

تدوین الگویی برای راهبری دانشگاه‌ها با رویکرد مبتنی

بر نظریه داده بنیاد

شهاب کسکه*

دکتر محمد حسن پرداختچی**

دکتر زهرا صباغیان***

دکتر جعفر توفیقی****

دکتر مهدی ایرانمنش*****

تاریخ دریافت: ۹۲/۲/۶

تاریخ پذیرش: ۹۲/۱۲/۲۴

چکیده

این مقاله در پی تدوین الگویی برای راهبری دانشگاه‌ها است که با استفاده از رویکرد مبتنی بر نظریه داده بنیاد انجام شده است. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش، شامل ۲۲ تن عضو هیات علمی بودند که در زمینه راهبری آموزش عالی نیز تجارب زیسته ارزشمندی در ارتباط با پدیده مورد پژوهش داشتند. داده‌های لازم از طریق مصاحبه ژرف نگر، جمع آوری و به روش تحلیل

* دانشجوی دکترای مدیریت آموزش عالی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی.

(مکاتبه کننده)

Shahab.kaskeh@gmail.com

** استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی.

*** استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی.

**** استاد دانشکده فنی و مهندسی دانشگاه تربیت مدرس.

***** دانشیار دانشکده مکانیک دانشگاه صنعتی امیر کبیر.

محتوای متن مصاحبه‌ها، مورد بررسی قرار گرفته است. در هر دو سطح یاد شده، راهبری متأثر از عوامل موثر بر این حوزه مانند: طرز تلقی از نقش و جایگاه دانشگاه در عرصه‌های گوناگون، نقش آفرینان اداره آن حوزه و نحوه ارتباط آنان با یکدیگر، سیاست‌های عمومی در سطح ملی و منطقه‌ای حسب مورد و میزان و گستردگی نقش دولت در این زمینه است. مقوله محوری مطالعه حاضر «کیفیت مشارکت ذینفعان در اداره دانشگاه» می‌باشد که در ابعاد: ساختار مشارکت نقش آفرینان، الگوی فکری رایج در بین ذینفعان و الگوی عملیاتی مدیریتی مدیران آموزش عالی، مورد تحلیل قرار گرفت و مدل نهایی بر اساس آن ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی: راهبری دانشگاه، الگوی راهبری، رویکرد مبتنی بر نظریه داده بنیاد، ذینفعان دانشگاه، نقش آفرینان اداره دانشگاه.

۱- مقدمه و بیان مسئله

در پژوهش‌های کیفی برخلاف رویه‌های معمول در پژوهش‌های کمی، چارچوب نظری ارائه نمی‌شود و بررسی ادبیات پژوهش صرفاً برای افزایش حساسیت نظری و تبیین مسئله پژوهش است، که در پژوهش حاضر نیز این سنت رعایت شده و مطالب این بخش به همین منظور تنظیم شده است.

راهبری^۱ به یک مفهوم مهم در رشته‌های علمی بسیاری از جمله: مدیریت، مدیریت عمومی، سیاست‌های عمومی و سیاست بدل گشته است (Ferlie, Musselin and Andresani, 2009). اما باید توجه داشت که این واژه به شیوه‌های گوناگونی تعریف می‌شود. یک تقسیم بندی مهم تعاریف این حوزه، ارتباط مستقیمی با سطح تجزیه و تحلیل کلان یا سازمان (سطح کلان: نظام آموزش عالی و سطح سازمان: دانشگاه و یا زیر مجموعه‌های آن) دارد (Cornforth, 2003; Kooiman, 2003).

بر حسب ایدئولوژی استقلال علمی و نهادی که به وسیله مرتون^۲ تشریح شد و در بخش آموزش عالی به خوبی توسعه یافت، بخش آموزش عالی، اغلب به عنوان یک بخش «متمایز»^۳ تلقی شده که به طور مستقیم و به آسانی با انواع دیگر سازمان‌ها حتی در حوزه بخش دولتی، قابل مقایسه نیست (Ferlie et al., 2009: 1). با این وجود، در سطح بنیانی‌تر شباهت‌های سازمانی

۱. governance.

۲. Merton

۳. Stand alone

دانشگاه‌ها با سایر بخش‌های تخصصی دولتی مانند بخش مراقبت‌های بهداشتی، بسیار با اهمیت‌تر از تفاوت‌های آن‌ها است. در نتیجه، اصلاحات نظام آموزش عالی به هیچ وجه مستقل از سیاست‌های کلان دولت برای هدایت خدمات عمومی نبوده و نخواهد بود و هرگونه تغییر سیاست در آن بخش به طور مستقیم بر سیاست‌ها و راهبری آموزش عالی تأثیر خواهد گذاشت (Ferlie) (et al., 2009; P:1).

از طرف دیگر، طرفداران عدم مداخله دولت معتقدند که اصلاحات سازمانی و راهبری، درون-زاد و ناشی از درون خرده نظام آموزش عالی مستقل است و ارتباطی با گستره اهداف سیاست-های دولت یا فرآیندهای اصلاحات ندارد (Kogan and Hanney, 2000). نظام آموزش عالی بریتانیا، تا اواخر دهه ۱۹۷۰، مثال خوبی در این زمینه است: دولت بودجه عمومی را به UGC (شورای کمک به دانشگاه) ۱ تخصیص می‌داد که به عنوان یک هیأت کاملاً دانشگاهی آن را بین موسسات آموزش عالی توزیع می‌کرد (Kogan and Hanney, 2000; Halsey, 1992;) (Shattock, 1999).

۲- مرور ادبیات پژوهش به منظور افزایش حساسیت نظری

بسیاری از نوشته‌هایی که تاکنون به تجزیه و تحلیل چگونگی فعالیت و تحول راهبری نظام‌های آموزش عالی و دانشگاه پرداخته‌اند، توجه خود را منحصر به رابطه دولت-دانشگاه معطوف داشته‌اند. در واقع محتوای چنین سیاست‌های دولتی، شامل پیکربندی مجدد جایگاه‌ها، ساختارهای داخلی، هیأت‌های رئیسه، ۲ حیطه‌ی مسئولیت‌ها، فرآیندهای تصمیم‌گیری و میدان عمل موسسات آموزش عالی می‌باشد (Braun and Merrien, 1999). به علاوه، تمایلاتی در راستای اعطای استقلال بیشتر نهادی به دانشگاه‌ها و تشکیل موسساتی دارای راهبری بهتر، پاسخگو تر و مسئول تر وجود دارد (Ferlie et al., 2009: 6).

تد تاپر (۲۰۰۷)، هرچند سیاست‌های دولتی را بر راهبری دانشگاه‌ها موثر می‌داند، اما تغییر این سیاست‌ها را موجی جهانی می‌پندارد که ممکن است از کشوری به کشورهای دیگر شیوع پیدا کند (Tapper, 2007). به عنوان مثال، وی معتقد است مدیریت دولتی جدید به موج اصلاح بخش دولتی- مانند دادگستری- اطلاق می‌شود که از دهه‌ی ۱۹۸۰ در انگلستان، در زمان دولت تاچر پدیدار و در سطح بین الملل به ویژه کشورهای سوئد و زلاند نو نیز گسترش و نفوذ یافت. به بیان دیگر، وی بیان می‌کند که انگلستان برخی از راهکارهای اصلاحات (خصوصی سازی و

۱. UGC (University Grant Committee)

۲. Governing Bobies.

واگذاری اختیارات مدیریتی به موسسات) را به تمام جهان صادر کرد، از این رو، این سیاست به انگلستان محدود نماند.

برخی از محققان دیگر نیز تغییرات در نقشه جغرافیای سیاسی، نظام سیاسی و دولت‌داری کشورها را بر راهبری دانشگاه موثر می‌دانند (Miller, 2011). به نظر می‌رسد بتوان شواهدی را در تایید نظر امیلی میلر ارائه کرد. بدین منظور کافی است به تشکیل اتحادیه اروپا، یا فدرال شدن نظام سیاسی برخی از کشورها که پیش‌تر از نظام متمرکز دولتی برخوردار بودند، توجه کرد که بر راهبری دانشگاه تاثیر به سزایی گذارده و می‌گذارد. این امر، ناشی از تهی‌سازی ملت-دولت سنتی است که به واسطه آن برخی از کارکردها از سطح وزارت خانه‌های ملی به بخش‌های بالا دستی- مانند وزارت خانه‌ها در دولت اتحادیه اروپا؛ یا پایین دستی-دولت‌های منطقه‌ای و محلی مانند دولت اقلیم کردستان در عراق؛ حسب مورد واگذار می‌شود یا ناچار به مذاکره با بسیاری از بازیگران اجتماعی در مراحل اجرا می‌شوند که این امر نیز بر دموکراسی نظارتی تکیه دارد مانند اتحادیه‌های صنفی (مانند انجمن صنفی اعضای هیات علمی در ایران در دولت اصلاحات؛ یا تصمیم وزارت علوم دولت اصلاحات برای انتخابی شدن روسا و مدیران دانشگاهی. بر همین مینا، راهبری شبکه‌ای آموزش عالی را می‌توان گذار از مدیریت نوین دولتی پنداشته و آن را محصول چنین تغییراتی پنداشت که در آن تقسیم قدرت یا تفویض اختیار صورت می‌گیرد، از این رو، تنظیم روابط در درون شبکه ضرورت می‌یابد که از کارکردهای راهبری است.

این در حالی است که دولت تنها نقش‌آفرین راهبری دانشگاه نبوده و ناگزیر از تعامل با سایر نقش‌آفرینان این عرصه است. دانشگاه در خلاء فعالیت نمی‌کند و بر عکس از یک منظر، عرصه تعامل و گاه تقابل خواست‌ها و منافع متعدد نقش‌آفرینان و ذینفعان خاص و عام است. برخی از این خواست‌ها و نیروهای فشار، منشاء اقتصادی دارند. دیل^۱ به نقش بازار و فشارهای آن در زمینه راهبری آموزش عالی تاکید می‌کند و بر این مینا، این انگاره که آموزش و پژوهش بیش از آن که کالای عمومی باشند، یک وسیله و ابزارند، را مورد توجه قرار می‌دهد (Dill, 1996). ظهور اقتصاد دانش بنیان، راهبری آموزش عالی را در قلب تحولات اقتصادی، به ویژه بر حسب تاثیر آن بر جامعه و این که چگونه جامعه به نیازهای آن پاسخ می‌دهد، قرار داده است (Lon and Castro, 2012). روندی در آموزش عالی کشورهای اروپایی و کشور آمریکا قابل مشاهده است که در آن موسسات به طور فزاینده‌ای زیر نفوذ نیروهای بیرونی برای اقبال به بازار یا رویکرد آنان به پاسخگویی، قرار می‌گیرند (Lon and Castro, 2012)، بالطبع این امر، راهبری دانشگاه را در این کشورها تحت تاثیر قرار می‌دهد.

