

## ارزیابی الگوی مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه

شهاب کسکه\*

محمدحسن پرداختچی\*\*

زهره صباغیان\*\*\*

جعفر توفیقی\*\*\*\*

مهدی ایرانمنش\*\*\*\*\*

### چکیده

این پژوهش باهدف ارزیابی الگوی راهبری دانشگاه‌های دولتی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و تأیید الگوی اکتشافی انجام شد، که قبلاً توسط کسکه و همکاران تدوین شده بود. الگوی یادشده، با استفاده از طرح اکتشافی آمیخته و رویکرد مبتنی بر نظریه داده بنیاد، جمع‌آوری داده‌ها از طریق مصاحبه ژرف‌نگر به صورت انفرادی با ۲۱ نفر از اعضای هیئت‌علمی، مدیران ارشد پیشین و فعلی آموزش عالی و دانشگاه‌های دولتی و صاحب‌نظر در حوزه مسائل آموزش عالی انجام شده بود. بر مبنای یافته‌های حاصل از بخش کیفی پژوهش، پرسشنامه و مدل اولیه مفهومی طراحی شده و در نهایت با مشارکت ۳۲۹ تن از اعضای شورای دانشگاه‌های ۲۲ دانشگاه دولتی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری اجرا شد. تحلیل‌های بخش کمی به منظور شناخت روابط بین عوامل به دست آمده و تعمیم یافته‌های بخش کیفی انجام گرفت که شاخص‌های برازندگی مدل حاکی از برازش مطلوب داده‌ها با مدل مفهومی تدوین شده بود. نتایج پژوهش نشان‌دهنده ۱۴ مقوله کلی هست که در قالب مدل پارادایمی شامل: شرایط علی (بسترهای حقوقی و قانونی و بینش مدیریتی)؛ پدیده محوری (کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه)؛ شرایط زمینه‌ای (عوامل سازمانی: ارتباط بین نهادهای بالادستی و هویت دانشگاه؛ نقش دانشگاه در چشم‌انداز توسعه)؛ شرایط مداخله‌گر (شرایط سیاسی: کنش‌های سیاسی؛ شرایط اجتماعی فرهنگی: هم‌کنشی جامعه و دانشگاه؛ عوامل اقتصادی: اثرات و بازده اقتصادی دانشگاه؛ عوامل تاریخی: تکوین راهبری دانشگاه در ایران)؛ راهبردهای راهبری (راهبردهای مغز افزاری و راهبردهای سازمان افزار) و پیامدها (افزایش شفافیت و پاسخگویی؛ افزایش کارایی و اثربخشی و بهبود فرایندها) به دست آمده است که عوامل مؤثر بر فرایند راهبری دانشگاه و روابط آن‌ها را نمایان می‌کنند.

**واژگان کلیدی:** راهبری دانشگاه، الگوی راهبری، ذی‌نفعان دانشگاه، نقش آفرینان دانشگاه

\* دانشجوی دکترای مدیریت آموزش عالی

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

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

\*\*\*\* استاد، دانشکده فنی و مهندسی، دانشگاه تربیت مدرس

\*\*\*\*\* دانشیار، دانشکده کشتی‌سازی، دانشگاه صنعتی امیرکبیر

تاریخ دریافت: ۹۳/۲/۲۵

تاریخ پذیرش: ۹۲/۲/۱۱

## مقدمه

راهبری<sup>۶</sup> به یک مفهوم مهم در رشته‌های علمی بسیاری از جمله: مدیریت، مدیریت عمومی، سیاست‌های عمومی و سیاست بدل گشته است (فرلی<sup>۷</sup>، موسلین<sup>۸</sup> و اندرسانی<sup>۹</sup>، ۲۰۰۹). اما باید توجه داشت که این واژه به شیوه‌های مختلفی تعریف می‌شود. یک تقسیم‌بندی 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 زیرمجموعه‌های آن) دارد (کورنفورس<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۳ و کویمن<sup>۱۱</sup>، ۲).

برحسب ایدئولوژی استقلال علمی و نهادی که به وسیله<sup>۱۲</sup> مرتون<sup>۱۳</sup> تشریح شد و در بخش آموزش عالی به خوبی توسعه یافت، بخش آموزش عالی، اغلب به عنوان یک بخش «متمایز»<sup>۱۴</sup>، تلقی شده که به طور مستقیم و به آسانی با انواع دیگر سازمان‌ها حتی در حوزه بخش دولتی، قابل مقایسه نیست (فرلی و همکاران، ۲۰۰۹؛ ص ۱). با این وجود در سطح بنیانی‌تر، شباهت‌های سازمانی دانشگاه‌ها با سایر بخش‌های تخصصی دولتی نظیر 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 (فرلی و همکاران، ۲۰۰۹؛ ص ۱).

از طرف دیگر، طرفداران عدم مداخله دولت معتقدند که اصلاحات سازمانی و راهبری، درون‌زاد و ناشی از درون خرده نظام آموزش عالی مستقل است و ارتباطی با گستره اهداف سیاست‌های دولت یا فرآیندهای اصلاحات ندارد (کوگان و هانی، ۲۰۰۰). نظام

---

6. governance  
7. Ewan Ferlie  
8. Christiane Musselin  
9. Gianluca Andersani  
10. Cornforth  
11. Kooiman  
12. Merton  
13. Stand alone

آموزش عالی بریتانیا، تا اواخر دهه ۱۹۷۰، مثال خوبی در این زمینه است: دولت بودجه عمومی را به UGC (شورای کمک به دانشگاه)<sup>۱۴</sup> تخصیص می داد که به عنوان یک هیئت کاملاً دانشگاهی آن را بین مؤسسات آموزش عالی توزیع می کرد (کوگان و هانی، ۲۰۰۰).

بسیاری از نوشته‌هایی که تاکنون به تجزیه و تحلیل چگونگی فعالیت و تحول راهبری نظام‌های آموزش عالی و دانشگاه پرداخته‌اند، توجه خود را منحصرأً به رابطه دولت-دانشگاه معطوف داشته‌اند. در واقع محتوای چنین سیاست‌های دولتی، شامل پیکربندی مجدد جایگاه‌ها، ساختارهای داخلی، هیئت‌های رئیسه<sup>۱۵</sup>، حیطه مسئولیت‌ها، فرآیندهای تصمیم‌گیری و میدان عمل مؤسسات آموزش عالی می‌باشد (براون و مرین، ۱۹۹۹). به علاوه، تمایلاتی در راستای اعطای استقلال بیشتر نهادی به دانشگاه‌ها و تشکیل مؤسساتی دارای راهبری بهتر، پاسخگوتر و مسئول‌تر وجود دارد (فرلی و همکاران، ۲۰۰۹).

تد تاپر<sup>۱۶</sup> (۲۰۰۷)، هرچند سیاست‌های دولتی را بر راهبری دانشگاه‌ها مؤثر می‌داند، اما تغییر این سیاست‌ها را موجی جهانی می‌پندارد که ممکن است از کشوری به کشورهای دیگر شیوع پیدا کند. به عنوان مثال، وی معتقد است مدیریت دولتی جدید به موج اصلاح بخش دولتی - نظیر دادگستری - اتلاق می‌شود که از دهه ۱۹۸۰ در انگلستان، در زمان دولت تاجر پدیدار و در سطح بین‌الملل به ویژه کشورهای سوئد و زلاندنو نیز گسترش و نفوذ یافت. به بیان دیگر، وی بیان می‌کند که انگلستان برخی از راهکارهای اصلاحات (خصوصی‌سازی و واگذاری اختیارات مدیریتی به مؤسسات) را به تمام جهان صادر کرد، از این رو این سیاست به انگلستان محدود نماند.

برخی از محققین دیگر نیز تغییرات در نقشه جغرافیای سیاسی، نظام سیاسی و دولت داری کشورها را بر راهبری دانشگاه مؤثر می‌دانند (میلر<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۱). به نظر می‌رسد بتوان شواهدی را در تأیید نظر امیلی میلر ارائه کرد. بدین منظور کافی است به تشکیل

14. UGC (University Grant Committee)

15. Governing Bodies

16. TED TAPPER

17. Emily R. Miller

اتحادیه اروپا، یا فدرال شدن نظام سیاسی برخی از کشورها که پیش‌تر از نظام متمرکز دولتی برخوردار بودند، توجه نمود که بر راهبری دانشگاه تأثیر به‌سزایی گذارده و می‌گذارد. این امر ناشی از تهی‌سازی ملت-دولت سنتی است که به‌واسطه آن برخی از کارکردهای از سطح وزارت خانه‌های ملی به بخش‌های بالا دستی- نظیر وزارتخانه‌ها در دولت اتحادیه اروپا؛ یا پائین دستی- دولت‌های منطقه‌ای و محلی نظیر اقلیم فدرال کردستان در عراق؛ حسب مورد واگذار می‌شود یا ناچار به مذاکره با بسیاری از بازیگران اجتماعی در مراحل اجرا که این امر نیز بر دموکراسی نظارتی تکیه دارد نظیر اتحادیه‌های صنفی - مانند انجمن صنفی اعضای هیئت‌علمی در ایران در دولت اصلاحات؛ یا تصمیم وزارت علوم دولت اصلاحات برای انتخابی شدن روسا و مدیران دانشگاهی - می‌شوند. بر همین مبنا، راهبری شبکه‌ای آموزش عالی را می‌توان گذار از مدیریت نوین عمومی پنداشته و آن را محصول چنین تغییراتی پنداشت که در آن تقسیم قدرت یا تفویض اختیار صورت می‌گیرد، از این‌رو، 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 خلأ فعالیت نمی‌کند و برعکس 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، منشأ اقتصادی دارند. دلیل<sup>۱۸</sup> به نقش بازار و فشارهای آن در زمینه راهبری آموزش عالی تأکید می‌کند و بر این مبنا، این انگاره که آموزش و پژوهش بیش از آن‌که کالای عمومی باشند، یک وسیله و ابزارند، را مورد توجه قرار می‌دهد (دیل، ۱۹۹۶). ظهور اقتصاد دانش‌بنیان، راهبری آموزش عالی را در قلب تحولات اقتصادی، به‌ویژه بر حسب تأثیر آن بر جامعه و این‌که چگونه جامعه به

نیازهای آن پاسخ می‌دهد، قرار داده است (لون و کاسترو<sup>۱۹</sup>، ۲۰۱۲). روندی در آموزش عالی کشورهای اروپایی و کشور آمریکا قابل مشاهده است که در آن مؤسسات به‌طور فزاینده‌ای تحت نفوذ نیروهای بیرونی برای اقبال به بازار یا رویکرد آنان به پاسخگویی، قرار می‌گیرند (لون و کاسترو، ۲۰۱۲)، بالطبع این امر راهبری دانشگاه را در این کشورها تحت تأثیر قرار می‌دهد.

موسلین<sup>۲۰</sup> (۲۰۰۵) به ارتباط دولت-اعضای هیئت‌علمی توجه می‌نماید و به تحلیل نقش بدنه‌های دانشگاهی در راهبری دانشگاه‌ها و نوع هماهنگی متداول بین آنان برای مدیریت مؤسسات آموزش عالی اشاره می‌کند.

