



کاوش در نظرات مدیران آموزشی درباره نقش‌ها و وظایف رهبری توزیعی در آموزش عالی

سپیده امیدی^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۸/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۹/۱۷

چکیده

رهبری توزیعی یکی از انواع شیوه‌های رهبری کارآمد است که در حوزه آموزش هم مورد توجه قرار گرفته است. با این حال، جایگاه رهبری در آموزش عالی و درک مدیران دانشگاهی از وظایف، اختیارات و عملکرد رهبری در این زمینه چندان شناخته شده نیست. برای پرداختن به این موضوع، از رویکرد کیفی استفاده شد و داده‌ها از طریق مصاحبه با ۱۶ نفر از رهبران دانشگاهی در استان البرز جمع‌آوری شد. داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها، سرانجام به پیدایش پنج مضمون اصلی تعریف مفاهیم رهبری، ماهیت رهبری توزیعی، انتظارات و خواسته‌ها، مهارت‌ها و شایستگی‌ها، و توسعه و پیشرفت منتهی شد. یافته‌ها نشان دادند که مدیران شرکت کننده در پژوهش درک مناسبی از نقش و وظایف رهبری توزیعی در آموزش عالی داشتند. در عین حال، آنها خود را در چهارچوب نظام آموزشی موجود و رویه‌های معین شده در سیاست‌های آموزشی مقید می‌دانستند. آنها همچنین بر اهمیت مشاوره رسمی از طریق آموزش و آموزش غیررسمی از طریق اشتراک تجربیات و شبکه‌سازی با همکاران تاکید کرده و ابعاد اجتماعی رهبری آموزشی را به خوبی می‌شناختند.

واژگان کلیدی: رهبری آموزشی، مدیریت آموزشی، آموزش عالی، رهبری توزیعی

مقدمه

شمرده نمی‌شوند (املز^۹ و همکاران، ۲۰۲۱). بر همین اساس ووری^{۱۰} (۲۰۱۹) تأکید می‌کند که طراحی مشترک در اجرای شیوه‌های رهبری توزیعی، به ویژه در موسسات آموزش عالی امری ضروری می‌باشد. در همین راستا بلیباس^{۱۱} و همکاران (۲۰۲۴) نیز اظهار می‌دارند که مدل و شیوه رهبری باید بین موسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها به اشتراک گذاشته شود تا به تدریج به یک مدل استاندارد و مقبول نزدیک گردد و به رسمیت شناخته شود.

نکته حائز اهمیت این است که جای خالی سمت‌های مدیریت و رهبری در دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی اغلب با استنادی پر می‌شود که هر چند در حوزه تخصصی خود خبره و صاحب اندیشه هستند، اما لزوماً مهارت‌های مورد نیاز برای اعمال رهبری کارآمد و موفق را کسب نکرده باشند (ایوانز، ۲۰۱۷؛ الحرثی و المهدی^{۱۲}، ۲۰۱۷). این کمبود یا فقدان مهارت‌های رهبری مانند ترسیم چشم‌انداز برای زیردستان، الهام بخشیدن به آنها، و نیز ایجاد اعتماد و ارتباط مثبت می‌تواند اثرات منفی قابل توجهی بر کارایی و عملکرد افراد در نقش‌هایشان داشته باشد و نیز ممکن است به منبعی برای اضطراب، استرس و نگرانی تبدیل گردد. حتی برخی تحقیقات حاکی از آن هستند که این ناکامی می‌تواند منجر به مشکلات سلامتی و تندرستی برای رهبران نیز بشود (ماهشواری^{۱۳}، ۲۰۲۳). در همین راستا، اضطراب و استرس بالای رهبران می‌تواند بر میزان حمایتی که از آنها از کارکنان خود ارائه می‌کنند هم تأثیر منفی بگذارد و پیامدهای زیانبار این زنجیره در نهایت دامن‌گیر سازمان شود. برای کمک به رهبران آموزش عالی در مواجهه با این مشکل، و به منظور افزایش سطح عملکرد و کارآمدی ایشان، لازم است تا آنها را با برنامه‌های حمایت و توسعه پشتیبانی نمود (روسر^{۱۴}، ۲۰۲۲). به این منظور لازم است تا نخست شناخت درست و دقیقی از نیازهای آنان بدست آورد. یعنی لازم است تا رهبران آموزشی به بیان و توصیف ادراک خود از مجموعه نقش‌ها، وظایف و خواسته‌هایشان بپردازند تا بر مبنای آن بتوان به نیازهای ایشان پی برد و برایشان برنامه‌ریزی نمود.

رهبری آموزشی کارآمد یکی از عوامل حیاتی دستیابی به توسعه و پیشرفت در سطح آموزش عالی است. اهمیت رهبری آموزشی و نقش آن در توسعه علمی بیش از هر زمان دیگری اهمیت یافته است (گراففونر^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). یکی از مفاهیم مهم و سبک‌های اصلی رهبری که در حوزه آموزش عالی به شکل ویژه‌ای به کار رفته است، رهبری توزیعی است (ترکزاده^۲ و همکاران، ۲۰۲۳). در این سبک رهبری، اعتقاد بر این است که شیوه رهبری از مسئولیت فردی یک شخص باید تغییر یابد و به شیوه جمعی تبدیل شود که در آن ترسیم یک چشم‌انداز جامع برای مجموعه سازمان جزو اهداف است (دین^۳ و همکاران، ۲۰۲۰). در چنین فضای رهبری آموزش عالی به یک فرآیند اجتماعی تبدیل می‌گردد و نقش رهبران بازتعریف می‌گردد به نحوی که ساختار سازمان به یک نظام گروهی و مبتنی بر روابط بین افراد بدل می‌شود (لیثوود^۴ و همکاران، ۲۰۱۹). برای ایجاد چنین سبک نوینی از رهبری در یک سازمان آموزشی، پویایی در رهبری ضرورت کلیدی دارد.

