کلیدی موفقیت سازمانی دانسته‌اند (36, 37). همچنین، گیگلیوتی (۲۰۲۱) و ابورمضان (۲۰۲۲) نشان دادند که حکمرانی مشارکتی و رهبری ارزشی موجب ارتقای رفتارهای فراوظیفه‌ای و انسجام سازمانی در محیط‌های دانشگاهی می‌شود (10, 35). در همین راستا، فیلیپ و همکاران (۲۰۲۳) تأکید کرده‌اند که شایستگی‌های تخصصی و مسئولانه بستر ارزشیابی رشد محور و بهبود مستمر عملکرد را فراهم می‌کند (11). یافته‌های داخلی عزیزاده و همکاران (۱۳۹۸) و عبداللهی (۱۴۰۱)، نیز گواه آن است که مدیران گروه در صورت توجه به حکمرانی مشارکتی و ارزشیابی رشد محور، در تحقق اهداف آموزشی و پژوهشی موفق‌ترند (17, 39). در نتیجه این بعد بیان می‌کند که حکمرانی مشارکتی و ارزشیابی رشد محور، بستر بهبود مستمر عملکرد و ارتقای کیفیت آموزش عالی را فراهم می‌سازد.

بدین ترتیب، بدین ترتیب، مقایسه‌شش بعد شایستگی با ادبیات موجود نشان می‌دهد که نتایج این پژوهش نه تنها همسو با یافته‌های پیشین است، بلکه با پوشش تمامی دانشگاه‌های دولتی و رشته‌های متنوع، نوآوری خود را در جامعیت، انسجام مفهومی و اتکا

به اجماع خبرگان نمایان ساخته است. این هم‌پوشانی و هم‌افزایی نشان می‌دهد که شایستگی‌های اخلاقی، تخصصی و بین‌فردی به‌مثابه پایه‌های زیربنایی، زمینه‌ساز ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای و سازمانی‌اند و در نهایت، مدیر گروهی که در سطح مدیریت اجرایی قرار می‌گیرد، با اتکاء بر این شایستگی‌ها می‌تواند هم به بالندگی فردی و حرفه‌ای اعضا و هم به پیشرفت سازمانی یاری رسانده و مسیر موفقیت و پایداری دانشگاه را هموار سازد. برآیند این شش بعد شایستگی، امکان ترسیم یک چارچوب مفهومی پیشنهادی را فراهم می‌آورد که روابط سلسله‌مراتبی میان ابعاد یادشده را در یک الگوی منسجم به تصویر می‌کشد؛ چارچوبی که در جایگاه یک مدل نظری شواهدبنیاد، می‌تواند مبنای آزمون‌های کمی و توسعه مدل‌های کاربردی در پژوهش‌های آینده قرار گیرد. به‌منظور تبیین ارتباط سلسله‌مراتبی ابعاد، شکل (۲) چارچوب مفهومی پیشنهادی پژوهش را نشان می‌دهد که در آن، شایستگی‌های پایه (اخلاقی، تخصصی و بین‌فردی) زیربنای شایستگی‌های میانی (حرفه‌ای و سازمانی) و در نهایت، شایستگی مدیریت اجرایی قرار گرفته‌اند. پژوهش حاضر با ارائه الگویی شواهدبنیاد از شایستگی‌های چندبعدی مدیران گروه، خلأ میان نظریه و عمل در مدیریت آموزش عالی را پر کرده و راهبردی نو برای شایسته‌گزینی و توسعه حرفه‌ای مدیران ارائه می‌کند.



شکل ۴. چارچوب سلسله‌مراتبی شایستگی‌های مدیریتی مدیران گروه‌های آموزشی در آموزش عالی

بر پایه‌ی ترکیب مطالعات نظری و تحلیل داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، الگوی نهایی شایستگی‌ها صورت‌بندی و در شش بعد سازمانی، بین‌فردی، اجرایی/اداری، اخلاقی، حرفه‌ای و تخصصی تثبیت گردید. این شش‌بعد، ساختاری چندلایه و سلسله‌مراتبی از الزامات رهبری دانشگاهی را ترسیم می‌کنند و نشان می‌دهند که شایستگی‌های اخلاقی، تخصصی و بین‌فردی نقش زیرساخت‌های پایه را دارند؛ این زیربنا بستر تکوین و بلوغ شایستگی‌های حرفه‌ای و سپس سازمانی را فراهم می‌کند و در نهایت به شایستگی اجرایی/اداری پایدار می‌انجامد.