برخی دیگر از محققین به لزوم بازتعریف مداخله نقش‌آفرینان در راهبری دانشگاه اشاره می‌کنند. مبنای استدلالی آنان، بروز پارادایم جدید فاصله گرفتن از مفهوم «فرمان‌دهی و کنترل»<sup>۲۱</sup> و پرهیز از «راهبری مداخله‌گر»<sup>۲۲</sup> به سمت وسوی «راهبری ارزیاب»<sup>۲۳</sup>: از حکمرانی به نظارت، از کنترل پیش از اقدام به ارزیابی پس از اقدام، از مقررات به ضابطه‌مندی (امرال و همکاران<sup>۲۴</sup>، ۲۰۰۳)، است.

کم و لنزندرف<sup>۲۵</sup> (۲۰۰۶)، مطالعات تطبیقی را در مورد چهار کشور اروپایی باهدف توصیف و ارزیابی میزان تغییرات تجربه‌شده در نظام‌های آموزش عالی و به‌ویژه راهبری دانشگاه در سطح ملی، انجام دادند. آنان، پنج مؤلفه عمده را در اصلاحات مربوط به ساختار راهبری دانشگاه‌ها مؤثر می‌دانند شامل: مقررات دولتی؛ هدایت ذی‌نفعان؛ استقلال دانشگاهی؛ استقلال مدیریتی و رقابت بر سر منابع.

19. Georgeta Ion and Diego Castro

20. Musselin

21. Command And Control

22. Interventionist Governance

23. Evaluative Governance

24. Amaral, et. al.

25. Kehm and Lanzendorf

برخی از محققین، دانشگاه را به‌مثابه نظامی اجتماعی مورد تحلیل قرار می‌دهند. در این‌گونه نظام‌ها، اجزایی که در آنها نقشی دارند اگر به‌دوراز نظام اجتماعی نگریسته شوند، بسیاری از ویژگی‌های خود را از دست می‌دهند (کنان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). این بدان معنا است که تحقق اهداف نظام، مستلزم پیش‌بینی ساختارها، کارکردها و سازوکارهای مربوط به تعامل نقش‌آفرینان است که متناسب با ویژگی‌های کل نظام و هم‌زمان تک‌تک اجزای آن باشد. تشریح ویژگی‌های دانشگاه به‌عنوان نهادی اجتماعی و تبیین نقش کنش‌گران مؤثر آن، بدون در نظر گرفتن محیط پیرامونی و نیروهایی که دانشگاه را برای تغییر به چالش می‌کشند، امکان‌پذیر نیست. تحلیل این نیروهای پویا، نقطه قوت دانشگاه و هم‌زمان پاشنه آشیل<sup>۲</sup> آن به نظر می‌رسد (فولان و اسکات، ۲۰۰۹). مایکل فولان و جاف اسکات<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) در کتاب «چرخش رهبری آموزش عالی»<sup>۴</sup>، پنج نیروی عمده و شش نیرویی که به‌ویژه برای تغییر بر راهبری آموزش عالی فشار می‌آورند را برشمرده‌اند که در قرن ۲۱، بر آموزش عالی تأثیر به‌سزائی 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
جزئی‌نگری شدید <sup>۵</sup>	تغییر انتظارات دانشجویان و افزایش تنوع تداوم استانداردها

1. kenan

2. Achilles heel

3. Michel Fullan & Geoff Scott

4. Turn Around Leadership for Higher Education

5. Fractious Divisions

اما، به‌زعم 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 گفتمان‌ها به آنها منتسب می‌شود (استون، ۱۹۹۷). به‌طور خلاصه، آنها به‌ندرت اقتصاد سیاسی وسیع‌تر از اصلاحات آموزش عالی را مطرح کرده‌اند.

اگر به‌نظام آموزش عالی و دانشگاه در ایران از جنبه اجتماعی بنگریم، راهبری نظام آموزش عالی در کل، و راهبری دانشگاه‌ها به‌طور 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 معتقدند که وزیر علوم، کاری مهم‌تر از حضور در جلسه‌های هیئت‌امنای دانشگاه‌ها - به‌عنوان یکی از ارکان راهبری دانشگاه‌ها، نباید داشته باشد!

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 به‌عنوان 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 پیش‌نیازهای تحقق توسعه از یک‌سو 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 پیش‌گفته بر راهبری دانشگاه، کافی است به بند الف ماده ۴۹ قانون برنامه چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور و ماده ۱۰ قانون اهداف وظایف و تشکیلات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری اشاره شود که تا حد زیادی حدود و ثغور راهبری دانشگاه و استقلال

۱. جعفر توفیقی، وزیر وقت علوم، تحقیقات و فناوری؛ اجلاس مشترک هیات‌های امنای ۱۳۸۳/۱۲/۲۶

اداری، مالی، استخدامی و تشکیلاتی این نهاد و توزیع کارکردهای اصلی‌ترین نقش‌آفرین این حوزه-هیئت‌امنا- 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 به‌سزایی گذاردند که برای نمونه به تغییرات نقش و جایگاه هیئت‌های امنا در راس ارکان دانشگاه‌ها، اختیارات رئیس دانشگاه، کارکردهای هیئت‌رئیس و شورای دانشگاه، خروج ذی‌حسابان از دانشگاه‌ها، ورود حسابرسان مستقل برای ارزیابی عملکرد مالی دانشگاه و... می‌توان اشاره کرد.

اما به‌زعم بسیاری از پژوهشگران عرصه نظام آموزش عالی ایران، به‌رغم تلاش‌های به‌عمل آمده در برخی از دوره‌ها- سیاست‌های تدوین‌شده در زمینه استقلال دانشگاه، اغلب به‌صورت کامل اجرا نشده و هیچ‌گاه راهبری دانشگاه دارای ساختار و کارکردهای متناسب با انتظارات دانشگاهیان نبوده به‌طوری‌که اصلی‌ترین نهاد نقش‌آفرین این عرصه یعنی هیئت‌امنا، نتوانسته است به ایفای کامل نقش درخور پردازد (صالحی و طجرلو، ۱۳۷۵؛ محقق داماد، ۱۳۷۵؛ ذاکر صالحی، ۱۳۸۶؛ کسکه، ۱۳۸۶؛ داوری اردکانی، ۱۳۸۹؛ کسکه و ایرانمنش، ۱۳۸۹). این پژوهشگران، عواملی نظیر شرایط سیاسی و تمرکزگرائی شدید دولتی را دلیل این امر می‌دانند. به‌علاوه، پژوهش دیگری نشان می‌دهد که هیئت‌امنای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی در اجرای وظایف خود با برخی از نهادهای قانونی دیگر که در امر راهبری دانشگاه ذی‌مدخل می‌باشند، دارای تعارض نقش بوده‌اند و این تعارض، باعث تحدید نقش هیئت‌امنا از سوی این نهادها در برخی از دوره‌ها شده است (کسکه، ۱۳۸۶).

نتایج پژوهش دیگری در زمینه آسیب‌شناسی راهبری دانشگاه‌ها با تأکید بر نقش هیئت‌امنا- اصلی‌ترین نقش‌آفرین این حوزه- حاکی از چهار دسته آسیب است (کسکه و ایرانمنش، ۱۳۸۹). این آسیب‌ها عبارت‌اند از: ۱) آسیب ارتباطی (نظیر: عدم تبیین نحوه تعامل هیئت‌امنا با وزارت علوم؛ وجود تعارض با نهادهای بالادستی از جمله: شورای عالی



انقلاب فرهنگی، دستگاه‌های نظارتی و دستگاه‌هایی که عهده‌دار تأمین منابع دانشگاه‌ها هستند؛ ۲) آسیب‌های کارکردی (نظیر: عدم تکافوی کارکردهای فعلی هیئت‌های امناء؛ عدم امکان تنوع‌بخشی به منابع مالی و عدم تکافوی سیستم‌های برنامه‌ریزی و ارزیابی مؤسسات از سوی این نهاد)؛ ۳) آسیب‌های مدیریتی (نظیر: اشکالات راهبری درونی دانشگاه از طریق مقررات استخدامی اعضای هیئت‌علمی و کارکنان؛ سیستم انتصاب مدیران و سرپرستان بخش‌های مختلف موسسه؛ شیوه‌های پذیرش دانشجو؛ سیستم‌های اداری و مالی؛ عدم استفاده از فناوری‌های به‌روز و شیوه‌های ارزیابی درونی این مؤسسات) و ۴) آسیب‌های ساختاری (نظیر: ترکیب اعضای هیئت‌های امناء از یک‌طرف و از طرف دیگر ساختار سازمانی و مکانیزم‌های طراحی و پیاده‌سازی آن).

ذاکر صالحی (۱۳۸۶) اذعان می‌کند که نوع و ماهیت خودمختاری و استقلال دانشگاهی اولاً: استقلال تام نیست بلکه نسبی است. ثانیاً: منظور از استقلال هیچ‌گاه به معنای استقلال از دولت (استقلال سیاسی) نیست. وی همچنین معتقد است اگر این سوءتفاهم 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 بسیار هموار خواهد شد (ذاکر صالحی، ۱۳۸۶).

محمد نژاد و کسکه (۱۳۹۱) معتقدند درحالی‌که در وضعیت کنونی، دولت از طریق دستگاه‌های اجرایی وابسته به خود نقش باز تخصیص منابع مالی عمومی کشور را به آموزش عالی بر عهده دارد- نه تخصیص منابع- و این باز تخصیص به‌مراتب کمتر از منابع تخصیصی غیردولتی است، اما بیشترین انتظار برای هدایت امور دانشگاه‌ها و دانشگاهیان و حضور هر چه فعال‌تر در راهبری آن دارد. این انتظار حضور و هدایت امور تا آنجا پیش می‌رود که از دید دانشگاهیان، مشارکت در راهبری جای خود را به مداخله و حتی کنترل آن و نفی حضور سایر نهادهای نقش‌آفرین مگر آنانی که دارای

نفوذ سیاسی یا اقتدار حاکمیتی هستند، داده است (محمد نژاد و کسکه، ۱۳۹۱). این در حالی است که مک‌گینس<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) معتقد است مسئولیت اساسی دولت، باید ایجاد تعادل بین استقلال دانشگاه‌ها و پاسخگویی عمومی آن‌ها باشد.