علیرغم اهمیت این مساله در آموزش عالی، تا به امروز، تحقیقات تجربی اندکی در مورد رهبری توزیعی در این سطح وجود دارد (فلوید و پرستون^۵، ۲۰۱۸؛ امگایوا^۶، ۲۰۲۰). در یک نمونه، الحسینی^۷ و همکاران (۲۰۱۹) بیان کردند که پژوهش‌های موجود به کسانی که در سمت‌های رسمی مدیریت نیستند بلکه در ساختار رهبری توزیعی فعالیت دارند توجه چندانی نشان نداده‌اند. مثلاً، استادان یا مدرسانی که درگیر کار فکری هستند، در قیاس با فعالان بخش اجرایی، نادیده گرفته شده‌اند. نقش‌های رهبری، مانند ایجاد فضای پیشرفت و توسعه، ایفای نقش الگو، عملکرد به عنوان مربی یا مشاور برای زیردستان بسیار بیشتر از نقش‌های رهبری توزیعی به چشم آمده و مورد بررسی و تحقیق قرار گرفته‌اند (اسمیت و فردریکز-لومن^۸، ۲۰۱۹). همچنین، محققان دیگر نیز بر این باورند که اشکال غیررسمی و توزیعی رهبری فکری اغلب از تحقیق و گزارش مدیران آموزش عالی حذف شده و مهم

^۹ Amels^{۱۰} Vuori^{۱۱} Bellibas^{۱۲} Al-Harthi & Al-Mahdy^{۱۳} Maheshwari^{۱۴} Rosser^۱ Grajfoner^۲ Torkzadeh^۳ Dinh^۴ Leithwood^۵ Floyd & Preston^۶ Mgaiwa^۷ Al-Husseini^۸ Smith & Fredricks-Lowman

آموزش و پژوهش را به دنبال دارد (سبولا، ۲۰۲۲). در نتیجه، دانشگاه‌ها به سمت نظامی در حرکت هستند که بیش از پیش بر اصول مدیریت سازمانی استوار است (گراچفونر و همکاران، ۲۰۲۲). به عبارت دیگر، استفاده دانشگاه‌ها از روش‌هایی مشابه شرکت‌های بازرگانی بخش خصوصی برای به حداکثر رساندن تعداد دانشجویان، بودجه، کاهش هزینه‌ها و نظایر آن، آموزش عالی را نیازمند روش‌های مدیریتی از همان نوع نموده است. به منظور برآورده کردن الزامات جدید، موسسات آموزش عالی تحت فشار هستند تا راه‌هایی برای مدیریت فعال‌تر کارکنان خود باشند. همچنین، گفته شده است که این تغییرات مهم شکل سنتی سازمان‌های آموزشی را نیز تهدید می‌نماید و ممکن است موجب تغییر ماهوی در نقش و وظایف آنها گردد (الحسینی و همکاران، ۲۰۱۹؛ ماهشوری، ۲۰۲۳).

رهبران آموزشی در مفهوم سنتی آن، در عمل استادان و متخصصانی هستند که نقش‌های مدیریتی را تحت عناوین اداری مانند رئیس بخش، مدیر گروه و دپارتمان، مسئول کمیته و نظایر آن را عهده‌دار می‌شوند (مک فارلین^۳ و همکاران، ۲۰۲۴). این تعریف گسترده نشان می‌دهد که رهبران آموزش عالی در سطوح مختلف سلسله مراتب در موسسات دانشگاهی حضور دارند. رهبری دانشگاهی شباهت بسیار زیادی به امر رهبری در سایر زمینه‌ها دارد (خلیلی^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). رهبران دانشگاهی باید بتوانند خود، دیگران و حوزه تخصصی خود را توسعه دهند. این دیدگاه با مفهوم رهبری گروهی در آموزش عالی که یادآور سبک رهبری توزیعی است در تبیین قرار دارد (ندیم^۵، ۲۰۲۴). رهبری توزیعی پشتیبان تغییر مفهومی از یک تعریف مدیریتی مبتنی بر قدرت رهبری به خرد جمعی است. رهبری جمعی فرآیندی است که در بین همکاران تشکیل شده و به اشتراک گذاشته می‌شود و در درون موسسه مورد نظر پراکنده می‌شود (استوری^۶، ۲۰۰۴).

رهبران آکادمیک می‌توانند در داخل و خارج از سازمان خود سمت‌های رهبری داشته باشند، آنها ممکن است در گروه‌های تحقیقاتی بین سازمانی و یا در داخل سازمان متبوع خود سمت مدیریتی بر عهده بگیرند. نقش

لذا، از بررسی ادبیات پژوهش پیداست که درک یکسان و عمیقی از ماهیت رهبری توزیعی در آموزش، بویژه در آموزش عالی، وجود ندارد و این موضوع نیازمند تحقیقات بیشتر برای مفهوم سازی می‌باشد. بر این اساس، پژوهش حاضر به دنبال کسب شواهدی برای درک رویکردهای رهبری توزیعی در آموزش عالی و همچنین رسیدن به یک گفتمان نظری مناسب است که از دقت در مفاهیم رهبری آموزش عالی نشأت می‌گیرد. به این منظور، هدف اصلی این تحقیق دانستن این موضوع است که رهبری توزیعی در دانشگاه و آموزش عالی در سطوح مختلف آن از چه اجزایی تشکیل شده و چه ماهیتی دارد. این کاوش می‌تواند مقدمه‌ای برای مفهوم سازی و گفتمان سازی بشود که همان حلقه مفقوده در ادبیات پژوهش است و پیش از این توسط صاحب نظران به عنوان شکافی در مطالعات مرتبط با این حوزه شناسایی و معرفی شده است (اسلو و ولش^۱، ۲۰۱۶). تحقیق پیش‌رو، در مقایسه با مطالعات قبلی، به ویژه پژوهش دین و همکاران (۲۰۲۰)، از توجه به رهبری در معنای عام فراتر رفته و تمرکز خود را بر رهبری توزیعی قرار داده است. چنان که گفته شد، شناخت دیدگاه‌های رهبران و نظرات ایشان درباره وظایف و نقششان و در نتیجه کسب آگاهی از نیازهای ضروری ایشان برای توسعه امری کلیدی می‌باشد. بنابراین، مطالعه حاضر توجه خاصی به ادراکات، خواسته‌ها، مهارت‌ها و نیازهای رشدی رهبران آموزش عالی دارد. به این ترتیب، این تحقیق، با در نظر گرفتن نیازهای رهبران آموزشی به توسعه، پیشنهادهایی برای طراحی برنامه‌های تحول و توسعه رهبران ارائه می‌دهد. بر اساس آنچه گفته شد، پرسش‌های زیر برای انجام تحقیق مطرح شدند:

۱. مفهوم رهبری توزیعی در آموزش عالی از دیدگاه رهبران آموزشی چیست؟
۲. درک رهبران آموزش عالی از نقش‌ها، وظایف، خواسته‌ها و انتظارات این سطح از رهبری چیست؟
۳. چه اصولی را می‌توان برای طراحی برنامه‌های توسعه و پیشرفت رهبری در آموزش عالی پیشنهاد داد؟

ادبیات پژوهش

امروزه، موسسات آموزش عالی در سراسر جهان با موضوع گسترش کمی به خصوص با افزایش تعداد دانشجویان مواجه هستند. این امر فشارهای سازمانی، ساختاری، مالی و در ادامه، معضلات مربوط به کیفیت

² Sebola

³ Macfarlane

⁴ Khalili

⁵ Nadeem

⁶ Storey

¹ Uslu & Welch

شایستگی‌های زیر را معمولاً برای اثربخشی رهبران دانشگاهی مهم قلمداد کرده‌اند: اعتبار علمی، انصاف و توجه به دیگران، رفتار سازنده، داشتن چشم انداز و تفکر راهبردی، ایفای نقش به عنوان الگو، صداقت و درستکاری علمی و آکادمیک، و داشتن مهارت‌های ارتباطی موفق (خلیلی و همکاران، ۲۰۲۳؛ روسر، ۲۰۲۲).

