

حکمرانی در آموزش عالی: یک مرور نظام‌مند

فاطمه قانع^۱، مهدی کلانتری^۲، رشید ذوالفقاری زعفرانی^۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۲۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۰۴

چکیده

هدف این مقاله بررسی حکمرانی در آموزش عالی بر اساس یک مرور نظام‌مند بود. با بهره‌گیری از دستورالعمل‌های مؤسسه جونا بریگز برای انجام مرورهای نظام‌مند، پروتکل از پیش تعیین‌شده جهت هدایت فرآیند تحقیق، و دستورالعمل‌های PRISMA برای گزارش مرورهای نظام‌مند استفاده گردید. مرور ۴۸ مقاله تجربی منتشر شده در مجلات داوری‌شده، منجر به شناسایی پنج محور اصلی در حوزه حکمرانی مشترک در آموزش عالی گردید: ذی‌نفعان و گروه‌های بالقوه علاقه‌مند، ویژگی‌های رهبران حاکمیتی، اصول و ارزش‌های حاکم بر حکمرانی مشترک، فرآیندهای حکمرانی مشترک و مدل‌های حکمرانی مشترک. علاوه بر این، شکاف‌هایی در ادبیات حکمرانی مشترک شناسایی شد: از جمله نمایندگی اندک جوامع (بومی و غیربومی)، فقدان توجه به شیوه‌های معرفتی متنوع از جمله معرفت بومی، و کم‌توجهی به هویت‌های متنوع در میان گروه‌های ذی‌نفع. همچنین حکمرانی فراگیر را به‌عنوان اصطلاحی مناسب‌تر نسبت به «حکمرانی مشترک» پیشنهاد گردید.

واژگان کلیدی: حکمرانی مشترک؛ حکمرانی فراگیر؛ تحول آموزش عالی؛ گروه‌های عدالت‌طلب؛ حکمرانی بومی؛ تلاقی‌گرایی

^۱ دانشجوی دکتری گروه مدیریت آموزش عالی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن. ایران

^۲ دانشیار گروه مدیریت آموزش عالی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن. ایران (نویسنده مسئول)

dr.mehdi.klnt@gmail.com

^۳ دانشیار گروه مدیریت آموزش عالی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن. ایران

Governance in Higher Education: A Systematic Review

The aim of this article was to examine governance in higher education through a systematic review. It used the Joanna Briggs Institute Guidelines for Conducting Systematic Reviews, a pre-defined protocol to guide the research process, and the PRISMA guidelines for reporting systematic reviews. A review of ۴۸ empirical articles published in peer-reviewed journals identified five main areas of focus in the field of shared governance in higher education: stakeholders and potential interest groups, characteristics of governance leaders, principles and values governing shared governance, shared governance processes, and shared governance models. In addition, gaps in the shared governance literature were identified: including the underrepresentation of communities (indigenous and non-indigenous), the lack of attention to diverse epistemological practices including indigenous knowledge, and the lack of attention to diverse identities among stakeholder groups. Inclusive governance was also suggested as a more appropriate term than “shared governance.”

Keywords: Shared governance; Inclusive governance; Higher education transformation; Justice groups; Indigenous governance; Confluence

مقدمه

رهبران آموزشی معاصر با محیط‌هایی متنوع، پیچیده و به‌طور مداوم در حال تغییر مواجه‌اند که از پارادایم‌های درهم‌تنیده اقتصادی، فناورانه، آموزشی و اجتماعی شکل گرفته‌اند. ادبیات مرتبط با حکمرانی دانشگاه‌ها و واحدهای آکادمیک، عموماً رویکردها و دستورالعمل‌هایی را برای ترسیم استراتژی‌ها و رهنمودهای حکمرانی اثربخش ارائه می‌کند (Calvo & Bradley, ۲۰۲۱؛ Deegan, ۱۹۷۰؛ Owen & Grealish, ۲۰۰۶). با این حال، حکمرانی در آموزش عالی همچنان با چالش ایجاد محیط‌هایی امن‌تر و عادلانه‌تر روبه‌رو است. یکی از این موانع مربوط به فرآیند تصمیم‌گیری است: «چه کسی تصمیم می‌گیرد؟ چه کسانی صدا دارند و قدرت صدای آنان چقدر است؟» (Rosovsky, ۱۹۹۰, p. ۲۶۱). چه سازوکارهایی برای تصمیم‌گیری باید انتخاب شوند و چرا؟ چگونه می‌توان اطمینان حاصل کرد که رویکردهای استعمارزدایی^۱ مبتنی بر روابط انسانی بوده و به‌طور صریح تاریخ‌ها، دیدگاه‌ها و تجربه‌های منحصربه‌فرد ما را به رسمیت شناخته و از آنها بهره‌گیرد؛ و سازوکارها و ساختارهای حکمرانی را به گونه‌ای طراحی، اجرا و بازنگری کند که تعادل میان گروه‌های علاقه‌مند برقرار شود. این پرسش‌ها، مبنای شکل‌گیری رویکردها و دیدگاه‌های خاصی در حوزه حکمرانی شده‌اند که به دنبال بهبود شیوه‌های حکمرانی آموزش عالی هستند (مانند: Mangrum & Mangrum, ۲۰۰۰؛ Pearce, Wood, & Wassenaar, ۲۰۱۸؛ Phillips, Sweet, & Blyth, ۲۰۱۱).

جانستون (۲۰۰۳) حکمرانی مشترک را چنین تعریف می‌کند: «فرآیندی که ساختارهای حکمرانی را به هم پیوند داده و آنها را در توازن نگه می‌دارد تا در تصمیم‌گیری‌های نهادی مشارکت داشته باشند» (ص. ۶۰). حکمرانی مشترک به عنوان رویکردی گسترده برای حکمرانی دانشگاهی مطرح شده است (Bezzina & Cutajar, ۲۰۱۳؛ Eckel, ۲۰۰۰؛ Owen et al., ۲۰۱۸؛ Phillips, Sweet, & Blyth, ۲۰۱۱). به‌عنوان اصلاحی تدریجی و فراگیر بر شکل‌های رایج حکمرانی غربی (Menon, ۲۰۰۳)، حکمرانی مشترک وعده‌ی افزایش مشارکت گروه‌های مختلف در فرآیندهای اجرایی دانشگاه‌های دولتی را می‌دهد (Boswell, Opton, & Owen, ۲۰۱۷؛ Mercer-Mapstone, ۲۰۲۰). این رویکرد بر نمایندگی مؤثر گروه‌های عدالت‌طلب، اقلیت‌های نژادی، و حق خودتعیین‌گری برای جوامع بومی تأکید می‌کند (McKivett et al., ۲۰۲۱؛ Sosa, Garcia, & Bucher, ۲۰۲۲). علاوه بر این، سوءبرداشت‌های رایج درباره‌ی تصمیم‌گیری جمعی و نقش دانشجویان و اعضای هیئت علمی در حکمرانی را به چالش می‌کشد

(Felten et al., ۲۰۱۹; Lizzio & Wilson, ۲۰۰۹) و هدف آن گسترش فراگیری و عدالت اجتماعی است (Boland, ۲۰۰۵; Dollinger & Mercer-Mapstone, ۲۰۱۹).

با وجود حمایت گسترده در ادبیات علمی و برخی نمونه‌های اجرایی، مفاهیم، رویکردها و شیوه‌های حکمرانی مشترک بسیار متنوع‌اند. به عنوان مثال، اوون و گرلیش (۲۰۰۶) «مدل تغییر مشارکتی» را پیشنهاد کردند که اصول مشارکتی همچون کار گروهی، احترام متقابل و همکاری را در سیستم‌های حکمرانی مشترک تلفیق کرده تا برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی تغییرات در آموزش بالینی به صورت جمعی انجام گیرد. استدلال اصلی این مدل ایجاد گروه‌های کاری ساختاریافته و متنوع است که از طریق «عضویت متقابل و انتشار رسمی خلاصه جلسات و تصمیمات» ارتباط نزدیک برقرار می‌کنند (ص. ۱۹). در حالی که منگرام و منگرام (۲۰۰۰) به اهمیت ساختارهای رسمی مانند کمیته‌های دائمی و مجمع سالانه حکمرانی اذعان دارند، آنها بر ضرورت شناسایی و تلفیق ساختارهای غیررسمی در سیستم‌های حکمرانی تأکید کردند؛ زیرا «بخش زیادی از همکاری، تبادل ایده و تصمیم‌گیری به طور مستمر در محیط‌های غیررسمی بین اعضای دانشگاه رخ می‌دهد» (ص. ۱۰). به بیان دیگر، مدل ارتباطی آنها برای حکمرانی مشترک بر همسویی بیشتر میان ساختارهای رسمی و غیررسمی جهت تصمیم‌گیری مؤثر تأکید دارد. به همین ترتیب، در زمینه تعامل بین گروه‌های علاقه‌مند (یعنی چه کسی با چه کسی صحبت می‌کند) در طول فرآیند تصمیم‌گیری، لپورث (۲۰۰۴) الگویی هرمی-مربعی را پیشنهاد کرد که ارتباطات گسترده‌تر بین نهادهای تصمیم‌گیری را تشویق می‌کند؛ الگویی که در آن «هسته راهبری همچنان در رأس هرم قرار داشته و تصمیم‌گیری نهادی را هدایت می‌کند» (ص. ۳۱۱). با وجود انعطاف و گستردگی این مدل، همان‌طور که لپورث اشاره کرده است، این مدل نیز دارای عناصری از حکمرانی بالا به پایین است که در آن دانشجویان و اعضای جامعه بیرون از فرآیند تصمیم‌گیری باقی مانده و الگوی سلسله‌مراتبی غربی را تقویت می‌کند (Cardoso & dos Santos, ۲۰۱۱; Dollinger & Mercer-

Mapstone, ۲۰۱۹; McKivett et al., ۲۰۲۱; Seale et al., ۲۰۱۵; Zdravković et al., ۲۰۱۸).

از آنجا که «حکمرانی مشترک می‌تواند نقش تسهیل‌کننده‌ای در تغییرات نهادی ایفا کند» (Eckel, ۲۰۰۰, p. ۲۰) و به‌عنوان رویکردی توسط دانشگاه‌ها و کالج‌ها در بافت‌های مختلف برای از میان برداشتن موانع ساختاری برخی گروه‌های عدالت‌طلب استفاده شده است (Cardoso & dos Santos, ۲۰۱۱; McKivett et al., ۲۰۲۱; Mourou et al., ۲۰۱۱)، ابهام کنونی در مورد مفهوم‌سازی، تفسیر و اجرای آن، ضرورت بررسی عمیق‌تر این موضوع را آشکار می‌کند که حکمرانی مشترک در سطح جهانی چگونه درک می‌شود، وضعیت کنونی این حوزه در پذیرش یا رد این مدل چیست و چگونه می‌توان با درکی گسترده‌تر از این رویکرد، به توسعه دانش و ساخت نظام‌های عادلانه‌تر کمک کرد. با این هدف، این

مرور نظام‌مند ادبیات علمی درباره چگونگی حکمرانی مشترک در محیط‌های آموزش عالی را گردآوری کرده و نحوه مفهوم‌سازی و اجرای آن در مؤسسات آموزش عالی را مورد بحث قرار می‌دهد.

