

بررسی رابطه مهارت‌های سه‌گانه مدیران گروه‌های آموزشی با کیفیت آموزشی

دکتر عبدالرحیم نوه ابراهیم
دانشیار دانشگاه تربیت معلم تهران
وجهه کریمی
کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

چکیده

مدیران گروه‌های آموزشی به عنوان یکی از ارکان مدیریت در نظام آموزش عالی کمتر مورد ارزشیابی قرار گرفته‌اند، از این‌رو، در پژوهش حاضر ارتباط بین مهارت‌های سه‌گانه (فنی، روابط انسانی و ادراکی) مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه تربیت معلم تهران در قالب ۱۸ مهارت ویژه با کیفیت آموزشی گروه مربوط با توجه به شاخص‌های ۱۴ گانه آموزش عالی بررسی شده است. ۱۷۲ نفر از ۳۰۶ عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم تهران که در نیمه اول سال تحصیلی ۸۵-۸۴ در این دانشگاه تدریس می‌کردند، با به کارگیری روش تصادفی طبقه‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. اطلاعات از طریق دو پرسشنامه محقق ساخته جمع‌آوری شد. پس از تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش و محاسبه همبستگی، وجود ارتباط معنی‌دار در سطح ۰/۰۵ بین مهارت فنی و ادراکی مدیران گروه‌های آموزشی با کیفیت آموزشی تأیید شد، ولی ارتباط معنی‌داری مبنی بر وجود همبستگی بین مهارت روابط انسانی با کیفیت آموزشی در این پژوهش مشاهده نشد.

کلید واژگان: مهارت‌های سه‌گانه مدیریت (فنی، روابط انسانی و ادراکی)، ارزشیابی، کیفیت آموزش عالی و مدیران گروه‌های آموزشی.

مقدمه

گسترش همه‌جانبه سازمان‌های آموزشی لزوم برخورداری از مدیرانی ماهر و توانمند در به‌کارگیری دانش و تجربه تخصصی را دوچندان ساخته است. این مدیران با تأثیرگذاری مستقیم بر آموزش سایر مشاغل بر جهت‌دهی کل جامعه مؤثرند (بهرنگی، ۱۳۸۱). گرچه مهارت مدیران به طرق گوناگون تقسیم‌بندی شده است، ولی مهارت‌های سه‌گانه‌ای که علاقه‌بند (۱۳۸۳) به نقل از کاتز به صورت مهارت فنی، روابط انسانی و ادراکی بیان کرده، در برگیرنده تمام تقسیم‌بندی‌های موجود است. مدیران گروه‌ها به دلیل داشتن ارتباط تنگاتنگ با نهادها و ارگان‌های مختلف، اعضای هیئت علمی، کارکنان آموزشی و غیر آموزشی، دانشجویان و... باید بیش از سایر مدیران دانشگاهی در برقراری ارتباط و توانایی اطلاعاتی مهارت داشته باشند. مدیران گروه‌های آموزشی نیروهای متخصص را رهبری می‌کنند و اساس رهبری و مدیریت اثر بخش دانشگاهی، کارکردن با «کارکنان دشوار» است (رمزدن، ۱۹۸۸) و در صورتی که آنها در زمینه ایجاد انگیزش و شناسایی حدود انتظارات و علائق خود و کارکنان آگاهی کافی نداشته باشند، از سوی اعضا پذیرفته و تأیید نمی‌شوند.

سیستم آموزش عالی از سه هدف و کارکرد اصلی انتقال، تولید و نشر و اشاعه دانش تشکیل شده است. در زمینه انتقال دانش عمدتاً بر یادگیری و تدریس تأکید می‌شود و مدیران گروه‌ها باید بر نظریات و شیوه‌های تدریس، ارزشیابی، تنظیم درس و اصول و نظریات یادگیری مسلط باشند تا بتوانند اعضای هیئت علمی را یاری کنند. پرورش تعهد و