رویکردهای توسعه رهبری دانشگاهی

برخی محققان بر این باورند که مفاهیم و شیوه‌های رهبری را می‌توان به افراد آموزش داد تا کارآمدی توانایی و مهارت‌های رهبری آنها را افزایش دهد (ارار و تایسوم^۶، ۲۰۲۰). راسموسن و هانسن^۷ (۲۰۱۶) بیشتر بر اهمیت کسب مهارت‌ها و شایستگی‌هایی تأکید کردند که به دانشگاهیان امکان می‌دهد تا به عنوان رهبر و مدیر رشد کنند. آمارها به خوبی حاکی از آن هستند که توسعه رهبران دانشگاهی هم توسط ارائه‌دهندگان و هم از سوی دریافت‌کنندگان جدی گرفته می‌شود.

شواهد موجود نشان می‌دهند که توسعه رهبری آموزش عالی باید عملی و کاربردی باشند، و در حالت آرمانی و مطلوب باید در موقعیت‌های واقعی اتفاق بیفتد، هر چند می‌تواند شامل نقش‌آفرینی، شبیه‌سازی، مطالعات موردی و تمرین‌های تجربی نیز باشد (گراچفونر و همکاران، ۲۰۲۲). آموزش‌هایی از این دست اختصاصاً برای توسعه رهبری نظام‌مند در آموزش عالی سودمند است (لوفر^۸ و همکاران، ۲۰۲۱). علاوه بر این، آموزش رهبری به عنوان یک ابزار مؤثر، برای رشد همه‌جانبه کارکنان ارشد و نیز رهبران در همه سطوح شناسایی شده است (مینایوا^۹ و همکاران، ۲۰۲۴). تامل شخصی که طی آن افراد تجربیات خود را بازبینی می‌کنند و از آنها برای آینده درس می‌گیرند، هم برای توسعه رهبری مفید تلقی می‌شود (داسون^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۸). علاوه بر این، تمرکز بر شناسایی، توسعه و استفاده از نقاط قوت شخصی رهبران فردی با بهره‌وری بالاتر و عملکرد شغلی بهتر مرتبط است (اسمیت و فردریکز-لومن، ۲۰۱۹).

روش پژوهش

پژوهش حاضر برای رسیدن به پاسخ مطلوب از یک رویکرد کیفی برای بررسی ادراکات و نظرات مدیران آموزش عالی در زمینه نقشها و وظایف رهبری استفاده نمود. اتخاذ چنین رویکردی، امکان دستیابی به تصویری

و فعالیت رهبران دانشگاهی ممکن است به تحقیق، تدریس و یا مدیریت اداری و سازمانی مربوط باشد. بسته به سطح ارشدیت افراد، یک یا دو مورد از این سه زمینه ممکن مورد تأکید قرار می‌گیرد (میفسود^۱، ۲۰۲۳). همان‌طور که گفته شد، دیدگاه سنتی رهبری فردی اغلب در زمینه‌های آموزشی توسط یک دیدگاه سیستمی و نظام‌مندتر به چالش کشیده می‌شود و رهبری را به مثابه یک فرآیند تعاملی و گروهی بین افراد مطرح می‌شود (بلیباس و همکاران، ۲۰۲۴). در فضای رهبری توزیعی، تأکید نه بر اقدامات یا مهارت‌های فردی، بلکه بر کار گروهی و روابط است و این مسأله‌ای است که باید به خوبی کاویده و درک شود.

شایستگی‌های ضروری رهبری در آموزش عالی

شایستگی عبارت است از مجموعه‌ای از الگوهای رفتاری که فرد متصدی باید آن را به وضعیتی برساند تا وظایف خود را با کارآمدی انجام دهد (املز و همکاران، ۲۰۲۱). بنابراین، می‌توان شایستگی را به عنوان ترکیبی از سه بخش دانش، مهارت و توانایی تعریف و درک کرد. اگرچه فهرست‌های مختلفی از مهارت‌ها و شایستگی‌های رهبری تنظیم و تدوین شده است، دیدگاه شخص رهبران دانشگاهی در این مورد چندان مورد توجه و بررسی واقع نشده است (الحرثی و المهدی، ۲۰۱۷؛ ندیم، ۲۰۲۴).

با توجه به شایستگی‌های مورد نیاز برای رهبری موفق در آموزش عالی و دانشگاه‌ها، محققان شایستگی‌های رهبری دانشگاهی را به روش‌های مختلف مفهوم‌سازی کرده‌اند، برخی مفاهیم رفتاری‌تر و ملموس‌تر هستند. مثلاً، تبلیغ فرهنگ بحث و گفتگو (لیثوود و همکاران، ۲۰۱۹؛ بلیباس و گوموس^۲، ۲۰۱۹، ۲۰۲۱)، یا ارتباط خوب و سازنده (حمیدی‌فر^۳ و همکاران، ۲۰۲۳) از این دسته هستند. در عین حال، برخی شایستگی‌های دیگر نیز وجود دارند که انتزاعی‌تر و گسترده‌تر می‌باشند. برای نمونه، مفاهیمی چون خود تنظیمی (لیزیر^۴ و همکاران، ۲۰۲۴)، و شکیبایی (مک فارلین و همکاران، ۲۰۲۴) نیز شناسایی شده‌اند. محققان مختلف بر مجموعه‌های متفاوتی از شایستگی‌ها تأکید می‌کنند. به عنوان مثال، ویاس^۵ (۲۰۲۴) تمرکز بر مدیریت استعداد در رهبری دانشگاهی و برابر دانستن رهبری آموزش عالی با وظایف اداری را خاطرنشان کرده است. با این وجود، عموم صاحب‌نظران

⁶ Arar & Taysum

⁷ Rasmussen & Hansen

⁸ Laufer

⁹ Mynbayeva

¹⁰ Dawson

¹ Mifsud

² Bellibas & Gumus

³ Hamidifar

⁴ Lizier

⁵ Vyas

عالی، و تجربه دست‌کم یک ساله در سمت یاد شده. آنها، پس از آنکه توضیحات کافی درباره اهداف تحقیق و روش گردآوری داده‌ها دریافت نمودند، موافقت خود با شرکت در پژوهش را اعلام کردند. با ایشان توضیح داده شد که نام و مشخصات فردی‌شان محرمانه باقی می‌ماند و از اطلاعات آنها تنها برای اهداف و مقاصد پژوهشی بهره‌برداری خواهد شد. مشخصات کلی شرکت کنندگان در جدول ۱ ارائه شده است. برای حفظ حریم خصوصی افراد به جای ذکر نام ایشان از شماره استفاده شده است.