روش‌شناسی

مرور نظام‌مند حاضر بر اساس دستورالعمل‌های مؤسسه جونا بریگز (Joanna Briggs Institute - JBI) برای انجام مرورهای نظام‌مند (Aromataris & Munn, ۲۰۲۰) هدایت شده است. برای راهبری فرایند تحقیق، پروتکلی از پیش تعیین‌شده (Madesi, Raza, & Bharwani, ۲۰۲۳) تدوین گردید و گزارش مطالعه مطابق با دستورالعمل‌های PRISMA (Page et al., ۲۰۲۱) تهیه شد. با استفاده از فهرستی از کلیدواژه‌ها و مقالات اولیه (Seed Articles) که توسط کتابدار متخصص مرورهای شواهد تکمیل شد، راهبرد جستجوی جامعی تدوین گردید. در این جستجو، مقالاتی که به اصول، مفاهیم، رویکردها، مدل‌ها یا ارزیابی‌های مرتبط با حکمرانی فراگیر در بافت‌های آموزش عالی (شامل سطح دانشگاه/دانشکده، شراکت‌های پژوهشی/اجتماعی/دانشجویی و تمرکز بر اعضای هیئت علمی، دانشجویان، مدیران و سایر گروه‌های داخلی و بیرونی ذی‌علاقه) پرداخته بودند، مورد نظر قرار گرفتند. جستجوهای اولیه در ۱۶ نوامبر ۲۰۲۲ انجام و در ۱۱ ژانویه ۲۰۲۳ به‌روزرسانی شدند. پایگاه‌های داده مورد استفاده شامل:

ERIC (Ebsco)، Web of Science (Clarivate)، Scopus (Elsevier)، Medline All (OVID)، Academic Search Complete (Ebsco)، Education Research Complete (Ebsco)، و PAIS Index (ProQuest) بود. نتایج جستجو به نرم‌افزار Covidence منتقل و برای حذف موارد تکراری و غربالگری آماده شدند. پس از اجرای آزمایشی معیارهای انتخاب، دو پژوهشگر به‌طور مستقل عنوان‌ها، چکیده‌ها و متن کامل مقالات را غربالگری کردند و اختلاف‌نظرها از طریق اجماع مورد توافق قرار گرفت. در این مرور، فرم استخراج داده‌ها برای درک جامع هدف، جزئیات روش‌شناختی، یافته‌های کلیدی و محدودیت‌های مطالعات به‌کار رفت. با راهنمایی سؤال اصلی تحقیق و چارچوب PICO (Population, Interest, Context, Outcome) تعریف‌شده در پروتکل (Madesi, Raza, & Bharwani, ۲۰۲۳)، رویکرد کدگذاری قیاسی (Deductive Coding) مورد استفاده قرار گرفت. این رویکرد بر گردآوری اطلاعات مرتبط با دسته‌های زیر متمرکز بود:

- Population (جمعیت مورد مطالعه): شامل جوامع محلی، ملل نخستین (First Nations)، گروه‌های بومی جهانی و جوامع عدالت‌طلب.
- Interest (علاقه/تمرکز): شامل اصول، ارزش‌ها، مدل‌ها، فرآیندها یا ارزیابی‌های حکمرانی فراگیر.

- Context (بافت): سطوح مختلف آموزش عالی شامل سطح دانشگاه، دانشکده، گروه‌های پژوهشی و سطح دانشجو.
- Outcome (پیامدها): تحول در حکمرانی آموزش عالی.

برای تحلیل داده‌ها از فرایند شش مرحله‌ای تحلیل مضمون Braun & Clarke (۲۰۰۶) استفاده شد. این فرایند با آشنایی کامل با داده‌ها و تولید کدهای اولیه متناسب با عناصر PICO آغاز گردید. برای مثال، در مقوله‌ی «Population»، اطلاعات مرتبط با گروه‌های علاقه‌مند به حکمرانی مشترک در بافت آموزش عالی گردآوری و در ستون «جمعیت شرکت‌کنندگان» فرم استخراج ثبت شد. رویه‌ای مشابه برای مقوله‌های Interest، Context و Outcome دنبال شد. پس از تولید کدهای اولیه، دو پژوهشگر در حوزه علوم تربیتی با بررسی داده‌های گردآوری‌شده در هر مقوله‌ی PICO، به شناسایی مضامین و زیرمضامین پرداختند تا انسجام و پایایی تحلیل مضمون، مطابق با اصول Lincoln & Guba (۱۹۸۵)، تضمین شود. بر اساس بازخوردها، مضامین نهایی پالایش و نام‌گذاری شدند که در بخش یافته‌ها ارائه گردیده است. این رویکرد روش‌شناختی، مبتنی بر چارچوب PICO و تحلیل مضمون عمیق، امکان بررسی ساختاریافته و جامع حکمرانی فراگیر در آموزش عالی را فراهم کرد. مضامین حاصل نه تنها با اهداف پژوهش همسو هستند بلکه به درک عمیق‌تر از تحولات حکمرانی در این بافت‌ها کمک می‌کنند.

یافته‌ها

فرایند جستجو در مجموع ۶۶۱۲ رکورد را شناسایی کرد که از این تعداد، ۲۴۳۲ رکورد تکراری حذف شدند. از میان ۴۱۸۰ رکورد باقی‌مانده، پس از غربالگری اولیه، ۱۳۷ مقاله به مرحله بررسی متن کامل راه یافتند که در نهایت ۴۸ مطالعه در این مرور نظام‌مند مورد تحلیل قرار گرفتند. از میان این ۴۸ مطالعه، چهار مقاله بین سال‌های ۱۹۷۰ تا ۲۰۰۰ و ۴۴ مقاله دیگر بین سال‌های ۲۰۰۱ تا ۲۰۲۲ منتشر شده‌اند. از نظر روش‌شناسی، ۳۸ مقاله ماهیت کیفی، هفت مقاله کمی توصیفی و سه مطالعه روش‌های آمیخته را به کار گرفته‌اند. از این مرور نظام‌مند، پنج مضمون اصلی و چندین زیرمضمون استخراج شد. مضامین اصلی عبارت‌اند از: ۱. گروه‌های علاقه‌مند بالقوه، ۲. ویژگی‌های رهبران حکمرانی، ۳. اصول و ارزش‌های حکمرانی مشترک، ۴. فرایندهای حکمرانی مشترک و ۵. الگوها و مدل‌های حکمرانی مشترک. در ادامه، این مضامین و زیرمضامین تشریح شده و سپس مباحث مرتبط با یافته‌ها و پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آینده ارائه خواهد شد (جدول ۱).

مرور کلی مضامین و تعاریف حکمرانی مشترک

پنج مضمون اصلی حکمرانی مشترک و تعریف آنها

۱. گروه‌های علاقه‌مند: چه کسانی در فرایند حکمرانی مشارکت داده می‌شوند.

۲. ویژگی‌های رهبران: کیفیت‌ها و ویژگی‌های رهبران در نظام حکمرانی.
۳. اصول و ارزش‌ها: اصول راهنما و ارزش‌هایی که مبنای حکمرانی مشترک هستند.
۴. فرآیندها: سازوکارها و رویه‌های تصمیم‌گیری برای نهادینه‌سازی ارزش‌های تعیین‌شده.
۵. مدل‌ها: ترکیب جامع ساختارهای حکمرانی (مانند نهادهای تصمیم‌گیری) و فرآیندها.

گروه‌های علاقه‌مند بالقوه

از نظر افرادی که در حکمرانی مشترک حضور دارند، پنج گروه اصلی شناسایی شده‌اند: مدیران، اعضای هیئت علمی، دانشجویان، کارکنان و اعضای جامعه. در تمامی ۴۸ مقاله بررسی‌شده، مدیران به‌عنوان گروه‌های کلیدی علاقه‌مند در حکمرانی شناخته شده‌اند. ۲۱ مقاله به مشارکت اعضای هیئت علمی در امور آکادمیک مانند آموزش، توسعه برنامه‌های درسی و سیاست‌های آموزشی (Calvo & Bradley, ۲۰۲۱; Cook-Sather, Becker, & Giron, ۲۰۲۰; Crellin, ۲۰۱۰; Warsaw & Ciarimboli, ۲۰۲۰)، در امور اجرایی مانند کمیته‌ها و هیئت‌های اداری (Bani-Hani & Al-Omari, ۲۰۱۴)، یا هر دو حوزه آکادمیک و اجرایی (Alfred, ۱۹۸۵; Almeyda & George, ۲۰۱۸; Boswell, Opton, & Owen, ۲۰۱۷; Jiang & Xue, ۲۰۲۲; Hai & Anh, ۲۰۰۸; Fontaine et al., ۲۰۱۲; Bucklew, Houghton, & Ellison, ۲۰۲۱; Johnston, ۲۰۰۳; Jones, ۲۰۱۱; Kennedy et al., ۲۰۲۰; Lewis, ۲۰۱۱; McDaniel, ۲۰۱۷; Thompson, ۲۰۱۸; Owen et al., ۲۰۱۱; Phillips, Sweet, & Blyth, ۲۰۱۱; Sosa, Garcia, & Bucher, ۲۰۲۲; Adeola & Berrey, ۱۹۹۴) پرداخته‌اند. ۱۳ مقاله بر مشارکت دانشجویان در امور آموزشی (Seale et al., ۲۰۱۵; Felten et al., ۲۰۱۹; Dollinger & Mercer-Mapstone, ۲۰۱۹; Bukola, Li & Zhao, ۲۰۱۱; Cardoso & dos Santos, ۲۰۰۵; Boland, ۲۰۱۸; Zdravković et al., ۲۰۰۹; Lizzio & Wilson, ۲۰۰۹)، یا هر دو (Hall, ۲۰۲۱; Menon, ۲۰۰۳; Mouro et al., ۲۰۱۱) متمرکز بوده‌اند. تنها دو مقاله همکاری کارکنان و دانشجویان در حکمرانی مشترک را بررسی کرده‌اند: Bovill et al. (۲۰۱۶) به همکاری مؤثر در آموزش و یادگیری پرداخته و Mercer-Mapstone (۲۰۲۰) اصولی را برای ارتقای همکاری میان دانشجویان و کارکنان تبیین کرده است.

مشارکت جامعه در حکمرانی دانشگاه تنها در دو مقاله مورد توجه قرار گرفته است که هر دو مبتنی بر شیوه‌های حکمرانی بومی بوده‌اند. McKivett et al. (۲۰۲۱) اهمیت روابط میان دیدگاه‌های بومی و غیربومی را برای ایجاد «برنامه‌های درسی پزشکی پاسخ‌گو به فرهنگ» با تکیه بر آموزش پزشکی توضیح داده است. این فرایند بر گوش دادن، تسهیل‌گری، حمایت و همکاری بر اساس «پداگوژی‌ها و پارادایم‌های معرفتی بومی» استوار است. Wise et al. (۲۰۲۰) تشکیل یک شورای مشورتی بومی (Consejo) در یک دانشگاه دولتی اکوادور را گزارش کرده‌اند که متشکل از ۱۱ نفر از ملیت‌های بومی

مختلف بوده و هدف آن افزایش ثبت نام و فارغ التحصیلی دانشجویان بومی و همچنین «تحریک پژوهش‌های مرتبط با بومیان و افزایش نقش فعال آنها در پژوهش» بوده است. با وجود تحقق این اهداف، این شورا با محدودیت‌های ناشی از قوانین غربی و تفاوت‌های تمدنی مواجه بود؛ جایی که فرایند تصمیم‌گیری بومی بر پایه اجماع جمعی است، در حالی که شیوه‌های غربی بر رأی اکثریت یا اجماع رسمی استوار است.