توانمند ساختن اعضای هیئت علمی مستلزم استفاده از انواع راهبردهاست. اهداف واضح و چالش برانگیزی که در ارزشها بیان شده، مشارکت قوی کارکنان در تصمیم‌گیری، توجه به چگونگی دستیابی به این اهداف و مینا قراردادن آنها، الگوبرداری از اقدامات مطلوب، قدرشناسی و پاداش دادن به موفقیتها، عمل کردن فراسوی موانع محیطی و ترغیب افراد به مشارکت کارآمد در ادای وظایف، راهبردها و توصیه‌های استاندارد برای برانگیختن کارکنان و دانشجویان دانشگاه برای تدریس و یادگیری بهتر است (رمزدن، ۱۳۸۰). در زمینه تولید دانش آنها باید اولویتهای آموزشی و تحقیقاتی را شناسایی کنند و زمینه‌های تحقیقاتی و فرصت توسعه حرفه‌ای را برای اعضا و دانشجویان فراهم آورند. توانایی فهم موقعیت، بررسی منابع و برقراری ارتباط مؤثر شرایط را برای کارگروهی و ارتباط پویا و تعامل دوجانبه بین مدیران سیاستگذار با مدیران سطوح اجرایی موجب می‌شود تا وضعیت دانشگاه و آینده آن، محرک اصلی برنامه‌ریزی‌های بعدی شود. امروزه، به دلیل گرایش به تمرکززدایی و تمایل به سپردن اختیارات بیشتر به مسئولان رده‌های پایین و ضرورت توجه به نیازهای خاص گروهها و دانشکده‌ها، باید فرهنگ برنامه‌ریزی در سطح مؤسسه‌ای بیشتر رواج یابد (محسن پور، ۱۳۸۲). در هر نظام دانشگاهی که از کیفیت آموزش صحبت می‌شود، مدیران و کارکنان باید به ارزشیابی و ارزشگذاری برنامه‌ها و پس از تشخیص چالشها و فرصتهای آموزشی به طرح و اجرای برنامه‌های جدید بپردازند (سیف، ۱۳۸۲). تفکر اصلی این است که زمانی کار دانشگاهی بهتر انجام می‌گیرد که رهبری توانا، درستکار و وظیفه‌شناس با توانایی تأثیرگذاری بر منابع انسانی و با دیدی مثبت در خصوص تغییرات آینده، با تأکید بر رشد کارکنان و کمک به یادگیری وجود داشته باشد (سانیل، ۱۹۹۵). توجه به کیفیت آموزش عالی به منظور هدر نرفتن نیروهای عظیم انسانی، منابع مادی و مالی لازم و هماهنگی بین توسعه نظامهای آموزشی و کارایی آن امری ضروری است. از سوی دیگر، اصلاح ساختار، شیوه‌ها و اهداف آموزش عالی بدون در نظر گرفتن و همراه ساختن آن با کیفیت، یک سری اصلاحات ظاهری است و دگرگونی بنیادی را به دنبال نخواهد داشت. کیفیت همانند زیبایی، خوبی و سایر مفاهیم ذهنی با ذهنیت افراد مختلف تعبیر متفاوتی پیدا می‌کند و به گفته دیاس^۱ (۱۹۹۵) هر فرد ممکن است در چهار چوب ارزشهای مورد نظر خود کیفیت را تعریف و در باره آن به گونه‌ای خاص قضاوت کند. رمزدن (۱۹۹۸) به نقل از هاروی کیفیت را از بعد توجه آن به جایگاه انسان تعریف می‌کند. هرچه نگاه به انسان متعالی‌تر باشد، تعریف کیفیت انتزاعی‌تر و ارزشیابی آن دشوارتر خواهد شد و هر چه به فرد به صورت یک محصول یا تولید نگریسته شود، تعریف کیفیت آسان‌تر و سنجش‌پذیرتر خواهد بود. هاروی با توجه به این تعاریف پنج دیدگاه استثنایی، کمال، متناسب بودن با هدف، ارزش پولی و تحول آفرینی را در خصوص کیفیت در آموزش عالی مطرح می‌کند. اکثر مؤسسات دانشگاهی دانش‌آموختگان استثنایی و شایسته را انتخاب می‌کنند، به نیازهای مصرف کننده توجه می‌کنند، با به کارگیری فنون صحیح تلاش می‌کنند تا به پیامدهای مناسبی دست یابند و سرمایه به کار گرفته شده را به سازمان بر می‌گردانند و همچنین، در این مسیر تغییر و تحولاتی نیز در شناخت و دانش فراگیران ایجاد می‌کنند. گرچه در سازمانهای آموزشی

سعی می‌شود از تمام این دیدگاهها به منظور تفهیم کیفیت استفاده شود، ولی به دلیل توجه دیدگاه تحول‌آفرینی به ایجاد تغییرات مناسب در شناخت یادگیرندگان، این دیدگاه در آموزش عالی بیشتر مد نظر قرار می‌گیرد. کامرون و ساین^۲ (۱۹۹۹) با توجه به تعریف کیفیت در بعد ارزشی، کیفیت آموزش عالی را در پیوستاری هفت بخشی شامل کیفیت ذاتی و متعالی، کیفیت مبتنی بر محصول، مصرف‌کننده، ارزش و کارایی، تولید و سازمان بیان کرده‌اند. این تعاریف براساس این پیشفرض بیان شده‌اند که محصول یا خدمت به آسانی قابل شناسایی است؛ هر چه این محصول بارزتر و قابل اندازه‌گیری‌تر باشد، مفهوم کیفیت در آن مشخص‌تر است و هر چه به تعاریف متعالی کیفیت نزدیک می‌شویم، از قدرت سنجش کاسته می‌شود (وزیری، ۱۳۸۳). «شیکه بین‌المللی تضمین کیفیت در آموزش عالی»^۳ تطابق با استانداردهای از قبل تعیین شده و نیل به اهداف تصریح شده کیفیت در آموزش عالی را مبنا قرار داده است (گرافت^۴، ۱۹۹۵). در صورت نبود استانداردهای مشخص، کیفیت به وسیله میزان تحقق اهداف تصریح شده ذینفعان و ذیربطان آموزشی سنجیده می‌شود. مسئولان دانشگاهی، مدیران گروه‌های آموزشی، دانشجویان، قانونگذاران آموزش عالی و اعضای هیئت‌علمی خود قضاوت می‌کنند که آموزش، پژوهش و خدمات نظام مورد نظر تا چه اندازه با معیارها و اهداف تصریح شده همخوانی دارند. این اهداف بیشتر سطح بینش، نگرش و توانایی‌های کسب شده دانش‌آموختگان را مد نظر قرار داده است و می‌توان ارزش افزوده نظام آموزشی را از آن طریق به دست آورد (مک جین و بوردن^۵، ۱۹۹۵). ارزش افزوده در مدیریت کیفیت جامع نیز مطرح است و ارزشهای اصلی آن؛ یعنی توجه به مردم و مشارکت جمعی، بهبود مستمر و تأمین خواست ذیربطان دقیقاً با اهداف آموزش عالی منطبق است (لارنس و گرگوری^۶، ۲۰۰۵).