موسلین به ارتباط دولت-اعضای هیات علمی توجه می‌نماید و به تحلیل نقش بدنه‌های دانشگاهی در راهبری دانشگاه‌ها و نوع هماهنگی متداول بین آنان برای مدیریت مؤسسات آموزش عالی اشاره می‌کند (Musselin, 2005).

برخی دیگر از محققان به لزوم باز تعریف مداخله نقش آفرینان در راهبری دانشگاه اشاره می‌کنند. مبنای استدلالی آنان، بروز پارادایم جدید فاصله گرفتن از مفهوم «فرمان دهی و کنترل»^۱ و پرهیز از «راهبری مداخله گر»^۲ به سمت و سوی «راهبری ارزیاب»^۳: از حکمرانی به نظارت، از کنترل پیش از اقدام به ارزیابی پس از اقدام، از مقررات به ضابطه مندی (Amaral et al., 2003)، است.

کم و لنزندرف (۲۰۰۶)، مطالعات تطبیقی را در مورد چهار کشور اروپایی با هدف توصیف و ارزیابی میزان تغییرات تجربه شده در نظام‌های آموزش عالی و به ویژه راهبری دانشگاه در سطح ملی، انجام دادند. آنان، پنج مولفه عمده را در اصلاحات مربوط به ساختار راهبری دانشگاه‌ها موثر می‌دانند که عبارتند از: مقررات دولتی؛ هدایت ذینفعان؛ استقلال دانشگاهی؛ استقلال مدیریتی و رقابت بر سر منابع (Kehm, B. and Lanzendorf, 2006).

برخی از محققان، دانشگاه را به مثابه نظامی اجتماعی مورد تحلیل قرار می‌دهند. در اینگونه نظام‌ها، اجزایی که در آن‌ها نقشی دارند اگر به دور از نظام اجتماعی نگریسته شوند، بسیاری از ویژگی‌های خود را از دست می‌دهند (Kenan, 2002). این بدان معنا است که تحقق اهداف نظام، مستلزم پیش‌بینی ساختارها، کارکردها و ساز و کارهای مربوط به تعامل نقش آفرینان است که متناسب با ویژگی‌های کل نظام و همزمان تک تک اجزای آن باشد.

تشریح ویژگی‌های دانشگاه به عنوان نهادی اجتماعی و تبیین نقش کنشگران موثر آن، بدون در نظر گرفتن محیط پیرامونی و نیروهایی که دانشگاه را برای تغییر به چالش می‌کشند، امکان پذیر نیست. تحلیل این نیروهای پویا، نقطه قوت دانشگاه و هم زمان پاشنه آشیل^۴ آن به نظر می‌رسد (Fullan, and Scott, 2009). مایکل فولان و جاف اسکات (۲۰۰۹) در کتاب «چرخش رهبری آموزش عالی»^۵، پنج نیروی عمده و شش نیرویی که به ویژه برای تغییر بر راهبری

۱. Command And Control

۲. Interventionist Governance

۳. Evaluative Governance

Achilles heel. ۴

۵. Turn Around Leadership for Higher Education

آموزش عالی فشار می‌آورند را بر شمرده‌اند که در قرن ۲۱، بر آموزش عالی تأثیر به سزایی خواهند داشت. این نیروها به شرح ذیل هستند:

نیروهای تغییر عمده	نیروهای تغییر مرتبط با آموزش عالی
فشارهای جهانی	امکان دسترسی
بازیگران جهانی جدید	تغییرات در منابع مالی و فشار برای ایجاد منابع جدید درآمدی
خروج از دوره ازدیاد جمعیت	بازار صادرات و رقابت نوین رو به افزایش
انقلاب فناوری اطلاعات	کاربر محوری و الگوهای متغیر مشارکت
جزئی نگری شدیداً	تغییر انتظارات دانشجویان و افزایش تنوع تداوم استانداردها

اما، به زعم رادلی و استون، مطالعات اندکی دقیقاً به بازاندیشی پیرامون این مسائل پرداخته‌اند که چگونه چنین سیاست‌هایی در دستور کار قرار می‌گیرند، چگونه کارآفرینان سیاسی و گروه‌های ذینفع درگیر می‌شوند، مسائل چگونه تعریف، تحلیل و راه‌حل‌ها ارائه می‌شوند و گفت‌وگوها به آن‌ها منتسب می‌شوند (Stone, 1997). به طور خلاصه، آنها به ندرت اقتصاد سیاسی وسیع‌تر از اصلاحات آموزش عالی را مطرح کرده‌اند. گودوین آگبرو (۲۰۰۹)، نیز آموزش عالی را با فشارهای محیطی مواجه می‌بیند. وی این فشارها را برای تغییر بدین شرح بر می‌شمرد: رقابت‌های روز افزون، کاهش بودجه دولت مرکزی، کاهش حمایت دولت‌های محلی، تغییرات تکنولوژیکی و افزایش خواسته‌ها در زمینه پاسخگویی (Ugboaru, 2009).

جان وی کارون (۲۰۰۹)، یکی از چالش‌های اخیر نظام آموزش عالی را تغییر ایده‌های سنتی راهبری می‌پندارد. پدیده‌هایی مانند رشد فناوری، کاهش کمک‌های مالی، افزایش رقابت، مالکیت دارایی‌های فکری، تنوع و ازدیاد روز افزون جمعیت، جهانی شدن و امنیت پردیس دانشگاه، را برخی از اهم این تغییرات می‌داند که در دهه گذشته هویدا شده‌اند. به عقیده وی، این فشارهای داخلی و خارجی، راهبری دانشگاه را با خواسته‌های بیشتری برای تصمیم‌گیری‌های کارا و اثر بخش مواجه ساخته‌اند. به عقیده وی، چارچوب فعلی کارکردها و اقدامات هیات‌های امانا به عنوان

یکی از نقش‌آفرینان عرصه راهبری دانشگاه، پاسخگوی محیط پیچیده امروز و فردای آموزش عالی نیست (Caron, 2009).

دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در آمریکا، فشار زیادی را برای ایجاد تحول در پاسخ به تغییرات اجتماعی، سیاسی، مالی، فناوری و محیطی تجربه می‌کنند که محققان این تحولات را از جنبه‌های گوناگونی مورد توجه قرار داده‌اند (Caron, 2009). یکی از این تغییرات، تغییر مأموریت‌های دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی است. تغییر مأموریت دانشگاه پدیده جدیدی نیست، بلکه یک فرآیند مداوم در پاسخ به تغییراتی است که در محیط رخ می‌دهد (Lon, 2012). کای لون جیا، نقش راهبری در تحول مأموریت‌های دانشگاه را موضوعی می‌داند که می‌باید مد نظر قرار گیرد. وی همچنین به نقش هیأت‌امنا در زمینه تحول دانشگاه یوتا^۱ نیز پرداخته و بر اساس یک تحقیق کیفی دریافته است که این تغییر یک پدیده سیاسی است تا عقلانی، و هیأت‌امنا عمیقاً در آن نقش دارد.

بر اساس آنچه تا کنون گفته شد، نیروهای تغییر بر آموزش عالی به طور عام و راهبری دانشگاه به طور خاص، برای تغییر مأموریت‌ها و کارکردهای آن، حضور بازیگران جدید در این عرصه و پاسخگویی به نیازها، فشار می‌آورند. در نتیجه، این امر منجر به باز تعریف نقش، جایگاه و چشم‌اندازهای راهبری دانشگاه می‌شود. کما این که سیگل و فریدمن در مورد چشم‌اندازهای راهبری آموزش عالی آمریکا معتقدند (Segall & Freedman, 2007): «شاید برای نخستین بار از زمان جنگ جهانی دوم تاکنون، آموزش عالی در محیط جدیدی فعالیت می‌کند. آنها با رقابت بی سابقه، تقاضاهای جدی برای پاسخگویی و دورنمایی برای فعالیت در محیط جهانی مواجه هستند. بزرگ‌ترین چالش‌هایی که مقابل دانشگاه‌ها قرار دارند عبارتند از: مشارکت دانشجویان، پاسخگویی نهادی، تولید درآمد و جهانی شدن^۲، بازارگرایی، تمرکز بر دانشجو، مدیریت تجاری و راهبردهای پاسخگویی و... در حالی که در مورد مأموریت‌های دانشگاهی خود محافظه کار بودند و بر ارزش‌ها تمرکز می‌کردند.»

از دیدگاه اروپایی، برندا گورلی^۳، قائم مقام دانشگاه آزاد^۴ اروپا، معتقد است (Segall & Freedman, 2007): «من معتقدم- و من در این رهگذر تنها نیستم- ما شاهد زلزله تحول^۵ در

^۱ Utah Valley University (UVU)

^۲. Globalization

^۳. Brenda Gourelly

^۴. Open University

^۵. Seismic Shift

آموزش عالی هستیم ... پذیرش فرصت‌های بی سابقه ناشی از جامعه‌ای مبتنی بر فناوری و پذیرش همکاری، عمده‌ترین راهبردها برای بقا در این جهان هستند. به بیان دیگر، در حالی که ما در مورد مدرک و برنامه‌های اراسموسی، بحث می‌کنیم و این که در چه صورت ما معتقد به تضمین کیفیت هستیم، چین و هندوستان درصدد تصاحب سهم ما هستند.» البته چالش‌های فرا روی دانشگاه‌ها که برخی از آنها پیش از این بیان شد، به طور مستقل عمل نمی‌کنند؛ بلکه آنها بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و تأثیر می‌پذیرند (Fullan & Scott, 2009).