بر این اساس، سه شایستگی پایه (اخلاقی، تخصصی و بین‌فردی) زیربنای شکل‌گیری شایستگی‌های میانی (حرفه‌ای و سپس سازمانی) هستند و با رشد و حرفه‌ای‌شدن مدیران و هم‌ترازی رویه‌های گروه/دانشکده، به شایستگی‌های اجرایی مؤثر ختم

می‌شوند. در همسویی با این چارچوب، عباس‌پور (۱۳۹۸) در تبیین شایستگی‌های مدیریتی آموزش عالی نشان می‌دهد که شایستگی مدیران دانشگاهی ماهیتی چندسطحی دارد و از هم‌نهشتی منسجم ویژگی‌های فردی، دانش تخصصی و مهارت‌های تعاملی شکل می‌گیرد (40)؛ به‌گونه‌ای که شایستگی‌های پایه، نقش زیربنای تکوین شایستگی‌های حرفه‌ای و سازمانی را ایفا می‌کنند. هنگامی که این سه پایه به تراز مطلوب برسند، مدیر گروه می‌تواند راهبردها را دقیق‌تر طراحی و اجرا کند، فرایندها و منابع را هم‌راستا سازد و تصمیم‌های داده‌مبنا و پاسخگو اتخاذ کند. پیامد مستقیم این پیکربندی، بالندگی فردی-تخصصی (به‌روزرسانی دانش و مهارت، خودکارآمدی، مسیر رشد حرفه‌ای) و بالندگی سازمانی (یادگیری جمعی، نوآوری، انسجام و تاب‌آوری) است که در نهایت به موفقیت سازمانی یاری می‌رساند (10, 35, 36, 41). از منظر کارکردی، شایستگی اخلاقی بعد هنجاری رهبری را برای تصمیم‌سازی مسئولانه و اعتماد سازمانی فراهم می‌کند (36). شایستگی تخصصی دقت تحلیل و کیفیت سیاست‌گذاری علمی را ارتقا می‌دهد (7). شایستگی بین‌فردی با تقویت ارتباطات، حل تعارض و شمول‌گرایی، به رشد رفتارهای فراوظیفه‌ای و درگیری شغلی/تحصیلی می‌انجامد که خود محرک بالندگی فردی-تخصصی و بهره‌وری جمعی است (6, 42). در نتیجه، هنگامی که مدیر در سطح حرفه‌ای-سازمانی به پایداری برسد، در مدیریت اجرایی اقتدار و ثبات بیشتری می‌یابد و با اجرای موفق برنامه‌ها، هم به موفقیت سازمانی کمک می‌کند و هم چرخه‌ی بالندگی فردی-تخصصی و بالندگی سازمانی را به‌صورت مستمر تغذیه می‌نماید (10, 37, 38). یافته‌های این پژوهش که بر نقش شایستگی‌های مدیریتی مدیران گروه در تقویت ظرفیت‌های سازمانی دانشگاه‌ها دلالت دارد، با شواهد تجربی پیشین در آموزش عالی ایران هم‌راستاست. برای نمونه، در یک مطالعه کمی، بالندگی سازمانی به‌عنوان قوی‌ترین پیش‌بین تعهد سازمانی اعضای هیئت علمی شناسایی شده است؛ نتیجه‌ای که نشان می‌دهد ارتقای شایستگی‌های مدیریتی می‌تواند به‌طور غیرمستقیم از مسیر تقویت بالندگی سازمانی، پیامدهای مثبتی برای تعهد، ثبات و اثربخشی دانشگاه‌ها به همراه داشته باش (43).

