

مدل پاسخگویی اثربخش دانشگاه‌های دولتی: مطالعه آمیخته

عباس عباس‌پور *
محسن شاکری **
حمید رحیمیان ***
مقصود فراستخواه ****

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی ادراک و نگرش اساتید و صاحب‌نظران نسبت به ابعاد پاسخگویی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران بود. این پژوهش بر مبنای رویکرد آمیخته اکتشافی با مشارکت ۳۰۹ نفر از اساتید، صاحب‌نظران، مسئولین آموزش عالی و دانشجویان دکتری در سال ۱۳۹۴ انجام شد. هدف مرحله کیفی کاوش مقوله‌های مرتبط با پاسخگویی و فراهم نمودن مبنایی برای طراحی پرسشنامه و مدل مفهومی برای استفاده در مرحله کمی بود. تحلیل عاملی مرتبه اول و مرتبه دوم و تجزیه و تحلیل مدل معادلات ساختاری در مرحله کمی مدلی را فراهم نمود که روابط بین عوامل متمایز پاسخگویی اثربخش در دانشگاه‌های دولتی را نشان می‌دهد. یافته‌های پژوهش، مدلی اکتشافی برای توصیف روابط میان شرایط علی پاسخگویی متوازن به نیازهای ذینفعان، راهبردهای پاسخگویی، ابعاد زمینه‌ای و ویژگی‌های محیطی دانشگاه‌های دولتی و پیامدهای حاصل از آن را ارائه می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: پاسخگویی اثربخش، دانشگاه‌های دولتی، ذینفعان آموزش عالی، مطالعه آمیخته

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته مدیریت آموزش عالی دانشگاه علامه طباطبائی است.

*دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول) abbaspour1386@gmail.com

** دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، دانشگاه علامه طباطبائی

*** دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی

**** دانشیار مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

تاریخ دریافت: ۹۷/۰۸/۰۳

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۱/۲۵

مقدمه

امروزه آموزش عالی دولتی یک نقش محوری چشم‌گیر در اقتصاد و جامعه ما ایفا می‌کند (دودراستات^۱، ۲۰۰۸). به‌منظور پاسخ به الزامات سیاسی، اقتصادی و اجتماعی، مدیران دولتی در پی مدیریت آموزش عالی منطبق با انتظارات فزاینده، قدرت پرداخت شهریه و کارایی در فعالیت‌شان برآمدند (نواک^۲، ۱۹۹۶). از آنجایی که بسیاری از کشورها به سمت کنترل‌های بیشتر بر امور مالی در بخش‌های دولتی به‌منظور دستیابی به انتظارات بالاتر برای کیفیت و دسترس‌پذیری خدمات آموزشی حرکت کرده‌اند، فشارها بر نقش دولت‌ها، نتیجه‌ی دلالت‌های مهم برای بذل توجه به ماهیت مدیریت و پاسخگویی در آموزش عالی است (هیرن و هلدورث^۳، ۲۰۰۲). اجرای اثربخش سیستم مدیریت پاسخگویی در آموزش عالی به معنی در نظر گرفتن دانشجویان به‌عنوان مشارکت‌کنندگان فعال در فرایند آموزشی، معلمان به‌عنوان آموزش‌دهنده، مدیر و رهبر، و واحد آموزشی در نقش مدل منابع انسانی پاسخگو نسبت به جامعه است (ساندو و همکاران^۴، ۲۰۱۴).

پاسخگویی مفهومی پیچیده دارد. هر صاحب‌نظری به فراخور برداشت و تجربه و تحلیل خود، جنبه‌های مشخص از آن را مورد تأکید قرار می‌دهد. علیرغم استفاده مکرر از این واژه، در یک سطح کلی ادراکی، تعریفی شفاف و قابل توافق از این اصطلاح کار سختی است (فیوضات، ۱۳۵۶). در خصوص آموزش عالی، لویله پاسخگویی را این‌گونه تعریف می‌کند «یک روش سیستماتیک برای حصول اطمینان از اینکه عناصر درونی و بیرونی مؤسسات آموزش عالی در جهت اهداف قصد شده قرار دارند» (لویله^۵، ۲۰۰۵ نقل از اسپزیاله^۶، ۲۰۱۲). استنزاگر و هاروی متذکر شده‌اند که دولت‌ها و سایر ذینفعان به‌طور فزاینده‌ای این مطالبه را دارند که آیا آموزش عالی به‌طور اثربخشی عمل می‌کند، اعم از اینکه آیا این بخش یک ابزار محرک برای اقتصاد است، آیا دانشجویان در طی دوره تحصیل به حد کافی یاد می‌گیرند، و آیا دانشگاه‌ها و کالج‌ها می‌توانند اهداف ملی مدرنیزه شدن و نوآوری را در جوامعشان محقق کنند (استنزاگر و هاروی، ۲۰۱۱). به لحاظ موضوعی پژوهش در مورد پاسخگویی اثربخش دانشگاه‌های دولتی طیفی از موضوعات، چون الزامات و شرایط پاسخگو شدن دانشگاه‌ها، و نیز عوامل مؤثر بر

1. Duderstadt, J.

2. Novak, R. J.

3. Hearn, J. C., & Holdsworth, J. M.

4. Sandu, E. A., Solomon, G., Morar, D.,

& Muhammad, A. S.

5. Leville

6. Speziale, M. T.

پاسخگویی دانشگاه‌ها و اثرات پاسخگویی دانشگاه‌ها بر برون‌دادهایشان را در بر می‌گیرد. در ادامه خلاصه‌ای از نتایج این پژوهش‌ها آمده است.