از مجموع تعاریف یاد شده می‌توان نتیجه گرفت که اولاً کیفیت آموزش دانشگاهی امری اتفاقی نیست و به عنوان یکی از اجزای سیستم آموزشی تحت تأثیر سایر ارکان اجتماعی قرار می‌گیرد، از این رو، به بررسی و شناخت عوامل درونی و بیرونی نیاز دارد. ثانیاً به موازات شناسایی این عوامل مفهوم کیفیت نیز ابعاد وسیع‌تری به خود می‌گیرد و به دقت و درک عمیق‌تر پدیده‌های آموزشی توسط مدیران و برنامه‌ریزان بیشتر نیاز می‌شود (یمنی، ۱۳۸۰). این مسائل ضرورت ارزشیابی دقیق این نظام را نشان می‌دهد که مهم‌ترین چالش مدیریت دانشگاهی محسوب می‌شود. علاوه بر فراوانی و پیچیدگی ابعاد آن، تغییرات در تقاضاهای منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی نیز بر سختی ارزشیابی کیفیت می‌افزایند. مدیران به منظور تأثیرگذاری بر کیفیت ابتدا باید بدانند که اهداف موجود چه هستند، قصد به کارگیری درون‌دادها را در چه مسیری دارند و چه چالشها و فرصتهایی بر سر راهشان قرار دارند تا فعالیتی نظام‌مدار برای داور در باره کوششهای گذشته، کمک به تصمیم‌گیری‌های آینده و

2. Cameron & Sine
3. International Network For Quality Assurance Agencies in Higher Education
4. Graft
5. McGinn & Borden
6. Lawrence & Gregory

بهبود وضع آموزش و پژوهش صورت دهند (ویندهام^۷، ۲۰۰۲). بر اساس اینکه ارزیابی از چه بخشی از آموزش صورت گیرد، امکان افزایش کیفیت در آن بخش فراهم می‌شود. به منظور ارزیابی در آموزش عالی از الگوهای گوناگونی استفاده می‌شود که رایج‌ترین آنها الگوی اعتبار بخشی است که به وسیله آن درونداهای دانشگاه ارزیابی می‌شود. در الگوی ارزیابی مدیریت‌گرا نیز در باره اثربخشی فعالیت‌های آموزشی به قضاوت پرداخته می‌شود تا دستیابی به کیفیت مورد نظر را امکان‌پذیر سازد. سیف (۱۳۷۶) به نقل از استافل بیم معروف‌ترین الگوی این دسته را «CIPO»^۸ بیان کرده است که شامل ارزیابی زمینه، درونداد، فرایند و برونداد است. در ارزیابی هر نظام آموزش عالی (گروه آموزشی، دانشکده و دانشگاه) می‌توان از میان عوامل درونداد، فرایند، برونداد واسطه‌ای، محصول یا پیامدها مجموعه‌ای را انتخاب کرد و با استفاده از ملاکها و نشانگرها به قضاوت در باره کیفیت پرداخت. در صورتی که استاندارد در دسترس نباشد، اهداف و انتظارات مبنای وضعیت مطلوب قرار می‌گیرد. امروزه، برای دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی پنج وظیفه اصلی آموزشی، پژوهشی، خدماتی، انتشاراتی و وظایف مربوط به رشد حرفه‌ای در سطح بین‌المللی ترسیم و برای حصول اطمینان از تحقق این وظایف به طراحی سیستم‌های ارزیابی در آن دانشگاهها و مؤسسات پرداخته شده است. یکی از این روشها ارزیابی با توجه به شاخصهای عملکردی است که از اوایل دهه ۱۹۸۰ وارد آموزش عالی شده و با به‌کارگیری تمام روشها، الگوی جامعی برای ارزیابی در آن بیان شده است. خورشیدی (۱۳۷۸) با توجه به الگوی ۱۴ گانه شاخصهای عملکردی پروفیسور ام کیر و اس هنی در آموزش عالی، طی تحقیقی ۲۴۸ شاخص را برای آموزش عالی ایران جمع‌آوری کرد که پس از حذف بعضی از این شاخصها به دلیل ناهماهنگی با ارزشهای فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و علمی در ایران، به صورت ۲۲۲ شاخص در ۱۶ مؤلفه تدوین شد. بنابراین، بر خلاف سایر الگوها که از یک یا چند عنصر نظام آموزشی (درونداد، فرایند، برونداد واسطه‌ای، محصول و پیامد) استفاده می‌شود، شاخصهای عملکردی ابزاری جامع را برای ارزیابی عملکرد دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی فراهم می‌کند و به همین دلیل، در این پژوهش از شاخصهای عملکردی برای بررسی کیفیت آموزشی استفاده شد. هدف این تحقیق بررسی رابطه مهارتهای سه گانه مدیران گروههای آموزشی با ارتقای کیفی آموزش در دانشگاه تربیت معلم تهران است که در قالب سه هدف جزئی‌تر؛ یعنی بررسی رابطه مهارت فنی، انسانی و ادراکی با کیفیت آموزشی دنبال می‌شود.

روش

7. Windham

8. Context -Input - Process -Output

این تحقیق از نوع همبستگی^۹ است و در آن میزان مهارتهای سه‌گانه مدیران گروه‌های آموزشی در قالب ۱۸ مهارت ویژه و همچنین، کیفیت آموزشی گروه مربوط بررسی شده است. سپس، همبستگی این دو متغیر اندازه‌گیری و گروه‌های آموزشی مقایسه شده است.