همان‌گونه که در شکل (۲) نمایش داده شده است، چارچوب سلسله‌مراتبی ارائه‌شده نشان می‌دهد سه شایستگی پایه‌ای (اخلاقی، تخصصی و بین‌فردی) زیربنای شایستگی‌های میانی (حرفه‌ای و سازمانی) و در نهایت شایستگی اجرایی/اداری هستند؛ برآیند این مسیر، توسعه‌ی فردی، حرفه‌ای و سازمانی مدیران گروه است. به‌صورت مصداقی:

در سطح بالندگی فردی، انتظار می‌رود خودرهبری و خودتنظیمی مدیران تقویت گردد؛ به‌گونه‌ای که انجام وظایف در مهلت مقرر افزایش یابد و میانگین تأخیر کاهش پیدا کند. بهبود کیفیت تصمیم‌گیری و حل مسئله نیز از طریق مستندسازی گزینه‌ها و استدلال‌ها آشکار می‌شود و بازکاری تصمیم‌ها به حداقل می‌رسد. در کنار آن، تاب‌آوری و مدیریت تعارض ارتقا می‌یابد و نسبت تعارض‌های حل‌وفصل‌شده بدون ارجاع به سطوح بالاتر افزایش پیدا می‌کند. بعد دیگر بالندگی فردی، رشد یادگیری مستمر است که با افزایش ساعات یادگیری حرفه‌ای، مشارکت در یادگیری هم‌تایان و ثبت منظم بازتاب‌های حرفه‌ای نمود می‌یابد.

در سطح بالندگی سازمانی، پیامدهای الگو به شکل افزایش کارایی و اثربخشی اداری بروز می‌کند؛ بدین معنا که چرخه زمانی فرایندهای کلیدی کوتاه‌تر می‌شود، نرخ انجام صحیح کار در نخستین تلاش بالا می‌رود و شفافیت فرایندها تقویت می‌گردد. هم‌زمان،

سرمایه اجتماعی و همکاری بین‌بخشی در گروه‌های آموزشی افزایش می‌یابد و اعتماد حرفه‌ای درون‌دانشگاهی ارتقا پیدا می‌کند. ارتقای عدالت و شفافیت سازمانی نیز از طریق انتشار به‌موقع گزارش‌ها، کاهش شکایات و بهبود ادراک عدالت قابل مشاهده است. نهایتاً کیفیت آموزشی و پژوهشی بهبود می‌یابد؛ انسجام برنامه‌ها بیشتر می‌شود، رضایت ذی‌نفعان بالاتر می‌رود و تحقق اهداف سالانه آموزشی/پژوهشی افزایش پیدا می‌کند.

در سطح بالندگی تخصصی (حرفه‌ای)، ارتقای مهارت‌های مدیریتی و ارتباطی مدیران گروه‌ها انتظار می‌رود؛ از جمله اداره کارآمد جلسات، توان مذاکره و اقناع، و پیگیری نظام‌مند مصوبات. به‌روزرسانی دانش تخصصی و روش‌شناختی با حضور هدفمند در دوره‌ها و کارگاه‌های مرتبط و به‌کارگیری رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش همراه است. در همین راستا، مدیریت منابع و پروژه‌ها کارآمدتر می‌شود؛ جذب و تخصیص منابع به اهداف نزدیک‌تر شده، پروژه‌ها مطابق برنامه پیش می‌روند و گزارش‌دهی آن‌ها منظم‌تر می‌گردد. سرانجام، اعتبار حرفه‌ای و برند علمی گروه‌های آموزشی تقویت می‌شود و دعوت‌ها، همکاری‌های بیرونی و فرصت‌های مشترک افزایش می‌یابد. این سه سطح پیامد، به‌صورت یکپارچه، نشان می‌دهند که استقرار الگوی شایستگی نه تنها به تغییرات رفتاری و عملکردی فردی می‌انجامد، بلکه در بهبود کارکرد سازمانی و ارتقای جایگاه حرفه‌ای گروه‌های آموزشی نیز اثرگذاری پایدار و قابل سنجش برجای می‌گذارد.