ترز اسپزیاله (۲۰۱۲) در پژوهش خود تأثیر جهانی شدن بر پاسخگویی آموزش عالی را مورد تحلیل و بررسی قرار داده است. پژوهشگر چنین نتیجه‌گیری کرده است که مقایسه میان دو دانشگاه بولونیا و بوستون نشان می‌دهد که تا حدی در پیچیدگی‌ها مشابه‌اند اما در زمینه تاریخچه، سنت‌ها، محیط فرهنگی - اقتصادی و چارچوب‌های شکل‌گیری بسیار متفاوت هستند.

پلومن و همکاران^۱ (۲۰۱۱) در پژوهش خود نشان داده است که تفاوت گسترده‌ای میان ایالت‌ها در چگونگی تعیین اثربخشی مدارس در سیستم پاسخگویی‌شان وجود دارد. با این وجود بسیاری از ایالت‌ها تغییرات مثبتی را درباره تعیین اثربخشی مدارسشان، آغاز کرده‌اند، هرچند که راهی طولانی تا دستیابی به سیستم ارزیابی پاسخگویی که نشان‌دهنده کارایی حقیقی آن‌ها باشد دارند.

رثچایلد^۲ (۲۰۱۱) در پژوهش خود به تبیین و ارزیابی سازوکارهای پاسخگویی در محیط تبادل میان رهبران آموزش عالی ایالت و رهبران مؤسسات پرداخته است. نتایج زمینه‌یابی نشان داد که چهار سازوکار، مهم تشخیص داده شده و سهم بالایی به وسیله رهبران مؤسسات هم در ایالت‌های با عملکرد پایین و هم در ایالت‌های با عملکرد بالا، برای آن‌ها در نظر گرفته شده است: برنامه‌ریزی استراتژیک، بودجه ایالت، اعتبارسنجی مؤسسه و سیاست‌های سیستم.

دی^۳ (۲۰۰۶) در پژوهش خود پدیده پاسخگویی را از دو دیدگاه توضیح داده است: دیدگاه کارکردگرایی و جدلی. دیدگاه کارکردگرایی با استقلال و پاسخگویی به عنوان نیروها یا کارکردهای متضاد برخورد می‌کند که منجر به تنش میان اختیارات اجرایی ایالت و نهادهای آموزش عالی می‌شود. در دیدگاه جدلی سطوح بالای استقلال و پاسخگویی، سیستم آموزش عالی را قادر می‌کند تا به انتظارات عملکردی سیاست‌گذاران دولتی جامه عمل بپوشاند.

1. Plowman, J., Siebert, T., & Willich, C.

2. Rothchild, M. T.

3. Dee, J.

پژوهش‌ها نشان می‌دهند عوامل زیادی مبین پاسخگویی اثربخش دانشگاه‌ها هستند. استقلال دانشگاه، آزادی علمی، مشارکت ذینفعان دانشگاه، تأمین و تخصیص منابع مالی، اساتید و ویژگی‌های آن‌ها، برنامه‌های درسی، ساختار سازمانی، قوانین و مقررات و غیره از جمله عوامل شناسایی شده‌اند. این عوامل به لحاظ پژوهشی دارای اعتبار هستند؛ ولی چند نکته را باید مورد توجه قرار داد؛ اولاً هرکدام از پژوهش‌ها از روش‌شناسی‌های مختلفی بهره گرفته‌اند؛ ثانیاً موقعیت‌ها و جوامع هدف این پژوهش‌ها متفاوت بوده است؛ نکته دیگر اینکه عوامل شناسایی شده بسیار پراکنده و وابسته به اقتضائات زمانی، مکانی و موقعیتی بوده‌اند. بنابراین می‌توان استدلال نمود که اعتبار این عوامل مستقل از زمینه نبوده‌اند که مبین شکاف اصلی در ادبیات موجود است. بنابراین پژوهش حاضر در حد توان خود با کاربرد روش‌شناسی مناسب نظریه مبتنی بر زمینه برای شناسایی مدل پاسخگویی اثربخش دانشگاه‌های دولتی در جامعه دانشگاهی ایران و متناسب با موقعیت و زمینه فرهنگی آن تلاش خواهد کرد. با توجه به نقش اساسی دانشگاه‌های دولتی در برآورده کردن نیازهای جامعه و درعین حال چالش‌هایی که این دانشگاه‌ها با آن‌ها روبرو هستند، پاسخگویی متوازن به نیازهای ذینفعان، به‌عنوان نقطه کانونی دانشگاه‌های دولتی، امری حیاتی است. اما چنین فرایندی چه عناصر و مؤلفه‌هایی را در بر می‌گیرد، و از چه شرایطی تأثیر پذیرفته و چه نتایجی را به دنبال دارد؟ این‌ها مسائل اصلی هستند که پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به آن است. در جهت تحقق هدف فوق این مطالعه در دو مرحله انجام شده است. در مرحله نخست، ابعاد پاسخگویی اثربخش دانشگاه‌های دولتی شناسایی شده و در مرحله دوم جهت رواسازی یافته‌های مرحله نخست و بررسی میزان روابط بین مفاهیم به‌دست‌آمده از مطالعه کمی بهره برده‌ایم. اهداف مطالعه در قالب سؤال‌های زیر مطرح شده‌اند:

- ۱) فرایند پاسخگویی اثربخش دانشگاه‌های دولتی چگونه است؟
- ۲) چگونه نتایج کمی، یافته‌های کیفی به‌دست‌آمده درباره فرایند پاسخگویی اثربخش دانشگاه‌های دولتی را تعمیم می‌بخشند؟