جامعه و نمونه آماری پژوهش: جامعه آماری این پژوهش کلیه اعضای هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم تهران هستند که در ۶ دانشکده تدریس می‌کنند و تعداد آنها برابر ۳۰۶ نفر است. با به‌کارگیری روش تصادفی طبقه‌ای تعداد ۱۷۲ نفر از اعضای هیئت علمی به نسبت ۶ دانشکده موجود به عنوان نمونه آماری انتخاب شده‌اند.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها: برای گردآوری داده‌ها از دو پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده است. پس از تأیید پرسشنامه‌ها توسط صاحب‌نظران و اجرای آزمایشی آن توسط ۳۰ نفر از اعضای هیئت علمی، سوالات با روایی نامناسب حذف و پرسشنامه‌های پالایش شده با مقیاس ۵ بخشی لیکرت برای جمع‌آوری داده‌ها آماده شد. پرسشنامه اول با ضریب پایایی ۰/۸۸۱۹ حاوی ۵۴ سؤال به منظور بررسی میزان مهارتهای سه‌گانه مدیران گروه‌های آموزشی در سه قالب فنی، انسانی و ادراکی تهیه و هر یک از این سه مهارت کلی به ۶ نوع مهارت ویژه تقسیم و برای هر یک از این مهارتهای ویژه سه گویه تدوین شد. پرسشنامه دوم به منظور بررسی کیفیت طبق شاخصهای ۱۶ گانه عملکردی کیفیت در آموزش عالی با ضریب پایایی ۰/۸۰۸۲ طراحی و براساس آن عملکرد هر گروه آموزشی در ابعاد آموزشی، پژوهشی، انتشاراتی، خدماتی و رشد حرفه‌ای هیئت علمی سنجیده شد.

روش اجرا

پس از تنظیم پرسشنامه و اخذ مجوز از مدیران دانشگاه تربیت معلم تهران و صورت گرفتن هماهنگی‌های لازم، پرسشنامه‌ها در بین اعضای هیئت علمی گروه‌ها به طور حضوری، و با ارائه توضیحات و توجیهات لازم در خصوص ضرورت و اهمیت پژوهش، توزیع و سپس داده‌ها جمع‌آوری شد. در مجموع، پس از توزیع ۱۷۲ پرسشنامه تعداد ۱۱۶ پرسشنامه تکمیل و جمع‌آوری شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS ابتدا داده‌ها تنظیم و توصیف و سپس، با به‌کارگیری آمار استنباطی برای پاسخگویی به سوالات پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون به‌منظور بررسی میزان همبستگی مهارتهای سه‌گانه مدیران گروه‌های آموزشی و کیفیت گروه‌های مربوط استفاده شد. سپس، از تست مقایسه واریانسها یا ANOVA برای مقایسه گروه‌ها استفاده شد و سپس به کمک آزمون شفه گروه‌ها مقایسه شدند.

یافته‌ها

تحلیل توصیفی یافته‌ها: بر اساس داده‌های جدول ۱، میانگین مهارتهای سه‌گانه برای هر گروه آموزشی به طور جداگانه استخراج و در جدول مذکور درج شد. همان‌گونه که

مشاهده می‌شود، در مهارت فنی گروه روانشناسی بیشترین و گروه ادبیات و زبان فارسی کمترین میانگین را دارند. همچنین، در مهارت انسانی گروه زبان خارجه بیشترین و گروه زیست‌شناسی کمترین، در مهارت ادراکی گروه شیمی بیشترین و گروه ادبیات و زبان عربی کمترین و در کیفیت آموزشی گروه زیست‌شناسی بیشترین و گروه فیزیک کمترین میانگین را دارا هستند.

جدول ۱- مقایسه میانگین پاسخهای اعضای هیئت علمی به متغیرهای مهارت و کیفیت آموزشی

میانگین کیفیت آموزشی	میانگین مهارت ادراکی	میانگین مهارت انسانی	میانگین مهارت فنی	شاخص آماری گروههای آموزشی
۳/۴۶	۳/۵۵	۲/۱۱	۳/۵۰	شیمی
۳/۵۶	۳/۵۶	۳/۰۴	۲/۶۵	ادبیات و زبان فارسی
۳/۴۳	۳/۳۸	۲/۹۰	۳/۴۰	فقه و فلسفه
۳/۵۰	۳/۲۹	۴/۳۳	۳/۱۹	زبان خارجه
۳/۳۱	۲/۸۴	۳/۷۷	۳/۲۸	تاریخ
۳/۴۶	۳/۳۸	۳/۳۴	۳/۶۷	جامعه‌شناسی
۳/۵۸	۲/۶۹	۲/۸۸	۳/۵۹	ادبیات و زبان عربی
۳/۳۳	۳/۲۱	۳/۲۱	۳/۳۸	جغرافیا
۲/۹۲	۳/۴۷	۳/۱۶	۳/۷۶	تکنولوژی
۲/۷۲	۲/۸۲	۳/۶۱	۳/۶۰	بنیادهای آموزش و پرورش
۳/۵۰	۳/۱۴	۳/۵۸	۳/۴۲	مشاوره و راهنمایی
۳/۷۰	۳/۲۰	۴/۰۷	۴/۰۴	روانشناسی
۳/۶۴	۳/۲۱	۱/۹۱	۳/۶۷	زیست‌شناسی
۳/۵۶	۲/۷۰	۳/۳۳	۲/۸۳	زمین‌شناسی
۲/۷۹	۳/۱۹	۲/۹۹	۳/۰۰	فیزیک
۲/۹۴	۲/۸۳	۲/۸۶	۲/۸۱	مهندسی کامپیوتر
۲/۹۲	۲/۹۲	۲/۴۹	۳/۱۳	ریاضی
۳/۲۹	۳/۲۲	۳/۰۵	۳/۴۵	تربیت بدنی و علوم ورزشی
۳/۲۹	۳/۱۶	۳/۰۶	۳/۳۱	کلیه گروههای دانشگاه

جدول ۲- همبستگی مهارتهای سه‌گانه مدیران گروههای آموزشی با کیفیت آموزشی گروه مربوط