غنی‌تر و اطلاعاتی عمیق را میسر می‌کند. لذا، روش پژوهش از نوع پدیدارشناسی است که در آن دیدگاه افراد شرکت کننده درباره پدیده مورد نظر بررسی می‌گردد. به این منظور، از مدیران ارشد و میانی سطح آموزش عالی در دانشگاه‌های مستقر در استان البرز دعوت شد تا در مصاحبه شرکت کنند. نمونه‌گیری به روش هدفمند انجام شد و در نهایت به حضور ۱۶ نفر از مدیران (۱۰ نفر مرد و ۶ نفر زن) انجامید. شرکت‌کنندگان در مطالعه بر اساس معیارهای زیر برای نمونه‌گیری نظری و هدفمند انتخاب شدند: داشتن سمت رهبری در دانشگاه یا موسسه آموزش

جدول ۱. مشخصات فردی شرکت کنندگان در پژوهش

جنسیت	سن	سابقه مدیریت	نوع موسسه
مدیر ۱	۵۲	۱۱	دانشگاه آزاد اسلامی
مدیر ۲	۴۵	۶	دانشگاه غیرانتفاعی
مدیر ۳	۴۹	۷	دانشگاه دولتی
مدیر ۴	۴۱	۴	موسسه آموزش عالی
مدیر ۵	۵۴	۱۱	دانشگاه آزاد اسلامی
مدیر ۶	۳۹	۴	دانشگاه دولتی
مدیر ۷	۴۴	۱۲	موسسه آموزش عالی
مدیر ۸	۴۰	۶	موسسه آموزش عالی
مدیر ۹	۴۸	۶	دانشگاه غیرانتفاعی
مدیر ۱۰	۳۵	۳	دانشگاه آزاد اسلامی
مدیر ۱۱	۵۰	۹	دانشگاه دولتی
مدیر ۱۲	۳۴	۲	دانشگاه آزاد اسلامی
مدیر ۱۳	۴۱	۵	دانشگاه آزاد اسلامی
مدیر ۱۴	۴۱	۴	دانشگاه آزاد اسلامی
مدیر ۱۵	۴۵	۵	دانشگاه آزاد اسلامی
مدیر ۱۶	۴۳	۳	دانشگاه آزاد اسلامی

برای تحلیل آنها استفاده شد. به این منظور، پژوهشگر پس از انتقال مصاحبه‌ها بر روی کاغذ، متن نهایی را چند بار خواند تا با فضای کلی مفاهیم آشنایی حاصل نماید. سپس، سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی را بر اساس شیوه گلیسر و اشتراس^۲ (۱۹۹۹) انجام داد. فرآیند کدگذاری با مقایسه کدها و یادداشت‌ها آغاز شد. این کار منجر به پیدایش یک چارچوب اولیه و شناسایی مضامین پنهان گشت. پس از کدگذاری اولیه، مقولات بزرگتر پدیدار شدند و از ادغام کدهای همگرا و اصلاح برخی کدهای دیگر به وجود آمدند. در مرحله سوم، مقولات بدست آمده نیز مورد بررسی قرار گرفتند و این مرحله نیز منتج به ظهور پنج مضمون اصلی شد. این مضامین عبارت

از گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختار یافته بود. در مجموع ۱۶ مصاحبه نیمه ساختاریافته با رهبران دانشگاهی در دانشگاه‌ها انجام شد. پرسش‌های اصلی بر اساس ادبیات تحقیق طراحی شدند و باورها، انتظارات، ادراکات و سایر نظرات مدیران را هدف قرار می‌دادند. مصاحبه‌ها به صورت رو در رو و انفرادی در محیطی آرام و مناسب برای گفتگو انجام شدند. محتوای مصاحبه‌ها با اجازه افراد ضبط شدند و سپس کلمه به کلمه رونویسی شدند.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

بر اساس نظر اشتراس و کوربین^۱ (۱۹۹۸) به منظور تحلیل عمیق و کیفی داده‌ها از رویکرد استقرایی

^۲ Glaser & Strauss

^۱ Strauss & Corbin

حمایت از مردم، کمک به آنها برای پیشرفت واقع شده است.»

ماهیت مشترک رهبری توزیعی

یافته‌های ما نشان می‌دهد که رهبران دانشگاهی شرکت کننده در مصاحبه اشارات متعددی به جنبه‌های گوناگون رهبری توزیعی داشتند و بر رهبری مشترک و توزیع شده در آموزش عالی تاکید نمودند. شرکت کنندگان رهبری را به عنوان یک فعالیت گروهی درک می‌کردند که به شدت به روابط موجود بین افراد وابسته است. علاوه بر این، شواهد نشان می‌دهد که فرهنگ توزیع در میان رهبران آموزش عالی درک شده است. پاسخ دهنده شماره ۲ در این زمینه گفت: «برای رهبری موثر در آموزش عالی، می‌توانم بگویم، به تیمی از افراد نیاز است که مکمل یکدیگر باشند و نقاط قوت و ضعف یکدیگر را تشخیص دهند، اما بتوانند با هم کار کنند.» پاسخ دهند ۲ افزود «تشکیل تیم در دانشگاه مهم است، تحت نام کمیته، کارگروه یا نظایر آن. یک نفره نمی‌شود کار موثری انجام داد.» پاسخ دهند ۸ هم در اظهارات مشابه بر اهمیت کار گروهی و توزیع شده صحنه نهاد: «من فکر می‌کنم ما چندین معاون داریم که برای کمک به اداره یک سازمان پیچیده وجود دارند. سلسله مراتب مدیریت از نظر اندازه و پیچیدگی افزایش یافته است. یک شخص به تنهایی نمی‌تواند مدیریت کند.»

با این حال، رهبران تاکید کردند که روند پیشرفت در پست‌های رهبری باید آرام و تدریجی باشد و مستلزم کسب تجربه کافی است. به گفته ایشان، مسئولیت‌های بیشتر باید به تدریج محول شوند. پاسخ دهنده ۷ در این باره چنین گفت: «باید تجربه داشته باشید و طی زمان در نقش‌های مدیریتی مختلف دانشگاه حضور داشته باشید تا رهبر بشوید. این تجربه را باید به دست آورد. جادویی اتفاق نمی‌افتد.»