ویژگی‌های رهبران حکمرانی

برخی ویژگی‌ها و خصوصیات رهبران در آموزش عالی، امکان پیاده‌سازی حکمرانی مشترک را افزایش می‌دهند. این ویژگی‌ها عبارت‌اند از:

۱. تمایل به یادگیری: ویژگی یادگیرندگی باعث ایجاد شرایطی برای درک بهتر پیشنهادها و متنوع اجتماعی-فرهنگی دانشجویان و اعضای هیئت علمی می‌شود و می‌تواند نیازهای آموزشی و حرفه‌ای آنان را پاسخ دهد (Calvo & Bradley, ۲۰۲۱؛ McKivett et al., ۲۰۲۱). یادگیری همچنین به گشودگی ذهنی رهبران برای یافتن راهکارهای نوآورانه در حل چالش‌های آکادمیک و اجرایی کمک می‌کند (Mercer-Mapstone, ۲۰۲۰)، ارتباط مؤثر با گروه‌های علاقه‌مند را تقویت می‌کند (Mangrum & Mangrum, ۲۰۰۰) و مشارکت اعضای هیئت علمی، دانشجویان و کارکنان را در فرآیند حکمرانی افزایش می‌دهد (Cook-Sather, Becker, & Giron, ۲۰۲۰؛ Felten et al., ۲۰۱۹؛ Wise et al., ۲۰۲۰).

۲. تصمیم‌گیری مشارکتی: طرفداران تصمیم‌گیری مشارکتی معتقدند که صداها متنوع باید در برنامه‌ریزی، اجرا و بازنگری ساختارهای حکمرانی مشترک حضور داشته باشند. برای نمونه، اساتید و دانشجویان باید در کنار هم به طراحی برنامه درسی و رویه‌های آموزشی بپردازند (Menon, ۲۰۰۳؛ Seale et al., ۲۰۱۵) و مدیران نیز باید در فرآیند تصمیم‌گیری نهادی، اعضای هیئت علمی و دانشجویان را مشارکت دهند (Almeyda & George, ۲۰۱۸؛ Hai & Anh, ۲۰۲۲؛ Lewis, ۲۰۱۱؛ Sattarzadeh-Pashabeig et al., ۲۰۱۸؛ Zhuang, Liu, & Hu, ۲۰۲۲).

۳. تعهد به روابط: این ویژگی رهبران را قادر می‌سازد تا با گروه‌های علاقه‌مند دیگر ارتباط برقرار کرده و به طور مشترک مسائل را شناسایی، تحلیل و حل کنند. به عنوان مثال، Thompson, Burton, & Berrey (۱۹۹۴) رئیس دانشگاهی را معرفی می‌کنند که از طریق نشست‌های عمومی، به دقت به اعضای هیئت علمی گوش داده و ضمن اطلاع‌رسانی در خصوص تحولات بیرونی، مستقیماً به دغدغه‌ها و مشکلات آنان پاسخ داده است. همچنین Sattarzadeh-Pashabeig et al. (۲۰۱۸) اشاره می‌کنند که ایجاد ارتباط میان تمامی گروه‌های علاقه‌مند یکی از عناصر کلیدی در اجرای حکمرانی مشترک است.

۴. شفافیت: شفافیت زمانی محقق می‌شود که رهبران، ارتباط باز، پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری را ترویج دهند؛ این امر اعتماد و احترام متقابل را میان اعضا تقویت می‌کند. چنین ویژگی‌هایی فرآیند

اعتمادسازی را شکل می‌دهند و اعتماد به فرایند تصمیم‌گیری را از طریق اطلاع‌رسانی باز و مشارکت فعال گروه‌های علاقه‌مند افزایش می‌دهند (Selzer & Foley, ۲۰۱۸). ارتباط باز و شفاف همچنین در «مذاکره در خصوص مسائل حساس یا نقاط بالقوه تنش» کمک‌کننده است (Wise et al., ۲۰۲۰، ص. ۳۴۷). Pearce, Wood, & Wassenaar (۲۰۱۸) بیان کرده‌اند که رهبران شفاف می‌توانند اهداف مدیریتی (مانند اهداف بازاریابی یا شاخص‌های مالی) را با نیازهای هیئت علمی (نظیر توسعه دانش و فعالیت‌های علمی) همسو کنند. Sattarzadeh-Pashabeig et al. (۲۰۱۸) در عین تأکید بر اهمیت ساختارهای رسمی، نقش ساختارهای غیررسمی را در ایجاد شفافیت و دیگر اصول اخلاقی برجسته کرده‌اند.

اصول و ارزش‌های حکمرانی مشترک

اصول و ارزش‌ها، مسیر و جهت‌گیری افراد را برای ساختن و هدایت نظام‌های حکمرانی مشخص می‌کنند (Pearce, Wood, & Wassenaar, ۲۰۱۸). در ادبیات، اصول و ارزش‌هایی مانند شجاعت (Pearce, Wood, & Wassenaar, ۲۰۱۸)، دموکراسی (مشارکت) (Boland, ۲۰۰۵)، تمایل به مشارکت و کمک (Li & Zhao, ۲۰۲۰)، و همچنین «اعتماد و احترام متقابل؛ شفافیت؛ عدم تبعیض و برابری؛ پاسخگویی و حاکمیت قانون؛ و مشارکت و شمول» (Wise et al., ۲۰۲۰، ص. ۳۴۶) مطرح شده‌اند.

اصول و ارزش‌های دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی بسته به ماهیت عمومی یا خصوصی بودن و میزان استقلال یا نفوذ دولت، شرکت‌ها یا جوامع محلی متفاوت است؛ این عوامل اهداف و مقاصد متفاوتی ایجاد می‌کنند که به نوبه خود ویژگی‌های مورد نیاز رهبران این نهادها را نیز شکل می‌دهد. یک نگرانی رایج در مورد تحقق این اصول و ارزش‌ها، امکان‌پذیری عملی آنها است. به عنوان مثال، برخی بر این باورند که مشارکت دانشجویان در حکمرانی باعث کندی فرایند تصمیم‌گیری می‌شود. Menon, (۲۰۰۳) استدلال کرده است که اگر فرایند مذاکره مبتنی بر نمایندگی برابر نباشد، تصمیم‌گیری سریع‌تر ممکن است به تصمیمی ضعیف‌تر منجر شود، زیرا این تصمیم در نهایت فقط «نمایانگر دیدگاه یک گروه یا یک فرد در مورد آموزش عالی» خواهد بود (ص. ۲۴۴). از این منظر، حکمرانی مشترک نقش تثبیت‌کننده اخلاقی دارد.

کارآمدی این رویکرد از توانایی آن در تحقق همان ارزش‌هایی ناشی می‌شود که در ابتدا بر آنها تأکید می‌شود: تقسیم قدرت برای جلوگیری از سوءاستفاده افراد صاحب قدرت و در عین حال توانمندسازی گروه‌های متنوع (هیئت علمی، دانشجویان و کارکنان) برای مشارکت و همکاری مؤثر در تصمیم‌گیری (Pearce, Wood, & Wassenaar, ۲۰۱۸; Boswell, Opton, & Owen, ۲۰۱۷) نیز گزارش کرده‌اند که توانمندسازی اعضای هیئت علمی و کارکنان با افزایش رضایت شغلی همراه بوده است.

فرایندهای حکمرانی مشترک

فرآیندهای حکمرانی مشترک شامل سازوکارها و رویه‌های تصمیم‌گیری است که با هدف تثبیت ارزش‌های اعلام‌شده طراحی می‌شوند؛ از جمله ارزش‌گذاری بر تنوع، نهادینه‌سازی بازاندیشی و اجرای برنامه‌های آموزشی برای رهبران و گروه‌های علاقه‌مند درگیر در تصمیم‌گیری. این فرآیندها به ترویج گفت‌وگو، شمول و مشارکت گسترده‌تر گروه‌های علاقه‌مند کمک می‌کنند.

اگرچه تنوع به‌عنوان یک ارزش اساسی شناخته شده است، اما بسیاری از مؤسسات در ایجاد سازوکارهای عملی برای تحقق واقعی این ارزش با چالش مواجه‌اند (Selzer & Foley, ۲۰۱۸). نهادینه کردن پلورالیسم در حکمرانی مستلزم آن است که نظام‌های دانشی متنوع به گونه‌ای در فرآیندهای تصمیم‌گیری لحاظ شوند که نمایندگی برابر ایجاد شود و محیطی فراگیر برای برنامه درسی، آموزش و یادگیری فراهم گردد. این اصل نه‌تنها در آموزش، بلکه در پژوهش و مدیریت نیز کاربرد دارد.

در حکمرانی آموزشی، کالو و بردلی (۲۰۲۱) نمونه‌هایی از مدل‌ها و ابتکاراتی ارائه کرده‌اند که سرمایه فرهنگی را در برنامه درسی ادغام می‌کنند؛ مانند به‌کارگیری روش‌های مددکاری اجتماعی برای دور کردن نگاه «محوریت سفیدپوستی» و ترویج چارچوب‌های غیرغربی دانش و استفاده از محتوای آموزشی فراگیر از جوامع به‌حاشیه‌رانده‌شده.

مک کیوت و همکاران (۲۰۲۱) استدلال کرده‌اند که نمایندگی جوامع بومی باید در فعالیت‌های روزمره برنامه درسی، ساختارهای رهبری آموزش پزشکی، جمعیت دانشجویی، سلسله‌مراتب سازمانی و در تعاملات مداوم با جامعه گنجانده شود. علاوه بر این: Bovill et al. (۲۰۱۶) بر اهمیت مشارکت دانشجویان و کارکنان به عنوان سازوکاری برای استفاده از دانش و مهارت‌های هر دو گروه تأکید کرده‌اند. Lizzio & Wilson (۲۰۰۹) پیشنهاد داده‌اند که مشارکت دانشجویان در حکمرانی از طریق مداخلات نقش‌محور (مانند شرح وظایف مکتوب)، برنامه‌های آموزشی و اعتمادسازی تقویت شود. Cook-Sather, Becker, & Giron (۲۰۲۰) تأکید کرده‌اند که دانشجویان باید فضا و انگیزه لازم را داشته باشند تا تمام توانایی‌های خود را در این همکاری‌ها به کار گیرند. Cardoso & dos Santos (۲۰۱۱) مطالعات موردی ارائه کرده‌اند که نشان می‌دهد چگونه با تقسیم قدرت، نقش دانشجویان از «مشری یا مصرف‌کننده» به «کنشگران اصلی نهادی و اعضای جامعه دانشگاهی» تغییر یافته است (ص. ۲۴۳). Mouro et al. (۲۰۱۱) نیز مثال‌هایی آورده‌اند که در آن پرستاران با مدیریت برای طراحی و اجرای مدل حکمرانی مشترک از طریق تقسیم قدرت، مشاوره و پاسخگویی همکاری کرده‌اند.