تعداد نمونه	مقدار ۲ برای رد فرض صفر در سطح ۰/۰۵	مقدار ۲ برای رد فرض صفر در سطح ۰/۰۱	ضریب همبستگی مهارت ادراکی با کیفیت آموزشی	ضریب همبستگی مهارت انسانی با کیفیت آموزشی	ضریب همبستگی مهارت فنی با کیفیت آموزشی	گروههای آموزشی	رتبه
۱۲	۰/۵۳۲	۰/۶۶۱	۰/۶۷۱	۰/۰۹۷	۰/۶۱۸	شیمی	۱
۶	۰/۷۰۷	۰/۶۳۴	۰/۹۲۰	۰/۴۲۲	۰/۳۶۷	ادبیات و زبان	۲

ردیف	فارسی	۰/۹۱۹	۰/۵۲۴	۰/۹۵۳	۰/۷۹۸	۰/۶۶۶	۷
۳	فقه و فلسفه	۰/۹۱۹	۰/۵۲۴	۰/۹۵۳	۰/۷۹۸	۰/۶۶۶	۷
۴	زبان خارجه	۰/۲۹۰	-۰/۹۹۳	۰/۹۸۶	۰/۹۱۷	۰/۸۱۱	۴
۵	تاریخ	۰/۸۶۷	۰/۲۵۷	۰/۳۰۳	۰/۸۷۴	۰/۷۵۴	۵
۶	جامعه شناسی	۰/۴۶۱	۰/۲۹۷	۰/۲۷۷	۰/۷۹۸	۰/۶۶۶	۷
۷	ادبیات و زبان عربی	۰/۹۱۳	۰/۶۸۰	۰/۴۲۴	۰/۸۷۴	۰/۷۵۴	۵
۸	جغرافیا	۰/۹۱۶	۰/۹۴۸	۰/۹۴۸	۰/۸۷۴	۰/۷۵۴	۵
۹	تکنولوژی	۰/۲۵۲	۰/۳۹۹	۰/۹۶۷	۰/۸۷۴	۰/۷۵۴	۵
۱۰	بنیادهای آموزش و پرورش	۰/۶۹۲	۰/۹۶۲	۰/۸۵۱	۰/۹۱۷	۰/۸۱۱	۴
۱۱	مشاوره و راهنمایی	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۰/۹۹۰	۰/۹۵۰	۲
۱۲	روانشناسی	۰/۹۹۷	۰/۹۶۲	۰/۶۹۳	۰/۹۵۹	۰/۸۷۸	۳
۱۳	زیست شناسی	۰/۹۴۱	-۰/۲۴۸	۰/۸۸۷	۰/۸۷۴	۰/۷۵۴	۵
۱۴	زمین شناسی	۰/۷۹۱	۰/۰۹۰	۰/۹۹۹	۰/۷۹۸	۰/۶۶۶	۷
۱۵	فیزیک	۰/۱۲۶	۰/۳۰۷	۰/۳۱۸	۰/۸۷۴	۰/۷۵۴	۵
۱۶	مهندسی کامپیوتر	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۱/۰۰۰	۰/۹۹۰	۰/۹۵۰	۲
۱۷	ریاضی	۰/۹۲۵	۰/۰۱۰	۰/۱۱۱	۰/۷۹۸	۰/۶۶۶	۷
۱۸	تربیت بدنی و علوم ورزشی	۰/۴۵۴	۰/۶۲۲	۰/۱۲۴	۰/۴۸۷	۰/۳۸۱	۲۵
-	کلید گروههای دانشگاه	۰/۴۹۶	۰/۰۷۵	۰/۴۲۴	۰/۰۵	۰/۱۹۵	۱۱۶

تحلیل استنباطی یافته‌ها: همان طور که بیان شد، در این پژوهش هدف پاسخگویی به سه پرسش بود. پاسخها به تفکیک در سه بخش ارائه شده است.

مهارت فنی مدیران گروههای آموزشی چه ارتباطی با کیفیت آموزشی گروه دارد؟

نتایج حاصل از محاسبه ضریب همبستگی پیرسون برای ۱۸ گروه آموزشی که در جدول ۲ ارائه شده است، نشان می‌دهد که در ۵ گروه آموزشی (شیمی، فقه و فلسفه، مشاوره و راهنمایی، زمین‌شناسی و مهندسی کامپیوتر) بین برخورداری از مهارت فنی و کیفیت گروههای آموزشی ارتباط معنی‌دار در سطح ۰/۰۱ وجود دارد. در ۶ گروه (تاریخ، ادبیات و زبان عربی، جغرافیا، بنیادهای آموزش و پرورش، زیست‌شناسی و تربیت بدنی و علوم ورزشی) ارتباط معنی‌دار در سطح ۰/۰۵ وجود دارد. همچنین، ضریب همبستگی مهارت فنی برای مجموعه مدیران گروههای آموزشی با کیفیت آموزشی کل دانشگاه برابر ۰/۴۹۶ و نشان دهنده ارتباط معنی‌دار در سطح ۰/۰۵ است. می‌توان چنین نتیجه گرفت که در مجموع، بین مهارت فنی مدیران گروهها با کیفیت آموزشی ارتباط مثبت و معنی‌دار وجود دارد. همچنین، از بین مؤلفه‌های مهارت فنی، مهارت در برنامه‌ریزی با ضریب همبستگی ۰/۴۸۳ و پس از آن مهارت در امور استخدامی با ضریب همبستگی ۰/۳۴۶ هر دو با سطح معنی‌داری ۰/۰۱ دارای بیشترین همبستگی با کیفیت آموزشی هستند و مهارت در تدریس با ضریب همبستگی ۰/۲۶۷ در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ دارای کمترین ارتباط با کیفیت آموزشی است.