اگر به نظام آموزش عالی و دانشگاه در ایران بنگریم، راهبری نظام آموزش عالی در کل، و راهبری دانشگاه‌ها به طور خاص، یکی از این پدیده‌های اجتماعی است که می‌بایست از اهمیت ویژه‌ای برخوردار باشد، تا آنجا که برخی از مسئولان پیشین وزارت علوم، تحقیقات و فناوری معتقد بودند که وزیر علوم، کاری مهم‌تر از حضور در جلسه‌های هیات امنای دانشگاه‌ها - به عنوان یکی از ارکان راهبری دانشگاه‌ها، - نباید داشته باشد.^۱

در ایران، پس از انقلاب اسلامی، پنج برنامه توسعه و یک قانون بسیار مهم در زمینه اهداف وظایف و تشکیلات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۸۳) مصوب و اجرا شده و در همه آن‌ها، بر آموزش عالی به عنوان یکی از ابزارهای توسعه از جوانب گوناگونی توجه شده است. این قوانین که خود به تاسی از تغییرات جهانی و اهمیت آموزش عالی در اقتصاد دانش‌بنیان و مآلاً پیش نیازهای تحقق توسعه از یک سو و تغییرات سیاسی، اجتماعی و اقتصادی کشور از سوی دیگر مصوب شدند، بر راهبری نظام آموزش عالی تأثیر گذاشته و البته تا حدی هم تأثیر پذیرفتند. در اهمیت تأثیر قوانین پیش گفته بر راهبری دانشگاه، کافی است به بند الف ماده ۴۹ قانون برنامه چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور و ماده ۱۰ قانون اهداف و وظایف و تشکیلات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری اشاره شود که تا حد زیادی حدود و ثغور راهبری دانشگاه و استقلال اداری، مالی، استخدامی و تشکیلاتی این نهاد و توسعه کارکردهای اصلی‌ترین نقش‌آفرین این حوزه - هیات امنای - را تعیین می‌کنند. بر همین مبنا، این ماده در قانون برنامه پنجم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور نیز تنفیذ می‌شود. به طریق اولی، این اصلاحات و پیشرفت‌ها بر ساختار راهبری دانشگاه و تغییر حوزه قدرت و نفوذ نقش‌آفرینان عرصه راهبری دانشگاه تأثیر به سزایی گذاردند که برای نمونه به تغییرات نقش و جایگاه هیات‌های امنای در راس ارکان دانشگاه‌ها، اختیارات رئیس دانشگاه، کارکردهای هیات رئیسه و شورای دانشگاه، خروج ذی‌حسابان از دانشگاه‌ها، ورود حساب‌رسان مستقل برای ارزیابی عملکرد مالی دانشگاه و ... می‌توان اشاره کرد.

اما به زعم بسیاری از پژوهشگران عرصه نظام آموزش عالی ایران - با وجود تلاش‌های به عمل آمده در برخی از دوره‌ها، - سیاست‌های تدوین شده در زمینه استقلال دانشگاه، اغلب به

۱. جعفر توفیقی، وزیر وقت علوم، تحقیقات و فناوری؛ اجلاس مشترک هیات‌های امنای

صورت کامل اجرا نشده و هیچ‌گاه راهبری دانشگاه دارای ساختار و کارکردهای متناسب با انتظارات دانشگاهیان نبوده به طوری که اصلی‌ترین نهاد نقش‌آفرین این عرصه یعنی هیات‌امنا، نتوانسته است به‌ایفای کامل نقش در خور بپردازد و اغلب با تزامم نهادی و اجرایی مواجه بوده است (صالحی و طرلو، ۱۳۷۵؛ مهاجرانی، ۱۳۷۵؛ ذاکر صالحی، ۱۳۸۶؛ کسکه، ۱۳۸۶؛ داوری اردکانی، ۱۳۸۹؛ کسکه و ایرانمنش، ۱۳۸۹). این پژوهشگران، عواملی مانند شرایط سیاسی و تمرکزگرایی شدید دولتی را دلیل این امر می‌دانند. به علاوه، پژوهش دیگری نشان می‌دهد که هیات‌امنا دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی و پژوهشی در اجرای وظایف خود با برخی از نهادهای قانونی دیگر که در امر راهبری دانشگاه‌ها مداخل می‌باشند، دارای تعارض نقش بوده‌اند و این تعارض، باعث تحدید نقش هیات‌امنا از سوی این نهادها در برخی از دوره‌ها شده است (کسکه، ۱۳۸۶).

نتایج پژوهش دیگری در زمینه آسیب‌شناسی راهبری دانشگاه‌ها با تأکید بر نقش هیات‌امنا - اصلی‌ترین نقش‌آفرین این حوزه -، حاکی از چهار دسته آسیب است (کسکه و ایرانمنش، ۱۳۸۹)، این آسیب‌ها عبارتند از: ۱) آسیب ارتباطی: مانند عدم تبیین نحوه تعامل هیات‌امنا با وزارت علوم؛ وجود تعارض با نهادهای بالای دستی از جمله: شورای عالی انقلاب فرهنگی، دستگاه‌های نظارتی و دستگاه‌هایی که عهده‌دار تامین منابع دانشگاه‌ها هستند؛ ۲) آسیب‌های کارکردی: مانند عدم تکافوی کارکردهای فعلی هیات‌های امنا؛ عدم امکان تنوع بخشی به منابع مالی و عدم تکافوی نظام‌های برنامه‌ریزی و ارزیابی موسسات از سوی این نهاد؛ ۳) آسیب‌های مدیریتی: مانند اشکالات راهبری درونی دانشگاه از طریق مقررات استخدامی اعضای هیات علمی و کارکنان؛ سیستم انتصاب مدیران و سرپرستان بخش‌های گوناگون موسسه؛ شیوه‌های پذیرش دانشجو؛ نظام‌های اداری و مالی؛ عدم استفاده از فناوری‌های به‌روز و شیوه‌های ارزیابی درونی این موسسات و ۴) آسیب‌های ساختاری: مانند ترکیب اعضای هیات‌های امنا از یک طرف و از طرف دیگر ساختار سازمانی و ساز و کارهای طراحی و پیاده‌سازی آن.

ذاکر صالحی (۱۳۸۶) اذعان می‌کند که نوع و ماهیت خود مختاری و استقلال دانشگاهی اولاً: استقلال تام نیست بلکه نسبی است و ثانیاً: منظور از استقلال هیچ‌گاه به معنای استقلال از دولت (استقلال سیاسی) نیست. وی همچنین معتقد است اگر این سوء تفاهم مرتفع شود، راه برای نهادینه کردن مقررات قانونی مربوط به استقلال دانشگاه و عدم مداخله نهادهای غیردانشگاهی در زمینه‌های اداری، مالی، استخدامی و ارتباطات بین‌المللی دانشگاه‌ها بسیار هموار خواهد شد (ذاکر صالحی، ۱۳۸۶).

محمد نژاد و کسکه (۱۳۹۱) معتقدند در حالی که در وضعیت کنونی، دولت از طریق دستگاه‌های اجرایی وابسته به خود نقش بازتخصیص منابع مالی عمومی کشور به آموزش عالی را بر عهده دارد - نه تخصیص منابع - و این باز تخصیص به مراتب کمتر از منابع تخصیصی غیر دولتی

است، اما بیشترین انتظار برای هدایت امور دانشگاه‌ها و دانشگاهیان و حضور هر چه فعال‌تر در راهبری دانشگاه‌ها دارد. این انتظار حضور و هدایت امور تا آن جا پیش می‌رود که از دید دانشگاهیان، مشارکت در راهبری جای خود را به مداخله و حتی کنترل آن و نفی حضور سایر نهادهای نقش آفرین مگر آنانی که دارای نفوذ سیاسی یا اقتدار حاکمیتی هستند، داده است (محمد نژاد و کسکه، ۱۳۹۱). این در حالی است که مک‌گینس معتقد است مسئولیت اساسی دولت، باید ایجاد تعادل بین استقلال دانشگاه‌ها و پاسخگویی عمومی آن‌ها باشد (McGuinness, 2005).

تعریف راهبری در هر دو سطح خرد یا کلان، متأثر از عوامل موثر بر این حوزه مانند: طرز تلقی از نقش و جایگاه دانشگاه در عرصه‌های گوناگون، نقش آفرینان اداره آن حوزه و نحوه ارتباط آنان با یکدیگر، سیاست‌های عمومی در سطح ملی و منطقه‌ای حسب مورد و میزان و گستردگی نقش دولت در این زمینه است (کسکه و ایرامنش، ۱۳۸۹؛ ص: ۱۰)، که در این پژوهش بر سطح دانشگاه تمرکز خواهد شد.

آنچه که محققان پیش گفته در مورد فشار نیروها، شرایط و عوامل موثر بر راهبری دانشگاه ذکر کرده‌اند، چه بسا ممکن است به صورت توأم و به شکل یک کلیت در آموزش عالی ایران نیز صدق کند، از این رو لازم است در مورد آن پژوهش شود. به علاوه، نیروها؛ شرایط و عواملی که بر راهبری آموزش عالی تاثیر می‌گذارند، چه در حوزه تاثیر و چه در حوزه تآثر به صورت یکسان، مشابه و همانند نیستند. ممکن است برخی از این شرایط یا عوامل، دلیل؛ بستر ساز یا تسهیل کننده و حتی پیامد برخی دیگر از عوامل یا شرایط باشند. بنابراین، لازم است که عوامل، شرایط یا نیروهای علی، زمینه‌ای، محیطی، راهبردها و پیامدها مشخص شوند. بر این مبنا، در این پژوهش به تعامل یا مداخله تمام این نیروها و عوامل در راهبری پرداخته شده است.

موضوع و مسئله این پژوهش شناخت کامل و همه جانبه نیروها و عوامل موثر بر راهبری دانشگاه‌ها در ایران است. با توجه به مطالب پیش گفته، در پژوهش حاضر به بررسی و تحلیل راهبری دانشگاه با عنایت به پدیده محوری آن «کیفیت مشارکت ذینفعان» و عوامل و شرایط تاثیر گذار بر آن از جمله عوامل علی، زمینه‌ای، مداخله گر، راهبردها و پیامدهای حاصله پرداخته می‌شود.

۳- روش پژوهش

این پژوهش از نوع پژوهش‌های کیفی بوده و با استفاده از رویکرد نظریه داده بنیاد،^۱ به مطالعه پدیده مورد نظر (راهبری دانشگاه‌ها) و ارائه الگوی مفهومی پرداخته است. رویکرد نظریه داده

۱. Grounded Theory Approach

بنیاد، یک نوع روش پژوهش کیفی است که به طور استقرانی یک سلسله رویه‌های نظام‌مند را به کار می‌گیرد تا نظریه‌ای درباره پدیده مورد مطالعه ایجاد کند (Strauss & Corbin, 2008).