روش

در این پژوهش از روش آمیخته اکتشافی^۱، به‌عنوان راهبرد پژوهش استفاده شده است. در مرحله کیفی از روش نظریه داده بنیاد و در بخش کمی از روش مدل معادلات ساختاری استفاده شد. جامعه پژوهش در مرحله کیفی تمامی اساتید و دانشجویان دکتری دانشگاه دولتی شهر تهران بودند. نمونه‌گیری با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند انجام شد. در مرحله کیفی مصاحبه نیمه ساختاریافته با سؤالات باز پاسخ برای گردآوری داده‌ها انجام شد (گال و همکاران، ۱۳۸۶). مصاحبه‌ها تا آنجا ادامه پیدا نمود که احساس شد جواب‌های ارائه‌شده با پاسخ‌های قبلی مشابهت داشته و چیزی به یافته‌ها اضافه نمی‌کند و اصطلاحاً یافته‌های مصاحبه به حد اشباع^۲ رسیده است. علاوه بر مصاحبه‌ها، متن سخنرانی‌های مدیران و مسئولان وقت وزارت علوم که در رابطه با مسائل مدیریت آموزش عالی و مسائل مرتبط با امر پاسخگویی دانشگاه‌ها ایراد شده بود، تحت عنوان سند مورد تحلیل قرار گرفت؛ درنهایت نیز ادبیات پاسخگویی به‌عنوان یکی دیگر از منابع چندگانه برای تحلیل مورد استفاده قرار گرفت تا موجب غنا و پرباری مدل گردد. نهایتاً ۱۱ نفر مورد مصاحبه قرار گرفتند و سخنرانی ۹ نفر و چندین متن از ادبیات نیز مورد تحلیل قرار گرفت. در پژوهش حاضر با استفاده از تکنیک‌های تحلیلی اشتراک و کوربین^۳ (۱۹۹۸) مفاهیم به‌عنوان واحد تحلیل در سطوح متن کل مصاحبه، پاراگراف، عبارت و جملات مورد توجه قرار گرفتند. بعد از این مرحله سعی شد که مفاهیم اولیه نیز در قالب دسته‌های بزرگ مفهومی طبقه‌بندی گردند؛ درنهایت به ۱۰۶۱ مفهوم رسیده شد؛ درنهایت مقوله‌ها در قالب ۲۵ مقوله اصلی در دل ابعاد ۶ گانه مدل پارادایمی به‌صورت شرایط علی (۷ مقوله)؛ مقوله اصلی: پاسخگویی متوازن به نیازهای ذینفعان (دانشجویان و اعضای هیأت علمی (جامعه علمی)، جامعه، بازار کار و دولت)؛ راهبرد (۵ مقوله)؛ شرایط محیطی (۵ مقوله)؛ ویژگی‌های زمینه‌ای (۴ مقوله)؛ پیامد (۳ مقوله) جای گرفتند (شکل ۱).

1. exploratory
2. saturation

3. Strauss A., & Corbin J.



شکل ۱. الگوی پارادایمی پاسخگویی دانشگاه‌های دولتی

لذا بر اساس بیان روایتی مؤلفه‌های به‌دست‌آمده طی پارادایم کدگذاری محوری و انتخابی و روابط بین آن‌ها را می‌توان در قالب قضایای^۱ زیر خلاصه نمود:

1. proposition

۱. علم‌مداری دانشگاه، سرمایه انسانی، انگیزش عواملان دانشگاهی، نیازسنجی و توسعه هدفمند دانشگاهی، مشتری‌مداری، فرایند یاددهی - یادگیری و کیفیت‌سنجی دانشگاه، شرایط علی برای پاسخگویی متوازن به نیازهای ذینفعان در دانشگاه‌های دولتی هستند.
 ۲. استقلال دانشگاهی، مشارکت، تعاملات علمی - کاربردی، بین‌المللی شدن دانشگاه و تأمین و تخصیص منابع مالی، راهبردهایی برای پاسخگویی متوازن به نیازهای ذینفعان در دانشگاه‌های دولتی هستند.
 ۳. ساختار دانشگاه، جو دانشگاه، تناسب کمیت تقاضا با نیاز و زیرساخت‌های علمی - پژوهشی، زمینه و بستری خاص برای پاسخگویی متوازن به نیازهای ذینفعان در دانشگاه‌های دولتی فراهم می‌آورند.
 ۴. محیط سیاسی، محیطی اقتصادی، محیط اجتماعی - فرهنگی - محیط جهانی و فناوری و محیط سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی کلان آموزشی، بستری عام برای راهبردهای پاسخگویی متوازن به نیازهای ذینفعان در دانشگاه‌های دولتی پدید می‌آورند.
 ۵. پاسخگویی متوازن به نیازهای ذینفعان تحت تأثیر موجبات علی، عوامل زمینه‌ای، راهبردها و شرایط محیطی پیامدهای همچون پیامدهای فردی، دانشگاهی و اجتماعی به همراه می‌آورد.
- تعیین اعتبار الگوی کیفی: این مسئله در پژوهش‌های کمی اشاره به قابلیت پژوهش در توضیح و انعکاس یک حقیقت عینی دارد. بررسی این امر در پژوهش کیفی با استفاده از معیارهایی مثل، موثق بودن، مشروعیت، اعتمادپذیری، انتقال‌پذیری وابستگی و اتکالپذیری و تأییدپذیری انجام می‌شود و با استفاده از مواردی مثل ارزش، صحت پژوهش و دقت پژوهش اهمیت پژوهش امکان‌پذیر است (هومن، ۱۳۸۵). در این زمینه کرسول و میلر^۱ (۲۰۰۰) پیشنهادهایی ارائه می‌کنند که شامل فرایندهای کاهش داده‌ها، ارائه داده‌ها و نتیجه‌گیری و تأیید است. به‌منظور اطمینان خاطر از دقت بودن یافته‌ها از دیدگاه پژوهشگر، مشارکت‌کنندگان یا خوانندگان گزارش پژوهش اقدامات زیر انجام شد:
- تطبیق توسط اعضا^۲: برخی از مشارکت‌کنندگان گزارش نهایی مرحله نخست، فرآیند تحلیل یا مقوله‌های به‌دست‌آمده را بازبینی کرده و نظر خود را در ارتباط با آن‌ها ابراز داشتند.