مهارت روابط انسانی مدیران گروه‌های آموزشی چه ارتباطی با کیفیت آموزشی گروه دارد؟

همان گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، نتایج حاصل از محاسبه ضریب همبستگی پیرسون برای ۱۸ گروه آموزشی نشان می‌دهد که در ۳ گروه (مشاوره و راهنمایی، مهندسی کامپیوتر و تربیت بدنی و علوم ورزشی) بین برخورداری از مهارت روابط انسانی و کیفیت گروه‌های آموزشی ارتباط معنی‌دار در سطح ۰/۰۱ و در ۳ گروه آموزشی (جغرافیا، بنیادهای آموزش و پرورش و روانشناسی) ارتباط معنی‌دار در سطح ۰/۰۵ وجود دارد. همچنین، ضریب همبستگی مهارت روابط انسانی برای کلیه مدیران گروه‌های آموزشی با کیفیت آموزشی کل دانشگاه برابر ۰/۰۷۵ و نشان دهنده آن است که بین دو متغیر در سطح دانشگاه ارتباط معنی‌داری وجود ندارد و در مجموع، وجود رابطه بین مهارت روابط انسانی مدیران گروه‌ها با کیفیت آموزشی در این تحقیق تأیید نمی‌شود. همچنین، از بین مؤلفه‌های این مهارت، مهارت در کار گروهی با ضریب همبستگی ۰/۴۲۹ و پس از آن مهارت جلب اعتماد و تحکیم روابط انسانی با ضریب همبستگی ۰/۳۶۹ بیشترین تأثیر را بر کیفیت آموزشی دارند. بین سایر مهارت‌های انسانی با کیفیت آموزشی در این تحقیق ارتباط معنی‌داری دیده نشده است.

مهارت ادراکی مدیران گروه‌های آموزشی چه ارتباطی با کیفیت آموزشی گروه دارد؟

نتایج حاصل از محاسبه ضریب همبستگی پیرسون برای ۱۸ گروه آموزشی طبق جدول ۲ نشان می‌دهد که در ۴ گروه از گروه‌های آموزشی (مهندسی کامپیوتر، مشاوره و راهنمایی، فقه و فلسفه و ادبیات و زبان فارسی) بین برخورداری از مهارت ادراکی و کیفیت گروه‌های آموزشی ارتباط معنی‌دار در سطح ۰/۰۱ و در ۷ گروه (زمین‌شناسی، زیست‌شناسی، بنیادهای آموزش و پرورش، تکنولوژی، جغرافیا، زبان خارجه و شیمی) ارتباط معنی‌دار در سطح ۰/۰۵ وجود دارد و همچنین، ضریب همبستگی مهارت ادراکی برای کلیه مدیران گروه‌های آموزشی با کیفیت آموزشی کل دانشگاه برابر ۰/۴۲۴ و نشان دهنده ارتباط معنی‌دار در سطح ۰/۰۵ درصد است. در مجموع، بین مهارت ادراکی مدیران گروه‌ها با کیفیت آموزشی ارتباط مثبت و معنی‌دار وجود دارد. در بین مهارت‌های ادراکی مهارت در رهبری با ضریب همبستگی ۰/۶۰۶ دارای بالاترین سطح معنی‌داری با کیفیت آموزشی است و در مجموع، بین همه مهارت‌های ادراکی با کیفیت آموزشی ارتباط وجود دارد.

به منظور بررسی بیشتر و تکمیل نتایج پژوهشی همان طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، آزمون لون انجام و پس از اطمینان از همگنی واریانس‌های گروه‌های آموزشی در متغیرهای چهارگانه از تجزیه و تحلیل واریانس يك راهه استفاده شد.

جدول ۳- تست شباهت واریانسها برای متغیرهای مهارتهای سهگانه و کیفیت آموزشی

متغیرها	لون	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	معنی‌داری
مهارت فنی	۱/۴۰۶	۱۷	۹۸	۰/۱۵۰
مهارت انسانی	۱/۴۰۷	۱۷	۹۸	۰/۱۵۰
مهارت ادراکی	۱/۵۷۱	۱۷	۹۸	۰/۰۸۷
کیفیت آموزشی	۱/۳۵۴	۱۷	۹۸	۰/۱۷۷

جدول ۴- آزمون تحلیل واریانس یکطرفه

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	مقدار F	Sig
مهارت فنی	بین گروهی	۴۴۸۲/۸۱۳	۱۷	۲۶۳/۶۹۵	۷/۶۴۸	۰۰۰۰/
	درون گروهی	۳۳۷۸/۷۳۰	۹۸	۳۴/۴۷۷		
	کامل	۷۸۶۱/۱۵۴۳	۱۱۵			
مهارت انسانی	بین گروهی	۱۰۹۰۴/۵۵۳	۱۷	۶۴۱/۴۴۴	۱۳/۲۱۷	۰۰۰۰/
	درون گروهی	۴۷۵۶/۲۰۶	۹۸	۴۸/۵۳۳		
	کامل	۱۵۶۶۰/۷۵۹	۱۱۵			
مهارت ادراکی	بین گروهی	۳۹۱۷/۴۵۱	۱۷	۲۳۰/۴۳۸	۶/۳۲۳	۰۰۰۰/
	درون گروهی	۳۵۷۱/۵۸۳	۹۸	۳۶/۴۴۵		
	کامل	۷۴۸۹/۰۳۴	۱۱۵			
کیفیت	بین گروهی	۳۳۶۵/۰۲۵	۱۷	۱۹۷/۹۴۳	۶/۷۷۶	۰۰۰۰/
	درون گروهی	۲۸۶۲/۷۲۵	۹۸	۲۹/۲۱۱		
	کامل	۶۲۲۷/۷۵۰	۱۱۵			