۱-۳- مشارکت‌کنندگان (نمونه‌گیری) و ملاحظات اخلاقی

در نمونه‌گیری پژوهش کیفی، که آن را نمونه‌گیری هدفمند (Gall et al, 2006) یا نمونه‌گیری تنوریکی (Creswell, 2007) می‌نامند، هدف پژوهشگر انتخاب مواردی است که با توجه به هدف تحقیق، سرشار از اطلاعات^۴ باشند و بتوانند پژوهشگر را در شکل دادن مدل نظری خود یاری دهند. اینکار تا جایی ادامه می‌یابد که طبقه‌بندی مربوط به داده‌ها و اطلاعات اشباع شود و نظریه مورد نظر با تمام جزئیات^۵ و با دقت تشریح شود (Creswell, 2007). مایکل پاتون^۶، معتقد است شیوه ایده‌آل نمونه‌گیری کیفی، این است که تا رسیدن به موارد زائد-موردی که پس از آن اطلاعات جدیدی به دست نمی‌آید- ادامه یابد (Gall et al, 2006). در این پژوهش، گردآوری اطلاعات با ابزار مصاحبه ژرف‌نگر به صورت هدایت کلیات^۷، به شکل نیمه ساختار یافته^۸ انجام شده است و مشارکت‌کنندگان در آن، تعداد ۲۲ تن از اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها و موسسات پژوهشی هستند که علاوه بر داشتن سوابق علمی و پژوهشی در حیطه آموزش عالی، عموماً در پست‌های گوناگون مدیریتی در نظام آموزش عالی نیز فعالیت داشته یا دارند، که باعث می‌شود تجارب زیسته ارزشمندی در زمینه پدیده مورد پژوهش داشته باشند. ملاحظات اخلاقی در انجام پژوهش نیز مدنظر قرار گرفت که در واقع نشان دهنده میزان و چگونگی احترام پژوهشگر به مشارکت‌کنندگان می‌باشد (Gorard & Taylor, 2004). در همین راستا، به همراه سوالات مصاحبه، نامه‌ای با امضای پژوهشگر مبنی بر تعهد اخلاقی در نگهداری مفاد مصاحبه

۱. Ethical Concerns

۲. Purposeful Sampling

۳. Theoretical Sampling

۴. Information-Rich

۵. Saturated and Elaborated

۶. Michael Patton

۷. The General Interview Guide Approach

۸. Semi Structured Interview

و مشخصات مشارکت‌کنندگان و منتشر نکردن آن مگر با موافقت خود مصاحبه شونده، ارسال شد. همچنین، با اطلاع و موافقت مشارکت‌کنندگان، تمام مصاحبه‌ها ضبط و برای استخراج نکات کلیدی مورد بررسی قرار گرفتند. سپس، مصاحبه با محوریت سئوالات ذیل انجام شد:

- ویژگی‌های بارز الگوی فعلی راهبری دانشگاه چیست و نقاط قوت، ضعف، تهدید و فرصت آن را چگونه ارزیابی می‌کنید؟

- تجربه شما در خصوص ایفای وظیفه نقش‌آفرینان محیط دور و نزدیک دانشگاه در عرصه راهبری آن موید چه مواردی است؟

- تلقی شما از مشخصات، ویژگی‌ها و شاخص‌های الگوی مطلوب راهبری دانشگاه چیست؟

- مهم‌ترین موانع و چالش‌های فرا روی این الگو کدامند؟

- حدود و ثغور وظایف و اختیارات نقش‌آفرینان محیط دور و نزدیک راهبری دانشگاه، در الگوی مطلوب مد نظر جنابعالی چگونه تعیین شود؟

- الزامات و بایسته‌های مربوط به مشارکت بدنه‌های علمی، اعضای هیات علمی و بدنه‌های مدیریتی را در الگوی راهبری مطلوب دانشگاه در چه چیزهایی می‌دانید؟

- فکر می‌کنید اجرای الگوی راهبری مطلوب مستلزم چه تغییراتی در قوانین و مقررات بالا دستی است؟

- به نظر شما اجرای الگوی مطلوب مستلزم ورود یا خروج کدام نقش‌آفرینان عرصه راهبری دانشگاه‌ها می‌باشد؟

- آیا الگوی راهبری مطلوب مستلزم ایجاد تغییرات ساختار سازمانی در سطح آموزش عالی و دانشگاه است؟

مشخصات مشارکت‌کنندگان در مصاحبه، به شرح جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- مشخصات مشارکت‌کنندگان در مصاحبه

ردیف	رشته تحصیلی	گروه آموزشی	درجه علمی	پست سازمانی	مدرک تحصیلی
------	-------------	-------------	-----------	-------------	-------------

۱	علوم اجتماعی	علوم انسانی	مربی	هیات علمی- اجرایی ^۱	کارشناسی ارشد
۲	مهندسی شیمی	فنی مهندسی	استاد تمام	هیات علمی- اجرایی	دکتری
۴	برنامه آموزشی ریزی	علوم انسانی	دانشیار	هیات علمی- اجرایی	دکتری
۵	مدیریت آموزش عالی	علوم انسانی	دانشیار	هیات علمی- اجرایی	دکتری
۶	بیوشیمی	علوم پایه	استاد تمام	هیات علمی- اجرایی	دکتری
۷	حقوق اسلامی	علوم انسانی	استادیار	هیات علمی- اجرایی	دکتری
۸	مدیریت آموزش عالی	علوم انسانی	استادیار	هیات علمی	دکتری
۹	فیزیک	علوم پایه	استاد تمام	هیات علمی- اجرایی	دکتری
۱۰	مهندسی برق	فنی مهندسی	استاد تمام	هیات علمی- اجرایی	دکتری
۱۱	فلسفه تعلیم و تربیت	علوم انسانی	استاد تمام	هیات علمی- اجرایی	دکتری
۱۲	مهندسی کشتی	فنی مهندسی	دانشیار	هیات علمی- اجرایی	دکتری
۱۳	مدیریت آموزش عالی	علوم انسانی	مربی	هیات علمی	دانشجوی دکتری

۱- منظور از پست اجرایی؛ فعالیت داشتن یا فعال بودن در پست‌هایی چون وزارت، معاونت، مدیریت و مدیر گروه در سطح وزارت و نهادهای وابسته یا ریاست دانشگاه؛ معاونت دانشگاه یا مدیریت در سطح دانشگاه یا دانشکده می‌باشد.

۱۴	فلسفه علم	علوم انسانی	استادیار	هیات علمی	دکتری
۱۵	معماری	هنرو معماری	استاد	هیات علمی- اجرایی	دکتری
۱۶	ریاضی	علوم پایه	استاد	هیات علمی- اجرایی	دکتری
۱۷	آمار	علوم پایه	استاد	هیات علمی- اجرایی	دکتری
۱۸	مدیریت آموزشی	علوم انسانی	دانشیار	هیات علمی- اجرایی	دکتری
۱۹	مهندسی مکانیک	فنی و مهندسی	استاد	هیات علمی- اجرایی	دکتری
۲۰	علوم سیاسی	علوم انسانی	استادیار	هیات علمی	دکتری
۲۱	اقتصاد آموزش عالی	علوم انسانی	استادیار	هیات علمی- اجرایی	دکتری
۲۲	جامعه شناسی	علوم انسانی	استادیار	هیات علمی	دکتری

۴- تحلیل داده‌ها (کدگذاری باز)

کدگذاری باز ۱، فرآیند تحلیلی نام‌گذاری مفاهیم و طبقه‌بندی و کشف ویژگی‌ها و ابعاد آن‌ها در داده‌ها از طریق انجام مقایسه‌ای مدام (الاکلنگی) ۲ است که پژوهشگر مفاهیم را از زاوایای گوناگونی از درون و بیرون ۳ یا وارونه‌ای ۴ مورد بررسی و تحلیل قرار می‌دهد تا دیدگاه متفاوتی نسبت به اهمیت و جایگاه مفاهیم کسب کند (Strauss&Corbin, 2008).

۱. Open Coding

۲. Flip-Flop Technique

۳. Inside out

۴. Upside down

در این پژوهش، مصاحبه‌های ضبط شده پس از پیاده‌سازی، با استفاده از روش تحلیل محتوا^۱ یک بار به صورت پاراگرافو در نهایت کل متن مورد بررسی و مفهوم پردازی و مقوله‌بندی قرار گرفت. سپس بر اساس مشابهت، ارتباط مفهومی و خصوصیات مشترک بین کدهای باز؛ مفاهیم و مقولات (طبقه‌ای از مفاهیم) مشخص شدند. در جدول ۲، کدهای باز؛ زیرمقوله و مقوله-های مربوط به شرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، پدیده محوری و راهبردهای مربوطه مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرند.

۱-۴- شرایط علی: به شرایطی گفته می‌شود که عامل اصلی، به‌وجود آورنده پدیده مورد مطالعه- راهبری دانشگاه- باشد (Strauss & Corbin, 2008). نتایج تحلیل محتوای پاسخ‌های مصاحبه شونده‌گان به سوالات پژوهشگر در زمینه شرایط علی برای ایجاد پدیده مورد مطالعه و کدهای باز مربوط به آن‌ها در جدول ۲ تشریح شده است.