1. Creswell, J., & Miller, D.

2. member checking

- بررسی همکار^۱: چند نفر از صاحب‌نظران و متخصصان این حوزه به بررسی یافته‌ها و اظهارنظر درباره آن‌ها پرداختند.
- مشارکتی بودن پژوهش: به‌طور هم‌زمان از مشارکت‌کنندگان در تحلیل و تفسیر داده‌ها کمک گرفته شد.
- بازاندیشی پژوهشگر^۲: تا حد امکان تلاش شد سوگیری و پیش‌داوری پژوهشگر کنترل شود.

پرسشنامه‌ای به‌منظور آزمون مدل به‌دست‌آمده در مرحله کیفی از طریق گردآوری داده‌ها از نمونه‌ای وسیع‌تر، طراحی و اجرا شد. که در مجموع ۷۰ گویه بر مبنای طیف لیکرت شش‌درجه‌ای دارد. در خلال فرایند انتخاب، گویه‌ها بر مبنای مقوله‌های اصلی و فرعی و ارتباط بین آن‌ها انتخاب شدند. اکثر گویه‌ها مستقیماً از مفاهیم باز مصاحبه پیاده شده استخراج گردیدند. و بعد از آزمون مقدماتی، گویه‌ها با کمی اصلاح برای پرسشنامه نهایی تعیین شدند.

هدف از مرحله کمی پژوهش تعیین الگوهای روابط، آزمون میزان روابط بین مقوله‌ها و دستیابی به سطوحی از توانایی تعمیم‌پذیری مدل تدوین‌شده در بخش کیفی در نمونه‌ای بزرگ‌تر است. جامعه بخش کمی پژوهش ۵۴۲۲ نفر از اساتید و دانشجویان دکتری دانشگاه‌های شهر تهران بودند که حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران ۳۵۸ نفر تعیین گردید. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای استفاده شد و انتخاب نمونه در داخل طبقات که همان دانشگاه‌ها هستند، به‌صورت تصادفی بوده است. پس از گام‌های اساسی غربال‌گری^۳ و جایگزینی مقادیر گم‌شده^۴، تجزیه و تحلیل داده‌های کمی در ۲ مرحله اصلی انجام شد: (۱) تجزیه و تحلیل توصیفی داده‌ها (۲) تجزیه و تحلیل همبستگی چند متغیره داده‌ها شامل تحلیل عاملی تأییدی (CFA) و مدل معادلات ساختاری (SEM).

یافته‌ها

در این بخش ویژگی‌های توصیفی مربوط به ۲۵ مقوله اصلی و ۶۱ مقوله فرعی حاصل از تحلیل مرحله کیفی و ۷۰ سؤال مربوط به آن‌ها در پرسشنامه با توجه به سؤال‌های ویژه و بخش‌های مدل پارادایمی ارائه شده است. شرکت‌کنندگان به ۵ گویه مربوط به پاسخگویی متوازن به نیازهای ذینفعان، ارائه شده در قالب طیف لیکرت ۶ درجه‌ای از

1. peer examination
2. researcher reflexivity

3. data screening
4. missing values

کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۶) پاسخ دادند که خود آن نیز دارای ۵ مؤلفه فرعی بود. بهترین وضعیت برای مؤلفه پاسخگویی به خواسته‌های دولت ($M=3/11$) و ضعیف‌ترین ارزیابی از آن مؤلفه پاسخگویی به نیازهای جامعه ($M=2/26$) بود. شرکت‌کنندگان به ۱۸ گویه مربوط به موجبات علی‌ارائه شده در قالب طیف لیکرت ۶ درجه‌ای پاسخ دادند که خود آن نیز دارای ۷ مؤلفه فرعی بود. بهترین وضعیت برای مؤلفه مشتری‌مداری ($M=2/92$) و ضعیف‌ترین ارزیابی از آن مؤلفه نیازسنجی و توسعه هدفمند دانشگاهی ($M=1/97$) بود. شرکت‌کنندگان به ۱۱ گویه مربوط به ویژگی‌های زمینه‌ای ارائه شده در قالب طیف لیکرت ۶ درجه‌ای پاسخ دادند که خود آن نیز دارای ۴ مؤلفه فرعی بود. بهترین وضعیت برای مؤلفه زیرساخت‌های علمی - پژوهشی ($M=2/68$) و ضعیف‌ترین ارزیابی از آن مؤلفه تناسب کمیت تقاضا با نیاز ($M=1/68$) بود. شرکت‌کنندگان به ۱۲ گویه مربوط به شرایط محیطی ارائه شده در قالب طیف لیکرت ۶ درجه‌ای پاسخ دادند که خود آن نیز دارای ۵ مؤلفه فرعی بود. از دیدگاه پاسخگویان، شرایط محیطی در حد متوسط ارزیابی شده است. شرکت‌کنندگان به ۱۶ گویه مربوط به راهبردها ارائه شده در قالب طیف لیکرت ۶ درجه‌ای پاسخ دادند که خود آن نیز دارای ۵ مؤلفه فرعی بود. بهترین وضعیت برای مؤلفه مشارکت ($M=2/73$) و ضعیف‌ترین ارزیابی از آن مؤلفه بین‌المللی شدن دانشگاه ($M=2/09$) بود. شرکت‌کنندگان به ۸ گویه مربوط به مقوله پیامدها ارائه شده در قالب طیف لیکرت ۶ درجه‌ای پاسخ دادند که خود آن نیز دارای ۳ مؤلفه فرعی بود. بهترین وضعیت برای مؤلفه پیامدهای دانشگاهی ($M=3/28$) و ضعیف‌ترین ارزیابی از آن مؤلفه پیامدهای اجتماعی ($M=2/28$) بود.