انتظارات و خواسته‌ها

یافته‌ها همچنین نشان می‌دهند که انتظارات رهبران آموزش عالی به سه دسته زیر تقسیم می‌شوند: نخست، انتظارات آکادمیک که شامل مسئولیت‌های مربوط به آموزش و حمایت از دانشجویان، نظارت بر رساله‌های دکتری و تعامل با مؤسسات علمی، فنی و مالی داخلی یا خارجی است. دوم، انتظارات مدیریتی که به تصمیم‌گیری درباره شیوه انجام کارها، حفظ رویه‌های موجود، هدایت گروه‌ها و حفظ تعادل بین نوآوری و نگهداری در یک

بودند از: تعریف مفاهیم رهبری، ماهیت رهبری توزیعی، انتظارات و خواسته‌ها، مهارت‌ها و شایستگی‌ها، و توسعه و پیشرفت. برای اطمینان از صحت و دقت فرآیند تحلیل داده‌ها از روش بازبینی اعضا member check استفاده شد. به این ترتیب که بخشی از کدها و مقولات بدست آمده در اختیار مصاحبه شوندگان قرار گرفت. آنها پس از بررسی کدها تایید نمودند که منظور شان از عبارات بکار گرفته شده در مصاحبه با کدهای مربوطه مطابقت و همخوانی قابل قبولی دارد.

یافته‌های پژوهش

تعریف رهبری آموزش عالی

مدیران دانشگاهی در جریان مصاحبه بسته به موقعیت رهبری و تجربه خود، رهبری را متفاوت تعریف کردند. سه مقوله رهبری آموزش عالی را می‌توان متمایز کرد: مدیریت اداری، آموزش و پژوهش. بر این مبنا، می‌توان در مورد رهبری آموزش عالی در تدریس، رهبری آموزش عالی در تحقیق، و رهبری آموزش عالی در مدیریت یا مسئولیت‌های اداری سخن گفت. در میان این سه نقش، رهبری در تحقیق توسط بسیاری از شرکت کنندگان بدون توجه به سطح رهبری دانشگاهی آنها مورد تاکید قرار گرفت. برای مثال، پاسخ دهنده شماره ۵ در این مورد اظهار کرد: «من فکر می‌کنم رهبری آموزش عالی جنبه‌های مختلفی دارد و من آن را بیشتر به صورت رهبری پژوهشی می‌بینم.» پاسخ دهنده ۱۳ نیز افزود: «من فکر می‌کنم برای افرادی مانند ما که به علاقه حرفه-ای و فکری خود رسیده‌اند و آن را به عنوان یک حرفه جدی می‌بینند، به شکل بسیار موثری الهام‌بخش افرادی هستند که در سطح پایین‌تر مشغول به فعالیت پژوهشی می‌باشند.»

در همین راستا، مصاحبه شوندگان تاکید کردند که برای موفقیت در سه بخش یاد شده، رهبران باید متوجه همکاری پژوهشی، رهبری و هدایت فکری و کار دایمی با افراد باشند. در این زمینه، پاسخ دهنده ۱۵ گفت: «مدیری که نقش رهبری را به عهده دارد باید برای پیشرفت زیردستان به شدت و پیوسته درگیر کار با آنان باشد و از آنها فاصله نگیرد.» پاسخ دهنده ۱۶ نیز اظهار کرد: «من و همکارانم در دانشگاه با هم کار می‌کنیم، مقاله می‌نویسیم، کار پژوهشی می‌کنیم و در واقع، یک شبکه تحقیقاتی داریم.» پاسخ دهنده ۹ هم بیان کرد که «رهبری برای من حول محور ایجاد انگیزه در افراد،

توانایی تصمیم‌گیری، تمایل به تغییر، اولویت‌بندی وظایف، سازماندهی و تمرکز بر جزئیات و صبر را مورد تاکید قرار دادند. در نهایت، دانش آکادمیک به دانش تخصصی مدیر، آشنایی سازمانی، تسلط بر روش‌های تحقیق و مهارت‌های فنی اشاره دارد.

علاوه بر این، رهبران دانشگاهی داشتن توانمندی مهارت‌های اجتماعی و توانایی‌های شخصی را کلید رهبری موفق و کارآمد در آموزش عالی می‌دانستند. آنها بر اهمیت مهارت‌های اجتماعی تأکید زیادی کردند. برای نمونه، پاسخ دهنده ۴ اظهار کرد «اگر می‌خواهید رهبر باشید، فکر می‌کنم باید مهارت کار گروهی را داشته باشید.» پاسخ دهنده ۹ هم افزود «من فکر می‌کنم رهبر به مهارت‌های افراد زیادی نیاز دارد، پس، باید بتواند با آنها ارتباط برقرار کنیم و به نوعی با آنها متحد شود.»

به همین ترتیب، مشخص شد که قابلیت‌های شخصی برای رهبری موفق در آموزش عالی، صرف‌نظر از سطح مدیریت، اهمیت حیاتی دارند: پاسخ دهنده ۱ گفت: «اساساً، تمایل به تغییر، پذیرش تغییر، تشخیص نیاز به خصایص مهم یک رهبر آموزشی است. برخی مدیران فقط به دنبال اشتباه نکردن هستند که خصوصیت مثبتی نیست.»

رویکردهای توسعه رهبران آموزش عالی

همه مدیران مصاحبه شده از برنامه‌های سازمانی، مشاوره و شبکه سازی تمجید کردند و آنها را مهم دانستند. علاوه بر این، آنها بر آموزش‌های ویژه مهارت رهبری و یادگیری تجربی تأکید داشتند. پاسخ دهنده ۱ همچنین بر اهمیت توسعه تیم مدیریت از طریق مشاوره غیررسمی تأکید نمودند. یکی از مصاحبه‌شوندگان معتقد بود که راهنمایی به‌ویژه زمانی مفید است که یک عضو جدید به دانشگاه می‌پیوندد: «مشاوره مهم است. و فکر می‌کنم دانشگاه باید مقرراتی برای آموزش‌های اینچنینی داشته باشد و از این شیوه غیررسمی هم حمایت کند.»

شرکت کنندگان بین رویکردهای رسمی، به ویژه راهنمایی، نظارت و آموزش، و رویکردهای غیررسمی برای توسعه رهبری، مانند شبکه‌سازی و یادگیری فردی تمایز قائل شدند. رویکردهای غیررسمی طیف وسیعی از فعالیت‌ها مانند یادگیری از طریق انجام کار یا یادگیری از طریق تجربه دیگران و شبکه همکاران، شرکت در کنفرانس‌ها یا جلسات آموزشی را نشان می‌دهند، که

محیط علمی است. دسته سوم به انتظارات اجتماعی مربوط می‌شود که به تأثیر غیررسمی رهبر بر همکاران مربوط می‌شود و شامل ایجاد ارتباط موثر، تشویق و توانایی ریسک‌پذیری می‌باشد. پاسخ دهنده ۱۲ در این مورد چنین سخن گفت: «معتقدم که رهبری در آموزش به معنای حفظ دستاوردهای گذشته و تلفیق آنها با نوآوری و تحولات جدید است. باید ریسک‌پذیر بود اما داشته‌ها را نباید از دست داد.»