جدول ۲- کدهای باز و مقوله‌های شرایط علی

کدهای باز	مقوله‌ها	کلاس‌ها
<ul style="list-style-type: none"> - سیاست‌های اصل ۴۴ قانون اساسی در آموزش عالی؛ - سیاست‌های قانون برنامه پنجم؛ - رعایت اصل استقلال دانشگاه‌ها به عنوان یک سیاست بالا دست‌تیر مقررات؛ - نهادینه شدن نظارت‌های پس از اقدام و اصلاح و تحدید نظارت‌های غیر مفید فعلی بر این مبنا در قوانین و مقررات؛ - شفافیت حدود و ثغور نقش کنشگران عرصه راهبری دانشگاه به جای سیستم ملوک الطوائفی که برای هژمونی خود اقدام به تصویب قوانین و مقررات می‌نمایند؛ - همخوانی و سازگاری قوانین و مقررات و انسجام 	<p>بسترهای حقوقی و قانونی: قوانین، مقررات</p>	<p>کلاس‌ها</p>

<p>مبانی فکری پشت آن (همخوانی مبانی فکری با مقررات در عمل)؛</p> <p>- میزان تلاش برای روان‌سازی مقررات (مقررات زدایی) از سوی هیات‌های امناء.</p>		
<p>- سیاست‌ها در زمینه تمرکز گرایی یا تکثر گرایی؛</p> <p>- سیاست‌های نانوشته دولت و مراجع حقوقی؛</p> <p>- نگرش به دانشگاه به مثابه ابزار توسعه در مقابل ابزاری برای قدرت، ثروت و منزلت؛</p> <p>- استفاده از دانشگاه برای تولید و تقویت فرهنگ مشارکت یا باز تولید وضع موجود؛</p> <p>- سیاست‌های دولت در زمینه ارائه خدمات عمومی؛</p> <p>- شفافیت نقش، نقش‌آفرینان خارجی در مقام بسیج منابع (تخصیص و توسعه منابع به جای باز تخصیص آن)؛</p> <p>- سیاست‌ها در زمینه نحوه مشارکت بدنه‌های علمی و اعضای هیات علمی دانشگاه در امر راهبری (اعم از مشارکت فعالیتی، زمینه و بینشی)؛</p> <p>- وجود برنامه‌های راهبردی در زمینه رفت و برگشت اطلاعات بین سطوح عالی، میانی و اجرایی.</p>	<p>بسترهای حقوقی و قانونی: سیاست‌ها</p>	
<p>- پیشینه و تجربه‌های مدیریتی ذینفعان؛</p> <p>- آشنایی کنشگران عرصه راهبری آموزش عالی با الگوهای آموزش عالی و زیست آزموده‌ها؛</p> <p>- تسلط بر مبانی نظری آموزش عالی همکاران و مدیران وزارت علوم، تحقیقات و فناوری؛</p>	<p>عوامل مدیریتی: کنش‌ها، تجربه‌ها و بینش ذینفعان در عرصه راهبری</p>	

<p>- یادگیری مدیریتی مدیران آموزش عالی؛</p> <p>- یادگیری سازمانی (بایگانی نکردن تجربه ۲۰ ساله اول انقلاب و به حساب سیاسی گذاردن آن)؛</p> <p>- گسست میان عمل و قانون در عملکرد مدیران آموزش عالی؛</p>		
--	--	--

۲-۴- پدیده اصلی: حادثه یا اتفاق اصلی است که سلسله کنش‌ها / واکنش‌های متقابل برای کنترل یا اداره کردن آن معطوف شده و به آن مربوط می‌شود (Strauss & Corbin, 2008). پدیده اصلی مورد مطالعه در این پژوهش، «کیفیت مشارکت ذینفعان در اداره دانشگاه» است که مشخصات مربوط به آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳- کدهای باز و مقوله‌های پدیده محوری

پدیده محوری	مقولات	کدهای باز
کیفیت مشارکت ذینفعان در اداره دانشگاه	ساختار مشارکت نقش آفرینان	<ul style="list-style-type: none"> - مدیریت مشارکتی در اداره امور درون و برون دانشگاه؛ - آنارشی سازمانی در مدیریت دانشگاهی ناشی از تغییرات در طول زمان؛ - آنارشی فرا سازمانی در همکنشی بین ذینفعان ناشی از تغییرات در طول زمان؛ - ساختار دموکراتیک در همکنشی بین نقش آفرینان؛ - نحوه همکنشی بین رهبران اداری و علمی دانشگاه؛
	الگوی فکری رایج در بین نقش آفرینان	<ul style="list-style-type: none"> - دغدغه قدرت (فردی و گروهی) در همکنشی با دانشگاه و در درون آن؛ - دغدغه معرفت، قدرت، منزلت و ثروت از سوی ذینفعان؛ - الگوی فکری مورد اجماع در بین مدیران آموزش عالی؛ - الگوی فکری همهگیر در اجتماع در بین مدیران آموزش عالی؛ - آشنایی نقش آفرینان با الگوهای جهانی راهبری آموزش عالی؛ - برخورداری نقش آفرینان از مبانی نظری تثبیت شده؛ - انتظار نقش جامعه‌پذیری سیاسی، هنجاری و فرهنگی از دانشگاه؛ - الگوی گذار از پارادایم وظیفه‌گرایی به الگوهای مرجعیت علم و فناوری؛ - رواج الگوهای شایستگی در بین نقش آفرینان؛ - بحث بر سر گفتمان غرب‌زدگی و گفتمان بازگشت به خویشتن در آموزش عالی.

پیشینه مدیریتی		<p>- رواج حرفه‌ای گرایی مدیریتی در نظام آموزش عالی؛</p> <p>- درک دوره‌های مدیریتی پیشین و تجربه‌اندوزی از آن؛</p> <p>- میزان مدیریت آماتور و مقدماتی در نظام ارائه خدمات عمومی به طور عام و نظام آموزش عالی به طور خاص.</p>
----------------	--	---

۳-۴- شرایط زمینه‌ای: نشانگر سلسله خصوصیات ویژه‌ای است که به پدیده‌ای دلالت می‌کند. به عبارت دیگر، محل حوادث یا وقایع مرتبط با پدیده‌ای در طول یک بعد است که در آن راهبردهای کنش متقابل برای کنترل، اداره و پاسخ به پدیده صورت می‌گیرد (Strauss & Corbin, 2008). شرایط زمینه‌ای این پژوهش، شامل دو عامل به شرح جدول ۴ است.

جدول ۴- کدهای باز و مقوله‌های شرایط زمینه‌ای

شرایط زمینه‌ای	مقوله‌ها	کدهای باز
	<p>هویت دانشگاه: نقش دانشگاه در چشم‌انداز توسعه ملی</p>	<p>- باز تعریف ماموریت‌های دانشگاه در نظام آموزش- عالی بر اساس اصل استقلال و پاسخگویی آن؛</p> <p>- باز تعریف ۲۷۰۰ مرکز دانشگاهی و سناریو نویسی برای آن بر اساس اصل استقلال و پاسخگویی دانشگاه؛</p> <p>- باز تعریف انتظارات بازار، دولت و سایر ذینفعان از دانشگاه بر اساس اصل استقلال و پاسخگویی آن</p> <p>- باز تعریف نقش ملت- دولت.</p>
	<p>عوامل سازمانی و فرا سازمانی: ارتباط بین نهادهای بالای دستی دولت، و مدیریت دانشگاه با بدنه‌های علمی و مدیریتی</p>	<p>- وجود هم کنشی نظام‌مند، فراگیر و پایدار بین بدنه- های علمی و مدیریتی دانشگاه؛</p> <p>- نقش تسهیل‌گری دولت در زمینه تخصیص اعتبار، تضمین کیفیت و پشتیبانی؛</p> <p>- امکان مشارکت بینشی بدنه‌های علمی و اعضای هیات علمی در فرآیند تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی در درون و بیرون دانشگاه.</p>

۴-۴- شرایط میانجی (مداخله‌گر): شرایط کلی و وسیع‌تری هستند که بر چگونگی کنش/کنش‌های متقابل اثر می‌گذارند (Strauss & Corbin, 2008). در پژوهش حاضر و بر اساس تحلیل محتوای مصاحبه‌ها، چهار مولفه به عنوان شرایط مداخله‌گر عبارتند از شرایط و عوامل تاریخی، اجتماعی و فرهنگی، اقتصادی و سیاسی. شرایط مذکور به شرح جدول ۵ می‌باشند.

جدول ۵- کدهای باز و مقولات مربوط به شرایط زمینه‌ای

کدهای باز	مقوله‌ها	شرایط مداخله‌گر
<ul style="list-style-type: none"> - سابقه تاریخی نهادهای تولید دانش در ایران مانند دانشگاه جندی شاپور یا حوزه‌های دینی و علمی؛ - الگوی ایجاد دانشگاه مدرن در ایران بر مبنای مدل ناپلونی؛ - تمرکز گرایی آهنین دولتی در ایران به صورت تاریخی؛ - آناارشی سازمانی برآمده از تصمیم‌گیری بر مبنای سعی و خطا؛ - سیستم جزیره‌ای آموزش‌عالی در ایران؛ - سابقه تاریخی انتظار از دانشگاه صرفاً برای تربیت نیروی انسانی. 	<p>عوامل تاریخی: تکوین راهبری دانشگاه در ایران</p>	شرایط مداخله‌گر
<ul style="list-style-type: none"> - اثرات و پیامدهای دانشگاه در جامعه؛ - انعکاس سیاست‌های کلان کشور در اجتماع و اثرات آن بر دانشگاه؛ - نوع نگاه مردم به دانشگاه از ابعاد معرفت، منزلت، قدرت و معیشت؛ - اعتماد اجتماع به دانشگاه و نیروی اجتماعی دانشگاه؛ - تحقق خواست‌های اجتماع از سوی دانشگاه. 	<p>عوامل اجتماعی و فرهنگی: هم کنشی جامعه و دانشگاه</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - میزان انتظارات واقعی و غیر واقعی اجتماعات و نهادهای گوناگون سیاسی در دانشگاه برای تحقق اهداف خود؛ - جایگاه و میزان قدرت هر یک از نهادهای درگیر در عرصه راهبری در نظام سیاسی کشور؛ 	<p>شرایط سیاسی: کنش‌ها رویه‌های سیاسی نقش</p>	

<p>- روحیه دولت و نگاه ایشان به دولت داری؛</p> <p>- میزان حمایت دولت از اختیارات دانشگاه.</p>	<p>آفرینان</p>	
<p>- بازده انفرادی ذینفعان عام دانشگاه؛</p> <p>- بازده اجتماعی دانشگاه؛</p> <p>- بازده درونی دانشگاه؛</p> <p>- بازده بیرونی دانشگاه؛</p> <p>- ارتباط صنعت و دانشگاه؛</p> <p>- تامین هزینه‌های دانشگاه؛</p> <p>- بازده اقتصادی سرمایه‌گذاری در دانشگاه؛</p> <p>- تقاضا محوری؛</p> <p>- ایجاد پارک‌های علم و فناوری.</p>	<p>عوامل اقتصادی: اثرات و بازده اقتصادی دانشگاه</p>	

۵-۴- راهبردها و پیامدها: راهبردهای مورد نظر در نظریه داده بنیاد، به ارائه راه‌حلهایی برای مواجهه با پدیده مورد مطالعه اشاره دارد که هدف آن اداره کردن؛ برخورد؛ به انجام رساندن و حساسیت نشان دادن به پدیده مورد مطالعه می‌باشد. پیامدها نتیجه کنش (اعمال) و واکنش (عکس العمل‌ها) شرایطی است که در خصوص پدیده انجام می‌شود (Strauss&Corbin,2008). در این مطالعه، سه راهبرد اساسی برای رسیدن به وضعیت مطلوب مشارکت ذینفعان در اداره دانشگاه، پیشنهاد شده است که در بخش بحث و نتیجه‌گیری به آن پرداخته شده است.