این مدل، افزون بر تبیین نظری روابط میان ابعاد شایستگی، قابلیت کاربردی دارد و می‌تواند مبنای برنامه‌های توانمندسازی، ارزیابی و انتصاب مدیران گروه قرار گیرد. به‌عنوان دستورکار پژوهش‌های آینده، اعتبارسنجی بیرونی این چارچوب در بسترهای متنوع (از جمله دانشگاه‌های غیردولتی یا مطالعات تطبیقی بین‌المللی) پیشنهاد می‌شود تا پایداری و قابلیت تعمیم آن آزمون گردد.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاق

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

حامی ملی

1. Parker J, Ventura HR, Hendon CI. Academic leadership in career colleges: Styles, style adaptability, preparedness, and prior experience. *The Community College Enterprise*. 2022;28(2):35-54.
2. Kruse SD. Department chair leadership: Exploring the role's demands and tensions. *Educational Management Administration & Leadership*. 2022;50(5):739-57. doi: 10.1177/1741143220953601.
3. Kruse SD, Hackmann DG, Lindle JC. Academic leadership during a pandemic: Department heads leading with a focus on equity. *Frontiers in Education*. 2020;5:614641. doi: 10.3389/feduc.2020.614641.
4. Kinnunen P, Čukušić M, Karjalainen A, Soini T. Bringing clarity to the leadership of teaching and learning in higher education: A systematic review. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 2024. doi: 10.1108/JARHE-06-2022-0200.
5. Taheri M. Identification of required competencies of academic department heads in Iranian universities. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*. 2020;26(2):115-40.
6. Aboramadan M, Dahleez K. Inclusive leadership in higher education: An approach to encourage management innovation and a climate for creativity. In: Marques J, Dhiman S, editors. *Leading with diversity, equity and inclusion*: Springer; 2022.
7. Mohamed Jais IR, Azman AM, Ghani EK. Quantifying the higher education leadership competency framework for talent management in Malaysia. *Journal of Education and e-Learning Research*. 2022;9(4):288-95. doi: 10.20448/jeelr.v9i4.4303.
8. Niewiesk S. The academic leadership framework: A guide for improving administrative processes within a university. *Journal of Organizational Excellence*. 2021. doi: 10.1002/joe.22083.
9. Balwant PT. Transformational instructor-leadership in higher education teaching: A meta-analytic review and research agenda. *Journal of Leadership Studies*. 2016;9(4):20-42. doi: 10.1002/jls.21423.
10. Gigliotti RA. The impact of COVID-19 on academic department chairs: Heightened complexity, accentuated liminality, and competing perceptions of reinvention. *Innovative Higher Education*. 2021;46(4):429-44. doi: 10.1007/s10755-021-09545-x.
11. Philip J, Gilli K, Knappstein M. Identifying key leadership competencies for digital transformation: Evidence from a cross-sectoral Delphi study of global managers. *Leadership & Organization Development Journal*. 2023;44(3):392-406. doi: 10.1108/LODJ-02-2022-0063.
12. Mobley JS. 4 essential leadership competencies department chairs need to lead in the new normal. *Academic Impressions*. 2022.
13. Khorsandi M, Ahmadi H, Rezaei S. Designing a competency model for faculty deans with an emphasis on university governance. *Iranian Journal of Higher Education Research*. 2025;17(2):45-68.
14. Fathi Vajargah K. Beyond reconceptualization: Recontextualization and multicontextualization of curriculum studies in Iran (Toward new curriculum ecosystems). *Transnational Curriculum Inquiry*. 2020;17(2):57-72.
15. Fathi Vajargah K. The re/multicontextualization of curriculum studies in the new century. *Journal of Curriculum Studies*. 2022;17(65):7-26. doi: 10.1001.1.17354986.1401.17.65.2.0.
16. Wolverson M, Gmelch WH. *College department chairs: Leading at the crossroads of pedagogy and management*. Hoboken, NJ: Wiley; 2021.
17. Abdollahi S. Investigating the Managerial Competencies of Educational Group Managers in Medical Sciences Faculties. *Quarterly Journal of Health System Management*. 2022;10(3):45-66.
18. Naderifar M, Goli H, Ghaljaie F. Snowball sampling: A purposeful method of sampling in qualitative research. *Strides in Development of Medical Education*. 2017;14(3):e67670. doi: 10.5812/sdme.67670.
19. Taheri M. Identifying the Required Competencies for Educational Group Managers in Iranian Universities. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*. 2020;26(2):115-40.
20. Gidman W. Developing the academic department head role: Exploring required competencies and challenges. *Higher Education Management and Policy*. 2023;35(1):45-67.
21. Humphrey-Murto S, Varpio L, Wood TJ, Gonsalves C, Ufholz LA, Mascioli K, et al. The use of Delphi and other consensus group methods in medical education research: A review. *Academic Medicine*. 2017;92(10):1491-8. doi: 10.1097/ACM.0000000000001812.
22. Younger M, Gascoine L, Menzies V, Torgerson C. A systematic review of the role of senior academic leaders in higher education. *Educational Management Administration & Leadership*. 2017;45(6):1021-42.
23. Zabala A, Sandbrook C, Mukherjee N. When and how to use Q methodology to understand perspectives in conservation research. *Conservation Biology*. 2018;32(5):1185-94. doi: 10.1111/cobi.13123.