به‌عنوان یک گام پیشین برای مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM)، تحلیل عاملی تأییدی برای ایجاد اعتبار سازه عوامل انجام شد (براون، ۲۰۰۶). در تحلیل عاملی شرایط محیطی، به دلیل پایین بودن بارهای عاملی، شرایط اقتصادی از تحلیل حذف گردید. بر مبنای این نتایج می‌توان گفت تحلیل عاملی مورد تأیید است.

جدول ۱. شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی مرتبه اول پرسشنامه پاسخگویی اثربخش

دانشگاه‌های دولتی

شاخص	شاخص	شاخص	ریشه خطای میانگین مجذورات (RMSEA)	نسبت χ^2 دو به درجه آزادی (χ^2/df)	آماره χ^2 دو (χ^2) و معناداری آن ($p=0/001$)	عامل‌های مرتبه اول
GFI \geq 0/95	CFI \geq 0/95	NFI \geq 0/95	RMSEA \leq 0/08	نسبت بین کمتر از ۳	مقادیر معنادار و غیر معنادار χ^2	معیار
0/99	0/958	0/928	0/064	1/248 (df=2)	1/554 p=0/000	موجبات علی
0/979	1	0/994	0/016	1/079 (df=0)	3/236 p=0/357	پاسخگویی
0/965	0/989	0/979	0/057	2/014 (df=13)	26/185 p=0/016	ویژگی‌های زمینه‌ای
0/984	0/984	0/979	0/066	2/323 (df=17)	39/498 p=0/002	شرایط محیطی
0/954	0/900	0/925	0/069	2/450 (df=68)	66/620 p=0/82	راهنماها
0/979	0/941	0/964	0/065	2/450 (df=68)	38/772 p=0/82	پیامدها

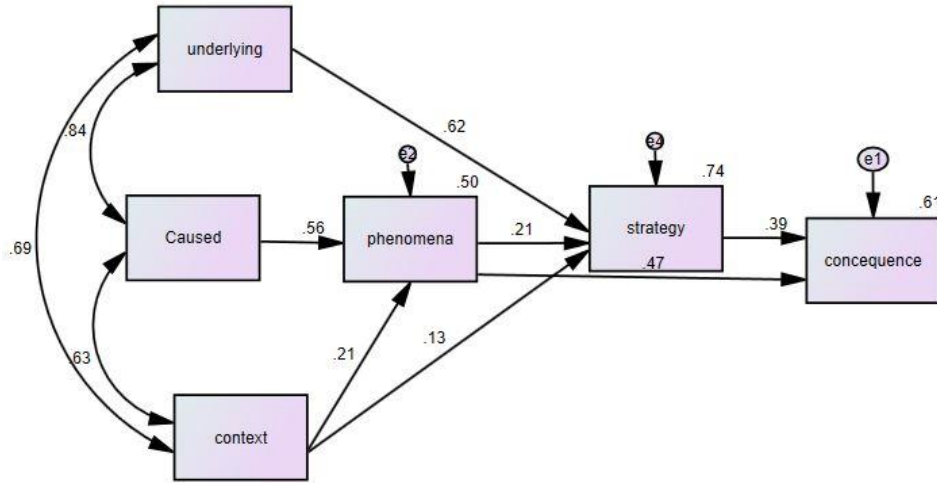
شاخص‌های آماري در تحليل عاملی مرتبه دوم نشان دهنده برازش کاملاً مطلوب مدل است. به‌طور خاص شاخص χ^2/df بین ۱/۶۳۸ تا ۲/۴۵۸، ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی (RMSEA) بین ۰/۰۰۱ تا ۰/۰۶۵، شاخص نرم شده برازش (NFI) بین ۰/۹۱ تا ۰/۹۷۳، شاخص برازش تطبیقی (CFI) بین ۰/۹۵ تا ۰/۹۸۸، شاخص نیکویی برازش (GFI) بین ۰/۹۰ تا ۰/۹۷۸، قرار داشتند. بر این اساس خرده مقیاس‌های علم مداری دانشگاه، سرمایه انسانی، انگیزش عاملان دانشگاهی، نیازسنجی و توسعه هدفمند دانشگاهی، مشتری مداری، فرایند یاددهی - یادگیری و کیفیت‌سنجی دانشگاه، تشکیل‌دهنده سازه مکنون دیگری به نام موجبات علی هستند. خرده مقیاس‌های ساختار دانشگاه، جو دانشگاه، تناسب کمیت تقاضا با نیاز و زیرساخت‌های علمی - پژوهشی تشکیل‌دهنده سازه مکنون دیگری به نام ویژگی‌های

زمینه‌ای هستند. خرده مقیاس‌های شرایط سیاسی، شرایط اقتصادی، شرایط اجتماعی فرهنگی، شرایط جهانی و فناوری و شرایط سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی کلان آموزشی، تشکیل دهنده سازه مکنون دیگری به نام شرایط محیطی، هستند. خرده مقیاس‌های استقلال دانشگاهی، مشارکت، بین‌المللی شدن دانشگاه، تعاملات علمی - کاربردی، و تأمین و تخصیص منابع مالی، تشکیل دهنده سازه مکنون دیگری به نام راهبردها هستند. خرده مقیاس‌های پیامدهای فردی، پیامدهای دانشگاهی و پیامدهای اجتماعی، تشکیل دهنده سازه مکنون دیگری به نام پیامدها، هستند.