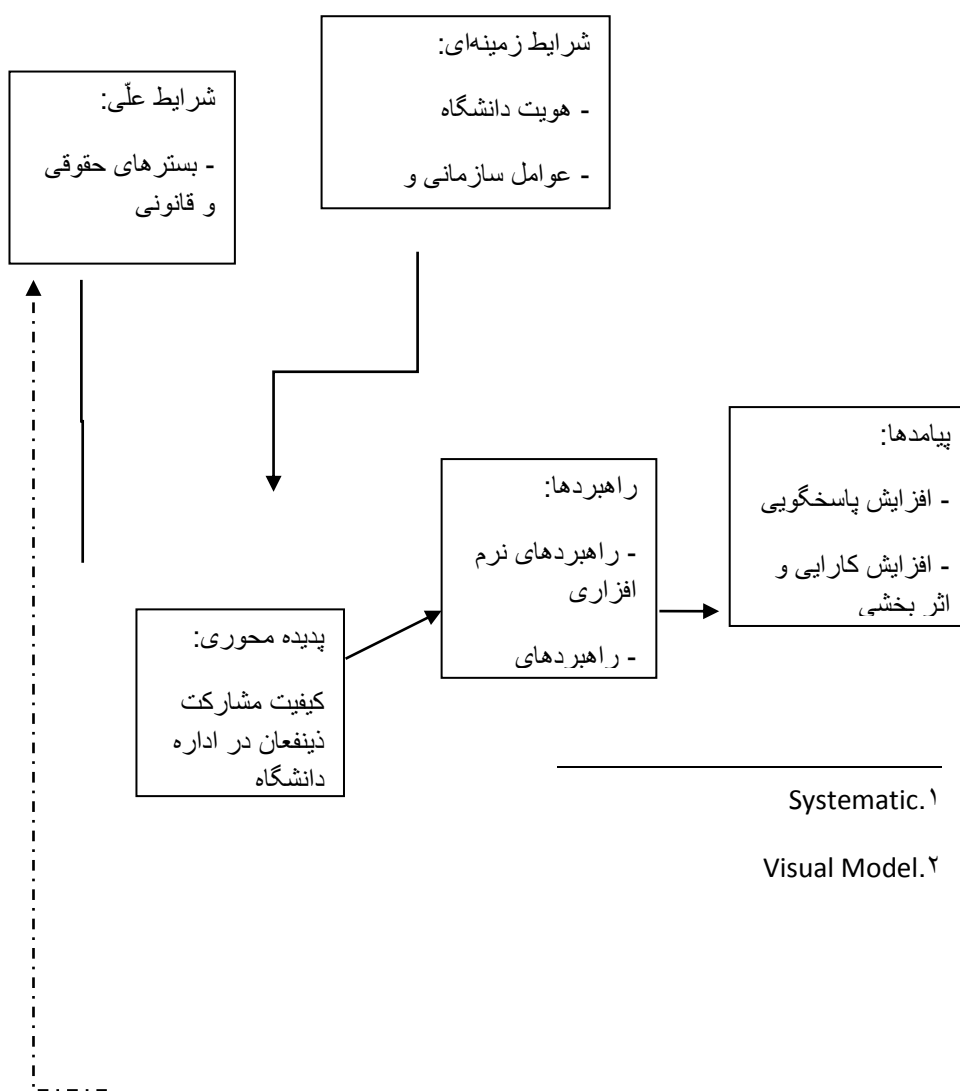
۵- ارتباط بین مقوله‌ها (کدگذاری محوری)

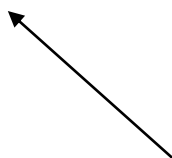
عبارت است از سلسله رویه‌هایی که از طریق پیوند بین مقوله و مقوله‌های فرعی، داده‌ها را با یکدیگر ارتباط می‌دهد. بدین ترتیب، کدگذاری محوری اشاره به فرآیند شکل دهی مقوله‌ها - اصلی و فرعی- دارد. این کار، با استفاده از یک پارادایم (مدل الگویی یا سرمشق) انجام می‌شود تا روابط بین شرایط علی؛ پدیده محوری؛ شرایط زمینه‌ای؛ شرایط مداخله گر؛ راهبردها و پیامدها را نشان می‌دهد. در پژوهش حاضر، مقوله «کیفیت مشارکت ذینفعان در اداره دانشگاه» بر اساس ویژگی‌های ارتباط با سایر مقولات؛ محور بودن در پژوهش؛ تکرار در داده‌ها و انتزاعی بودن؛ به عنوان مقوله محوری پژوهش حاضر انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفته است.

۶- کدگذاری انتخابی (مرحله نظریه پردازی)

در این مرحله، نظریه پرداز داده بنیاد، مقوله محوری را (که سایر مقولات بر محور آن می-گردند و کلیتی را تشکیل می-دهند) به طور روشمند ۱ انتخاب و با ارتباط دادن آن با سایر مقوله-ها، اقدام به نگارش نظریه می-کند که شرحی انتزاعی برای فرآیندی که در پژوهش مورد مطالعه قرار گرفته است، ارائه می-دهد (دانایی فر و امامی، ۱۳۸۶). مدل ترسیمی ۲ ارائه شده برای الگوی راهبری دانشگاه‌ها به صورت شکل ۱ می‌باشد.

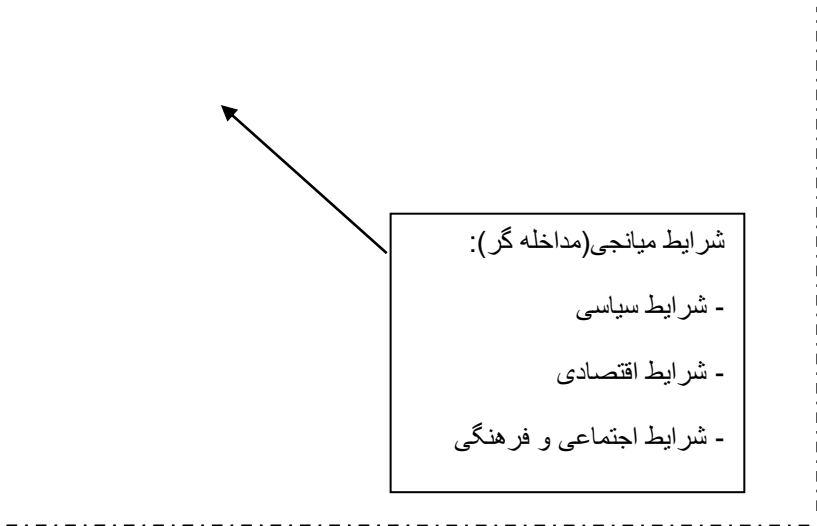
شکل ۱- مدل ترسیمی الگوی راهبری دانشگاه‌ها





شرایط میانجی (مداخله گر):

- شرایط سیاسی
- شرایط اقتصادی
- شرایط اجتماعی و فرهنگی



۷- اعتبار سنجی نظریه داده بنیاد

با این که برخی از پژوهشگران کیفی بحث در مورد اعتبار و روایی داده‌ها و نتایج پژوهش را به طور سنتی مربوط به پژوهش‌های کمی می‌دانند (Johnson&Christensen, 2008)، اما واقعیت این است که در پژوهش‌های کیفی نیز صحت و اعتبار داده‌ها و یافته‌ها، بخشی بسیار با اهمیت از فرآیند پژوهش است (Creswell, 2012). روش‌های گوناگونی برای اعتبار سنجی در نظریه داده بنیاد وجود دارد که در پژوهش حاضر از دو روش بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان ۱ و مرور توسط خبرگان غیر شرکت‌کننده ۲ در پژوهش (پنج نفر از اعضای هیات علمی دانشگاه‌ها و موسسات پژوهشی دولتی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری)، استفاده و پس از دریافت نظرات اصلاحی و مشاوره لازم با اساتید راهنما و مشاور، ویرایش لازم انجام و مدل نهایی ارائه شد.

۸- بحث و نتیجه‌گیری

۸-۱- تعریف و گستره مفهومی راهبری دانشگاه

پیشینه پژوهش در مورد راهبری دانشگاه، شاید چندان کمتر از نظریه‌های سازمان نباشد زیرا به هر تقدیر، این نهاد نیز خود نوعی سازمان به شمار می‌آید (کسکه و همکاران، ۱۳۹۲). با این حال، در دهه‌های اخیر، شاهد فعالیت‌های زیادی مبنی بر انتشار مقالات و کتاب‌های علمی، انجام مطالعات و پژوهش‌های گسترده و اجرای انواع گوناگونی از فعالیت‌های مرتبط با این مفهوم در سطح دانشگاه‌ها، موسسات پژوهشی و نهادهای علمی بوده‌ایم. در همین خصوص، نتایج تحقیقات برخی از پژوهشگران نشان می‌دهد که این مفهوم متأثر از باز تعریف نقش دانشگاه، تغییر سیاست‌های دولت در زمینه ارائه خدمات عمومی و باز تعریف نقش ملت-دولت است (Ferlie et al., 2009). امروزه راهبری دانشگاه، به عنوان یک مفهوم رایج در بین ذینفعان دانشگاه اعم از: سیاست‌گذاران، سیاست‌مداران، خانواده‌ها، متولیان صنعت، بازار، اعضای هیات علمی و مدیران و متولیان آموزش عالی پذیرفته شده است. هم از این رو است که لوک و همکارانش (۲۰۰۳) این را به عنوان فرآیند مشارکت ذینفعان در نظر گرفته‌اند که به دو مفهوم ذینفعان و مشارکت ۳ بستگی دارد (Locke et al., 2003: 58). در بخش مبانی نظری دیدیم که نظریه‌ها و گفتمان‌های بسیاری در زمینه راهبری ارائه شده است. اما، همچنان تعریف یا رویکرد جامعی

۱. Member checking

۲. External Audit

۳. involvement

نسبت این پدیده وجود ندارد و در هیچ یک از نظریه‌های ارائه شده، ابعاد، عوامل و شرایط موثر بر آن به طور جامع و کامل پرداخت نشده است، در هر یک از مدل‌ها این مساله را از زاویه خاصی مد نظر قرار داده و بر اساس آن پیشنهاداتی ارائه کرده‌اند.