عواملی که تاکنون برشمرده شدند، ممکن است بر راهبری دانشگاه‌ها در ایران نیز تأثیرگذار باشند. بر این مبنای کسکه و همکاران (۱۳۹۲)، طی پژوهشی کیفی، الگوی راهبری دانشگاه‌های دولتی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری را بر اساس نمودار شماره یک معرفی کرده‌اند و چنین نتیجه گرفته‌اند که کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه پدیده محوری راهبری دانشگاه است. در این پژوهش سعی شده به ارزیابی الگوی ارائه شده پرداخته شود. در نتیجه، ارزیابی الگوی یاد شده بر اساس آزمون فرضیه‌های ذیل تعیین می‌شود:

فرضیه ۱: شرایط علی بر کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه اثر دارد؛

فرضیه ۱-۱: شرط علی بسترهای حقوقی قانونی بر کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه اثر دارد؛

فرضیه ۱-۲: شرط علی بینش مدیریتی بر کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه اثر دارد؛

فرضیه ۲: شرایط مداخله‌گر محیط، بر کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه اثر دارد؛

فرضیه ۲-۱: شرط مداخله‌گر محیط تاریخی بر کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه اثر دارد؛

فرضیه ۲-۲: شرایط مداخله‌گر محیطی اجتماعی و فرهنگی بر کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه در تصمیم‌گیری‌ها اثر دارد؛

فرضیه ۳-۲: شرط مداخله‌گر محیط سیاسی بر کیفیت مشارکت ذی نفعان در اداره دانشگاه اثر دارد؛

فرضیه ۴-۲: شرایط زمینه‌ای اقتصادی بر کیفیت مشارکت ذی نفعان در اداره دانشگاه اثر دارد؛

فرضیه ۳: شرایط زمینه‌ای بر کیفیت مشارکت ذی نفعان در اداره دانشگاه اثر دارد؛

فرضیه ۳-۱: شرط زمینه‌ای هویت دانشگاه بر کیفیت مشارکت ذی نفعان در اداره دانشگاه اثر دارد؛

فرضیه ۳-۲: شرط زمینه‌ای عوامل سازمانی و فرا سازمانی بر کیفیت مشارکت ذی نفعان در اداره دانشگاه اثر دارد؛

فرضیه ۴: کیفیت مشارکت ذی نفعان در اداره دانشگاه بر راهبردها اثر دارد؛

فرضیه ۴-۱: کیفیت مشارکت ذی نفعان در اداره دانشگاه بر راهبرد مغز افزاری اثر دارد؛

فرضیه ۴-۲: کیفیت مشارکت ذی نفعان در اداره دانشگاه بر راهبرد سازمان افزاری اثر دارد؛

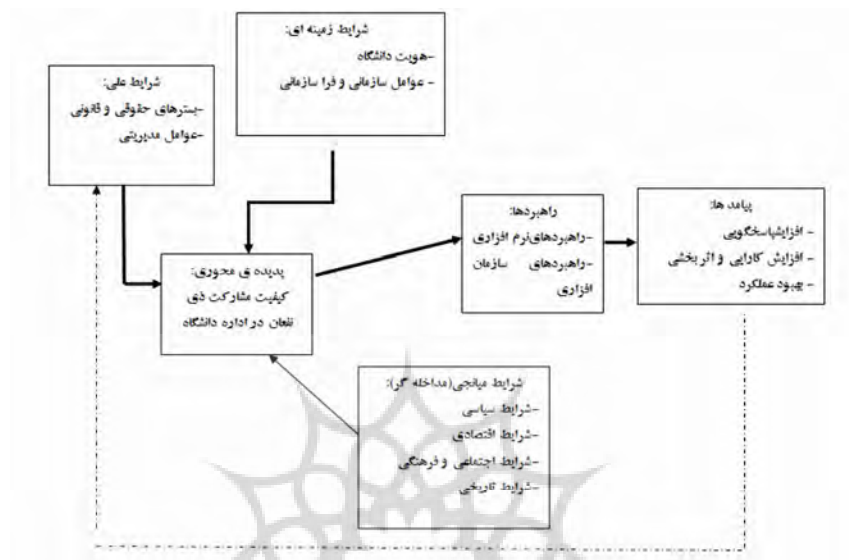
فرضیه ۵: راهبردهای کیفیت مشارکت ذی نفعان در اداره دانشگاه بر پیامدهای آن اثر دارد؛

فرضیه ۵-۱: راهبردهای سازمان افزاری و مغز افزاری بر پاسخگویی دانشگاه اثر دارند؛

فرضیه ۵-۲: راهبردهای سازمان افزاری و مغز افزاری بر بهبود عملکرد فردی و سازمانی اثر دارند؛

فرضیه ۵-۳: راهبردهای سازمان افزاری و مغز افزاری بر کارایی و اثربخشی دانشگاه تأثیر دارند؛

شکل ۱. الگوی راهبری دانشگاه مبتنی بر نظریه داده بنیاد؛ مأخذ: کسکه و همکاران (۱۳۹۲)



#### روش جمع‌آوری اطلاعات و ملاحظات اخلاقی

مرحله اصلی در ارزیابی الگوی مفهومی بخش کیفی، طراحی و ساخت ابزار گردآوری اطلاعات برای بخش کمی پژوهش می‌باشد. در پژوهش حاضر، برای جمع‌آوری اطلاعات و پیمایش دیدگاه اعضای شورای دانشگاه‌ها درباره الگوی مفهومی طراحی شده، از ابزار پرسشنامه استفاده شده است. پرسشنامه پژوهش حاضر، از یک طرف مقدمه، راهنمای تکمیل پرسشنامه، مشخصات جمعیت‌شناختی پاسخ‌دهندگان و چهار دسته سؤال تشکیل شده است. در این پرسشنامه، جهت محرمانه ماندن اطلاعات، از نام و نام خانوادگی آزمودنی‌ها، پرسش شده است. ساختار پرسشنامه بر اساس مقوله‌های موردبررسی، به شرح جدول شماره ۲ می‌باشد.

جدول ۲. ساختار پرسشنامه به تفکیک عوامل و مقوله‌ها

نوع عامل	عامل مورد بررسی	تعداد گویه‌ها	شماره گویه‌ها
شرایط علی	بسترهای حقوقی و قانونی	۳	۶-۵-۱
	بینش مدیریتی	۳	۲۲ تا ۲۰
پدیده اصلی	ساختار مشارکت ذی نفعان در اداره دانشگاه	۵	۲۹ تا ۲۵
	الگوی فکری رایج در بین نقش آفرینان	۹	۳۸ تا ۳۰
	الگوی عملیاتی مدیران آموزش عالی	۲	۳۹-۴۰
شرایط مداخله‌گر	شرایط سیاسی: کنش‌های سیاسی	۳	۱۹-۱۸-۲
	شرایط اجتماعی فرهنگی: هم‌کنشی جامعه و دانشگاه	۳	۱۷-۱۶-۷
	عوامل اقتصادی: اثرات و بازده اقتصادی دانشگاه	۳	۲۴-۲۳-۳
شرایط زمینه‌ای	عوامل تاریخی: تکوین راهبری دانشگاه در ایران	۳	۱۳-۱۲-۴
	عوامل سازمانی: ارتباط بین نهادهای بالادستی	۳	۱۵-۱۴-۱۱
	هویت دانشگاه: نقش دانشگاه در چشم‌انداز توسعه	۳	۱۰-۹-۸
راهبردها	مغز افزار	۱۸	۶۷ تا ۴۹
	سازمان افزار: بازنگری در ساختارهای نظام آموزش عالی	۹	۴۸ تا ۴۱
پیامد	افزایش شفافیت و پاسخگویی	۳	۷۶-۶۹-۶۸
	افزایش کارایی و اثربخشی	۳	۷۲ تا ۷۰
	بهبود فرآیندها	۳	۷۵ تا ۷۳
جمع کل		۷۶	

طراحی گویه‌ها در بخش کمی، با توجه به کدهای باز استخراج شده از مصاحبه‌ها انجام و برای درک و باورپذیر بودن، این گویه‌ها توسط مشارکت‌کنندگان، بیشتر آنها به‌طور مستقیم از متن مصاحبه‌ها استخراج و در پرسشنامه گنجانده شد. شایان‌ذکر این‌که برای نهایی کردن پرسشنامه علاوه بر نظرات اساتید راهنما و مشاور، از نظرات ده تن از افراد حاضر در مصاحبه نیز استفاده گردید که در بخش بعدی تشریح می‌شود.

روایی و پایایی بخش کمی

مقصود از روایی آن است که وسیله اندازه‌گیری بتواند خصیصه و ویژگی موردنظر را اندازه گیرد. اهمیت روایی از آن جهت است که اندازه‌گیری‌های نامناسب و ناکافی

می‌تواند هر پژوهش علمی را بی‌ارزش و نامعتبر سازد (خاکی، ۱۳۷۸). برای روایی انواع متفاوتی ذکر شده است اما دو نوع آن بیشتر مدنظر پژوهشگران است که عبارت‌اند از روایی صوری<sup>۳</sup> یا ظاهری و روایی محتوایی<sup>۴</sup>. در بررسی روایی صوری، ابزار پژوهش از نظر ظاهری مورد بررسی قرار می‌گیرند. در بررسی روایی محتوایی میزان معرف بودن سؤالات از محتوای حیطه اندازه‌گیری مدنظر است و حالت قضاوتی دارد (بازرگان، ۱۳۸۱؛ ص ۲۱۲).

در این پژوهش، به منظور حصول اطمینان از شکل ظاهری و نیز ارتباط پرسشنامه به‌عنوان ابزار جمع‌آوری اطلاعات و گویه‌های مندرج در آن با موضوع و خصیصه موردسنجش، ضمن مشورت با اساتید راهنما و مشاور، از «۱۰» تن از متخصصین این حیطه نظرخواهی و روایی صوری و محتوایی پرسشنامه بررسی و اصلاحات لازم به عمل آمد. بدین منظور، پرسشنامه اولیه، همراه با جدول مربوط به تعداد و شماره سؤالات و مقوله‌های موردبررسی، به ده تن از افراد متخصص در حوزه آموزش عالی ارائه و به‌صورت حضوری و همچنین در برخی موارد از طریق پست الکترونیک از ایشان خواسته شد ضمن در نظر گرفتن موارد زیر، در مورد کمیت و کیفیت پرسشنامه تدوین شده اظهار نظر نمایند. مواردی چون:

تعداد گویه‌های طراحی شده در کل پرسشنامه؛

کفایت تعداد گویه‌های طراحی شده برای ارزیابی هر یک از مقوله‌ها؛

قابل درک و باورپذیر بودن گویه‌ها؛

اشکالات دستوری، تایپی و شکلی پرسشنامه.

پرسشنامه نهایی پس از جمع‌آوری نظرات افراد متخصص و مشورت با آنان و انجام اصلاحات لازم، در مجموع با تعداد ۷۶ گویه و در قالب طیف شش‌درجه‌ای لیکرت به‌صورت کاملاً مخالفم (۱)؛ مخالفم (۲)؛ تا حدودی مخالفم (۳)؛ تا حدودی موافقم (۴)؛

3. Face Validity

4. Content Validity

موافقم (۵) و کاملاً موافقم (۶) تدوین و در بین مشارکت‌کنندگان توزیع شد. (پیوست شماره ۲).

همچنین، ملاحظات اخلاقی در انجام پژوهش برای همکاری اعضای محترم شورای دانشگاه‌ها نیز مدنظر قرار گرفت. به همین منظور، پژوهشگر برای ارائه توضیحات در مورد هدف پرسشنامه، هم‌چنان‌که در صفحه نخستین پرسشنامه نیز آمده است، تعهد اخلاقی در نگهداری مفاد مصاحبه و مشخصات مشارکت‌کنندگان و انتشار نکردن آن مگر با موافقت خود مشارکت‌کنندگان به اطلاع ایشان رسانده شد.