پاسخ دهنده‌گان نشان دادند که رهبری دانشگاهی نه تنها شامل مدیریت فرآیندها، بلکه همچنین مدیریت افراد خلاق و منتقد است که به اقناع بهتر از اجبار پاسخ می‌دهند. در این باره، پاسخ دهنده ۱۰ نظر شفافی ارائه نمود: «رهبری با دستور و بخشنامه نمی‌شود. اگر توزیعی عمل می‌کنیم پس افراد دارای نظر مخالف یا علاقمند به تغییر باید بتوانند مشارکت کنند و عضوی از مجموعه باشند.»

علاوه بر این، رهبران فعالیت‌های خود را دارای پیامدهای اجتماعی گسترده از طریق توسعه راهبردی موسسه و تحقیقات آن می‌دانند. به طور کلی، به نظر می‌رسد رهبران در همه سطوح از موقعیت خود در سلسله مراتب سازمانی در چارچوب انتظاراتی که از آنها وجود دارد، آگاهی دارند: «انتظار از مدیران دانشگاه بالاست و این امری منطقی است. تعامل مناسب من با دانشجویان و شنیدن خواسته‌های آنها در این مورد مهم است. تصمیمات مدیریت تأثیرات دامنه‌داری دارد پس باید دقت کرد.» (پاسخ دهنده ۱۶). پاسخ دهنده ۳ نیز معتقد بود که «برای اینکه رهبر باشید باید پیروان داشته باشید، افراد باید بخواهند که از شما پیروی کنند. اگر افراد رضایت نداشته باشند، چالش خواهید داشت.»

مهارت‌ها و شایستگی‌های لازم برای رهبری در آموزش عالی

بر مبنای یافته‌ها، مهارت‌ها و شایستگی‌های رهبری را می‌توان در سه سطح مهارت‌های اجتماعی، قابلیت‌های شخصی، و دانش آکادمیک طبقه‌بندی نمود. به گفته شرکت کنندگان، مهارت‌های اجتماعی شامل مهارت‌های ارتباطی (گوش دادن و متقاعد کردن دیگران)، تعامل با دیگران (از جمله مهارت‌های کار گروهی) و توانایی تحمل انتقاد است. شرکت کنندگان توانایی‌های شخصی مانند همدلی و نشان دادن علاقه به دیگران،

به طور کلی، این تحقیق نشان می‌دهد که رهبران آموزش عالی دارای درک مناسبی از رهبری در معنای عام و از رهبری توزیعی بطور خاص می‌باشند. البته آنها احساس می‌کنند که شیوه‌هایشان باید منعکس‌کننده ساختار موجود در دانشگاه باشد و حوزه رهبری خود را به مسئولیت‌هایی که به طور رسمی در مؤسسه به ایشان واگذار می‌شود محدود می‌کنند. آنها به دنبال رهبری در تنظیم دوره‌ها بر اساس نیازها و بازخورد دانشجویان هستند و در عین حال از برنامه های درسی مصوب آموزش عالی تبعیت می‌کنند. ایجاد رهبری دانشگاهی اغلب چالش روبرو شدن با الزامات و مسایل غیررسمی از یک سو و انتظارات رسمی تحمیل شده توسط تصمیم‌گیرندگان آموزش عالی، مانند کمیته های ارزیابی را نیز با خود همراه دارد. از آنجایی که این رهبران در فرآیندهای مدیریتی درگیری متفاوتی نداشته‌اند و بیشتر سرگرم رویه‌های متداول بوده‌اند، تنش بین مدیریت سنتی و مدیریت مدرن را کمتر تجربه کرده‌اند. آنها انتظارات و توقعات بالادستی را در آموزش دخیل می‌بینند و خود را پاسخگوی آنها می‌دانند. چنین رویکردی در برخی پژوهش‌های دیگر هم گزارش شده است (داسون و همکاران، ۲۰۱۸؛ اسلو و ولش، ۲۰۱۶؛ اوانز، ۲۰۱۷؛ لیزیر و همکاران، ۲۰۲۴).

رهبران شرکت کننده در این پژوهش، علاوه بر مسئولیت های قابل توجه علمی، حداقل یک سمت مدیریتی مانند مدیریت دانشگاه، دانشکده و نظایر آن را داشتند. آنها از تنش بین الزامات مدیریت سازمانی و اداری و وظایف و نقش‌های دانشگاهی آگاه بودند. در مورد مسئولیت‌های مدیریتی، آنها به حفظ رویه های موجود، نوآوری در مواقع لزوم و اتخاذ تصمیمات مدیریتی برای دوره‌ها یا برنامه‌های آموزشی و پژوهشی خود اشاره می‌کنند. آنها همچنین تشخیص می‌دادند که به عنوان رهبران دانشگاهی، مسئولیت تعیین مسیر کار علمی و پژوهشی خود را نیز بر عهده دارند. این دیدگاه‌ها بر تمایز بین جنبه‌های اداری و علمی رهبران و مدیران دانشگاهی تأکید می‌کند. این تمایز در برخی پژوهش‌های پیشین نیز به چشم می‌خورد (گراچفونر و همکاران، ۲۰۲۲؛ بلیباس و همکاران، ۲۰۲۴؛ املز و همکاران، ۲۰۲۱؛ ندیم، ۲۰۲۴). این مشاهدات با روش‌های پیشنهادی آنها برای توسعه رهبری در دانشگاه نیز تایید می‌شود. آنها جلسات آموزشی

می‌تواند به دریافت بازخورد و مشاوره از همکاران با تجربه‌تر ختم شود. شرکت کنندگان راهنمایی را به عنوان ابزاری مؤثر برای توسعه مهارت‌ها و قابلیت‌های رهبران برجسته کردند. با این وجود، انتقاداتی از این فرآیندها در محیط‌های دانشگاهی وجود داشت. به عنوان مثال، پاسخ دهند ۸ گفت «برخی افراد به دلیل شغلی که انجام می‌دهند در موقعیت های بالاتری قرار گرفته‌اند، نه به دلیل مهارت‌های رهبری، آنها اغلب آموزش ندیده‌اند و به نظر من آموزش باید کاملاً اجباری باشد».