24. Kinnunen P. Bringing clarity to the leadership of teaching and learning in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 2024;16(1). doi: 10.1108/JARHE-06-2022-0200.
25. Fathi Vajargah K. Toward third wave of curriculum studies in Iran: A re-contextualisation movement. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*. 2019;9(2).
26. Fathi Vajargah K. Theoretical foundations of re/multicontextualisation of curriculum studies ecosystems: From the idea of aquarium curriculum to a theory of multiverse curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*. 2021;11(22):89-98.
27. Creswell JW. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4th ed 2014.
28. Lincoln Y, Guba E. *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage; 1985.
29. Creswell JW, Poth CN. *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*: SAGE; 2018.
30. Fathi Vajargah K. Exploring lived curriculum in higher education: Toward a conceptual model. *Journal of Techniques, Technologies and Education Management*. 2011;6(1):83-91.
31. Corbin J, Strauss A. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*: SAGE; 2015.
32. Charmaz K. *Constructing Grounded Theory*. 3rd ed: SAGE Publications; 2021.
33. Birks M, Mills J. *Grounded theory: A practical guide* 2022.
34. Glaser BG. *Getting out of the data: Grounded theory conceptualization*: Sociology Press; 2020/2011.
35. Aboramadan M. Inclusive leadership and extra-role behaviors in higher education: Does organizational learning mediate the relationship? *International Journal of Educational Management*. 2022;36(4):397-417. doi: 10.1108/IJEM-06-2020-0290.
36. Bedi A, Alpaslan CM, Green S. A meta-analytic review of ethical leadership and its relationships with leader, member, and organizational outcomes. *Journal of Business Ethics*. 2016;139(3):517-36. doi: 10.1007/s10551-015-2625-1.
37. Bryson JM. *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations*: Jossey-Bass; 2018.
38. Brinkley-Etz Korn KE, Lane I. From the ground up: Building a system-wide professional development and support program for academic department chairs. *Studies in Higher Education*. 2019;44(3):571-83. doi: 10.1080/03075079.2017.1389877.
39. Alizadeh S, Sohrabi Z, Soltani-Arabshahi K, Kouhpayezadeh Esfahani J, Kouhestani HR. Core Competencies for Academic Leaders in Iran University of Medical Sciences: A Delphi Study. *Iranian Journal of Medical Sciences*. 2019;26(6):857-68.
40. Abbaspour M, Emami Meybodi A, Rahimian A, Ghiasi Nodoshan M. Designing a leadership competency model in public universities of Tehran. *Human Resource Management Researches*. 2019;11(2):137-66.
41. Gilli K, Nippa M, Knappstein M. Leadership competencies for digital transformation: An exploratory content analysis of job advertisements. *German Journal of Human Resource Management*. 2023;37(1):50-75. doi: 10.1177/23970022221087252.
42. Niță V, Guțu I. The role of leadership and digital transformation in higher education students' work engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2023;20(6):5124. doi: 10.3390/ijerph20065124.
43. Marzban A, Ahmadi A. A study on the relation between development and organizational commitment in Marvdasht Islamic Azad University faculty members. *Archives des Sciences*. 2012;65(2):215-28.