پایایی (قابلیت اعتماد)<sup>۵</sup> یک ابزار اندازه‌گیری نشان می‌دهد که نتایج حاصل از اندازه‌گیری‌ها تا چه اندازه از ثبات و سازگاری برخوردار است. ابزاری دارای پایایی و اعتماد کامل محسوب می‌شود که اگر تحت شرایط مشابه مجدداً مورد استفاده قرار گیرد، داده‌های یکسان به دست دهد (بازرگان، ۱۳۸۱؛ ص، ۲۰۹).

برای محاسبه پایایی پرسشنامه و همسانی درونی گویه‌های ارائه‌شده، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که مستلزم تنها یک بار اجرای ابزار اندازه‌گیری (پرسشنامه) است. محاسبه آن مبتنی بر انحراف استاندارد سؤال‌های پرسشنامه است و پایایی در سطح بسیار بالا، نشان می‌دهد که اگر پرسشنامه مجدداً توزیع گردد، با احتمال ۹۵٪ پاسخ‌های به‌دست‌آمده، همان پاسخ‌هایی خواهد بود که در مرحله اول آزمون حاصل شده است. این محاسبات، بدین شکل صورت گرفت که پرسشنامه تدوین‌شده قبل از اجرای نهایی، در بین یک گروه ۳۰ نفری از اعضای شورای دانشگاه‌ها (غیر از افراد نمونه آماری) اجرا و ضریب آلفای کرونباخ با استفاده از نرم‌افزار SPSS محاسبه شد. میزان این ضریب برای کل پرسشنامه ۰/۹۳۵ بود که حاکی از قابلیت بالای اطمینان پرسشنامه می‌باشد. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه‌شده برای هر یک از مقوله‌های موردبررسی به شرح جدول شماره ۳ می‌باشد.

جدول ۳. ضرایب آلفای کروباخ مقوله‌های پرسشنامه

نوع عامل	عامل مورد بررسی	تعداد گویه‌ها	شماره گویه‌ها	ضریب
شرایط علی:	بسترهای حقوقی و قانونی	۳	۶-۵-۱	۰/۸۹
	بینش مدیریتی	۳	۲۰ تا ۲۲	۰/۹۵
پدیده اصلی	ساختار مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه	۵	۲۵ تا ۲۹	۰/۹۵
	الگوی فکری رایج در بین نقش‌آفرینان	۹	۳۸ تا ۳۰	۰/۹۳
	الگوی عملیاتی مدیران آموزش عالی	۲	۳۹-۴۰	۰/۸۸
شرایط مداخله‌گر	شرایط سیاسی: کنش‌های سیاسی	۳	۱۹-۱۸-۲	۰/۹۱
	شرایط اجتماعی فرهنگی: هم‌کنشی جامعه و دانشگاه	۳	۱۷-۱۶-۷	۰/۹۲
	عوامل اقتصادی: اثرات و بازده اقتصادی دانشگاه	۳	۲۴-۲۳-۳	۰/۹۷
	عوامل تاریخی: تکوین راهبری دانشگاه در ایران	۳	۱۳-۱۲-۴	۰/۹۲
شرایط زمینه‌ای	عوامل سازمانی: ارتباط بین نهادهای بالادستی	۳	۱۵-۱۴-۱۱	۰/۸۵
	هویت دانشگاه: نقش دانشگاه در چشم‌انداز توسعه	۳	۱۰ تا ۸	۰/۹۷
راهبردها	مغز افزار	۱۸	۶۷ تا ۴۹	۰/۸۸
	سازمان افزار: بازنگری در ساختارهای نظام آموزش عالی	۹	۴۸ تا ۴۱	۰/۹۲
پیامد	افزایش شفافیت و پاسخگویی	۳	۷۶-۶۹-۶۸	۰/۹۱
	افزایش کارایی و اثربخشی	۳	۷۲ تا ۷۰	۰/۹۸
	بهبود فرآیندها	۳	۷۵ تا ۷۳	۰/۹۴
جمع کل		۷۶		۰/۹۳۵

مشارکت‌کنندگان و روش نمونه‌گیری جامعه آماری بخش کمی، شامل تمامی اعضای شورای دانشگاه‌های دولتی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری می‌باشند که در حال حاضر مشغول انجام فعالیت‌های مربوطه هستند. روشی که برای نمونه‌گیری انتخاب شد، روش نمونه‌گیری خوشه‌ای یک مرحله‌ای با احتمال برابر بود. این روش نمونه‌گیری زمانی استفاده می‌شود که



هزینه به دست آوردن یکایک واحدهای فهرست برداری در داخل یک خوشه بیشتر از به دست آوردن نمونه‌ای از واحدهای فهرست برداری شده نباشد (مختاری امیر مجدی، ۱۳۸۱؛ ص، ۲۵۵). در مورد پیمایش از مؤسسات عمومی نظیر: بیمارستان‌ها، مدارس و دانشگاه‌ها که سنجش نظر کل افراد موردنظر در داخل خوشه‌ها ساده‌تر از سنجش نظر افراد به‌طور جداگانه ولو به‌صورت نمونه‌ای و بخشی از آنان است، این نمونه‌گیری کاربرد دارد.

تعداد دانشگاه‌های دولتی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ۸۵ دانشگاه می‌باشد. و از این تعداد، تعداد ۲۲ دانشگاه با استفاده از نمونه‌گیری ساده با احتمال برابر و با بهره‌گیری از معادله مربوط به تعیین حجم نمونه انتخاب شدند. حجم نمونه با استفاده از فرمول ویژه جمعیت‌های محدود، با توجه به تعداد دانشگاه‌های دارای شورای دانشگاه تعیین شد.

از طرف دیگر، یکی از ملاک‌های تعیین حجم نمونه برای استفاده از تحلیل عاملی و مدل معادلات ساختاری، محاسبه نسبت حجم نمونه به تعداد متغیرهای اندازه‌گیری شده می‌باشد که این نسبت نباید از ۵ درصد کمتر در کل و حجم نمونه بیش از ۱۰۰ نفر پیشنهاد شده است (فابریگار، وگنیر، مک‌کالوم و استران، ۱۹۹۹). در پژوهش حاضر تعداد ۴۲۷ پرسشنامه در بین اعضای شورای ۲۲ دانشگاه دولتی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری که جزو نمونه قرار گرفتند، توزیع شد.

در این روش نمونه‌گیری ابتدا از بین تعداد ۸۵ دانشگاه دولتی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در سراسر کشور، تعداد ۲۲ دانشگاه به تصادف انتخاب شدند. سپس نظر تمامی اعضای شورای دانشگاه مؤسسات یادشده با استفاده از پرسشنامه محقق ساخته مورد پیمایش قرار گرفت. تعداد دانشگاه‌های نمونه-۲۲ دانشگاه-، ۲۶ درصد از کل دانشگاه‌ها است و تعداد ۴۲۷ نفر، ۲۱ درصد کل جامعه آماری به شمار می‌رود. شایان یادآوری است، شورای دانشگاه دومین رکن سیاست‌گذار بعد از هیئت‌امنا می‌باشد که به تنظیم سیاست‌ها و برنامه‌های جاری دانشگاه بر اساس

سیاست‌های کلان مصوب در هیئت‌امنا و یا سایر مراجع قانونی می‌پردازد (آئین‌نامه جامع مدیریت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی، ۱۳۸۹). اعضای این شورا، مطابق عبارت‌اند از: ۱. اعضای هیئت‌رئیس موسسه (رئیس و معاونین)؛ ۲. روسای دانشکده‌ها و آموزشکده‌ها و پژوهشکده‌ها؛ ۳. دو تن از اعضای هیئت‌علمی هر یک از شوراهای تخصصی (آموزشی و تحصیلات تکمیلی، پژوهشی و فناوری، دانشجویی و...) به انتخاب رئیس موسسه؛ ۴. دو تن از اعضای هیئت‌علمی در مرتبه علمی حداقل دانشیار به انتخاب رئیس موسسه.

اگرچه پژوهشگر به صورت نظام‌مند کار توزیع و تحویل پرسشنامه‌ها را انجام داد، با این وجود از مجموع پرسشنامه‌های توزیع‌شده و پس از پنج بار پیگیری از طریق مراجعه، پست الکترونیک و تماس تلفنی، تعداد ۲۹۱ پرسشنامه تکمیل شد. در نهایت پس از هشت بار پیگیری، تعداد ۳۲۹ پرسشنامه (با نرخ تکمیل ۷۷ درصد) جمع‌آوری و مورد تحلیل قرار گرفت. لذا با توجه به این که بر اساس ملاک مربوط به کفایت تعداد پرسشنامه‌های جمع‌آوری‌شده، یعنی تعداد پرسشنامه‌های تکمیل‌شده به نسبت تعداد متغیرهای مورد تحلیل نباید کمتر از ۱۰٪ باشد (فابریگار، وگنیر، مک‌کالوم و استران، ۱۹۹۹)، درصد حاصل‌شده از محاسبه این ملاک در این پژوهش، مقدار ۲۰.۵۶ درصد (۳۲۹/۱۶) می‌باشد که حاکی از برآورده شدن ملاک تعداد نمونه می‌باشد. با در نظر گرفتن موارد مذکور، سهم هر یک از دانشگاه‌های منتخب در نمونه آماری به شرح جدول شماره ۳ می‌باشد.

جدول ۳. مشخصات نمونه آماری

ردیف	نام دانشگاه	پرسشنامه توزیع شده		پرسشنامه برگشته	
		تعداد	درصد از کل پرسشنامه‌ها	تعداد	درصد از پرسشنامه‌های برگشته
۱	شهید بهشتی	۳۴	۸	۱۷	۵
۲	صنعتی خواجه‌نصیرالدین طوسی	۲۸	۷	۲۰	۶
۳	تبریز	۳۷	۹	۳۵	۱۱
۴	خلیج فارس	۱۷	۴	۱۴	۴
۵	صنعتی همدان	۱۱	۳	۱۱	۳
۶	صنعتی شاهرود	۱۶	۳	۱۵	۵
۷	هنر اسلامی تبریز	۱۲	۳	۹	۳
۸	ملایر	۱۶	۴	۱۴	۴
۹	علوم پایه دامغان	۱۴	۳	۱۲	۴
۱۰	زنجان	۲۵	۶	۱۸	۵
۱۱	کردستان	۲۱	۵	۱۶	۵
۱۲	اصفهان	۳۲	۷	۲۸	۹
۱۳	ایلام	۱۵	۴	۱۵	۵
۱۴	تحصیلات تکمیلی علوم پایه زنجان	۱۲	۳	۱۱	۳
۱۵	صنعتی سهند	۱۱	۳	۸	۲
۱۶	گلستان	۱۰	۲	۸	۲
۱۷	بوعلی سینا	۳۲	۷	۲۳	۷
۱۸	کاشان	۲۰	۵	۱۴	۴
۱۹	صنعتی ارومیه	۱۱	۳	۶	۲
۲۰	محقق اردبیلی	۱۴	۳	۸	۲
۲۱	لرستان	۱۸	۴	۱۲	۴
۲۲	سمنان	۲۱	۵	۱۵	۵
	مجموع	۴۲۷	۱۰۰	۳۲۹	۱۰۰