برنامه‌های آموزشی و فرآیندهای تصمیم‌گیری مشارکتی در حکمرانی مشترک

برنامه‌های آموزشی می‌توانند مهارت‌های لازم برای اجرای حکمرانی مشترک را توسعه دهند، دانش مرتبط با ساختارهای موجود حکمرانی را منتقل کنند یا گروه‌های علاقه‌مند بالقوه را نسبت به ابتکارهای جدید یا نوظهور حکمرانی آگاه سازند. Adeola و Bukola (۲۰۱۴) بر ضرورت «برگزاری دوره‌ها، سمینارها

و کارگاه‌های آموزشی رهبری برای رهبران دانشجویی تأکید دارند تا آنان را در توسعه مهارت‌های لازم برای ایفای نقش‌های چالش‌برانگیز یاری دهند» (ص. ۴۰۴). Johnston (۲۰۰۳) نیز بر لزوم افزایش آگاهی کلی اعضای هیئت علمی از ساختارها و فرایندهای حکمرانی از طریق اشتراک‌گذاری اطلاعات، هدایت اعضای جدید هیئت علمی و افزایش مشارکت آنان در کمیته‌ها و هیئت‌های نهادی تأکید می‌کند. فرایندهای تصمیم‌گیری مشترک نیازمند نمایندگی، مشارکت و دخالت فعال گروه‌های علاقه‌مند (اعضای هیئت علمی، دانشجویان و کارکنان) است. نمایندگی دانشجویان در کمیته‌های دانشگاهی به‌عنوان یک راهبرد برای دموکراتیک کردن فرآیند تصمیم‌گیری در امور اداری (مانند Adeola & Bukola, ۲۰۱۴؛ Boland, ۲۰۰۵؛ Deegan, ۱۹۷۰؛ Dollinger & Mercer-Mapstone, ۲۰۱۹) و همچنین در حوزه آموزش و یادگیری (Bovill et al., ۲۰۱۶؛ Cardoso & dos Santos, ۲۰۱۱؛ Cook-Sather, Becker, & Giron, ۲۰۲۰؛ Felten et al., ۲۰۱۹) مورد تأکید قرار گرفته است. پژوهشگران دیگری (مانند Fontaine et al., ۲۰۰۸؛ Jones, ۲۰۱۱؛ Kennedy et al., ۲۰۲۰؛ Pearce, Wood, & Wassenaar, ۲۰۱۸؛ Sattarzadeh-Pashabeig et al., ۲۰۱۸؛ Wise et al., ۲۰۲۰؛ Zhuang, Liu, & Hu, ۲۰۲۲) نیز اهمیت مشارکت اعضای هیئت علمی در فرایندهای تصمیم‌گیری آکادمیک و اداری را به‌منظور ایجاد سیستم‌های شفاف برجسته کرده‌اند.

برای افزایش نمایندگی اعضای هیئت علمی، دانشجویان و کارکنان، Sosa, Garcia, & Bucher (۲۰۲۲) پنج اصل کلیدی ارائه کرده‌اند: ۱. نمایندگی متقاطع (بر اساس نژاد، طبقه و رشته)، ۲. گسترش نمایندگی کارکنان رنگین‌پوست و اساتید پاره‌وقت یا وابسته، ۳. مبارزه فعال با محوریت سفیدپوستی، نژادپرستی و خردپر خاشگری‌ها، ۴. نظارت و پاسخگویی بیشتر، ۵. فرآیند بازاندیشانه انتقادی. بردلی و کالوو (۲۰۲۱) مطالعات موردی از ایالات متحده ارائه کرده‌اند که در آن اعضای هیئت علمی در ابتکارهایی برای برهم زدن محوریت سفیدپوستی در برنامه درسی و مبارزه با نژادپرستی نهادی مشارکت داشته‌اند. به‌طور مشابه، Mangrum و Mangrum (۲۰۰۰) مدیران را دعوت کرده‌اند تا به اهمیت شبکه‌های ارتباطی غیررسمی پی ببرند و از رویکردهای غیرغربی بهره گیرند که مبتنی بر ارتباطات غیرسلسله‌مراتبی، بدون ساختار و شفاهی هستند تا از این طریق مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌ها تقویت شود. فرایندهای تصمیم‌گیری مشورتی و مشارکتی فضایی ایجاد می‌کند که اعضای هیئت علمی، دانشجویان و کارکنان در شکل‌گیری تصمیم‌ها سهیم باشند. برای نمونه، Owen و Grealish (۲۰۰۶) اصولی برای گروه‌های مشارکتی مطرح کرده‌اند که شامل موارد زیر است: تعیین وظایف و مسئولیت‌های گروه، حدود و شرایط فعالیت، طراحی کانال‌های ارتباطی، تضمین احترام متقابل نسبت به دیدگاه‌های متفاوت، و پایش نتایج فعالیت‌های گروه. در تصمیم‌گیری‌های آموزشی، Bovill

۱۳۲ □ فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی سال هفدهم، شماره اول، پاییز ۱۴۰۴

et al. (۲۰۱۶) مجموعه‌ای از اصول راهبردی را پیشنهاد می‌کنند که شامل: «شروع در مقیاس کوچک به جای بازطراحی کامل برنامه درسی؛ داوطلبانه بودن مشارکت در همکاری؛ اطمینان از معنادار بودن همکاری و جلوگیری از سطحی‌بودن آن؛ و بازنگری مستمر در انگیزه‌ها و شیوه‌های عمل» (ص. ۲۰۵) است.

به‌عنوان نمونه‌هایی از تصمیم‌گیری مشارکتی: Fontaine et al. (۲۰۰۸) چارچوبی از حوزه پرستاری معرفی کرده‌اند که شامل: ارائه طرح اولیه به اعضای هیئت علمی، بحث درباره ابتکار، دعوت به گفت‌وگوهای بیشتر، تشکیل گروه کاری، و اجرای طرح بر اساس بازخوردهای گروه کاری بوده است. Crellin (۲۰۱۰) تجربه دانشگاه Southern New Hampshire را گزارش کرده است که فرآیند هفت‌مرحله‌ای برای تصویب گذار به آموزش آنلاین اتخاذ کرده است. این فرآیند شامل بررسی دقیق طرح توسط گروه‌های علاقه‌مند و استادان، بازبینی در کمیته برنامه درسی، تبادل ایده چندسطحی و چندجانبه بین گروه‌های علاقه‌مند و کمیته برنامه درسی، پایش کیفیت توسط هیئت علمی، بازبینی دروس، اختیار تصمیم‌گیری محتوای دروس به اعضای هیئت علمی و در نهایت ممیزی دوره‌ها از طریق ارزیابی عملکرد طراح دوره بوده است.

سازوکارهای رسمی بازاندیشی نیز با تشویق رهبران به خودارزیابی و پرسشگری درباره اقدامات و مفروضات خود نسبت به حکمرانی نهادی، حکمرانی مشترک را تقویت می‌کنند (Mercer-Mapstone, ۲۰۲۰). Thompson, Burton, & Berrey (۱۹۹۴) نمونه‌ای از رئیس دانشگاه را گزارش کرده‌اند که با گوش دادن عمیق به اعضای هیئت علمی و برگزاری جلسات منظم و پیگیری بازخوردها توانسته است تعادل میان تقاضاهای داخلی و خارجی ایجاد کند. بازاندیشی همچنین می‌تواند روشی برای بازبینی شیوه‌های کنونی نگاه به دانشجویان در دانشگاه و بازتعریف نقش آنها در سطحی گسترده‌تر باشد (Felten et al., ۲۰۱۹). این امر حکمرانی مشترک را به رویکردی چابک و پاسخگو تبدیل می‌کند و بر ضرورت شنیدن صدای متنوع دانشجویان در پروژه‌های مشترک با استادان تأکید دارد (Seale et al., ۲۰۱۵). Bovill et al. (۲۰۱۶) بر این باورند که «یک رویکرد فراگیر در همکاری مستلزم آن است که کارکنان و مؤسسات، برداشت‌های خود را از دانشجویان (و همکاران) که پیش‌تر در حاشیه بوده‌اند، بازنگری کنند» (ص. ۲۰۴). Sosa, Garcia, & Bucher (۲۰۲۲) نیز بر فرایند بازاندیشی انتقادی تمرکز دارند که به پویایی‌های سیاسی و نژادی در تصمیم‌گیری توجه می‌کند.

ضرورت ارتباطات در حکمرانی مشترک

برای استقرار فرآیندهای تصمیم‌گیری نماینده‌محور، مشارکتی و مشورتی، لازم است که تمامی سیاست‌ها، ابتکارات و سایر اطلاعات مرتبط به‌طور شفاف و کامل به گروه‌های علاقه‌مند بالقوه منتقل شود (Li & Zhao, ۲۰۲۰; Lapworth, ۲۰۰۴; Deegan, ۱۹۷۰; Boswell, Opton, & Owen, ۲۰۱۷).

Mangrum & Mangrum, ۲۰۰۰؛ Owen & Grealish, ۲۰۰۶؛ Phillips, Sweet, & Blyth, ۲۰۱۱). مرور ادبیات Boswell, Opton, & Owen (۲۰۱۷) نیز به ارتباط بین ارتباطات و میزان درگیری شغلی اشاره کرده است. Bovill et al. (۲۰۱۶) تأکید می‌کنند که «تردید و مقاومت دانشجویان در برابر فرآیند هم‌آفرینی را می‌توان با ارتباطات مؤثرتر کاهش داد». دیگان (۱۹۷۰) ارتباطات متقابل را ویژگی متمایزکننده بین مدل‌های سنتی/تفکیک‌شده و مدل‌های مشارکتی حکمرانی معرفی می‌کند. مدل نخست، سیستم‌های سلسله‌مراتبی را حفظ می‌کند که در آنها جریان اطلاعات در قالب گروه‌های جداگانه (مانند دانشجویان یا مدیریت) و به‌طور مجزا اتفاق می‌افتد؛ در حالی که مدل مشارکتی، همکاری و همدلی را از طریق «تعیین حوزه‌های اصلی مسئولیت برای هیئت علمی، مدیران و دانشجویان همراه با ایجاد رویه‌هایی برای ارتباط متقابل و مشورت پیش از قطعی شدن تصمیم‌ها» تقویت می‌کند. کانال‌های غیررسمی ارتباطی مکمل ساختارهای رسمی در حکمرانی مشترک هستند و بر تصمیم‌گیری در حوزه‌هایی مانند رهبری، تعیین دستور جلسه، زمان‌بندی، اجرای تصمیم‌ها و پایش نتایج اثرگذارند (Mangrum & Mangrum, ۲۰۰۰). هماهنگی میان جلسات رسمی و غیررسمی نشان‌دهنده باور مدیران به حکمرانی مشترک بوده و می‌تواند همکاری مؤثری میان هیئت علمی و مدیریت ایجاد کند. اوون و گردلیش (۲۰۰۶) مدلی با عنوان «مدل تغییر مشارکتی» ارائه کرده‌اند که مدیریت تغییرات نهادی را از طریق افزایش ارتباطات بین گروه‌های علاقه‌مند ممکن می‌سازد. به‌طور مشابه، Phillips, Sweet, & Blyth (۲۰۱۱) نیز مدلی پیشنهاد کرده‌اند که همکاری، ارتباطات و اشتراک دانش را در سطح دانشکده یا کل مؤسسه ترویج می‌دهد.

مدل‌های حکمرانی مشترک

مدل‌ها ترکیبی جامع از ساختارهای حکمرانی و فرآیندها هستند. ساختارها شامل نهادهای تصمیم‌گیری مانند کمیته‌ها و شوراها هستند که نقش‌ها و مسئولیت‌های گروه‌های مختلف علاقه‌مند را برای هدایت فرآیند تصمیم‌گیری مشخص می‌کنند. فرآیندها شامل سیاست‌ها، رویه‌ها و روش‌هایی است که تعیین می‌کنند تصمیم‌ها کجا و چگونه گرفته شوند.

آلفرد (۱۹۸۵) سه مدل حکمرانی مشترک را معرفی می‌کند: ۱. مدل هم‌آفرینی (Co-Creative Model) یا (Functional Model): در این مدل، مدیریت از دانش تخصصی اعضای هیئت علمی و دانشجویان برای انجام وظایف خاص مانند طراحی برنامه درسی، راهبردهای جذب و حفظ دانشجو و ارزیابی نیازها و علایق آموزشی دانشجویان استفاده می‌کند (ص. ۳۴).