تعریف پیشنهادی برای راهبری دانشگاه در پژوهش حاضر براساس مدل ترسیمی و مبانی نظری، بدین صورت است که: «راهبری را می‌توان راهبردی در سیاست‌گذاری، تصمیم‌سازی، تصمیم‌گیری و مدیریت دانشگاه دانست برای تعیین این که چه کسانی و به چه میزانی باید مشارکت داشته باشند، در قبال یکدیگر، نهادها و کسان دیگر چه نقشی دارند از چه عواملی یا شرایطی تاثیر می‌پذیرند. به بیان دیگر، الگوی راهبری تعیین کننده حدود و ثغور کارکردها و اختیارات نقش آفرینان و عوامل این عرصه و تاثیر و تاثرات آنان است.»

۲-۸- ابعاد راهبری

همچنان که در مدل ترسیمی مشاهده می‌شود، راهبری دانشگاه از لحاظ پدیده محوری، از سه جنبه یا بعد گوناگون مورد بررسی قرار گرفته و هدف مدل، افزایش کیفیت مشارکت ذینفعان در اداره دانشگاه می‌باشد.

بعد-۱) بعد ساختار مشارکت نقش آفرینان در راهبری دانشگاه: که با نتایج مطالعات (Hood et al., 2004)؛ (Reed, 2002)؛ (Maassen & Stensaker, 2005) همخوانی دارد مبنی بر این که از مفاهیم سنتی مرتونی در مورد استقلال آموزش عالی فاصله گرفته شده است و دولت در حال حاضر نقش پر رنگتری در آموزش عالی دارد. در نتیجه، ساختارهای راهبری و نقش-آفرینان این عرصه، تحت تاثیر سیاست‌های دولت قرار می‌گیرند. همچنین، نتایج حاصله با نتایج (بانک جهانی، ۲۰۰۰) یا (Xiao, 2005&Hou) در زمینه ابزارهای راهبری خوب که به مدیریت مشارکتی و هیات امانا اشاره می‌کند، همجهت می‌باشد.

بعد-۲) بعد الگوی فکری رایج در بین نقش آفرینان راهبری دانشگاه: در این مورد، مطالعات انجام شده بیشتر بر محور ارتباط دولت و دانشگاه، مدیریت مشارکتی، نحوه ارتباط دانشگاه با محیط و... متمرکز می‌باشد. تنها از جهت همکنشی دولت و دانشگاه با مطالعات (Paradeise and Goastellec, 2008) و (Ferlie, Musselin and Andresani, 2009) و از بعد دغدغه قدرت، ثروت، منزلت با مطالعات (مهر علیزاده، ۱۳۸۹) همخوانی دارد و از بقیه ابعاد از جمله: آشنایی نقش آفرینان با الگوهای جهانی راهبری آموزش عالی؛ برخورداری نقش آفرینان از مبانی نظری تثبیت شده؛ انتظار نقش جامعه پذیری سیاسی، هنجاری و فرهنگی از دانشگاه؛ بحث بر سر گفتمان غرب‌زدگی و گفتمان بازگشت به خویشتن در آموزش عالی، دارای نو آوری است. شاید دلیل آن، ویژگی خاص مدیریت آموزش عالی در ایران باشد.

بعد-۳) بعد مربوط به الگوی عملیاتی مدیریتی مدیران آموزش عالی: ویژگی‌هایی که در این بعد از الگوی راهبری دانشگاه ذکر شده است مانند: رواج حرفه‌ای گرای مدیریت در نظام آموزش-عالی؛ درک دوره‌های مدیریتی پیشین و تجربه‌اندوزی از آن؛ میزان مدیریت آماتور و مقدماتی در نظام ارائه خدمات عمومی به طور عام و نظام آموزش عالی به طور خاص؛ عموماً مختص نظام آموزش عالی ایران است و مبتلا به سایر کشورها نیست. اما به هر تقدیر، از لحاظ حرفه‌ای گرای با نظریه‌های کلاسیک و به ویژه رویکردهای تلفیقی آن همخوانی دارد.

نکته‌ای که در بحث راهبری دانشگاه در زمینه پدیده محوری- کیفیت مشارکت ذینفعان-، به ویژه از سوی نقش‌آفرینان و سیاستگذاران آموزش عالی در سطح نهادهای حقوقی، قانونی، دولت، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری می‌تواند مدنظر قرار گیرد، این است که این پدیده به صورت یک کلیت و یک مجموعه در هم تنیده دیده شود. هرچند می‌توان برای بخش‌های گوناگون برنامه-ریزی‌های گوناگونی انجام داد، اما لزوماً تاکید به تنهایی بر یک بخش از فرآیند راهبری، تغییرات و اهداف مورد نظر پژوهش را پوشش نمی‌دهد. به عنوان مثال، صرفاً بر اصلاح ساختار راهبری تکیه کردن وافی به مقصود نخواهد بود، کما این که از سال ۱۳۸۴ به بعد، ذی-حسابان از سوی وزارت امور اقتصاد و دارایی از دانشگاه‌ها فرا خوانده شدند- تغییر ساختار راهبری در بعد مالی- اما این کنش بدون تغییر پارادایم فکری نقش‌آفرینان عرصه مالی مانند دیوان محاسبات، معاونت نظارت راهبردی ریاست جمهوری، وزارت علوم و دانشگاه و همزمان تغییر رفتار ایشان در زمینه تغییر رفتار مالی، سودمند نخواهد بود و لزوماً استقلال مالی و در نتیجه پاسخگویی را در پی نخواهد داشت. کما این که، پژوهش‌های پیشین موید وجود تعارض در این زمینه است (کسکه و محب زادگان، ۱۳۸۹).

از مواردی که در تحلیل مصاحبه‌ها هم بدان اشاره فراوانی شده است، به رسمیت شناختن گفتمان آزادی علمی و استقلال دانشگاه، نقش تسهیل‌گری و پشتیبانی دولت و سایر نهادهای مربوطه بود. تغییر ساختار راهبری توأم با اجماع نقش‌آفرینان بر سیاست‌های آموزش عالی، با در نظر داشت این پارادایم و تلاش برای رفع گسست نظری و عملیاتی در اداره دانشگاه‌ها مورد تاکید قرار گرفت که بسیار با اهمیت می‌باشد.

۳-۸- راهبردهای افزایش کیفیت مشارکت ذینفعان در اداره دانشگاه

در مطالعه حاضر دو راهبرد اساسی برای ارتقای کیفیت مشارکت ذینفعان در اداره دانشگاه پیشنهاد می‌شود که در ادامه، هریک توضیح داده می‌شوند.

راهبرد اول) راهبردهای نرم افزاری: این راهبرد، مبتنی بر سه بعد اساسی اندیشه‌سازی بر مبنای پارادایم استقلال دانشگاه و همزمان پاسخگویی این نهاد، ایجاد بسترهای حقوقی و قانونی برای امر پیش گفته، باز تعریف و اصلاح اهداف و کار ویژه‌ها و رفتار مدیریتی، و هم‌کنشی بین این سه می‌باشد. امر مسلم این است که بدون تغییر این سه و هم زمان گردش آزاد اطلاعات و

اسناد، هم‌کنشی نظام مند، مفید و کارآمد بین ذینفعان و نقش‌آفرینان دانشگاه وجود نداشته و به اعتماد و هم‌افزایی نقش‌آفرینان نیز منجر نخواهد شد.

راهبرد ۲) راهبردهای سخت‌افزاری: تجدید ساختار و نهاد‌سازی، برای پیشبرد راهبردهای نرم‌افزاری یا به بیان دیگر برنامه‌های افزایش کیفیت مشارکت ذینفعان در اداره دانشگاه ضروری است. محتوای مصاحبه شونده‌ها حاکی از آن بود که این امر زمانی به صورت مطلوب انجام پذیر خواهد بود که تغییر رویه‌ها و رفتارها و اندیشه‌سازی انجام گیرد، در غیر این صورت، تغییر ساختار و نهادسازی جز تراحم نهادی نتیجه بهتری را در پی نخواهد داشت.

۴-۸- پیامدهای افزایش کیفیت مشارکت ذینفعان در اداره دانشگاه

پیامدهای مربوط به افزایش کیفیت مشارکت ذینفعان در اداره دانشگاه را می‌توان به سه بخش تقسیم کرد. این سه بخش عبارتند از: افزایش کارایی و اثر بخشی، بهبود عملکرد و افزایش پاسخگویی.

پیشنهادها

بر اساس یافته‌های این پژوهش، چندین رهنمود برای اقدام و سیاست‌گذاری در خصوص راهبری دانشگاه بیان می‌شود.