## روش

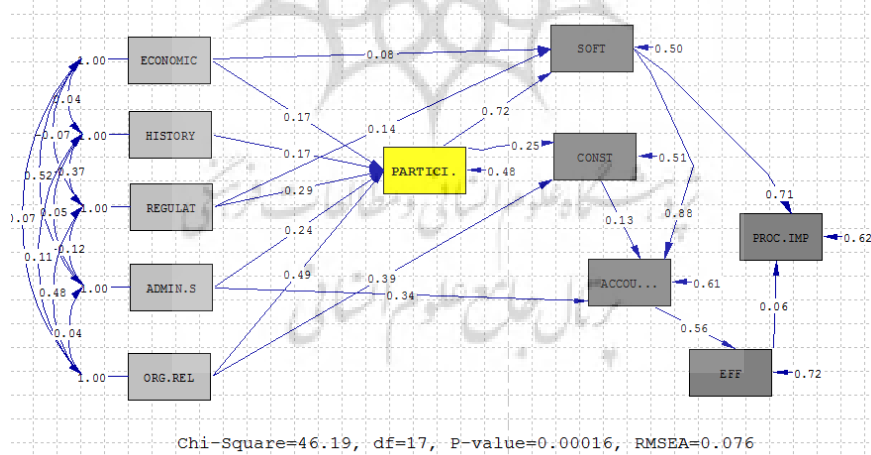
برای انجام تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل همبستگی چند متغیره داده‌ها استفاده که در سه مرحله اصلی انجام شد. در طی مرحله اول و دوم، تحلیل عامل تأییدی مرتبه اول و مرتبه دوم قبل از مدل‌سازی معادلات ساختاری به‌عنوان یک گام پیشینی برای واریانس اعتبار پرسشنامه و اعتبار سازه عوامل انجام شد. سرانجام، در مرحله سوم، پرسش اصلی پژوهش و بررسی فرضیه‌های بازتولید شده پژوهش، روابط مفروض بین عوامل تأییدشده، در قالب مدل مفهومی با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری مورد آزمایش قرار گرفتند. در مجموع ۷۶ گویه پرسشنامه، در قالب ۱۴ مقوله کلی وارد تحلیل شدند که از این گویه‌ها؛ به دلیل همبستگی درونی بالای برخی از گویه‌ها و همپوشانی در سنجش سازه‌های نظری؛ تعداد ۱۵ گویه از مجموع ۶۰ گویه مربوط به شرایط علی؛ شرایط زمینه‌ای؛ شرایط مداخله‌گر محیطی؛ راهبردها و پیامدها در تحلیل عاملی مرتبه اول و تعداد ۷ گویه از مجموع ۱۶ گویه پدیده محوری در تحلیل عاملی مرتبه دوم از سؤالات پرسشنامه حذف گردیدند. با توجه به این‌که به‌غیر از پدیده محوری، سایر مقولات اصلی دارای مؤلفه‌های فرعی نبودند لذا در مورد آن‌ها تحلیل عاملی مرتبه اول و در خصوص پدیده محوری تحلیل عاملی مرتبه دوم انجام شد. نتایج حاصله مؤید آن بود که گویه‌های باقی‌مانده معرف خوبی برای خرده مقوله‌ها و خرده مقوله‌ها نیز معرف مناسبی برای مقوله‌های اصلی هستند.

در نهایت برای تعیین اینکه آیا الگوی طراحی شده برای راهبری دانشگاه‌های دولتی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از اعتبار کافی برخوردار است، از تحلیل معادلات ساختاری با بهره‌گیری از نرم‌افزار لیزرل، استفاده شد. بر مبنای مدل پارادایمی مستخرج از تحلیل داده‌های کیفی و عوامل حاصل از تحلیل عاملی مرتبه اول و دوم، مدل فرضی طراحی شد و روابط مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرها مشخص شد.

یافته‌ها

در طول فرآیند تعیین مدل، پژوهشگر متغیرهای داخل مدل را بر مبنای نظریه یا یافته‌های بخش کیفی پژوهش تعیین می‌کند، اما امکان اشتباه در ادغام یا حذف متغیرها در مدل وجود دارد. لذا، اگر شاخص‌های برازش مدل اولیه به اندازه لازم قوی نبود، در مرحله بعدی، مدل فرضی اصلاح و سپس ارزیابی مدل اصلاح شده صورت می‌گیرد (شوماخر و لومکس؛ ۱۳۸۸). بر این مبنای، با توجه به مدل اولیه و یافته‌های به دست آمده در مرحله کیفی در مورد روابط بین متغیرها، مدل چندین بار با حذف روابط ضعیف و توجه به روابط جدید، اصلاح شد. در نهایت، مدل زیر به دلیل انطباق آن با یافته‌های حاصل از تحلیل کیفی؛ مدل اولیه و مدل فرضی؛ رضایت بخش بودن شاخص‌های برازش مدل و معنی دار بودن برآوردهای آماری آن، به عنوان مدل اصلاح شده نهایی برای ارائه داده‌ها در نظر گرفته شد. در ادامه این بخش برای عدم اطاله کلام، به طور خلاصه نتایج یافته‌های مربوط به آزمون فرض ارائه می‌شود.

شکل ۲. ضرایب استاندارد شده مدل اصلاح شده پس از حذف مسیرهای غیر معنی دار



کلیدها: شرایط اقتصادی: Economic؛ شرایط تاریخی: History؛ بسترهای حقوقی و قانونی: Regulat؛  
 بینش‌های مدیریتی: Admin.S؛ عوامل سازمانی و فرا سازمانی: Org.Rel.؛ کیفیت مشارکت ذی نفعان در اداره

دانشگاه: Partici؛ راهبردهای سازمان افزار: Const؛ راهبردهای مغز افزار: Soft؛ پیامد افزایش شفافیت و پاسخگویی: Accou؛ افزایش کارایی و اثربخشی: Eff؛ بهبود فرآیندهای کاری: Proc.Imp

در جدول ۴، نتایج شاخص‌های برازش مدل اصلاح‌شده ارائه‌شده است که نشان می‌دهد که مدل با داده‌ها برازش مطلوبی دارد.

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری اصلاح‌شده پژوهش

مقدار به دست آمده	مقدر قابل قبول	نام شاخص
۴۶.۱۹/۱۷ (p=۰/۰۰۱۶)	-	آماره خی دو ( $\chi^2$ ) و معناداری آن
۲/۷۱	کمتر از ۵	خی دو به درجه آزادی ( $\chi^2/df$ ) (df=۷۷)
۰/۰۷۶	کمتر مساوی ۰/۰۸	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی (RMSEA)
۰/۹۹	بزرگتر مساوی ۰/۹۵	شاخص نرم شده برازش (NFI)
۰/۹۹	بزرگتر مساوی ۰/۹۵	شاخص برازش تطبیقی (CFI)
۰/۹۸	بزرگتر مساوی ۰/۹۵	شاخص نیکویی برازش (GFI)

نتایج جدول ۴، حاکی از آن است که تمامی شاخص‌ها در حد بسیار مطلوب گزارش شده‌اند و مدل با داده‌ها برازش خوبی دارد و بیانگر این است که رابطه خطی بین متغیرها وجود دارد.

آزمون فرضیه‌ها

آزمون فرضیه ۱- شرایط علی راهبری دانشگاه‌ها، بر کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه، اثر دارد؛

فرضیه ۱-۱: شرایط علی، بسترهای حقوقی و قانونی بر کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه اثر دارد؛

فرضیه ۲-۱: شرایط علی، بینش مدیریتی بر کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه اثر دارد؛

جدول ۵. ضرایب و معنی داری اثرات عوامل شرایط علی بر پدیده محوری ( $P < 0/05^*$ )

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	نوع اثر	$\beta$ استاندارد شده	آماره t
بسترهای حقوقی و قانونی بینش مدیریتی	کیفیت مشارکت در اداره دانشگاه	کل	۰/۲۹	۴/۷۹
		کل	۰/۲۴	۴/۳۶

با توجه به یافته‌های آماری مندرج در جدول ۵، عامل بسترهای حقوقی و قانونی و بینش مدیریتی بر کیفیت مشارکت ذی نفعان در اداره دانشگاه اثر مستقیم و مثبت معنی داری دارد. بنابراین بخش اول و دوم فرضیه فوق تأیید می‌شود.

آزمون فرضیه ۲- شرایط زمینه‌ای راهبری، بر کیفیت مشارکت ذی نفعان در اداره دانشگاه اثر دارد؛

فرضیه ۱-۲: شرایط زمینه‌ای هویت دانشگاه بر کیفیت مشارکت ذی نفعان در اداره دانشگاه اثر دارد؛

با توجه به این که پارامترها و آماره‌های مربوط به ورود متغیر عامل هویت دانشگاه به مدل اصلاح شده معنی دار نشد، بنابراین، فرضیه یادشده رد می‌شود. یک دلیل این موضوع می‌تواند به این موضوع مربوط باشد که از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، دانشگاه در حال حاضر مأموریت گرا نیست و در نتیجه نمی‌تواند بر کیفیت مشارکت ذی نفعان در اداره دانشگاه تأثیری داشته باشد.

فرضیه ۲-۲- شرایط زمینه‌ای عوامل سازمانی و فرا سازمانی: ارتباط بین نهادهای بالادستی بر کیفیت مشارکت ذی نفعان در اداره دانشگاه اثر دارد؛

جدول ۶. ضرایب و معنی داری اثرات عوامل شرایط زمینه‌ای بر پدیده محوری ( $P < 0/05^*$ )

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	نوع اثر	$\beta$ استاندارد شده	آماره t
هویت دانشگاه	کیفیت مشارکت در اداره دانشگاه	کل	---	---
عوامل سازمانی و فرا سازمانی		کل	۰/۴۹	۸/۷۲

با توجه به نتایج جدول ۶، تأثیر عوامل هویت دانشگاه بر کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه معنی‌دار نبوده و تأثیر عوامل سازمانی و فرا سازمانی بر کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه معنی‌دار است. همچنین، این تأثیر در مورد عامل دوم به صورت مثبت می‌باشد. بنابراین بخش دوم فرضیه فوق تأیید شده و بخش اول آن، رد می‌شود.

آزمون فرضیه ۳- شرایط مداخله‌گر تاریخی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و سیاسی بر کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه اثر دارد؛

فرضیه ۳-۱- شرایط مداخله‌گر شرایط سیاسی بر کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه اثر دارد؛

فرضیه ۳-۲- شرایط مداخله‌گر عوامل اجتماعی و فرهنگی بر کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه اثر دارد؛

فرضیه ۳-۳- شرایط مداخله‌گر عوامل اقتصادی بر کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه اثر دارد؛

فرضیه ۳-۴- شرایط مداخله‌گر عوامل تاریخی بر کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه اثر دارد؛

جدول ۷. ضرایب و معنی‌داری اثرات عوامل شرایط مداخله‌گر بر پدیده محوری ( $P < 0/05$ )

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	نوع اثر	B استاندارد شده	آماره t
شرایط سیاسی	مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها	کل	----	----
عوامل اجتماعی و فرهنگی		کل	---	----
عوامل اقتصادی			۰/۰۸	۲/۰۶
عوامل تاریخی			۰/۱۷	۳/۱۷



با توجه به این که پارامترها و آماره‌های مربوط به ورود متغیرهای عوامل: «شرایط سیاسی و شرایط فرهنگی و اجتماعی»، به مدل اصلاح شده معنی دار نشد، بنابراین، تأثیر این دو عامل بر کیفیت مشارکت ذی نفعان در اداره دانشگاه معنی دار نیست. بر این مبنا، بخش‌های اول و دوم فرضیه فوق تأیید نشده و آن دو بخش از آن رد می‌شود.