۲. مدل شبکه‌ای مشارکتی (Collaborative Networked Model): این مدل شامل چهار گروه اصلی تصمیم‌گیری است: هیئت علمی؛ مدیران و هیئت امانا؛ نهادهای دولتی؛ و سازمان‌های بخش خصوصی (ص. ۳۵). سیستم‌های اطلاعاتی پیشرفته برای درک منافع مشترک این چهار گروه به کار گرفته می‌شوند و تصمیمات در زمینه‌های آکادمیک (مانند توسعه برنامه درسی، شرایط پذیرش، جذب هیئت علمی) و اداری (مانند امور مالی و سیاست‌گذاری) اتخاذ می‌گردند.

۳. مدل مشاوره داخلی (Internal Consulting Model): این مدل اعضای هیئت علمی و دانشجویان را با استفاده از مکانیسم‌های پاداش و مشوق‌ها به مشارکت در تصمیم‌گیری تشویق می‌کند. اعضای هیئت علمی می‌توانند مسیر پیشرفت مالی خود را شکل دهند و دانشجویان می‌توانند آینده شغلی خود را تحت تأثیر قرار دهند. در مقابل، آنها در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با مدیریت نهادی (مانند برنامه‌ریزی راهبردی و مدیریت دانشکده) با مدیران همکاری می‌کنند.

اکسیو (۲۰۲۲) پنج مدل حکمرانی در یک دانشگاه چینی را شناسایی کرده است: ۱. مدل حکمرانی چندجانبه (Pluralistic Co-Governance Model): این مدل شامل گروه‌های علاقه‌مندی مانند «رؤسای دانشکده‌ها، معاونان، مدیران گروه، استادان، کارکنان اداری و دانشجویان» است. این افراد در کمیته‌های مختلفی عضویت دارند و به‌صورت جمعی درباره سیاست‌ها و مقررات دانشکده یا دانشگاه تصمیم‌گیری می‌کنند.

۲. مدل رهبری آکادمیک (Academic-led Model): این مدل عمدتاً در حوزه‌های علوم پایه و رشته‌های STEM اجرا می‌شود. در این مدل، تصمیم‌گیری‌ها بر اساس تخصص علمی پژوهشگران هدایت می‌شود و اعضای هیئت علمی حمایت کامل برای انجام پروژه‌های پژوهشی و ارتقاء مهارت‌های دانشجویان دریافت می‌کنند.

۳. مدل هماهنگی آکادمیک-اداری (Academic-administrative Coordination Model): این مدل بر تفکیک کار آکادمیک (آموزش و پژوهش) از کار اداری (سیاست‌گذاری، مدیریت برنامه‌ها) تأکید دارد و مسئولیت‌ها را بر اساس تخصص افراد توزیع می‌کند؛ زیرا «وقتی افراد در حوزه تخصص خود فعالیت کنند، نتایج مؤثرتری به دست می‌آید» (ص. ۱۱).

۴. مدل تعامل آکادمیک-اجتماعی (Academic-social Interaction Model): این مدل بیشتر در علوم اجتماعی رایج است و بر کاربرد علمی و عملی برنامه‌های آموزشی تمرکز دارد. توسعه پژوهش‌های علمی با گسترش تحصیلات تکمیلی هم‌سطح با استانداردهای جهانی انجام می‌شود و برنامه‌های آموزشی برای آماده‌سازی فارغ‌التحصیلان جهت ورود به حوزه‌های حرفه‌ای طراحی می‌شوند. مثال: برنامه‌های مشترک که در آنها استادان دانشگاه‌های دیگر دروس خاصی را تدریس می‌کنند.

۵. مدل دولت‌محور (State-led Model): این مدل اولویت را به سیاست‌ها و برنامه‌های دولت می‌دهد و خواستار یکپارچگی فعالیت‌های اداری و پژوهشی از طریق تشکیل شورا یا گروه‌های تخصصی است. دولت در این مدل بودجه پروژه‌های خاص را تأمین کرده و متخصصان دانشگاهی در قالب تیمی مشترک روی این پروژه‌ها کار می‌کنند (Xiao, ۲۰۲۲). این مدل‌ها نشان می‌دهند که حکمرانی مشترک می‌تواند طیفی از همکاری افقی (درون‌دانشگاهی) تا ساختارهای شبکه‌ای پیچیده با تعامل دولت و بخش خصوصی را شامل شود.

Bucklew, Houghton و Ellison (۲۰۱۲) چهار مدل حکمرانی دانشگاهی را در ایالات متحده معرفی کرده‌اند که حول محور اتحادیه هیئت علمی و نقش آن در مذاکرات جمعی شکل گرفته‌اند:

۱. مدل جامع (Comprehensive Model): در این مدل، اتحادیه هیئت علمی به عنوان نماینده انحصاری مذاکرات میان اعضای هیئت علمی و مدیریت دانشگاه عمل می‌کند تا درباره موضوعاتی نظیر دستمزدها، سیاست‌های جذب و نگهداشت اعضا، مرخصی‌ها و تعطیلات تصمیم‌گیری شود. این مدل بر رابطه‌ای غیرهمزیستانه (non-symbiotic) میان اتحادیه و مدیریت استوار است.

۲. مدل هم‌تصمیم‌گیری (Co-determination Model): این مدل بر پایه یک رابطه همزیستانه (symbiotic) میان اتحادیه و مدیریت دانشگاه شکل می‌گیرد. در این مدل، مذاکرات درباره موضوعات سنتی کارگری (مانند جذب اعضای هیئت علمی و توسعه برنامه‌های درسی) انجام می‌شود و در عین حال قرارداد میان دانشگاه و اعضای هیئت علمی استمرار فرآیند تصمیم‌گیری را تضمین می‌کند.

۳. مدل مجاز (Permissive Model): این مدل اجازه می‌دهد که دانشگاه‌ها هنگام اصلاح سیاست‌ها، از فرآیند مذاکره جمعی منحرف شوند، مشروط بر اینکه این اصلاحات با رویه‌ها و مفاد سنتی که مشارکت هیئت علمی را تضمین می‌کنند، سازگار باشد (ص. ۳۸۶).

۴. مدل محدود یا محدودکننده (Restrictive/Limited Model): این مدل دامنه محدودی از موضوعات را برای مذاکره میان طرفین شامل می‌شود. نمونه‌های این مدل شامل انتصاب اعضای هیئت علمی وابسته (adjunct)، اساتید حق‌التدریس (sessional instructors) یا دستیاران آموزشی است.

Deegan (۱۹۷۰) یک مدل مشارکتی پیشنهاد کرد که تشکیل یک سنای دانشگاهی همکارانه متشکل از مدیریت، هیئت علمی و دانشجویان را دربرمی‌گیرد و شامل راهنمودهای قانون‌گذاری و اداری است. در بعد قانون‌گذاری، این رویکرد غیرسنتی (non-traditional tokenism) مشارکت فعال در تصمیم‌گیری را تشویق می‌کند، نه صرفاً حضور نمادین در کمیته‌ها؛ و اعضای هیئت علمی و دانشجویان را انتخاب می‌کند تا از منافع خاص گروه‌های خود نمایندگی کنند و برای تلاش‌هایشان پاداش بگیرند. در میان این نمایندگان، این رویکرد «بر تعیین حوزه‌های اصلی مسئولیت برای هیئت علمی، مدیران و

دانشجویان همراه با رویه‌های ارتباط متقابل و مشورت پیش از قطعی شدن مواضع» تأکید می‌کند (ص. ۱۱). در بعد اداری، از ایده‌های نو استقبال می‌شود؛ منافع کلان دانشگاهی در اولویت قرار می‌گیرد؛ هیئت علمی و دانشجویان از سیاست‌های ایالتی و پیشرفت‌های سیستم آگاه می‌شوند؛ و چالش‌های نهادی با مشارکت هیئت علمی و دانشجویان به‌طور جامع تحلیل می‌شوند.

Mangrum و Mangrum (۲۰۰۰) یک مدل ارتباطی حکمرانی مشترک ارائه کردند که چهار سطح

دارد:

سطح ۱: تعریف مسئولیت‌های اعضای هیئت علمی شامل آموزش، حکمرانی، خدمات و پژوهش.
سطح ۲: تأکید بر همسویی ساختارهای رسمی (مانند دفاتر اداری، دانشکده‌ها) با ساختارهای غیررسمی (مانند نشست‌های غیررسمی و رویدادهای خودجوش). سطح ۳: تشریح فرآیندهای ارتباطی که «چه کسی با چه کسی، درباره چه موضوعی، در چه محیطی و چگونه تعامل می‌کند» (ص. ۱۹). ارتباط رسمی شامل کمیته‌هایی است که بر برنامه‌ریزی، ارزیابی‌ها، بودجه و برنامه درسی نظارت دارند و دارای رهبران مشخص، روابط نامتقارن، دستور جلسه و اسناد رسمی هستند. ارتباط غیررسمی شامل شبکه‌های فردی است که ممکن است درباره موضوعات مشابهی مانند برنامه‌ریزی یا بودجه بحث کنند، اما این تعامل‌ها ویژگی رهبری سیال، روابط متقارن، برنامه‌ریزی حداقلی و تبادل اطلاعات همتراز دارند. سطح ۴: تمرکز بر محتوای ارتباطات میان ساختارهای رسمی و غیررسمی و تأثیر آن بر نتایج تصمیم‌گیری، اجرا و نظارت.

Blyth و Sweet، Phillips (۲۰۱۱) مدل همکاری عمل‌گرایانه (Pragmatic Collaborative Model) را پیشنهاد کرده‌اند که می‌تواند در سطح واحدهای آکادمیک یا کل مؤسسه استفاده شود. در این مدل، هیئت علمی و مدیران با یکدیگر هماهنگ می‌شوند تا «جوامع یادگیری حرفه‌ای» (Professional Learning Communities - PLC) را ایجاد کنند. در این جوامع، اعضای هیئت علمی در موضوعات آکادمیک (ارتقاء و ترفیع، برنامه درسی، پژوهش، ارزیابی برنامه‌ها) و موضوعات اداری (منابع انسانی، امور مالی، پژوهش نهادی، بودجه‌های توسعه حرفه‌ای و پژوهشی و برنامه‌های اقدام) مشارکت می‌کنند. برای موضوعات مرتبط با یک واحد آکادمیک (مثلاً دانشکده آموزش)، توصیه‌های PLC به رئیس دانشکده ارائه می‌شود تا او آنها را به معاون آموزشی یا رئیس دانشگاه ارجاع دهد و سپس برای تأیید به هیئت امناء ارسال کند. برای مسائل مرتبط با کل دانشگاه، توصیه‌ها از طریق سنای دانشگاه به معاون آموزشی و رئیس دانشگاه ارسال و نهایتاً به هیئت امناء ارائه می‌شود.

این مرور نظام‌مند پنج مضمون اصلی مرتبط با حکمرانی مشترک را شناسایی کرده است: ۱. گروه‌های علاقه‌مند بالقوه، ۲. ویژگی‌های رهبران، ۳. اصول و ارزش‌ها، ۴. فرآیندها و ۵. مدل‌ها. این

مضامین نه تنها حوزه‌هایی را که تاکنون در تحقیقات مورد توجه قرار گرفته‌اند مشخص می‌کند، بلکه مسیرهای آینده برای تحقیقات تکمیلی در این موضوع را نیز روشن می‌سازند.