از نظر رویکردهای غیررسمی، شبکه‌سازی به عنوان کلیدی برای توسعه مهارت‌ها و قابلیت‌های رهبری تلقی می‌شد. پاسخ دهند ۱۰ گفت «من بازخورد خودم را از جامعه دریافت می‌کنم و این لمری غیر رسمی است که در درون دانشگاه رخ نمی‌دهد». همچنین، پاسخ دهند ۱۵ افزود «وقتی به این دانشگاه آمدم هیچ کس به من نگفت که باید چه کارهایی را انجام بدهم. حتی نمی‌دانستم برای ترفیع سالانه باید اقدام کنم. خودم به تدریج تجربه کردم و یاد گرفتم».

بحث و نتیجه‌گیری

مدیران دانشگاهی بسته به تجربیات فردی خود تعاریف و ویژگی‌های گوناگونی برای رهبری ارائه می‌کنند. با این حال، همه آنها به فراوانی به سه مولفه متمایز اشاره کردند: مدیریت اداری و سازمانی، آموزش و پژوهش. در نمونه مورد مطالعه، افراد تفاوت‌های ظریفی را در ادراک خود از چگونگی عملکرد یا وظایف رهبری آموزش عالی نشان دادند. اگرچه نظریه رهبری توزیعی در آموزش عالی بیشتر مورد توجه محققان قرار گرفته بود، اکثر مطالعات بر روی رهبران ارشد و سیاستگذاران دانشگاهی متمرکز شده اند (لوفر و همکاران، ۲۰۲۱). بنابراین، ادبیات موجود به‌طور قابل توجهی فاقد شواهدی است که دیدگاه رهبران پایین‌تر و میانی را منعکس کند و شاید نتواند تکامل این موقعیت را به نحو مطلوبی به تصویر بکشد. این تحقیق نشان داد که مفهوم رهبری توزیعی در بین سایر رهبران آموزش عالی هم رایج است. دانشگاهیان غالباً به بعد فرهنگی رهبری توزیعی اشاره می‌کردند که به موجب آن رهبری امری گروهی و اشتراکی فرض می‌شود و تأثیرات اجتماعی گسترده تری دارد. این مفهوم در پژوهش‌های دیگر نیز مورد تایید قرار گرفته است (امگایوا، ۲۰۲۰؛ فلویو و پرستون، ۲۰۱۸؛ سبولا، ۲۰۲۲).

بسیاری از رهبرانی که با آنها مصاحبه شد، وابسته به گروه‌های حوزه علوم انسانی بودند. بنابراین گسترش دامنه به سایر رشته‌ها در آموزش عالی چشم‌انداز دیگری برای تحقیقات آینده است. یک سوال دیگر به میزان تفاوت رهبری دانشگاهی با رهبری در سایر زمینه‌ها مربوط می‌شود. این تحقیق نشان داده است که در مورد مهارت‌ها و شایستگی‌های مورد نیاز رهبران، اشتراکات نظر زیادی وجود دارد. همچنین، مطالعه حاضر محدود به دانشگاهیان شاغل در دانشگاه‌های استان البرز بود. این در حالی است که عواملی مانند فرهنگ بومی و نحوه سازماندهی و تامین مالی موسسات مختلف آموزش عالی در نهادها و استان‌های مختلف متفاوت است و می‌تواند بر درک رهبران دانشگاهی تأثیر بگذارد. بنابراین، محققان می‌توانند پژوهش خود را به نواحی دیگر گسترش دهند.

درک و بینش ارائه‌شده در این پژوهش می‌تواند موسسات آموزش عالی را در مورد شیوه توسعه رهبری آگاه‌تر و حساس‌تر کند. دانشگاه‌ها باید بدانند که آموزش رهبری نوین با توجه به الزامات و نیازهای مختلف اثربخشی محدودی دارد. حمایت بیشتر، محیطی را برای رهبران دانشگاهی فراهم می‌آورد که در آن بتوانند دانش خود را توسعه داده و با موفقیت بیشتری پیشروی کنند و در نتیجه، مشارکت موثرتری در توسعه جامعه خود داشته باشند.

رسمی را برای توسعه مهم می‌دانستند، اما برای رویکردهای غیررسمی هم ارزش یکسانی قابل بودند.

رهبران حاضر در پژوهش همچنین بر این باور بودند که از یک رهبر دانشگاهی انتظار می‌رود که هم دارای اختیارات اداری یا مدیریتی و هم آکادمیک باشد و بنابراین یک جایگاه مدیریتی رسمی در موسسه داشته باشد. به نظر می‌رسد که رهبران، دانش آکادمیک، را به عنوان یک مهارت مهم‌تر از دانش و شایستگی‌های ویژه رهبری در نظر می‌گرفتند. آنها از کار با افراد به عنوان یک مهارت حیاتی رهبری یاد می‌کردند. تاکید بر اهمیت مشارکت‌های جمعی نشان می‌دهد که درک رهبران از نقش رهبری محدود به یک عملکرد رسمی از بالا به پایین نیست، بلکه به شدت تحت‌تأثیر مفهوم رهبری مشترک و توزیعی در دانشگاه است. با این حال، آن‌ها نسبت به نقش و جایگاه سلسله مراتبی خود و مسئولیت‌های رسمی تعیین‌شده توسط نظام آموزش عالی کاملاً آگاه بودند. این مشاهده نیز با نتایج ارار و تاپسوم (۲۰۲۰)، بلیباس و گوموس (۲۰۱۹)، میفسود (۲۰۲۳) و راسموسن و هانسن (۲۰۱۶) همخوانی دارد.

یافته‌های این مطالعه پیامدهای گسترده‌ای برای درک نظریات و بهبود عملکرد مدیران آموزش عالی دارد. این تحقیق یک درک متریقی و معاصر از رهبری آموزش عالی را بر اساس یک رویکرد اکتشافی از دیدگاه خود رهبران ارائه می‌دهد. دیدگاه‌های رهبران به صورت فردی گردآوری شد در حالی که بیشتر پژوهش‌ها دیدگاه‌های گروهی و جمعی را بررسی نموده‌اند (کوک و مک‌دونالد، ۲۰۱۵). این امر قابل توجه است که شرکت کنندگان اغلب به مفهوم رهبری توزیعی اشاره می‌کردند، که نشان می‌دهد که رهبری در آموزش عالی ممکن است به خودی خود گروهی و مشارکتی‌تر از سایر رشته‌ها و بخش‌ها باشد. داده‌های مصاحبه‌ها به اختلاف بین فرصت‌های آموزشی و سایر حمایت‌هایی که رهبران دانشگاهی از موسسات خود انتظار دارند و میزان حمایت واقعی دریافت شده اشاره می‌کند. بدیهی است که بسیاری از رهبران به اندازه کافی برای نقش‌های رهبری خود احساس پشتیبانی یا حمایت نمی‌کردند. این یافته نیز با مشاهدات برخی پژوهش‌های دیگر مطابقت دارد (الحرثی و المهدی، ۲۰۱۷؛ دین و همکاران، ۲۰۲۰؛ ترک‌زاده و همکاران، ۲۰۲۳؛ خلیلی و همکاران، ۲۰۲۰).