از طرف دیگر، با توجه به نتایج جدول ۷، تأثیر دو عامل اقتصادی و تاریخی به صورت مستقیم و مثبت بر کیفیت مشارکت ذی نفعان در اداره دانشگاه معنی دار است. بنابراین این بخش‌های سوم و چهارم فرضیه فوق تأیید شده و آن دو بخش از فرضیه تأیید می‌شود.

آزمون فرضیه ۴- کیفیت مشارکت ذی نفعان در اداره دانشگاه بر راهبردهای راهبری دانشگاه اثر دارد؛

فرضیه ۴-۱- کیفیت مشارکت ذی نفعان در اداره دانشگاه بر راهبرد مغز افزاری راهبری دانشگاه اثر دارد؛

فرضیه ۴-۲- کیفیت مشارکت ذی نفعان در اداره دانشگاه بر راهبرد سخت افزاری راهبری دانشگاه اثر دارد؛

فرضیه ۵: راهبردهای کیفیت مشارکت ذی نفعان در اداره دانشگاه بر پیامدهای آن اثر دارد؛

فرضیه ۵-۱: راهبردهای سازمان افزاری و مغز افزاری بر پاسخگویی دانشگاه اثر دارند؛

فرضیه ۵-۲: راهبردهای سازمان افزاری و مغز افزاری بر بهبود عملکرد فردی و سازمانی اثر دارند؛

فرضیه ۵-۳: راهبردهای سازمان افزاری و مغز افزاری بر کارایی و اثربخشی دانشگاه تأثیر دارند؛

جدول شماره ۸ ضرایب و معنی‌داری اثرات متغیرهای پیش‌بین بر راهبردهای راهبری ( $P < 0.05^*$ )

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	نوع اثر	B استاندارد شده	آماره t	P-value		
کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه	راهبرد مغز افزاری	کل	۰/۷۲	۱۴/۲۲	۰/۰۰		
		مستقیم	۰/۰۸	۲/۲۶	۰/۰۱		
		غیر مستقیم	۰/۰۹	۲/۳	۰/۰۱		
		کل	۰/۱۷	۳/۲	۰/۰۰		
		مستقیم	۰/۱۴	۳/۱۱	۰/۰۰		
		غیر مستقیم	۰/۲	۴/۸۱	۰/۰۰		
		کل	۰/۳۴	۶/۴۹	۰/۰۰		
		کل	۰/۰۸	۲/۲۶	۰/۰۱		
		کل	۰/۲۴	۵/۶۶	۰/۰۰		
		کل	۰/۳۲	۷/۵۲	۰/۰۰		
کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه	راهبرد سازمان افزاری	کل	۰/۲۵	۵/۷۲	۰/۰۰		
		مستقیم	۰/۲۷	۶/۲۱	۰/۰۰		
		غیر مستقیم	۰/۱۲	۳/۸۸	۰/۰۰		
		کل	۰/۳۹	۷/۱۱	۰/۰۰		
		کل	۰/۰۴	۱/۶۱	۰/۰۸		
		کل	۰/۰۶	۱/۷۱	۰/۰۹		
		کل	۰/۰۴	۱/۶۱	۰/۰۸		
		عوامل سازمانی و فرا سازمانی	عوامل سازمانی و فرا سازمانی	عوامل سازمانی و فرا سازمانی	عوامل سازمانی و فرا سازمانی	عوامل سازمانی و فرا سازمانی	عوامل سازمانی و فرا سازمانی
		عوامل تاریخی	عوامل تاریخی	عوامل تاریخی	عوامل تاریخی	عوامل تاریخی	عوامل تاریخی
		عوامل اقتصادی	عوامل اقتصادی	عوامل اقتصادی	عوامل اقتصادی	عوامل اقتصادی	عوامل اقتصادی

با توجه به نتایج جدول بالا، تأثیر عامل کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه در بر راهبردهای مغز افزاری و سازمان افزاری مستقیم و معنی‌دار است. بنابراین هر دو بخش فرضیه فوق تأیید می‌شود. از طرف دیگر، بر اساس الگوی مفهومی، راهبردهای

راهبری به طور مستقیم بر پیامدهای افزایش شفافیت و پاسخگویی؛ افزایش کارایی و اثربخشی؛ و بهبود فرآیندهای کاری اثر دارند. همچنین متغیرهای شرایط علی نیز به طور غیرمستقیم بر پیامدهای سه گانه فوق اثر دارند. همچنین متغیرهای شرایط علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر از طریق راهبردهای سازمان افزار و مغز افزار بر پیامدهای راهبری تأثیر دارند. اما یافته‌های مدل اصلاح شده نشان می‌دهد که دو راهبرد به صورت مستقیم بر هر سه پیامد، تأثیر مستقیم معنی‌داری دارند. با توجه به نتایج جدول بالا، تأثیر عامل کیفیت مشارکت ذی نفعان در اداره دانشگاه بر راهبردهای مغز افزاری و سازمان افزاری مستقیم و معنی‌دار است. بنابراین هر دو بخش فرضیه فوق تأیید می‌شود.

### بحث و نتیجه‌گیری

امروزه، دانشگاه‌ها نقش بسیار مهمی در پیشرفت و توسعه جوامع ایفا می‌کنند. این نهاد، با شناخت دقیق محیط و درک نیازها، پیچیدگی‌ها، موقعیت‌ها و ظرفیت‌های بالقوه و بالفعل و تعامل صحیح با شرایط یادشده، می‌توانند در برآوردن نیازهای توسعه علمی و فناوری؛ ارتقای سطح دانش، معرفت و حکمت؛ هماهنگی فعالیت‌ها به منظور نوسازی جامعه و ایجاد تغییرات و تحولات عمیق در نظام اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی متناسب با موقعیت‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی کشور، نقشی تعیین‌کننده ایفا کنند. امر مسلم این است، که ارتقای علم و فناوری بر نوعی زمینه‌سازی برای تعامل دانشگاه‌ها با محیط متکی است. ارتباط تعاملی مؤثر با اوضاع اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی کشور از سوی دانشگاه، بدون ایجاد سازوکار لازم در سطح راهبری آن نه تنها امکان عملی ندارد، چه بسا بی‌تدبیری‌ها موجب پیامدهای منفی نیز می‌شود و ائتلاف منابع را هم در پی دارد.

راهبری را می‌توان راهبردی دانست در زمینه سیاست‌گذاری، تصمیم‌سازی، تصمیم‌گیری و مدیریت دانشگاه برای تعیین این‌که چه کسانی و به چه میزانی باید مشارکت و در قبال یکدیگر، نهادها و کسان دیگر چه نقشی داشته باشند. به بیان دیگر،

الگوی راهبری تعیین‌کننده حدود و ثغور کارکردها و اختیارات نقش‌آفرینان این عرصه در فرآیندهای سیاست‌گذاری، تصمیم‌سازی، تصمیم‌گیری و اجرا است.

مدل پارادایمی طراحی‌شده، نشان داد که پدیده اصلی پژوهش (کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه) تحت تأثیر عوامل و شرایط مختلفی قرار می‌گیرد (کسکه و همکاران، ۱۳۹۲). در این بخش، سعی می‌شود یافته‌های الگوی پارادایمی و الگوی نهایی جمع‌بندی و تشریح شوند. آنچه از مدل پارادایمی طراحی‌شده برمی‌آید، این است که کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه، تحت تأثیر عوامل علی: بسترهای قانونی و بینش‌های مدیریتی؛ عوامل زمینه‌ای: عوامل فرا سازمانی و هویت دانشگاه؛ عوامل مداخله‌گر: شرایط و عوامل سیاسی؛ فرهنگی و اجتماعی؛ تاریخی؛ و اقتصادی قرار می‌گیرد.

۱) مهمترین عامل علی برای ارتقای کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه، بسترهای حقوقی و قانونی بود. این عامل مورد توجه بیشتر صاحب‌نظران و مشارکت‌کنندگان در بخش کیفی (کسکه و همکاران، ۱۳۹۲) و حتی بخش کمی بود. قوانین و مقررات عمومی کشور، سیاست‌های دولت و به‌ویژه سیاست‌های نانوشته نقش مهمی در به محاق کشاندن مشارکت ذی‌نفعان؛ فراهم کردن امکان مداخله آنان؛ یا به‌عکس امکان مشارکت بهینه آنان بر مبنای مصالح دانشگاه فراهم می‌کند. انحصارگرایی در هدایت دانشگاه‌ها که مشخصه دولت‌های -یا دقیق‌تر تفکرات - تمرکزگرا است، همانند ظرفیت آنان برای تعریف منافع عمومی و ادعای دفاع از آن، دیرگاهی است که مورد بحث و انتقاد قرار گرفته است. این امر - انتقاد از سیاست‌های تمرکزگرایانه - منتج به تأکید بر مشارکت بیشتر ذی‌نفعان مختلف در اتخاذ تصمیمات عمومی خواهد شد. مطالعه تطبیقی با دانشگاه‌های سایر کشورها، نیز مؤید این است که اغلب این کشورها طرحی نو در انداخته و راهکارهای جدیدی را برای افزایش فرصت‌های مشارکت و هم‌اندیشی برای حلقه‌های بزرگتر اجتماع (نه فقط سیاستمداران، کارشناسان دولتی و صاحب‌نظران دانشگاهی) با استفاده از ظرفیت‌های قانونی ایجاد کرده‌اند. چنان‌که برخی

از پژوهشگران ادعا کرده‌اند (کسکه و همکاران، ۱۳۹۲) حتی در کشورهای اروپای شرقی که تا دهه ۱۹۹۰ از متمرکزترین نظام سیاسی، اداری، اقتصادی در بین کشورهای جهان برخوردار و البته دارای تمامی لوازم و ابزار اجرای تمرکزگرایی را نیز دارا بودند، با توجه به آسیب‌پذیری آن نظام، تمرکززدایی و مشارکت بیشتر نقش‌آفرینان را به وضوح و با شتاب نسبتاً بیشتری در دستور کار خود قرار داده‌اند. زعم پژوهشگران پیش‌گفته از مطالعات تطبیقی در مورد تکثرگرایی در اداره دانشگاه این است که انجام این مهم معادل است با ایجاد یک فهم و باور عمومی آگاهانه، و هم‌زمان ایجاد نهادهای هدفمند در سطح ملی (برای نمونه سیاست پژوهی در سطح ملی به صورت غیردولتی یا نهادهای تضمین کیفیت)؛ یا واحدهای تخصصی در سطح دانشگاه (برای نمونه واحدهای دانشگاه پژوهی یا واحدهای رصد دانشگاهی)؛ بدنه‌های علمی و توسعه مشارکت و همفکری با آن‌ها است. اولین قدم برای تحقق موارد پیش‌گفته، فراهم‌سازی بسترهای حقوقی و قانونی است. همان‌گونه که مصاحبه‌شوندگان در بخش کیفی برای تعیین مدل-در مصاحبه‌های خود اظهار داشتند (کسکه و همکاران، ۱۳۹۲)، فراهم‌سازی بسترهای حقوقی و قانونی به منظور تحقق شفافیت نقش ذی‌نفعان؛ تعیین حدود و ثغور کارکرد نقش‌آفرینان؛ سازوکارهای تنسيق امور بین آنان؛ روان‌سازی، همخوانی و سازگاری قوانین و مقررات و انسجام مبانی فکری پشت آن؛ اطمینان از وجود برنامه‌های راهبردی در زمینه رفت و برگشت اطلاعات بین ذی‌نفعان، صورت می‌پذیرد.