بحث

در این مرور نظام‌مند، ما به توصیف گروه‌های علاقه‌مند بالقوه، ویژگی‌های فردی رهبران، اصول، ارزش‌ها، فرآیندها و مدل‌های حکمرانی مشترک پرداختیم. سپس شکاف‌های موجود در ادبیات را شناسایی کرده و استدلال کردیم که اصطلاح «حکمرانی فراگیر» ممکن است توصیف مناسب‌تری از وضعیت کنونی و مسیر آینده‌ی حکمرانی مشترک باشد. بررسی اصول، ارزش‌ها، فرآیندها و مدل‌های حکمرانی مشترک نشان داد که حکمرانی مشترک در محیط‌های آموزش عالی ابزاری برای دستیابی به نتایج عادلانه‌تر است. بسیاری از مقالات اهمیت این رویکرد را در استعمارزدایی آموزش عالی، دموکراتیک‌سازی فرآیند تصمیم‌گیری، افزایش همکاری خلاقانه بین اعضای هیئت علمی و دانشجویان، مشارکت دانشجویان بومی، گسترش حضور گروه‌های علاقه‌مند، افزایش انعطاف‌پذیری در توسعه ساختارها، ترویج پاسخگویی و تعمیق تعامل جامعه‌محور برجسته کرده‌اند (Boland, ۲۰۰۵؛ Li & Zhao, ۲۰۲۰؛ Sosa, Garcia, & Bucher, ۲۰۲۲؛ Zhuang, Liu, & Hu, ۲۰۲۲).

ادبیات پنج گروه علاقه‌مند بالقوه را به‌عنوان بازیگران اصلی حکمرانی مشترک شناسایی کرده است: مدیران، اعضای هیئت علمی، دانشجویان، کارکنان و اعضای جامعه (Hai & Anh, ۲۰۲۲؛ Hall, ۲۰۲۱؛ Xiao, ۲۰۲۲). با این حال، ما فقدان عوامل غیرانسانی (Non-human actants) مانند منافع سیاره‌ای (که نماینده صداها و خاموش هستند) را مشاهده کردیم. همچنین چند ویژگی کلیدی برای مشارکت مؤثر در حکمرانی مشترک شناسایی شد: اعتماد، احترام متقابل، تمایل به شفافیت، رویکردهای مشارکتی، تعهد به یادگیری و ارتباطات باز (Almeyda & George, ۲۰۱۸؛ Warshaw & Ciarimboli, ۲۰۲۰؛ Wise et al., ۲۰۲۰).

اصول و ارزش‌های حکمرانی مشترک شامل کثرت‌گرایی معرفتی (Calvo Epistemic Pluralism) (Bradley, ۲۰۲۱) و تقسیم قدرت (Alfred, ۱۹۸۵؛ Bezzina & Cutajar, ۲۰۱۳؛ Xiao, ۲۰۲۲) بودند. فرآیندهای حکمرانی مشترک شامل: بازاندیشی (Sosa, Garcia, & Bucher, ۲۰۲۲) (Reflexivity)، آموزش گروه‌های علاقه‌مند، مشاوره با اعضای هیئت علمی و سایر گروه‌ها در تصمیم‌گیری و تدوین رویه‌های اجرایی (Adeola & Bukola, ۲۰۱۴؛ Boswell, Opton, & Owen, ۲۰۱۷؛ Cardoso & dos Santos, ۲۰۱۱؛ Johnston, ۲۰۰۳؛ Owen & Grealish, ۲۰۰۶؛ Wise et al., ۲۰۲۰) بود. در نهایت، چندین مدل حکمرانی مشترک شناسایی شد که ساختارها و فرآیندها را در قالب مدل‌ها یا رویکردهای یکپارچه

ترکیب می‌کنند (Alfred, ۱۹۸۵؛ Bucklew, Houghton, & Ellison, ۲۰۱۲؛ Calvo & Bradley, ۲۰۲۱؛ Deegan, ۱۹۷۰؛ Mangrum & Mangrum, ۲۰۰۰؛ Xiao, ۲۰۲۲).

ما شکاف‌های مهمی در ادبیات شناسایی کردیم. اعضای جامعه محلی (Community members) در ادبیات حکمرانی مشترک به شدت کم‌نمایی شده‌اند. منظور از جامعه، نه جامعه دانشگاهی بلکه جامعه بیرونی است که دانشگاه به آن خدمت‌رسانی می‌کند و می‌تواند بینش‌هایی ارزشمند برای شکل‌دهی دانشگاه ارائه دهد. از میان ۴۸ مقاله مرور شده، تنها دو مقاله (McKivett et al., ۲۰۲۱؛ Wise et al., ۲۰۲۰) به مشارکت جامعه و استفاده از الگوهای حکمرانی بومی پرداخته بودند. از آنجا که نهادهای آموزشی نقش مهمی در تغییرات اجتماعی و تحول ایفا می‌کنند، نمایندگی جامعه در حکمرانی برای بازتاب مسائل جامعه و انتقال دانش تمدنی بومی و غیربومی به‌منظور حل این مسائل از طریق برنامه درسی، پژوهش و حکمرانی ضروری است (Siemens, ۲۰۱۲). استدلال این است که تحقیقات آینده باید به بررسی ساختارها و فرآیندهای نوآورانه برای نهادینه کردن نقش جامعه در حکمرانی بپردازد و از روش‌های معرفتی بومی و غیربومی که تاکنون نادیده گرفته شده‌اند استفاده کند. برای توسعه این حوزه، ما نظریه «فضای اخلاقی مشترک» (Shared Ethical Space) را مهم می‌دانیم؛ جایی که: < «فضای اخلاقی که بر ملاحظات اخلاقی جمعی بنا شده است، عرصه‌ای برای گفت‌وگوهای میان‌فرهنگی فراهم می‌کند تا به شکلی اخلاق‌مدارانه به تنوع (بومی و غیربومی) پرداخته شود و ادعاهای انحصاری نظم انسانی پراکنده گردد» (Ermine, ۲۰۰۷، ص. ۲۰۲). به همین ترتیب، پژوهش‌ها و ابتکارات آینده که به افزایش نمایندگی جامعه در ساختارهای آموزشی می‌پردازند باید به تنوع درون جوامع بومی و غیربومی و نیز دانش‌های اجتماعی، فرهنگی، تاریخی و تمدنی موجود در این جوامع توجه کنند.

ادبیات موجود در زمینه‌ی حکمرانی مشترک نیازمند برداشتی گسترده‌تر و میان‌رشته‌ای‌تر (تقاطع‌گرا) از این است که «چه کسانی» در فرآیند حکمرانی مشارکت دارند. اگرچه «حکمرانی مشترک» عموماً به‌عنوان رویکردی مثبت برای جلب مشارکت گروه‌های مختلف علاقه‌مند (مانند هیئت علمی، دانشجویان و کارکنان) در فرآیند تصمیم‌گیری تلقی می‌شود، اما کم‌توجهی به تنوع هویت‌ها درون این گروه‌ها مشهود است. این هویت‌ها ممکن است شامل جنسیت‌ها، گرایش‌های جنسی، نژادها، پایگاه‌های اجتماعی-اقتصادی، قومیت‌ها، ادیان، توانایی‌های زبانی، وضعیت شهروندی، میزان توانایی جسمی یا ذهنی، سطح تحصیلی و حتی جایگاه/سمت افراد در یک نهاد (مثلاً دانشجوی پاره‌وقت یا استاد مدعو) باشند. شناخت عمیق‌تر این تقاطع‌مندی (Intersectionality) می‌تواند محیط، مهارت‌ها یا آموزش‌های خاصی را که گروه‌های مختلف برای مشارکت فعال و مؤثر در حکمرانی نیاز دارند، تحت تأثیر قرار دهد. پژوهشگران حوزه‌ی حکمرانی مشترک تأکید دارند که قدرت تصمیم‌گیری باید میان تمام کسانی که در یک مؤسسه آموزشی یا برنامه آکادمیک ذی‌نفع هستند توزیع شود. با این حال، نادیده گرفتن تنوع

درونی این گروه‌ها (چه اعضای هیئت علمی باشند، چه دانشجویان یا اعضای جامعه)، ممکن است به مشارکت سطحی منجر شود نه به شمول واقعی و عمیق.

جامعه‌ای که خواهان استعمارزدایی نهادهای خود، احیای نظام‌های دانشی بومی و حرکت به سوی نهادهای عادلانه و نوآور است، باید شیوه‌های حکمرانی خود را تغییر دهد: یعنی محل و چگونگی تصمیم‌گیری‌ها. در این مسیر، واژگان اهمیت دارند. واژه‌ها میان‌بری به مفاهیم هستند و انتظارات و درک شهودی ما از نحوه عمل کردن را شکل می‌دهند. با الهام از رویکردهای عدالت، تنوع و شمول (EDI) و نظریه‌های ضد تبعیض و ارتباطی که خواستار رفع موانع ساختاری و سوگیری‌های سیستماتیک علیه افراد یا گروه‌های مختلف بر اساس نژاد، جنسیت، باور، گرایش جنسی و پیشینه هستند (Government of Canada, ۲۰۲۱)، ما استدلال می‌کنیم که اصطلاح «حکمرانی فراگیر» (Inclusive Governance) مناسب‌تر از «حکمرانی مشترک» است. حکمرانی فراگیر بر گفت‌وگوهای سازنده، اثربخش و خلاقانه درون مؤسسات تأکید دارد؛ گفت‌وگوهایی که بر مبانی ضد تبعیض و ارتباطی استوار است و با رفع موانع، دسترسی متوازن و عادلانه به فرصت‌ها و منابع را برای تمامی اعضای جامعه دانشگاهی و بیرونی تضمین می‌کند.

حکمرانی فراگیر ساختارها، نظام‌ها و فرآیندهای ارتباطی و تعاملی را بازاندیشی و بازطراحی می‌کند تا تصمیم‌گیری جمعی از موضعی برابر شکل گیرد. در واقع این تغییر واژگانی را می‌توان اینطور توجیه کرد زیرا «فراگیر» بودن بر شناسایی و تقویت تمامی صداها تأکید می‌کند تا تعادل و درک مشترک حاصل شود، در حالی که «مشترک» صرفاً به تقسیم صحنه اشاره دارد. یک تصمیم مشترک الزاماً به معنای مشارکت برابر نیست؛ اما اصطلاح فراگیر مداخلات ساختاری و فرآیندی را دوباره طراحی می‌کند (اینکه میز تصمیم‌گیری چگونه چیده شود و چه اصول و ارزش‌هایی این فرآیند را هدایت کنند)، نحوه‌ی دعوت و حضور گروه‌ها در گفت‌وگو (چه کسانی دعوت شوند، چگونه و چرا)، و فرآیندهای گفت‌وگو محور (چگونه گفت‌وگو شکل می‌گیرد تا درک مشترک و حضور واقعی همه عوامل تضمین شود).