References

- Al-Harhi, A. S. A., & Al-Mahdy, Y. F. H. (2017). Distributed leadership and school effectiveness in Egypt and Oman: An exploratory study. *International Journal of Educational Management*, 31 (6), 801-813.
- Al-Husseini, S., El Beltagi, I., & Moizer, J. (2019). Transformational leadership and innovation: The mediating role of knowledge sharing amongst higher education faculty. *International Journal of Leadership in Education*, 24(5), 670-693. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1588381>
- Amels, J., Krüger, M. L., Suhre, C. J., & van Veen, K. (2021). The relationship between primary school leaders' utilization of distributed leadership and teachers' capacity to change. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(5), 732-749. <https://doi.org/10.1177/1741143220915921>
- Arar, K., & Taysum, A. (2019). From hierarchical leadership to a mark of distributed leadership by whole school inquiry in partnership with Higher Education Institutions: Comparing the Arab education in Israel with the education system in England. *International Journal of Leadership in Education*, 23(6), 755-774. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1591513>
- Bellibaş, M. S., & Gumus, S. (2019). A systematic review of educational leadership and management research in Turkey: Content analysis of topics, conceptual models, and methods. *Journal of Educational Administration*, 57, 731-747. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2019-0004>
- Bellibaş, M. S., Gumus, S., & Liu, Y. (2021). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 387-412. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1858119>
- Bellibaş, M. S., Gumus, S., & Chen, J. (2024). The impact of distributed leadership on teacher commitment: The mediation role of teacher workload stress and teacher well-being. *British Educational Research Journal*, 50, 814-836. <https://doi.org/10.1002/berj.3944>
- Dawson, D., Hepworth, J., Bugaian, L., & Williams, S. (2018). The drivers of higher education leadership competence: A study of Moldovan HEI's. *Studies in Higher Education*, 45(6), 1217-1232. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1557135>
- Dinh, N. B. K., Caliskan, A., & Zhu, C. (2020). Academic leadership: Perceptions of academic leaders and staff in diverse contexts. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(6), 996-1016. <https://doi.org/10.1177/1741143220921192>
- Evans, L. (2017). University professors as academic leaders: Professorial leadership development needs and provision. *Educational Management Administration & Leadership* 45(1), 123-140.
- Floyd, A. & Preston, D. (2018). The role of the associate Dean in UK universities: Distributed leadership in action? *Higher Education*, 75, 925-943.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1999). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Grajfoner, D., Rojon, C., & Eshraghian, F. (2022). Academic leaders: In-role perceptions and developmental. *Educational Management Administration & Leadership approaches*, 52(5), 1178-1205. <https://doi.org/10.1177/17411432221095957>
- Hamidifar, F., Yusoff, K., & Ebrahimi, M. (2023). Leadership and management in the internationalization of higher education. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 23(1), 49-71. (in Persian)
- Khalili, E., Khorsandi Taskoh, A., Tanhaei, A., & Bagheri, M. (2020). Leadership competencies of university presidents in Iran's higher education system. *Journal of Human Resource Management*, 10(4), 146-165. <https://doi.org/10.22034/jhrs.2020.128832> (in Persian)
- Laufer, M., Leiser, A., Deacon, B. et al. (2021). Digital higher education: a divider or bridge builder? Leadership perspectives on edtech in a COVID-19 reality. *Int J Educ Technol High Educ* 18, 51. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00287-6>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Lizier, A., Brooks, F., & Bizo, L. (2024). Importance of clarity, hierarchy, and trust in implementing distributed

- leadership in higher education. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(4), 901-915.
<https://doi.org/10.1177/17411432221105154>
- Macfarlane, B., Bolden, R. & Watermeyer, R. (2024). Three perspectives on leadership in higher education: Traditionalist, reformist, pragmatist. *Higher Education*, 88, 1381-1402.
<https://doi.org/10.1007/s10734-023-01174-x>
- Maheshwari, G. (2023). A review of literature on women's leadership in higher education in developed countries and in Vietnam: Barriers and enablers. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(5), 1067-1086.
<https://doi.org/10.1177/17411432211021418>
- Mgaiwa, S. J. (2020). Leadership initiatives in response to institutional quality assurance challenges in Tanzania's private universities. *Journal of Further and Higher Education*, 45(9), 1206-1223.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1860203>
- Mifsud, D. (2023). A systematic review of school distributed leadership: Exploring research purposes, concepts and approaches in the field between 2010 and 2022. *Journal of Educational Administration and History*, 56(2), 154-179.
<https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2158181>
- Mynbayeva, A., Minazheva, G., Sadyrova, M., & Zholdassova, M. (2024). Examining leadership styles in higher education management: evidence from Kazakhstan. *International Journal of Leadership in Education*, Advance Online Publication, 1-22.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2024.2304564>
- Nadeem, M. (2024). Distributed leadership in educational contexts: A catalyst for school improvement. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 100835.
<https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100835>
- Rasmussen, L. B., & Hansen, M. S. (2016). Learning facilitating leadership. *Studies in Higher Education*, 43(8), 1484-1506.
- Rosser, A. (2022). Higher education in Indonesia: The Political economy of institution-level governance. *Journal of Contemporary Asia*, 53(1), 53-78.
<https://doi.org/10.1080/00472336.2021.2010120>
- Sebola, M. P. (2022). South Africa's public higher education institutions, university research outputs, and contribution to national human capital. *Human Resource Development International*, 26(2), 217-231.
<https://doi.org/10.1080/13678868.2022.2047147>
- Smith, N., & Fredricks-Lowman, I. (2019). Conflict in the workplace: A 10-year review of toxic leadership in higher education. *International Journal of Leadership in Education*, 23(5), 538-551.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1591512>
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership & Management*, 24(3), 249-265.
<https://doi.org/10.1080/1363243042000266918>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Sage Publications.
- Torkzadeh, J., Safaei, F., & Mezginzhad, S. (2023). Modeling of simultaneous relationships between various styles of leaderships, readiness for changes and organizational health: A case study of Shiraz University. *Journal of Educational Sciences*, 30(2), 81-98.
<https://doi.org/10.22055/edus.2022.38658.3278> (in Persian)
- Uslu, B., & Welch, A. (2016). The influence of universities' organizational features on professorial intellectual leadership. *Studies in Higher Education* 43(3), 571-585.
- Vuori, J. (2019). Distributed leadership in the construction of a new higher education campus and community. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(2), 224-240.
- Vyas, P. (2024). Knowledge management and higher education institute: Review & topic analysis. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 10(3), 100349.
<https://doi.org/10.1016/j.joitmc.2024.100349>