۱- الگوی مفهومی بر آمده از یافته‌های این پژوهش به عنوان مبنایی برای تدوین برنامه‌ها و فعالیت‌های راهبری، در دانشگاه‌ها مورد استفاده قرار گیرد. یک راهکار عملی برای این کار، تدوین یک الگوی عملیاتی برای راهبری دانشگاه است؛

۲- در وهله اول ضابطه‌مندی به جای تدوین قوانین، مقررات و بخشنامه‌های متعدد و مکرر و از سوی مراجع گوناگون مورد توجه قرار گیرد؛

۳- در تنظیم لوایح و طرح‌های مجلس شورای اسلامی، به تنقیح قوانین و همخوانی قوانین و مقررات و همچنین سیاست‌های بالا دستی توجه شود؛

۴- رعایت اصل استقلال دانشگاه؛ ساز و کارهای پاسخگویی دانشگاه و نظارت پس از اقدام؛ مشارکت ذینفعان در فرآیند راهبری، سیاست‌گذاری و قانون‌گذاری از سوی مراجع ذیربط الزامی است؛

۵- تنظیم قوانین و سیاست‌ها بر مبنای مطالعات و پژوهش‌هایی که نهادهای سیاست‌پژوهی در سطح ملی انجام خواهد داد، صورت گیرد؛

۶- سیاست‌ها بر اساس اجماع نظرهای ذینفعان آموزش‌عالی نه برای هژمونی برخی از این نقش‌آفرینان صورت پذیرد و مرز بین سیاستگذاری در راهبری بیرونی و اجرا مشخص شده و سیاستگذاران در فعالیت‌های اجرایی راهبری یا سیاستگذاری راهبری درونی دخالت نکنند؛

۷- شفافیت حدود و ثغور نقش کنشگران راهبری دانشگاه، که بخشی از آن در تبصره ذیل ماده ۱۰ قانون اهداف، وظایف و تشکیلات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری یا بند الف ماده ۴۹ قانون برنامه چهارم توسعه درج شده است، با تاکید بر مشارکت ذینفعان در اولویت دستور کارهای نهاد سیاست‌پژوه قرار گیرد. پس از آن، سیاستگذاری و قانونگذاری بر مبنای آن صورت پذیرد؛

۶- دولت از طریق کارکرد خود در زمینه پشتیبانی دانشگاه در زمینه‌های گوناگون از جمله تقدیم لوایح به مجلس، حضور سایر ذینفعان در اداره دانشگاه را تسهیل و تشویق و برای جلوگیری از سیطره جمع محدودی از گروه‌های ذینفع قدرتمند تلاش کند؛

۷- بر اساس قانون اهداف، وظایف و تشکیلات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، این وزارت متولی توسعه علمی کشور است. بر این مبنای، این وزارت باید نقش تنظیم روابط بین ذینفعان در این زمینه را بر عهده گیرد. پس دولت به واسطه نقشی که در این زمینه بر عهده دارد، نقش-آفرینان را از موازی‌کاری و اتلاف منابع بر حذر داشته و خود هم از موازی‌کاری پرهیز کند؛

۸- هر یک از عوامل به دست آمده در بخش‌های گوناگون پژوهش شامل شرایط علمی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، پدیده محوری، راهبردها و پیامدهای راهبری دانشگاه، در دانشگاه‌های دیگر از جمله دانشگاه‌های غیر انتفاعی، دانشگاه آزاد و دانشگاه‌های علوم پزشکی مجدداً مورد پژوهش و بررسی قرار بگیرد.

- استراس، آنسلم؛ جولیت کوربین. (۱۳۸۷). اصول روش تحقیق کیفی نظریه مبنایی رویه‌ها و شیوه‌ها؛ ترجمه: بیوک محمدی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- دانایی فر، ح. و امامی، م. (۱۳۸۵). «راهبردهایی در پژوهش کیفی: تنوری زمینه‌ای»، فصلنامه مدیریت، شماره ۲.
- داوری اردکانی، احمد. (۱۳۸۹). جایگاه هیات امنای در نظام آموزش عالی ایران، تهران: مجلس و پژوهش، سال ۱۵ شماره ۵۹، صص ۷-۳۴.
- ذاکر صالحی، غلامرضا. (۱۳۸۶). بررسی ابعاد حقوقی و مدیریتی ماده ۴۹ قانون برنامه چهارم توسعه (استقلال دانشگاه‌ها) و تدوین راهکارهای اجرایی تحقق مفاد آن، تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، گزارش نهایی طرح تحقیقاتی.
- صالحی، علی اکبر؛ طجرلو، رضا. (۱۳۷۵). هیات‌های امنای دانشگاه‌ها در ایران و جهان. مجموعه مقالات اولین سمینار هیات‌های امنای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و مراکز تحقیقاتی. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ اول.
- کسکه، شهاب؛ ایرانمنش، مهدی. (۱۳۸۹). آسیب‌شناسی راهبری دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی. ارائه شده در دومین همایش ملی آموزش عالی، اصفهان.
- کسکه، شهاب؛ پرداختچی، محمد حسن؛ صباغیان، زهرا؛ توفیقی، جعفر و ایرانمنش، مهدی. (۱۳۹۲). تدوین الگوی راهبری دانشگاه‌ها، پایان نامه دوره دکتری، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- کسکه، شهاب؛ محب زادگان، یوسف. (۱۳۸۹). توسعه راهبری دانشگاه‌ها از منظر تبیین مولفه‌های عملکردی هیات‌های امنای و روند پژوهی کارکردها و ترکیب اعضای ایران، برنامه ریزی رفاه و توسعه اجتماعی، سال دوم، شماره ۵.
- مهاجرانی، عطاءاله. (۱۳۷۵). بررسی ضرورت اتخاذ تصمیم در هیات‌های امنای به صورت هماهنگ یا غیرهماهنگ و موانع و مشکلات اجرایی و بررسی حقوقی قانون و مقررات هیات‌های امنای در ارتباط با سایر قوانین و مقررات مصوب و ضمانت اجرایی مصوبات هیات‌های امنای، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، مقالات اولین سمینار هیات‌های امنای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و مراکز تحقیقاتی.
- مهر عزیززاده، یداله. (۱۳۸۹). آسیب‌شناسی آموزش عالی در دوره معاصر، ارائه شده در دومین همایش ملی آموزش عالی، اصفهان.
- Amaral, A., Meek, V.L. and Larsen, I.M. (eds.) (2003). *The Higher Education Managerial Revolution?*, Dordrecht, Boston, MA, London, Kluwer
- Andresani, G. and Ferlie, E. (2006). Studying Governance within the British Public Sector and Without: Theoretical and Methodological Issues, *Public Management Review*, 8 (3) (pp. 415–432)
- Braun, D. and Merrien, F.-X., (eds) (1999). *Towards a Model of Governance for Universities? A Comparative View*, London: Jessica Kingsley Publishers
- Caron, J. V. (2009). *Reframing the Work of the Board: A Case Study of Institutional Change*, Pennsylvania University. Available at: <http://www.proquest.com>
- and [Strauss, A. L.](#) (2008). 3rd ed. [Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory](#). Los Angeles, SAGE Publications
- Cornforth, c. (2003). *The Governance of Public and Non-Profit Organizations*, Available at: <http://www.sage.com>

- Creswell, John. W (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design, Choosin among Five Approaches*. 2nd edition, California, Sage publication.
- Creswell, John. W. (2012). *Educational research :planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, 4th edition, Boston : Pearson publication.
- Dill, D. and Sporn, B. (1995). *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Througha .Class darkly*, Oxford, Pergamon Press
- Ferlie, E., Musselin, C. and Andresani, G. (2009). 'The Governance of Higher Education Systems: A Public Management Perspective', in *University Governance*, Springer Science
- Fullan, M. & Scott, G. (2009). *Turn Around Leadership for Higher Education*. John Wiley & sons
- Gall.M.D.,Joyce.P.G.,& Borg.W.R. (2006). *Educational Research: An introduction*. Los Angeles,SAGE Publications
- Gorard, S., & Taylor, C. (2004). *Combining Methods in Educational and Social Research*. New York, NY: Open University Press.
- Halsey, A.H. (1992). *The Decline of Donnish Domination – The British Academic Profession in the .Twentieth Century*, Oxford: Clarendon Press
- Jia, Cai Lun. (2009). *Governance and Institutional Mission Chang: the Role of Boards of Trustees in Institutional Transformation*. Utah University. Available at: <http://www.proquest.com>
- Johson, B. and Christensen, L. (2008). *Educational research: quantitative, qualitative and Mixed Approaches*, 3rd ed,Los Angeles, Sage publication.
- Kenan, W. R. (2002). *A theoretical base for organizational communication study*. [http://www.runet.edu/~spchweb/chapters/chp3 .pdf](http://www.runet.edu/~spchweb/chapters/chp3.pdf).
- Kehm, B. and Lanzendorf, U. (2006). *Germany: 16 Länder Approaches to Reform*. In Kehm, B. and Lanzendorf (eds.): *Reforming University Governance – Changing conditions for research in four .European Countries*, Bonn, Lemmens
- Kogan, M. and Hanney, S. (2000). *Reforming Higher Education*, Higher Education, Policy Series 50, .London/Philadelphia, PA, Jessica Kingsley
- Kooiman, J. (2003). *Governing as Governance*, London, Sage
- Lon G. and Castro D. (2012). *Governance in Spanish Universities: Changing Paradigms*, *Journal of .Hispanic Higher Education*, 11 (4) 336–350
- Miller E. (2011). *Public Highr Education Governing Boards: the Role of Social Networks*, Michigan State University
- McGuinness, A. C. (2005). *The states and higher education*, In P. G. Altbach, R. O. Berdahl, & P. J. Gumport (Eds.), *American higher education in the twenty-first century: Social, political, and economic challenges* (pp. 198-225). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Musselin, C. (2005). Change and Continuity in Higher Education Governance ? Lessons drawn from Twenty years of National Reforms in European Countries, In Bleiklie, I. and Henkel M. (eds.), *Governing Knowledge: A Study of Continuity and Change in Higher Education. A Festschrift in Honour of Maurice Kogan*, Dordrecht / Berlin / Heidelberg / New York, Springer

Paradeise, Catherine; Reale, Emanuela; Bleiklie, Ivar; Ferlie, Ewan (2009). "University Governance". Springer. Seventh edition

Paradeise, C., Bleiklie, I., Enders, J., Goastellec, G., Michelsen, S., Reale, E. and Westerheijden, D. (2008). Reform policies and change processes in Europe. In J. Huisman (ed.) *International Perspectives on the Governance of Higher Education: Alternative Frameworks for Coordination*, London, Routledge

Reed, M. (2002). New Managerialism, Professional Power and Organisational Governance in UK Universities: A Review and Assessment. In Amaral, A.; Jones, G.A and Karseth, B. (eds.), *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*, Dordrecht, Netherlands The, Kluwer (pp. 163–185)

Rhodes, R.A.W. (1997). *Understanding Governance*, Buckingham, Oxford University Press

Segall, P. & Freedman, G. (2007). *Building the 21st Century Campus*. White Paper, Blackboard Leadership Survey. Available at: <http://www.blackboard.com/clientcollateral>

Shattock, M. (1999). Governance and Management in Universities: the way we live now, *Journal of Educational Policy*, 14 (pp. 271–282)

Stone, D. (1997). *Policy Paradox: The Art of Political Decision Making*, W.W., Norton

Tapper T. (2007). *The Governance of British Higher Education The Struggle for Policy Control*, Dordrecht/Berlin/Heidelberg/New York, Springer

The International Bank for Reconstruction and Development / THE WORLD BANK. (2000). *Higher Education in Developing Countries "Peril and Promise"*. Washington, D.C. 20433, U.S.A.

Anyanwu, G. E. (2009). *Improvement Growth and Leadership in Higher Education: A Case Study of Rowan University, Capella University*, Available at: <http://www.proquest.com>