هر گونه حکمرانی فراگیر با یک نقطه شروع فرضی آغاز می‌شود: این که ما ارزش‌های مشترکی داریم. اگرچه ادبیات کنونی مثال‌های ارزشمندی از اصول و ارزش‌ها ارائه کرده است، اما هنوز به‌طور جامع و نظام‌مند ارزش‌های مشترک ما را مشخص و تعریف نکرده است. در دنیایی که روبه‌روز دچار چنددستگی می‌شود، شاید آنچه ما را متحد می‌کند مهم‌تر از موارد اختلاف باشد. در نهایت، حکمرانی فراگیر تنها مربوط به ساختارها نیست بلکه به شیوه‌های عمل ما نیز مربوط می‌شود؛ این رویکرد نیازمند توجه عمیق به مفاهیم درهم‌تنیده اصول، ارزش‌ها و ویژگی‌های رهبران است که سرنوشت مشترک ما را شکل می‌دهند. هرچه تفاوت‌ها در جامعه علمی و اجتماعی ما افزایش یابد، شناخت ارزش‌های مشترک

ما بیش از پیش اهمیت می‌یابد تا بتوانیم از این طریق، گرایش‌ها، روش‌ها و ساختارهایی را که ما را قادر می‌سازند تفاوت‌ها را بشناسیم، به آنها احترام بگذاریم و آنها را ارزشمند بدانیم، در اولویت قرار دهیم. حکمرانی فراگیر رویکردی کم‌سلسله‌مراتبی‌تر، رابطه‌ای‌تر و سازنده‌تر برای مشارکت دادن گروه‌های علاقه‌مند فراهم می‌کند. این دقیقاً همان شکافی است که در مفهوم‌سازی‌ها و اجرای کنونی حکمرانی مشترک شناسایی شده است.

در برخی مطالعات مانند (Warshaw & Ciarimboli, ۲۰۲۰) و نمونه‌های مشابه (Adeola & Bukola, ۲۰۱۴؛ Bani-Hani & Al-Omari, ۲۰۱۴؛ Selzer & Foley, ۲۰۱۸) مشاهده شد که اعضای هیئت علمی تنها در اجرای تصمیماتی که پیش‌تر در سطوح بالای مدیریت اتخاذ شده بودند، مشارکت داده می‌شوند. همان‌گونه که Eckel (۲۰۰۰) نتیجه‌گیری کرد: < «در اغلب تصمیم‌ها، [مدیران] فرآیند را به اعضای هیئت علمی معرفی کردند، مصاحبه‌های فردی انجام دادند، داده‌ها را تفسیر کردند، حمایت هیئت امانا را به دست آوردند و در نهایت تصمیم‌های نهایی را خودشان گرفته و اعلام کردند» (ص. ۲۸). چنین رویه‌هایی اغلب انگیزه اعضای هیئت علمی برای مشارکت در امور اداری یا حکمرانی دانشگاه را کاهش می‌دهد (Jones, ۲۰۱۱) و فرآیند تصمیم‌گیری را در نهایت به افراد خاصی (اغلب مدیران) محدود می‌کند که ممکن است متعلق به یک گروه جمعیتی خاص باشند. همچنین، اگرچه افزایش حضور دانشجویان در کمیته‌ها یا شوراهای می‌تواند ترکیب این نهادها را متنوع‌تر کند (Wise et al., ۲۰۲۰)، اما در صورتی که ساختارها، فرآیندها و ارزش‌های زیربنایی بدون تغییر باقی بمانند، این اقدام الزاماً به استعمارزدایی از فرآیند تصمیم‌گیری منجر نمی‌شود.

پژوهش‌های آینده در زمینه حکمرانی فراگیر (یا حکمرانی مشترک) باید به روش‌های دانشی بومی توجه ویژه‌ای داشته باشند. علاوه بر این، نادیده گرفتن تنوع شدید و پیچیدگی بی‌سابقه در دانشگاه‌ها و جوامع خطر آن را به همراه دارد که صدای برخی زیرگروه‌ها تضعیف، به حاشیه رانده یا نادرست درک شود. این زیرگروه‌ها ممکن است متعلق به طبقات مختلف اقتصادی یا سطوح توانایی، جنسیت‌ها، گرایش‌های جنسی، قومیت‌ها، مذاهب، نژادها یا زبان‌های اقلیت باشند. تحقیقات آینده باید در پی توسعه‌ی ساختارها و فرآیندهایی باشند که متعهد به شمول کامل این تنوع گسترده بوده و این کار را در فضایی امن، سازنده و اثربخش انجام دهند. می‌توان استدلال کرد که دموکراتیک‌سازی سازوکارها و ساختارهای حکمرانی دانشگاهی باید با افزایش مشارکت و تعامل تمامی گروه‌های علاقه‌مند و جهان‌بینی‌های آنان در یک فضای اخلاقی مشترک آغاز شود؛ و طراحی این سازوکارها بر اساس ارزش‌های مشترکی مانند شفافیت، مشارکت، اثرگذاری و کثرت‌گرایی صورت گیرد.

مرور نظام‌مند ما بر ادبیات مربوط به حکمرانی مشترک در آموزش عالی، اصول، ارزش‌ها، فرآیندها و مدل‌های کلیدی را شناسایی کرد و نشان داد که اصطلاح «حکمرانی فراگیر» (Inclusive)

Governance) ممکن است مناسب‌تر از «حکمرانی مشترک» باشد. این تغییر واژگانی نشان‌دهنده‌ی تعهدی عمیق‌تر به شناسایی، احترام‌گذاری و ارزش‌گذاری به صداها و متنوع و بومی است که هم به عنوان یک نتیجه شایسته و هم به عنوان سازوکاری برای رفع موانع ساختاری عمل می‌کند. حکمرانی فراگیر رویکردی رابطه‌محور و سازنده را برای مشارکت تمامی گروه‌های علاقه‌مند در فرآیند تصمیم‌گیری ارائه می‌دهد. این رویکرد ضمن به چالش کشیدن رویه‌های استعماری و اذعان به برخی دستاوردهای آنها، به موانع ساختاری تاریخی می‌پردازد و امکان‌های نوینی برای آینده‌ای مشترک و جایگزین فراهم می‌کند.

با استوار کردن حکمرانی بر ارزش‌های مشترک، روابط انسانی و معرفت‌های متنوع، مؤسسات آموزش عالی می‌توانند جوامع متنوع و بومی را بهتر دربرگیرند و به تحول اجتماعی گسترده‌تر کمک کنند. پژوهش‌های آینده باید به بررسی مدل‌های نوآورانه‌ای از حکمرانی بپردازند که شیوه‌های دانشی بومی و غیر بومی را ادغام کرده و حضور گسترده‌ی جامعه را تضمین کنند. توجه ویژه باید به شناسایی ارزش‌های مشترک، ادغام دانش‌های شفاهی، و استفاده از منابع علمی به زبان‌های غیر انگلیسی معطوف شود. علاوه بر این، به رسمیت شناختن تنوع بسیار گسترده در محیط‌های دانشگاهی و اجتماعی برای توسعه‌ی رویه‌های واقعاً فراگیر ضروری است. اتخاذ حکمرانی فراگیر می‌تواند منجر به تصمیم‌گیری‌های سازنده‌تر، اثربخش‌تر و خلاقانه‌تر در مؤسسات آموزش عالی شود و محیطی همکارانه‌تر و حمایتی‌تر را برای تمامی گروه‌های علاقه‌مند ایجاد کند. این رویکرد نه تنها برابری و شمول را ارتقاء می‌دهد بلکه به دموکراتیک‌سازی و استعمارزدایی از نهادهای آموزشی کمک کرده و در نهایت باعث تغییر و تحول اجتماعی گسترده‌تر می‌شود.

منابع

Adeola, A. O., & Bukola, A. B. (۲۰۱۴). Students' participation in governance and organizational effectiveness in universities in Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, ۵(۹), ۴۰۰-۴۰۴.

Alfred, R. L. (۱۹۸۵). Power on the periphery: Faculty and student roles in governance. *New Directions for Community Colleges*, ۱۹۸۵(۴۹), ۲۵-۳۹. <https://doi.org/10.1002/cc.36819854904>

Almeyda, M., & George, B. (۲۰۱۸). Faculty support for internationalization: The case study of a United States based private university. *European Journal of Contemporary Education*, ۷(۱), ۲۹-۳۸.

Aromataris, E., & Munn, Z. (Eds.). (۲۰۲۰). *JBI manual for evidence synthesis*. JBI. <https://synthesismanual.jbi.global>

Bani-Hani, K., & Al-Omari, A. A. (۲۰۱۴). The shared governance practices in the Jordanian universities: Faculty members perspective. *Journal of Institutional Research South East Asia*, ۱۲(۲), ۱۵۲-۱۷۹.

Bezzina, C., & Cutajar, M. (۲۰۱۳). The educational reforms in Malta: The challenge of shared governance. *International Studies in Educational Administration*, ۴۱(۱), ۳-۱۸.

Boland, J. A. (۲۰۰۵). Student participation in shared governance: A means of advancing democratic values? *Tertiary Education and Management*, ۱۱(۳), ۱۹۹-۲۱۷. <https://doi.org/10.1080/13588383.2005.9967147>

Boswell, C., Opton, L., & Owen, D. C. (۲۰۱۷). Exploring shared governance for an academic nursing setting. *Journal of Nursing Education*, ۵۶(۴), ۱۹۷-۲۰۳. <https://doi.org/10.3928/01488834-20170323-02>

Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., & Moore-Cherry, N. (۲۰۱۶). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: Overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *Higher Education*, ۷۱(۲), ۱۹۵-۲۰۸.

Braun, V., & Clarke, V. (۲۰۰۶). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, ۳(۲), ۷۷-۱۰۱. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

Bucklew, N., Houghton, J. D., & Ellison, C. N. (۲۰۱۲). Faculty union and faculty senate co-existence: A review of the impact of academic collective bargaining on traditional academic governance. *Labor Studies Journal*, ۳۷(۴), ۳۷۳-۳۹۰. <https://doi.org/10.1177/0160449X12482734>

Calvo, R., & Bradley, S. (۲۰۲۱). The good, the bad, and the ugly: Lessons learned dismantling white supremacy in a school of social work. *Advances in Social Work*, ۲۱(۲/۳), ۹۲۰-۹۳۲. <https://doi.org/10.18060/24466>

Cardoso, S., & dos Santos, S. M. (۲۰۱۱). Students in higher education governance: The Portuguese case. *Tertiary Education and Management*, ۱۷(۳), ۲۳۳-۲۴۶. <https://doi.org/10.1080/13588383.2011.588719>

Cook-Sather, A., Becker, J. W., & Giron, A. (۲۰۲۰). While we are here: Resisting hegemony and fostering inclusion through rhizomatic growth via student-faculty pedagogical partnership. *Sustainability*, ۱۲(۱۷), ۶۷۸۲. <https://doi.org/10.3390/su12176782>

Crellin, M. A. (۲۰۱۰). The future of shared governance. *New Directions for Higher Education*, ۲۰۱۰(۱۰۱), ۷۱-۸۱. <https://doi.org/10.1002/he.402>

Deegan, W. L. (۱۹۷۰). Student government and student participation in junior college governance - Models for the ۱۹۷۰s. University of California.

Dollinger, M., & Mercer-Mapstone, L. (۲۰۱۹). What's in a name? Unpacking students' roles in higher education through neoliberal and social justice lenses. *Teaching & Learning Inquiry*, ۷(۲), ۷۳-۸۹. <https://doi.org/10.20343/teachlearninginqu.7.2.5>

Eckel, P. D. (۲۰۰۰). The role of shared governance in institutional hard decisions: Enabler or antagonist? *The Review of Higher Education*, ۲۴(۱), ۱۵-۳۹. <https://doi.org/10.1353/rhe.2000.0022>

Ermine, W. (۲۰۰۷). The ethical space of engagement. *Indigenous Law Journal*, ۶(۱), ۱۹۳-۲۰۴.