۲) یکی دیگر از عوامل علی مؤثر بر کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه، کنش‌ها، تجربه‌ها و بینش ذی‌نفعان در عرصه راهبری دانشگاه بود. همان‌گونه که در بخش کیفی این پژوهش، تأکید شده است (کسکه و همکاران، ۱۳۹۲)، مؤلفه‌های این عامل، ناظر بر آشنایی کنش‌گران عرصه راهبری آموزش عالی با الگوهای آموزش عالی و زیست‌آزموده‌ها از یک طرف، و از طرف دیگر آشنا سازی ذی‌نفعان با مبانی نظری آموزش عالی؛ یادگیری مدیریتی آنان و هماهنگی و هم‌سنجی میان سه حوزه عمل،

اندیشه و قانون، از سوی متولیان آموزش عالی؛ حاصل می‌شود. اگر نه لزوماً، اما تا حد زیادی این مبحث با باب‌شدن یک نظام گفتمانی اقصاعی؛ دیگرپذیری و مدیریتی یادگیرنده و حرفه‌ای در عرصه راهبری آموزش عالی مترادف است.

۳) عامل زمینه‌ای هویت دانشگاه، عامل دیگری بود که از نظر مصاحبه‌شوندگان، زمینه ارتقای مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه را فراهم می‌کند. این عامل به‌عنوان یکی از شرایط زمینه‌ای، در مدل پارادایمی مورد تأکید قرار گرفت (کسکه و همکاران، ۱۳۹۲). به‌رغم آن‌که این عامل در مدل تأییدی وارد نشد، اما از پشتوانه علمی و عملی برخوردار است. دانشگاه‌ها متشکل از عناصر دیوان‌سالاری و تخصص‌اند و در درون حوزه‌های قویاً سازمان‌یافته‌ای فعالیت می‌کنند و تا حد زیادی با سازمان‌های تخصصی مطابقت دارند. بنابراین، از یک طرف قلمرو خرد مؤسسات آموزش عالی، باید واجد ویژگی‌های علمی و مدیریتی باشند. از طرف دیگر، تحولات درون آن حوزه، با قلمرو کلان دولت و اجتماع نیز پیوند دارد. در این ارتباط در فصل دوم مشاهده شد که از مفاهیم سنتی مرتونی در مورد استقلال آموزش عالی فاصله گرفته‌شده است و منظرهای جدیدتری هم در زمینه نقش دولت و هم در زمینه استقلال دانشگاه نمایان شده است. مأموریت‌گرا شدن دانشگاه؛ گذار دانشگاه از پارادایم عرضه محوری در زمینه آموزش، پژوهش و خدمات علمی به پارادایم تقاضامحوری؛ ایفای نقش درخور در برنامه‌های ملی و محلی از سوی دانشگاه؛ و شبکه‌ای شدن این نهاد، از جمله مؤلفه‌هایی است که تشکیل‌دهنده این مقوله است و بر پدیده محوری تأثیرگذار است. پیامد این دیدگاه‌ها، استقلال علمی، اداری، مالی، تشکیلاتی، استخدامی دانشگاه و همزمان با آن پاسخگویی این نهاد و اطمینان بخشی به ذی‌نفعان برای کارایی، اثربخشی و شفافیت است.

۴) توجه به ارتباط بین نهادهای بالادستی؛ دولت؛ و مدیریت دانشگاه با بدنه‌های علمی و مدیریتی، از عوامل زمینه‌ای دیگری بود که به‌زعم مشارکت‌کنندگان، در فراهم‌سازی زمینه‌های ارتقای کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه نقش دارد (کسکه و

همکاران، ۱۳۹۲). برابر ایده‌های صاحب‌نظران، وجود هم‌کنشی نظام‌مند، فراگیر و پایدار بین بدنه‌های علمی و مدیریتی دانشگاه و همچنین، امکان مشارکت بینشی بدنه‌های علمی و اعضای هیئت‌علمی در فرآیند تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی در درون و برون دانشگاه از یک طرف و از طرف دیگر، تمرکز دولت و به‌ویژه وزارت علوم، بر نقش تسهیل‌گری در زمینه‌ای تخصیص اعتبارات، تضمین کیفیت و پشتیبانی عاملی است که می‌تواند زمینه‌های تحقق پدیده اصلی این پژوهش را فراهم آورد.

۵) اکنون که دانش‌بنیان شدن اقتصاد، یکی از اهداف اصلی برنامه‌های توسعه کشور است، ارتباط بین نظام آموزش عالی و اهداف سیاست رشد و توسعه اقتصادی، بیش‌ازپیش واضح‌تر می‌شود. بر این مبنای، ارتباط بین دانشگاه و ذی‌نفعان آن نیز گسترده‌تر و در هم تنیده ترکیب شود. لزوم گسترش دانش، علوم و فناوری‌های جدید علمی، یک عرصه حیاتی است که باید سرمایه‌گذاری هر دو بخش عمومی و بازار را در پی داشته باشد. تأکید بر نقش حاکمیت دولتی در جهت تأمین تجهیزات، نیروی انسانی و بسترهای حقوقی نباید دولت و نهادهای بالادستی را دچار سوء تفاهم مداخله کند. بر این مبنای، این نهادها باید به دنبال سیاست‌های عام آموزش عالی و مانند آن باشند.

۶) راهبردهای راهبری، به دو بخش مغز افزار و سازمان افزار تقسیم شدند. در متن مصاحبه‌ها، افزایش استقلال دانشگاه‌هایی که به صورت قوی‌تری اداره می‌شوند مکرراً به‌عنوان بهترین گزینه برای تحقق اهداف فوق در اغلب تحقیقات پیشین مورد تأکید قرار گرفته است (کسکه و همکاران، ۱۳۹۲). بنابراین، اصلاحات راهبری باید باهدف تقویت رهبری اجرایی دانشگاه‌ها و هم‌زمان هیئت‌های مشورتی و راهبری مشارکتی و درعین حال تجهیز دانشگاه‌ها با لوازم مدیریتی (برنامه‌های استراتژیک، نظام‌های حسابرسی، نظام‌های تضمین کیفیت)، ابزارها (نرم‌افزارهای مدیریتی)، و شاخص‌ها؛ صورت گیرد. البته مقدم بر تمامی این موارد، تغییر و اصلاح دانش، بینش و رفتار

متولیان آموزش عالی و ذی‌نفعان از طریق آشنا سازی آنان با تجارب زیسته آموزش عالی برای آمادگی پذیرش چارچوب‌ها و ساختارهای نوین، ضروری است.

۷) شرایط فرهنگی و اجتماعی، یکی دیگر از عوامل مداخله‌گر بود که در مدل پارادایمی وجود داشت اما در معادله مدل نهایی ورود پیدا نکرد. توجه به کارکرد اجتماعی دانشگاه به‌عنوان یکی از بخش‌های کلیدی درون جامعه مدنی ملی و محلی و تعامل گسترده با ذی‌نفعان آن ضروری است. کارکردها و رسالت اجتماعی دانشگاه از یک سو و از دیگر سو، اعتقاد و اعتماد جامعه به دانشگاه به‌عنوان نهادی عاقل و بالغ، بر راهبری و به‌ویژه کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره آن تأثیر می‌گذارد. نگاه ذی‌نفعان به دانشگاه، طرز تلقی آنان از کارکردهای این نهاد و خواست آنان، بستر عام‌تری به نسبت شرایط علی و زمینه‌ای برای راهبری و کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه فراهم می‌کند. نگرش به دانشگاه به‌مثابه ابزار توسعه در مقابل ابزاری برای قدرت، ثروت و منزلت، یا نگاه به دانشگاه به‌عنوان ابزاری برای جامعه‌پذیری سیاسی یکسان نیست. امر مسلم آن‌که نگرش اولی بیشتر خواستگاهی توسعه‌گرا دارد در حالی که منظور نگرش دوم، تولید یا بازتولید مشربی انحصارگرا و تمرکزگرایانه است. تأثیر این دو هدف بر راهبری دانشگاه و کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه در دو سر مقابل یک طیف قرار می‌گیرند و هر یک شیوه راهبری مخصوص به خود را می‌طلبد.

۸) در زمینه راهبردهای ارتقای کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه، مصاحبه‌شوندگان اظهار می‌داشتند که نه تنها شیوه‌های سنتی پاسخگویی مردم‌سالارانه (از جمله انتخابی شدن روسای دانشگاه‌ها) باید پیرو شود بلکه برای احتراز از هژمونی ذی‌نفعانی که بر منابع موردنیاز دانشگاه تسلط دارند، باید شبکه‌سازی در درون و برون دانشگاه و مکانیزم‌های هدایت شبکه فراهم شود (کسکه و همکاران، ۱۳۹۲). این امر به این معنا است که بسترسازی برای تعادل قوای بیشتری بین دست‌اندرکاران راهبری؛ دموکراسی نظارتی بیشتر؛ و در نتیجه مشارکت بیشتر در طرح



سیاست‌های عمومی از سوی تأثیرگذاران متعددتر، متنوع‌تر و هم‌تراز بیشتری فراهم شود. در نتیجه، دامنه بیشتری از بازیگران و تعاملات ظهور یابند و دولت مرکزی بیشتر نقش تأثیرگذاری را داشته و کمتر نقش هدایت مستقیم را به عهده گیرد. نقش بارز دولت تنها تسهیل روابط است. سیاست‌های «مشترک» نیازمند حضور همزمان نهادهای اجرائی اصلی و بازیگران غیردولتی دیگر به‌عنوان تولیدکنندگان یک محصول مشترک است. این به معنای احیای مجدد نهادهای صنفی در دانشگاه نظیر شورای مرکزی دانشگاه‌ها است. در درون دانشگاه نیر باید سازوکارهای مردم‌سالارانه در مدیریت دانشگاه و شرکت بدنه‌های علمی پررنگ‌تر می‌شود.