از تحلیل معادلات ساختاری و نرم‌افزار Amos^{۲۳} جهت پاسخ به دومین پرسش اصلی پژوهش: «آیا الگوی طراحی شده جهت پاسخگویی اثربخش دانشگاه‌های دولتی از اعتبار کافی برخوردار است؟»، استفاده شد. بر مبنای مدل پارادایمی مستخرج از تحلیل داده‌های کیفی و عوامل حاصل از تحلیل عاملی مرتبه دوم، روابط مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرها مشخص شد. با توجه به مدل مفهومی به دست آمده از مرحله کیفی پژوهش، هریک از سازه‌های مدل به عنوان متغیرهای مشاهده شده در مدل فرضی پژوهش آمده‌اند. همان‌طور که شوماخر و لومکس^۱ (۱۳۸۸) توضیح داده‌اند در طول فرایند تعیین^۲ مدل، پژوهشگر متغیرهای داخل مدل را بر مبنای نظریه یا پژوهش تعیین می‌کند، اما امکان اشتباه در ادغام یا حذف متغیرها در مدل وجود دارد. با توجه به مدل اولیه و یافته‌های به دست آمده در مرحله کیفی در مورد روابط بین متغیرها، مدل چندین بار با ایجاد روابط جدید بر مبنای پیشنهادهای اصلاح مدل در خروجی نرم‌افزار Amos، تا جایی که مبنای نظری الگو اجازه می‌داد، اصلاح شد. مدل زیر به دلیل انطباق آن با یافته‌های حاصل از تحلیل کیفی؛ مدل اولیه؛ رضایت‌بخش بودن شاخص‌های برازش مدل و معنی‌دار بودن برآوردهای آماری آن، برای ارائه داده‌ها آزمون شد. در این مدل رابطه جدید از پدیده اصلی پژوهش یعنی پاسخگویی اثربخش بر پیامدها و از عوامل زمینه‌ای به پدیده اصلی پژوهش با پیشنهاد نرم‌افزار معادلات ساختاری، جهت افزایش اعتبار الگو ترسیم گردید. اصلاحات جدید معنادار در مدل زیر قابل مشاهده است:

1. Schumacker, R. E., & Lumex, R. G.

2. specification



شکل ۲. ضرایب استاندارد شده مدل اصلاح شده پس از اضافه نمودن مسیرهای معنادار

شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی (RMSEA)، شاخص نرم شده برازش (NFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI) و شاخص نیکویی برازش (GFI) و سطح معنی داری برآوردها، بیانگر آن است که مدل با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد (جدول ۲).

جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری اصلاح شده پژوهش

نام شاخص	معیار	میزان کفایت برازش
آماره خن دو (χ ^۲) و معناداری آن	مقادیر غیر معنادار ۲	۱۰۳.۰۹۳ (p=۰/۰۰۰)
خن دو به درجه آزادی (χ ^۲ /df) (df=۳۳)	نسبت بین ۲ و ۳ و کمتر	۲۰.۶۱۹
ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی (RMSEA)	RMSEA ≤ ۰/۱	۰/۲۵۳
شاخص نرم شده برازش (NFI)	NFI ≥ ۰/۹	۰/۹۳۶
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	CFI ≥ ۰/۹	۰/۹۳۸
شاخص نیکویی برازش (GFI)	GFI ≥ ۰/۹	۰/۹۰۷

نتایج جدول ۲ حاکی از آن است تمامی شاخص‌ها در حد مطلوب گزارش شده‌اند و مدل با داده‌ها برازش خوبی دارد و بیانگر این است که رابطه خطی بین متغیرها وجود دارد. همچنین متغیرهای پیش‌بین ویژگی‌های زمینه‌ای، شرایط محیطی و پدیده اصلی ۷۴٪ واریانس در متغیر راهبردها، متغیر راهبردها ۶۱٪ واریانس در متغیر پیامدها و عوامل

زمینه‌ای و موجبات علی ۵۰٪ واریانس در متغیر پدیده اصلی یعنی پاسخگویی اثربخش را تبیین می‌کند. همه روابط در مدل نیز در سطح ۰.۰۵ معنادار بودند.

با توجه به نتایج تحلیل مسیر در مدل معادلات ساختاری، ویژگی‌های زمینه‌ای پاسخگویی دارای اثر معنادار مستقیم ($\beta=0/62$) بر راهبردها و دارای اثر غیرمستقیم و معنادار ($P=0/001$) معنادار بر پیامدهای پاسخگویی اثربخش بود. عوامل محیطی دارای اثر مستقیم و مثبت ($\beta=0/62$) بر راهبردها و اثر غیرمستقیم معنادار بر پیامدهای پاسخگویی اثربخش از طریق راهبردها بود ($\beta=0/001$). موجبات علی پاسخگویی اثر مستقیم و معناداری بر پدیده اصلی ($\beta=0/55$) و اثر غیرمستقیم معنادار بر پیامدهای پاسخگویی اثربخش داشت ($P=0/001$). پدیده اصلی دارای اثر مستقیم معنادار ($\beta=0/47$) بر پیامدها و دارای اثر مستقیم معنادار ($\beta=0/21$) بر راهبردهای پاسخگویی اثربخش بود. راهبردهای پاسخگویی اثربخش نیز دارای اثر مستقیم معنادار ($\beta=0/39$) بر پیامدها بود.