Faguet, J. P., & Shami, M. (۲۰۲۲). The incoherence of institutional reform: Decentralization as a structural solution to immediate political needs. *Studies in Comparative International Development*, ۵۷(۱), ۸۵-۱۱۲. <https://doi.org/10.1007/s12116-021-09347-4>

Felten, P., Abbot, S., Kirkwood, J., Long, A., Lubicz-Nawrocka, T., Mercer-Mapstone, L., & Verwoerd, R. (۲۰۱۹). Reimagining the place of students in academic development. *International Journal for Academic Development*, ۲۴(۲), ۱۹۲-۲۰۳. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1594230>

Fontaine, D. K., Stotts, N. A., Saxe, J., & Scott, M. (۲۰۰۸). Shared faculty governance: A decision-making framework for evaluating the DNP. *Nursing Outlook*, ۵۶(۴), ۱۶۷-۱۷۳. <https://doi.org/10.1016/j.outlook.2008.02.008>

Global Pluralism Monitor. (n.d.). Retrieved from <https://monitor.pluralism.ca/>

Government of Canada. (۲۰۲۱). Best practices in equity, diversity and inclusion in research. Retrieved from <https://www.sshrc-crsh.gc.ca/funding-financement/nfrf-fnfr/edi-eng.aspx>

Hai, P. T. T., & Anh, L. T. K. (۲۰۲۲). Academic staff's participation in university governance – A move towards autonomy and its practical problems. *Studies in Higher Education*, ۴۷(۸), ۱۶۱۳-۱۶۲۶. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1946031>

Hall, R. (۲۰۲۱). Students as partners in university innovation and entrepreneurship. *Education + Training*, ۶۳(۷/۸), ۱۱۱۴-۱۱۳۷. <https://doi.org/10.1080/ET-01-2021-0003>

Jiang, H., & Xue, Y. (۲۰۲۱). Perceptions of faculty leadership in university governance: A case study. *Chinese Education & Society*, ۵۴(۵-۶), ۲۰۷-۲۲۱. <https://doi.org/10.1080/10611932.2021.1996626>

Johnston, S. W. (۲۰۰۳). Faculty governance and effective academic administrative leadership. *New Directions for Higher Education*, ۲۰۰۳(۱۲۴), ۵۷-۶۳. <https://doi.org/10.1002/he.130>

Jones, W. A. (۲۰۱۱). Faculty involvement in institutional governance: A literature review. *Journal of the Professoriate*, ۶(۱), ۱۱۷-۱۳۵.

Kennedy, D. R., Harrell, T. K., Lodise, N. M., Mattingly, T. J., Norenberg, J. P., Ragucci, K., Ranelli, P., & Stewart, A. S. (۲۰۲۰). Current status and best practices of shared governance in US pharmacy programs. *American Journal of Pharmaceutical Education*, ۸۴(۷), ۹۰۹-۹۱۸. <https://doi.org/10.5688/ajpe7281>

Lapworth, S. (۲۰۰۴). Arresting decline in shared governance: Towards a flexible model for academic participation. *Higher Education Quarterly*, ۵۸(۴), ۲۹۹-۳۱۴. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2004.00270.x>

Lewis, V. M. (۲۰۱۱). Faculty participation in institutional decision making at two historically Black institutions. *The ABNF Journal*, ۲۲(۲), ۳۳-۴۰.

Li, X., & Zhao, G. (۲۰۲۰). Democratic involvement in higher education: A study of Chinese student e-participation in university governance. *Higher Education Policy*, ۳۳(۱), ۶۵-۸۷. <https://doi.org/10.1057/s41307-018-0094-8>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (۱۹۸۵). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Lizzio, A., & Wilson, K. (۲۰۰۹). Student participation in university governance: The role conceptions and sense of efficacy of student representatives on departmental committees. *Studies in Higher Education*, ۳۴(۱), ۶۹-۸۴. <https://doi.org/10.1080/03075070802602000>

Madesi, S., Raza, K., & Bharwani, A. (۲۰۲۳). Inclusive governance in post-secondary – Systematic review protocol. *PROSPERO*, ۲۰۲۳, CRD4۲۰۲۳۳۹۰۸۹۰. https://www.crd.york.ac.uk/prospéro/display_record.php?ID=CRD4۲۰۲۳۳۹۰۸۹۰

Mangrum, F. G., & Mangrum, C. W. (۲۰۰۰, April). The connection between formal and informal meetings: Understanding shared governance in the small college environment. Paper presented at the Annual Meeting of the Central States Communication Association, Detroit, USA.

McArthur, A., Klugárová, J., Yan, H., & Florescu, S. (۲۰۱۵). Innovations in the systematic review of text and opinion. *International Journal of Evidence-Based Healthcare*, ۱۳(۳), ۱۸۸-۱۹۵. <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000060>

McDaniel, M. M. (۲۰۱۷). Institutional climate and faculty governance in higher education: A shift from capitalist to shared governance models. *Workplace: A Journal for Academic Labor*, ۲۰۱۷(۲۹), ۳۴-۴۴.

- McKivett, A., Glover, K., Clark, Y., Coffin, J., Paul, D., Hudson, J. N., & O'Mara, P. (۲۰۲۱). The role of governance in Indigenous medical education research. *Rural and Remote Health*, ۲۱(۱), ۶۴-۷۳.
- Menon, M. E. (۲۰۰۳). Student involvement in university governance: A need for negotiated educational aims? *Tertiary Education and Management*, ۹(۳), ۲۳۳-۲۴۶. <https://doi.org/10.1080/13588383.2003.9967106>
- Mercer-Mapstone, L. (۲۰۲۰). The student-staff partnership movement: Striving for inclusion as we push sectorial change. *International Journal for Academic Development*, ۲۵(۲), ۱۲۱-۱۳۳. <https://doi.org/10.1080/1366144X.2019.1631171>
- Mouro, G., Tashjian, H., Daaboul, T., Kozman, K., Alwan, F., & Shamoun, A. (۲۰۱۱). On the scene: American University of Beirut Medical Center, Beirut, Lebanon. *Nursing Administration Quarterly*, ۳۵(۳), ۲۱۹-۲۲۶. <https://doi.org/10.1097/NAQ.0b013e3181ff3b9d>
- Owen, D. C., Boswell, C., Opton, L., & Meriwether, C. (۲۰۱۸). Engagement, empowerment, and job satisfaction before implementing an academic model of shared governance. *Applied Nursing Research*, ۴۱, ۲۹-۳۵. <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2018.02.001>
- Owen, J., & Grealish, L. (۲۰۰۶). Clinical education delivery – A collaborative, shared governance model provides a framework for planning, implementation and evaluation. *Collegian*, ۱۳(۲), ۱۵-۲۱. [https://doi.org/10.1016/S1322-7696\(08\)60519-3](https://doi.org/10.1016/S1322-7696(08)60519-3)
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (۲۰۲۱). The PRISMA ۲۰۲۰ statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, ۳۷۲, n۷۱. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pearce, C. L., Wood, B. G., & Wassenaar, C. L. (۲۰۱۸). The future of leadership in public universities: Is shared leadership the answer? *Public Administration Review*, ۷۸(۴), ۶۴۰-۶۴۴. <https://doi.org/10.1111/puar.12938>
- Phillips, W., Sweet, C., & Blyth, H. (۲۰۱۱). Using professional learning communities for the development of shared governance. *Journal of Faculty Development*, ۲۵(۴), ۱۸-۲۳.
- Reed, M. (۲۰۲۲). Should we banish the word 'stakeholder'? *FastTrack Impact*. <https://www.fasttrackimpact.com/post/why-we-shouldn-t-banish-the-word-stakeholder?postId=1a7b9631-56a0-416e-a796-86d6dfb30d87>
- Rosovsky, H. (۱۹۹۰). *The university: An owner's manual*. Norton & Company.
- Sattarzadeh-Pashabeig, M., Atashzadeh-Shoorideh, F., Sadoughi, M.-M., Khachian, A., & Zagheri-Tafreshi, M. (۲۰۱۸). Characteristics of shared governance in Iranian nursing schools: Several souls in one body. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, ۲۳(۵), ۳۴۴-۳۵۱. https://doi.org/10.4103/ijnmr.IJNMR_4_18
- Seale, J., Gibson, S., Haynes, J., & Potter, A. (۲۰۱۵). Power and resistance: Reflections on the rhetoric and reality of using participatory methods to promote student voice and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, ۳۹(۴), ۵۳۴-۵۵۲. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.938264>
- Selzer, R., & Foley, T. (۲۰۱۸). Implementing grassroots inclusive change through a cultural audit. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, ۱۳(۳), ۲۸۴-۳۰۲. <https://doi.org/10.1108/QROM-10-2016-1450>
- Siemens, L. (۲۰۱۲). The impact of a community-university collaboration: Opening the "black box." *Canadian Journal of Nonprofit and Social Economy Research*, ۲(۱), ۵-۲۵. <https://doi.org/10.22230/cjnser.2012v2n1a94>
- Sosa, L. V., Garcia, G. A., & Bucher, J. (۲۰۲۲). Decolonizing faculty governance at Hispanic serving institutions. *Journal of Hispanic Higher Education*, ۲۲(۳), ۲۲۵-۲۴۱. <https://doi.org/10.1177/10538192221127681>

Taylor, S. K., Aronson, K. J., & Mahtani, R. K. (۲۰۲۱). Summarising good practice guidelines for data extraction for systematic reviews and meta-analysis. *BMJ Evidence-Based Medicine*, ۲۶(۳), ۸۸-۹۰. <http://ebm.bmj.com/>

Therriault, S. (۲۰۱۲). Indigenous peoples and climate change policies: A comparative assessment of indigenous governance models in Canada. In B. J. Richardson (Ed.), *Local climate change law: Environmental regulation in cities and other localities* (pp. xx-xx). Edward Elgar Publishing.

Thompson, P. H., Burton, T., & Berrey, C. (۱۹۹۴). Shared leadership. *Leadership in Metropolitan Universities*, ۵(۳), ۶۱-۷۰.

Warsaw, J. B., & Ciarimboli, E. B. (۲۰۲۰). Structural or cultural pathways to innovative change? Faculty and shared governance in the liberal arts college. *Teachers College Record*, ۱۲۲(۸), ۱-۴۶. <https://doi.org/۱۰.۱۱۷۷/۰۱۶۱۴۶۸۱۲۰۱۲۲۰۰۸۱۴>

Wise, G., Dickinson, C., Katan, T., & Gallegos, M. C. (۲۰۲۰). Inclusive higher education governance: Managing stakeholders, strategy, structure and function. *Studies in Higher Education*, ۴۵(۲), ۳۳۹-۳۵۲. <https://doi.org/۱۰.۱۰۸۰/۰۳۰۷۵۰۷۹,۲۰۱۸,۱۵۲۵۶۹۸>

Xiao, H. (۲۰۲۲). A case study of the governance models of schools and departments in Tsinghua University, China. *Educational Planning*, ۲۹(۱), ۵-۱۷.

Zdravković, M., Serdinšek, T., Sobočan, M., Bevc, S., Hojs, R., & Krajnc, I. (۲۰۱۸). Students as partners: Our experience of setting up and working in a student engagement friendly framework. *Medical Teacher*, ۴۰(۶), ۵۸۹-۵۹۴. <https://doi.org/۱۰.۱۰۸۰/۰۱۴۲۱۵۹X.۲۰۱۸,۱۴۴۴۷۴۳>

Zhuang, T., Liu, B., & Hu, Y. (۲۰۲۲). Legitimizing shared governance in China's higher education sector through university statutes. *European Journal of Education*, ۵۷(۱), ۳۳-۴۸. <https://doi.org/۱۰.۱۱۱۱/ejed.۱۲۴۹۳>

فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی
<https://sanad.iau.ir/journal/jearq>