#### پیشنهادها

پیشنهادها پژوهش در دو بخش الف: بر اساس یافته‌های پژوهش و ب: پژوهش‌هایی برای آینده ارائه می‌شود

#### الف) پیشنهادهای عملیاتی بر اساس یافته‌های پژوهش

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

۱- الگوی مفهومی پیشنهادی این پژوهش به‌عنوان مبنایی برای تدوین برنامه‌ها و فعالیت‌های راهبری دانشگاه، در دانشگاه دولتی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مورد استفاده قرار گیرد؛

۲- به روسا و متولیان دانشگاه‌ها توصیه می‌شود نسبت به ایجاد مرکز دانشگاه پژوهی که تأثیر مستقیمی بر سیاست پژوهی و سیاست‌گذاری و مآلاً ارتقای مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه دارد، اقدام نمایند؛

۳- نسبت به فراهم‌سازی بسترها و الزامات حقوقی و قانونی گردش آزاد اطلاعات و اسناد در سطح ملی و سطح دانشگاه اقدام شود؛

۴- توصیه می‌شود نسبت به ایجاد مرکز سیاست پژوهی درزمینه آموزش عالی در سطح ملی که به صورت غیردولتی و تحت نظارت کلی دولت که با همکاری انجمن-یا انجمن‌های- آموزش عالی اداره شود، اقدام شود؛

۵- با توجه به پدیده محوری پژوهش (کیفیت مشارکت ذی‌نفعان در اداره دانشگاه)، که از سوی مشارکت‌کنندگان، ساختار مشارکت به‌عنوان مهم‌ترین و کلیدی‌ترین مؤلفه فرآیند راهبری عنوان شده است، افزایش مشارکت بخش‌های غیردولتی، اعم از صنعتی، خدماتی و... مورد توجه قرار گیرد؛

۶- در بین مقوله‌های به‌دست آمده از شرایط علی؛ عامل بسترهای حقوقی و قانونی بیشترین بار عاملی را به خود اختصاص داده که بر پدیده محوری پژوهش تأثیر مستقیم دارد، با توجه به این‌که مهم‌ترین موضوع مورد بحث در این مقوله به اختیارات هیئت‌های امناء، وزارت علوم و دستگاه‌های متولی تخصیص منابع عمومی به دانشگاه‌ها مطرح می‌شود لذا پیشنهاد مشخص این است که اولاً: شفافیت نقش این دستگاه‌ها در قوانین و مقررات رعایت شود؛ ثانیاً: همانند قانون برنامه چهارم توسعه بودجه دانشگاه‌ها کمک تلقی شود؛ ثالثاً: در ترکیب اعضا و کارکردهای هیئت‌های امناء بر مبنای پارادایم استقلال و پاسخگویی این نهاد بازنگری شود؛ رابعاً ساختار آموزش عالی و وزارت علوم بر مبنای نقش کلیدی آن وزارت در قانون اهداف، وظایف و تشکیلات آن وزارت از یک طرف و نقش استقلال دانشگاه‌ها مندرج در قانون‌های برنامه چهارم و پنجم، مورد تجدید ساختار قرار گیرد. در این تجدید ساختار، تمرکز حوزه ستادی آن وزارت بر امور سیاست‌گذاری، پشتیبانی و هماهنگی دانشگاه‌ها به‌عنوان یک اصل پذیرفته شده مدنظر قرار گیرد؛

۷- با توجه به اینکه راهبرد «اعتماد و اعتقاد به دانشگاه به‌عنوان نهادی بالغ، مرکز تجمع عقلانیت و خرد متصل جامعه» در مقوله مربوط به راهبردهای مغز افزاری، بیشترین بار عاملی را به خود اختصاص داده است در این زمینه برگزاری کارگاه‌های

آموزشی؛ سمینارها و جلسات هم‌اندیشی و نیز برنامه‌هایی از طریق رسانه‌ها برای مخاطبین برگزار و اعتماد اجتماعی به دانشگاه جلب شود؛

۸- امکان تأسیس نهادهای صنفی در سطح دانشگاه و سطح ملی یا احیای نهادهایی از این دست که قبلاً موجود بودند نظیر شورای مرکزی دانشگاه‌ها، فراهم شود. این نهادها امکان حضور در صحنه سیاست پژوهی، سیاست‌گذاری و پایش سیاست‌ها و اقدامات اجرایی را داشته باشند؛

۹- تأسیس نهادهای تضمین کیفیت در سطح ملی بدون وابستگی دولتی ولو این‌که از محل کمک‌های بودجه عمومی تأمین اعتبار شوند و سازوکارهای اداره آن؛ نحوه تعامل آن با دانشگاه‌ها، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و سایر نهادهای کشور؛ ضمانت‌های اجرایی نظرات و تصمیمات آن؛ تأثیر نتایج ارزیابی‌های این نهاد بر منابع، مدیریت و سیاست‌های دانشگاه؛ و... در قوانین و مقررات فراهم شود؛

۱۰- انتخابی شدن مدیریت‌های دانشگاهی حداقل در بخش علمی و آموزشی مجدداً در دستور کار دانشگاه‌ها قرار گیرد؛

۱۱- ارزیابی عملکرد و شاخص‌های انجام این مهم و به تبع آن شیوه‌های پاسخگویی در زمینه‌های مختلف چه در سطح فردی، میانی و نهادی و سازوکارهای تشویقی مربوطه در دستور کار آموزش عالی و دانشگاه قرار گیرد. بر این مبنای ارزیابی عملکرد هیئت‌های امنا و روسای دانشگاه‌ها به‌عنوان اصلی‌ترین نقش‌آفرینان عرصه راهبری دانشگاه، بر مبنای سیاست‌ها و برنامه‌های راهبردی مصوب، پیشنهاد می‌شود؛

۱۲- آনারشی سازمانی برآمده از تصمیم‌گیری بر مبنای سعی و خطا و سیستم جزیره‌ای آموزش عالی در ایران، از مواردی بود که در مصاحبه‌ها بدان اشاره شد. جا دارد در جهت رفع این نقیصه اقدامات مقتضی به عمل آید. یکی از راهبردها، اجماع بر سر سیاست‌های آموزش عالی در سطح نهادی آموزش عالی می‌تواند باشد؛

۱۳- در جریان مصاحبه‌ها، مصاحبه‌شوندگان به تمرکزگرایی آهنین دولتی در ایران که به صورت تاریخی نهادینه شده است، اشاره کردند (کسکه و همکاران، ۱۳۹۲). آنان معتقد بودند این مقوله مانعی برای آموزش عالی بوده و بر راهبری دانشگاه نیز تأثیرات منفی گذاشته است. پیشنهاد می‌شود که تفویض اختیار و تأسیس و تقویت نهادهای راهبری به صورت استانی و منطقه‌ای در دستور کار مطالعات آموزش عالی قرار گیرد. از طرف دیگر ایجاد شبکه‌های تخصصی دانشگاه‌ها و گردش اطلاعات و تجربیات در بین این شبکه‌ها پیشنهاد می‌شود؛

۱۴- در حال حاضر خانواده‌ها که بیشترین نقش را در تأمین مالیه آموزش عالی دارند، کمترین نقش را در راهبری این نهاد بر عهده‌دارند. در مقابل، در حالی که دولت که نقش باز تخصیص منابع عمومی را بر عهده دارد، دانشگاه‌ها بیشتر خود را وام‌دار او پنداشته و به آن اتکا می‌نمایند. پیشنهاد می‌نماید در جهت مشارکت بیشتر خانواده‌ها در راهبری آموزش عالی و سازوکارهای آن تأثیرگذاری بر این پدیده، مذاقه بیشتری صورت پذیرد.

#### ب) پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آتی

- ۱- هر یک از عوامل به دست آمده در بخش‌های مختلف پژوهش شامل شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، پدیده محوری، راهبردها و پیامدهای راهبری دانشگاه مجدداً مورد پژوهش و بررسی دقیق‌تری و مبسوط‌تری قرار بگیرد؛
- ۲- هر یک از روابط ارائه شده در مدل مفهومی پژوهش می‌تواند به صورت جداگانه مورد بررسی و پژوهش قرار گیرد؛
- ۳- با توجه به ابعاد حاصل شده برای راهبری دانشگاه؛ هر یک از ابعاد ساختار راهبری؛ الگوی فکری و الگوی عملیاتی مدیران آموزش عالی می‌تواند به عنوان یک پژوهش مستقل مورد بررسی دقیق‌تری قرار گیرد؛

۴- موضوع پژوهش حاضر با تعداد نمونه بیشتر یا در جامعه آماری به غیر از دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری یا دانشگاه‌های غیردولتی غیرانتفاعی مورد پژوهش قرار گیرد.

۵- این پژوهش در جامعه آماری و نمونه‌های متفاوت تری از جمله اعضای هیئت‌امنای دانشگاه‌ها تکرار شود.



## منابع

- داوری اردکانی، احمد (۱۳۸۹). جایگاه هیئت‌امنا 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، علی‌اکبر و طجربلو، رضا (۱۳۷۵). هیئت‌های امنای دانشگاه‌ها در ایران و جهان. مجموعه مقالات اولین سمینار هیئت‌های امنای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و مراکز تحقیقاتی.. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ اول.
- کسکه، شهاب (۱۳۸۶). ارزیابی عملکرد هیئت‌های امنای. تهران: مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی. گزارش نهایی طرح تحقیقاتی.
- کسکه، شهاب و ایرانمنش، مهدی (۱۳۸۹). آسیب‌شناسی راهبری دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی. ارائه‌شده در دومین همایش ملی آموزش عالی، اصفهان.
- کسکه، شهاب؛ صباغیان، زهرا؛ توفیقی، جعفر و ایرانمنش، مهدی (۱۳۹۲). تدوین الگوی راهبری دانشگاه‌ها. پایان‌نامه دوره دکتری، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- کسکه، شهاب و محب زادگان، یوسف (۱۳۸۹). توسعه راهبری دانشگاه‌ها از منظر تبیین مؤلفه‌های عملکردی هیئت‌های امنای و روند پژوهی کارکردها و ترکیب اعضای ایران. برنامه‌ریزی رفاه و توسعه اجتماعی. سال دوم، شماره ۵.
- مختاری امیر مجدی، گیتی (۱۳۸۱). نمونه‌گیری: روش‌ها و کاربردها. له وی، پل اس؛ لمی شو، استنلی. تهران: پژوهشکده آمار.
- محقق داماد، سید مصطفی (۱۳۷۵). نقادی بر قانون تشکیل هیئت‌های امنای دانشگاه‌ها. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، مجموعه مقالات اولین سمینار هیئت‌های امنای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و مراکز تحقیقاتی. چاپ اول.
- محمد نژاد عالی زمینی، یوسف و کسکه، شهاب (۱۳۹۱). مطالعه تطبیقی هیئت‌های امنای دانشگاه‌های ایران و کشورهای منتخب. تهران: مرکز تحقیقات سیاست‌های استراتژیک. گزارش نهایی طرح.

- 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>
- Cornforth, c.(2003): *the Governance of Public and Non-Profit Organizations*, Available at: <http://www.sage.com>.
- Dill, D. (1996): *Higher Education Markets and Public Policy*, *Higher Education Policy*, 10 (3–4) (pp. 167–185).
- 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.
- 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.
- Jia, Cai Lun(2009): *Governance and Institutional Mission Change: the Role of Boards of Trustees in Institutional Transformation*. Utah University. Available at: <http://www.proquest.com>
- 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).
- 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.

- Miller E. (2011): Public Highr Education Governing Boards: the Role of Social Networks, Michigan State University.
- 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.
- 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.