بحث و نتیجه‌گیری

«اکتشاف پدیده پاسخگویی در دانشگاه‌های دولتی» هدف اصلی پژوهش حاضر بود. برای این منظور از دیدگاه روش‌شناسی از راهبرد روش‌های ترکیبی اکتشافی استفاده شد. در مرحله نخست، پژوهشگر از طرح نظام‌مند نظریه داده‌بنیاد جهت شناسایی پدیده و فرایند پاسخگویی بهره گرفته شد و با تحلیل داده‌های کیفی، طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی طرح مدل پارادایمی پژوهش به دست آمد. مدل پارادایمی حاکی از آن است که پدیده اصلی پاسخگویی متوازن به نیازهای ذینفعان تحت تأثیر عواملی از قبیل علم‌مداری دانشگاه، سرمایه انسانی، انگیزش عاملان دانشگاهی، نیازسنجی و توسعه هدفمند دانشگاهی، مشتری‌مداری، فرایند یاددهی - یادگیری و کیفیت‌سنجی دانشگاه ایجاد شده و بدون وجود و کارکرد درست آن‌ها پاسخگویی متوازن به نیازهای ذینفعان ممکن نمی‌کند. در این میان استراتژی‌هایی از دیدگاه مطلعین کلیدی و با عنایت به تجربیات و ادراک آنان از وضعیت پاسخگویی در دانشگاه‌های دولتی به دست آمد که استقلال دانشگاهی، مشارکت، بین‌المللی شدن دانشگاه، تعاملات علمی کاربردی، کاربردپذیری و تأمین و تخصیص منابع مالی است. این راهبردها در پاسخگویی متوازن به نیازهای ذینفعان دارای نقش شایان توجهی هستند. ولی جهت استقرار و پیاده‌سازی

این راهبردها نباید از نقش شرایط محیطی از قبیل محیط سیاسی، اقتصادی، اجتماعی - فرهنگی، فناوری - جهانی و سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی کلان آموزشی، و همچنین نقش ویژگی‌های زمینه‌ای مانند ساختار دانشگاه، جو دانشگاه، زیرساخت‌های علمی - پژوهشی و تناسب کمیت تقاضا با نیاز، غافل شد. درنهایت با وجود این کنش‌ها و واکنش‌ها و با دستیابی به پاسخگویی متوازن به نیازهای ذینفعان در دانشگاه‌های دولتی باید منتظر پیامدهایی در سطح فردی، دانشگاهی و اجتماعی بود.

پس از دستیابی به این روایت، می‌بایست به این سؤال پاسخ داده می‌شد که آیا یافته‌های کیفی را می‌توان به دانشگاه‌ها و مؤسسات قلمرو پژوهش تعمیم داد؟ پاسخ به این سؤال انجام مرحله دوم پژوهش و یا مرحله کمی را می‌طلبد. یافته‌های کمی نشان داد که متغیرهای پیش‌بین ویژگی‌های زمینه‌ای، شرایط محیطی و پدیده اصلی ۷۴٪ واریانس در متغیر راهبردها، متغیر راهبردها ۶۱٪ واریانس در متغیر پیامدها و عوامل زمینه‌ای و موجبات علی ۵۰٪ واریانس در متغیر پدیده اصلی یعنی پاسخگویی اثربخش را تبیین می‌کند. همه روابط در مدل نیز در سطح ۰.۰۵ معنادار بوده و روابط مستقیم و غیرمستقیم میان متغیرهای الگو مورد تأیید قرار گرفت.

بر این اساس نتایج کیفی در مرحله کمی نیز به تأیید رسید، بدین معنا که پدیده پاسخگویی متوازن به نیازهای ذینفعان به‌عنوان پدیده اصلی به‌طور مستقیم از موجبات علی اثر گرفته و بر راهبردهای پاسخگویی تأثیر می‌گذارد. همچنین راهبردها به پیامدهای فردی، دانشگاهی و اجتماعی منجر می‌شود. عوامل محیطی و زمینه‌ای پاسخگویی نیز بر راهبردها تأثیرگذار بودند. ضمناً رابطه جدید از پدیده اصلی پژوهش یعنی پاسخگویی اثربخش بر پیامدها و از عوامل زمینه‌ای به پدیده اصلی پژوهش با پیشنهاد نرم‌افزار معادلات ساختاری، جهت افزایش اعتبار الگو ترسیم گردید. تحلیل کمی وضعیت موجود پاسخگویی حاکی از آن بود که تمامی مقوله‌های فرعی آن پایین‌تر از حد متوسط قرار دارند و پاسخگویی به نیاز دولت بیشترین میانگین و پاسخگویی به نیاز جامعه کمترین میانگین را به خود اختصاص داده‌اند. نتایج پژوهش رتچایلد (۲۰۱۱)، ترزا اسپیاله (۲۰۱۲)، آلینا ساندو و همکاران (۲۰۱۴)، تقی پور ظهیر و صفایی (۱۳۸۸)، و مظفری (۱۳۹۰)، با این پژوهش همسو است. این پژوهش همانند پژوهش‌های مشابه این حوزه دارای محدودیت‌هایی است که برخی از مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش عبارت‌اند از: عدم بهره‌مندی از نظرات دانشجویان؛ از آنجایی که پاسخگویی مفهومی ذینفع مدار