همان طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، بین ۱۸ گروه در چهار متغیر مورد نظر اختلاف وجود دارد. به منظور تشخیص اختلاف بین میانگینها از آزمون شفه استفاده و مقایسه‌های ممکن بین گروهها انجام شد. باتوجه به نتایج، در مهارت فنی گروه روانشناسی و پس از آن گروه تکنولوژی از بالاترین رتبه‌ها برخوردارند. در متغیر مهارت انسانی گروه زبان خارجه و روانشناسی رتبه‌های بالاتری دارند. در مهارت ادراکی گروه ادبیات و زبان فارسی و گروه شیمی به ترتیب رتبه‌های بالاتری نسبت به سایر گروهها دارند. در مورد متغیر کیفیت گروه ادبیات و زبان عربی و بنیادهای آموزش و پرورش و روانشناسی از بالاترین رتبه‌ها برخوردارند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این تحقیق با یافته‌های پژوهشهای مربوط مقایسه شد. سلحشور (۱۳۷۴) نیز با بررسی عوامل مؤثر در کارایی مدیریت مدرسه به این نتیجه رسیده است که عوامل

برنامه‌ریزی، سازماندهی، ارزشیابی، ویژگی‌های فردی مدیر، روابط انسانی و اجتماعی و مهارت‌های سه‌گانه مدیر در افزایش کارایی مؤثرند. حسینی (۱۳۷۶) نیز در تحقیقی به منظور بررسی اهمیت هر یک از مهارت‌های سه‌گانه مدیریتی در بین مدیران خدمات پرستاری به این نتیجه دست یافته است که در بین مهارت‌های فنی، مهارت ارزشیابی صحیح عملکرد کارکنان با بالاترین ضریب خي دو مهم‌ترین مهارت و در بین مهارت‌های روابط انسانی، مهارت برقراری ارتباط با همکاران و در بین مهارت‌های ادراکی مهارت در رهبری از بالاترین ضریب خي دو برخوردارند. دلخوش کسمایی (۱۳۸۱) در پژوهشی به بررسی رابطه بین مهارت‌های سه‌گانه مدیران دبیرستان‌های پسرانه دولتی شهر تهران و اثر بخشی دبیرستانها پرداخته و به این نتیجه دست یافته است که هم از دیدگاه مدیران و هم دبیران بین مهارت‌های سه‌گانه مدیران و اثربخشی دبیرستان رابطه معنی‌دار مثبت وجود دارد که با نتایج تحقیق حاضر همسوست. همچنین، یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش موسویان نجف‌آبادی (۱۳۷۲) غیر همسوست. در تحقیق وی بین میزان برخورداری مدیران از مهارت‌های فنی و مهارت‌های انسانی با عملکرد مدیران از دیدگاه مسئولان تحت امر انطباق وجود نداشته است. پاکاریان (۱۳۶۹) نیز در تحقیقی ضمن بررسی عوامل مؤثر بر ارتقای کیفیت آموزش، عامل مدیریت را به عنوان یکی از عوامل مؤثر بیان کرده است. در تحقیق وی ۶۹/۷ درصد از مصاحبه‌شوندگان این عامل را بر کیفیت آموزشی مؤثر دانسته‌اند. نصر اصفهانی و همکاران (۱۳۸۳) در تحقیقی به بررسی ضرورت ارزشیابی و چگونگی بهبود عملکرد مدیران گروه‌های آموزشی به عنوان عاملی تأثیرگذار بر عملکرد دانشگاه پرداخته و راه‌حلهایی چون برگزاری جلسات منظم مدیران گروه‌ها با مسئولان دانشگاهی، تشکیل کارگاه‌های آموزشی، گردهمایی مدیران گروه‌ها و تبادل نظر ایشان با یکدیگر، ارائه خدمات مشاوره‌ای و اطلاع‌رسانی به مدیران گروه‌ها و تهیه جزوات آموزشی درخصوص مسائل مورد نظر را برای بهبود عملکرد ایشان پیشنهاد کرده‌اند.

در این پژوهش مشخص شد که علی‌رغم وجود ارتباط معنی‌دار بین مهارت فنی و ادراکی مدیران گروه‌ها با کیفیت آموزشی گروه مربوط، بین مهارت انسانی و کیفیت ارتباط معنی‌داری مشاهده نشد. این نتایج نشان می‌دهد که به منظور ارتقای کیفیت گروه‌های آموزشی لازم است سطح مهارت‌های فنی و ادراکی مدیران گروه‌های آموزشی افزایش یابد. از طرفی، مقایسه میانگین نمره‌های کسب شده مدیران گروه‌های آموزشی در مهارت انسانی نشان می‌دهد که کمترین نمره‌ها مربوط به گروه‌های علوم پایه و فنی - مهندسی است و می‌توان دلیل آن را عدم تخصص دانشگاهی ایشان در خصوص علوم انسانی و مهارت‌های بین فردی دانست. دیگر مهارت یک مدیر دانشگاهی در اداره و نظارت بر کار استادان و دانشجویان برای موفقیت یک رهبر دانشگاهی کافی نیست و باید مدیران توانایی‌های خود را در زمینه‌های اطلاعاتی، ارتباطی، جامع‌نگری، نوآوری و پژوهش و ... افزایش دهند. بی‌گمان برای داشتن چنین مهارت‌هایی مدیران دانشگاهی باید تحصیلات و تخصص کافی داشته باشند. آراسته (۱۳۸۳) طی تحقیقی به این نتیجه رسید که «هیچ یک از رؤسای دانشگاهها در ایران تخصص مدیریت دانشگاهی در آموزش عالی ندارند». اگر چه این تحقیق در باره مدیران گروه‌های آموزشی صورت نگرفته است، ولی به نظر نمی‌رسد که این مدیران نیز دوره‌های مدیریت دانشگاهی را گذرانده باشند. بسیاری

از این مهارتها به دنبال تحصیلات دانشگاهی و تجربه برای فرد حاصل می‌شود، ولی در شرایطی که دسترسی به مدیرانی با این تخصصها امکان ندارد، باید آموزشهای تکمیلی و دوره‌های کاربردی در زمینه‌های بیان شده برای مدیران گروه‌های آموزشی در نظر گرفته شود. همچنین، در تربیت مدیران دانشگاهی به پرورش توانمندی‌های عمومی و نظری در استفاده از منابع اطلاعاتی و رایانه و نیز مهارتهای برقراری روابط عمومی و توانمندی‌های تحقیقی و پژوهشی توجه شود.