است شاید وجود نظرات آنان مدل و استنباطات دیگری را ایجاد کند. تعدد برداشت‌ها و عدم آشنایی بسیاری از اعضای هیأت علمی و مسئولان دانشگاهی با مفهوم پاسخگویی، از چالش‌های جدی این حوزه بوده و کار را برای جمع‌آوری دقیق و عمیق‌تر اطلاعات مشکل می‌نمود. فراهم نبودن شرایط برای برگزاری مصاحبه‌های جمعی به صورت گروه‌های کانونی برای گردآوری داده‌های دقیق‌تر، نیز یکی از محدودیت‌های این پژوهش بود. با توجه به نتایجی که از این پژوهش حاصل شد پیشنهاد می‌شود: استقلال بخشی و آزادی علمی باید در دستور کار سیاست‌گذاران دانشگاه‌ها قرار گیرد؛ نیازسنجی مستمر برای تشخیص دقیق و به‌روز نیازهای ذینفعان دانشگاه‌ها به عمل آید؛ ساختار آموزش عالی و ساختار دانشگاه‌ها با هدف اعطای اختیارات بیشتر به دانشگاه‌ها باید تغییر یابد؛ زیرساخت‌های علمی - پژوهشی مورد توجه بیش از پیش سیاست‌گذاران قرار گیرد؛ تأمین و تخصیص منابع مالی به دانشگاه‌ها باید با هدف پاسخگویی به نیازهای ذینفعان صورت گیرد؛ و سیاست‌ها به نحوی اتخاذ گردند که تعاملات علمی و کاربردی داخلی و بین‌المللی دانشگاه‌ها تسهیل گردند.

منابع

- تقی پور ظهیر، ع. و صفایی، ط. (۱۳۸۸). ارائه مدلی جهت پاسخگویی مدیران نظام آموزش عالی در ایران. مجله آینده پژوهی مدیریت، ۲۰ (۳)، ۱۰۷-۱۲۳.
- شوماخر، ر و لومکس، ریچارد جی. (۲۰۰۴). مقدمه‌ای بر مدل‌سازی معادله ساختاری. ترجمه قاسمی. (۱۳۸۸). تهران: انتشارات جامعه شناسان.
- فیوضات، ی. (۱۳۵۶). پاسخگویی نظام آموزشی. نامه پژوهشکده، پژوهشکده علوم ارتباطی و توسعه ایران.
- گال، م.، بورگ، و. و گال، ج. (۱۹۷۱). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی (جلد اول). ترجمه نصر اصفهانی و همکاران (۱۳۸۶). تهران: انتشارات سمت.
- مظفری، گ. (۱۳۹۰). طراحی و اعتباریابی الگوی پاسخگویی دانشگاه‌ها در مقابل ذینفعان. پایان‌نامه منتشرشده دکتری. دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، گروه مدیریت آموزش عالی.
- هومن، ح. (۱۳۸۵). راهنمای عملی پژوهش کیفی. تهران: سمت.

- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Dee, J. (2006). Institutional autonomy and state-level accountability: Loosely coupled governance and the public good. In W.G. Tierney (Ed.), *Governance and the public good*, 133-156.
- Duderstadt, J. (2008). *Aligning American higher education with a 21st century public agenda*. Washington, DC: Association of Governing Boards of Universities and Colleges.
- Foyoozat, Y. (1997). *Educational system accountability*. Research Letter, Iran Communication & Development Research Institute. [Persian]
- Gall, M., Borg, W., & Gall, J. (1971). *Educational Research: An Introduction*. Translation by Nasr Esfahani et al. Tehran: Samt Publication. [Persian]
- Hearn, J. C. & Holdsworth, J. M. (2002). Influences of state-level policies and practices on college students' learning. *Peabody Journal of Education*, 77(3), 6-39.
- Hooman, H. (2006). *A Practical Guide to Qualitative Research*. Tehran: Samt Publication. [Persian]
- Mozafari, G. (2011). *Design and validation of accountability pattern of universities to stakeholders*. Thesis published by Ph.D. Shahid Beheshti University, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Department of Higher Education. [Persian]
- Novak, R. J. (1996). Methods, objectives, and consequences of restructuring. In T. J. MacTaggart and Associates, *Restructuring higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Plowman, J., Siebert, T., & Willich, C. (2011). *Identifying Effective Measures for a Statewide Accountability System*. Saint Louis University
- Rothchild, M. T. (2011). *Accountability Mechanisms in Public Multi-campus Systems of Higher Education*. University of Minnesota.
- Sandu, E. A., Solomon, G., Morar, D., & Muhammad, A. S. (2014). Considerations on implementation of a social accountability management system model in higher education. *Social and Behavioral Sciences*, 142, 169 – 175.
- Schumacker, R. E., & Lumex, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Translation by Vahid Ghasemi. Tehran: Jamee Shenasan Publication. [Persian]
- Speziale, M. T. (2012). Differentiating higher education accountability in the global setting: a comparison between Boston University and University Of Bologna. *Social and Behavioral Sciences* 47, 1153 – 1163.
- Stensaker, B., & Harvey, L (2011). *Accountability in Higher Education: Global Perspectives on Trust and Power*. New York and London: Routledge.
- Strauss A., & Corbin J. (1998). *Basics of Qualitative Research: techniques and procedures for developing grounded theory*. 2nd Ed, Thousand Oaks, Sage Publication Inc.
- TaghiPourZahir, A., & Safaei, T. (2009). Presentation a Model for Accountability Managers in Higher Education System of Iran. *Journal of Future Studies Management*, 20 (3), 107-123. [Persian]