منابع

الف. فارسی

۱. آراسته، حمید رضا (۱۳۸۳)؛ دانشگاهها چگونه کار می‌کنند؟؛ چاپ اول، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
۲. بهرنگی، محمدرضا (۱۳۸۱)؛ مدیریت آموزشی و آموزشگاهی؛ چاپ هفتم، تهران: کمال تربیت، ص. ۱۶.
۳. پاکاریان، سارا (۱۳۶۹)؛ بررسی عوامل مؤثر در افزایش کیفیت آموزشی در دانشگاه اصفهان و ارائه پیشنهادات مناسب برای ارتقاء کیفیت آموزشی در دانشگاهها؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
۴. حسینی، حبیب الله (۱۳۷۶)؛ بررسی اهمیت مهارتهای مدیریتی، مدیران خدمات پرستاری از دیدگاه پرستاران شاغل در بیمارستانهای رفسنجان؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم پزشکی کرمان.
۵. خورشیدی، عباس (۱۳۷۸)؛ «مدیریت کیفی در مراکز آموزشی ایران»؛ فصلنامه دانش مدیریت، شماره ۴۷، سال دوازدهم، صص. ۶۴-۵۴.
۶. دلخوش کسمایی، ابوالقاسم (۱۳۸۱)؛ بررسی رابطه بین مهارتهای سه‌گانه مدیران دبیرستانهای پسرانه دولتی شهر تهران و اثر بخشی دبیرستانها در سال تحصیلی ۸۱-۸۰؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
۷. رمزدن، پال (۱۹۹۸)؛ یادگیری رهبری در آموزش عالی؛ ترجمه عبدالرحیم نوه ابراهیم و همکاران (۱۳۸۰)، چاپ اول، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، صص. ۲۹۰-۲۱۱ و ۵۸.
۸. سانلیال، بیکاس، سی (۱۹۹۵)؛ نوآوری در مدیریت دانشگاهی؛ ترجمه عبدالرحیم نوه ابراهیم و ویدا میری (۱۳۷۹)، چاپ اول، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ص. ۱۴۵.
۹. سلحشور، عباس (۱۳۷۴)؛ بررسی عوامل مؤثر در کارایی مدیریت مدرسه از نظر مدیران و دبیران دبیرستانهای شهر اصفهان؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران.
۱۰. سیف، علی اکبر (۱۳۸۲)؛ اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی؛ چاپ یازدهم، تهران: دوران، ص. ۱۲۶.
۱۱. سیف، علی اکبر (۱۳۷۶)؛ روش های اندازه‌گیری و ارزشیابی؛ چاپ هشتم، تهران: آگاه، ص. ۷۶.

۱۲. علاقه بند، علی (۱۳۸۳)؛ *مدیریت عمومی*؛ چاپ یازدهم، تهران: روان، ص. ۲۵.
۱۳. محسن پور، بهرام (۱۳۸۲)؛ *برنامه‌ریزی آموزشی*؛ چاپ چهارم، تهران: مدرسه، ص. ۷۹.
۱۴. موسویان نجف آبادی، رسول (۱۳۷۲)؛ *بررسی و مقایسه میزان برخورداری مدیران آموزشی و درمانی از مهارت‌های سه‌گانه مدیریت از دیدگاه مدیران آموزشی و مسنولین تحت امر آنها در بیمارستان‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان*؛ پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
۱۵. نصر اصفهانی، احمد رضا و همکاران (۱۳۸۳)؛ *ارزشیابی و بهبود عملکرد مدیران گروه‌های آموزشی دانشگاه اصفهان*؛ مجموعه مقالات همایش آموزش عالی و توسعه پایدار، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
۱۶. وزیري، مزده (۱۳۸۳)؛ *کیفیت آموزش عالی و ارزشیابی آن*؛ مجموعه مقالات همایش آموزش عالی و توسعه پایدار، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ص. ۴۵۷.
۱۷. یمنی دوزی سرخایی، محمد (۱۳۸۰)؛ *در آمدی به بررسی عملکرد سیستم دانشگاهی*؛ چاپ اول، تهران: دانشگاه شهیدبهبشتی، ص. ۹۵.

ب. لاتین

1. Cameron, K. & W. Sine (1999); "Framework for Organizational Quality Culture"; *Quality Management Journal*, Vol. 6, No. 4, pp. 7-25.
2. Dias, A. (1995); "The Role of UNESCO in Higher Education"; *Quality in Higher Education International*, Point of View.
3. Graft, A. (ED)(1995); *International Developments in Assuring Quality in Higher Education*; London: Flmer.
4. Lawrence, A. Sher & Lozier Gregory(2005); "Total Quality in Higher Education". Available at: <http://www.campus.amr.edu/>
5. Mcginn, N. F. & A. M. Borden(1995): *Framing Question, Constructing Answers: Linking Research with Educational Policy for Developing Countries*; Cambridge, MA: Harvard University Press.
6. Windham, D. W. & D. W. Chapman (2002); *The Evaluation of Educational Efficiency: Constraints, Issues and Policies*; London: JAI Press.