

Designing an Educational Governance Model Based on the Political Participation of Stakeholders in the Higher Education System

Mahdi Taghavi Rafsanjani^{1*}

1. Assistant Professor, Department of Islamic Studies, Vali Asr (aj) Rafsanjan University, Kerman, Iran

Received: 04 May 2026

Accepted: 03 Jul 2026

First Available: 07 Aug 2026

Final Publication: 23 Sep 2026

Keywords

Educational governance, Political participation, Stakeholders, Higher education, Participatory governance, Grounded theory

ABSTRACT

This study aimed to design an educational governance model based on the political participation of stakeholders in the Iranian higher education system. This qualitative study was conducted using the grounded theory methodology. The research setting included universities, higher education institutions, and organizations involved in higher education policymaking and administration in Tehran. Participants were selected through purposive and theoretical sampling and comprised 24 faculty members, university administrators and vice-presidents, higher education experts and policymakers, representatives of academic and student associations, and specialists in political science and public governance. Data were collected through in-depth semi-structured interviews and a supplementary review of relevant institutional and policy documents. Interviews continued until theoretical saturation was reached. Data collection and analysis were conducted concurrently through open, axial, and selective coding, constant comparison, and analytical memo writing. MAXQDA 2024 was used to organize and retrieve the qualitative data. The credibility and dependability of the findings were strengthened through member checking, peer review, and systematic documentation of analytical decisions. Data analysis generated 1,068 meaningful units, 786 initial codes, 214 conceptual codes, 48 subcategories, and 15 major categories. The central category was identified as “the transition from centralized and symbolic governance to participatory, accountable, and stakeholder-oriented governance.” The causal conditions included inefficient centralized decision-making, declining institutional trust, conflicts of interest, increasing complexity of higher education issues, and growing demands from the academic community. The core phenomenon was explained through legitimate representation, equal access to decision-making, actual influence, collective answerability, and shared responsibility. The principal strategies included redesigning representative structures, institutionalizing transparency, decentralizing authority, establishing multistakeholder dialogue, empowering stakeholders, developing participatory evaluation, and employing participation-oriented technologies. Educational governance based on stakeholders’ political participation can be realized when symbolic presence is replaced by meaningful, distributed, and accountable participation supported by legal, cultural, organizational, and technological infrastructures.

How to cite:

Taghavi Rafsanjani, M. (2026). Designing an Educational Governance Model Based on the Political Participation of Stakeholders in the Higher Education System. *Study and Innovation in Education and Development*, 6(4), 1-33.

* Corresponding Author:

Mahdi Taghavi Rafsanjani

E-mail: taghavi@vru.ac.ir



© 2026 the authors. Published by Institute for Knowledge, Development, and Research.

This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Higher education governance has undergone a substantial transformation as universities have expanded beyond their traditional functions of teaching and research and have assumed broader responsibilities in economic development, social mobility, civic education, knowledge production, innovation, and public problem-solving. This expansion has increased the number and diversity of actors whose interests are affected by university policies and whose resources, knowledge, legitimacy, and cooperation influence institutional performance. Consequently, governance in higher education can no longer be understood solely as the exercise of authority by ministries, university presidents, or senior administrators. It increasingly refers to the structures, relationships, rules, and processes through which priorities are defined, educational policies are formulated, resources are allocated, decisions are implemented, and institutional actors are held accountable. Effective strategic planning in higher education therefore depends not only on formal plans but also on stakeholder involvement, institutional trust, shared responsibility, and the capacity to translate collective priorities into implementable decisions (1, 2).

The emergence of stakeholders as legitimate participants in public decision-making has altered conventional understandings of democratic governance. Stakeholders are not merely passive beneficiaries of public services; they are individuals and groups with interests, rights, knowledge, organizational resources, and varying capacities to influence policy outcomes. Their participation can enhance the legitimacy of institutional decisions when it is based on representation, access to information, consultation, deliberation, monitoring, and accountability (3). In higher education, this development challenges the historically closed or highly centralized model of university governance. Faculty members, students, staff, administrators, professional associations, governmental bodies, civil society organizations, employers, and local communities increasingly expect to participate in decisions that affect academic quality, institutional autonomy, resource distribution, student affairs, and the social responsibilities of universities.

Stakeholder participation, however, is not automatically democratic or effective. Consultation mechanisms may be selective, symbolic, or controlled in ways that privilege organized and powerful actors while excluding less influential groups. Government invitations to policy consultations can shape who participates, which interests are represented, and how much influence stakeholders exercise over final decisions (4). Comparative evidence from education systems also indicates that successful stakeholder

integration requires transparent procedures, institutionalized channels of participation, timely access to information, and a political-administrative culture that accepts deliberation and shared responsibility (5). Therefore, the central issue is not simply whether stakeholders are present but whether they possess meaningful opportunities to influence agenda setting, policy formulation, implementation, supervision, and evaluation.

Political participation in higher education governance should not be restricted to partisan activity or electoral competition. It includes organized and informed involvement in the distribution of authority, the selection or evaluation of leaders, the formulation of institutional rules, the allocation of educational resources, the supervision of management, and the public justification of decisions. Political and civic education can strengthen stakeholders' awareness of their rights and responsibilities and improve their capacity for collective decision-making (6). Digital technologies can also broaden participation by supporting information dissemination, consultation, voting, feedback, and civic education, although unequal access and differences in digital literacy may reproduce existing participation gaps (7).

A major challenge in higher education governance is the persistence of centralized decision-making. Highly centralized systems may reduce institutional flexibility, weaken local problem-solving, distance policies from academic realities, and limit the autonomy of universities and their internal constituencies. Evidence from post-Soviet higher education systems suggests that a sustainable transition from centralized to participatory governance requires legal reform, institutional autonomy, cultural change, and credible mechanisms of stakeholder representation (8). University statutes and formal governance instruments can also legitimize shared governance by clarifying the relationships among governmental authorities, institutional management, faculty members, and other groups (9). Nevertheless, decentralization without accountability may produce fragmented authority, inconsistent policies, and informal concentrations of power. A participatory governance model must therefore establish a balance among institutional autonomy, managerial competence, professional expertise, democratic representation, and public accountability.

Previous studies have associated stakeholder engagement with institutional productivity, competitiveness, sustainability, and policy implementation. Involving stakeholders in university planning, decision-making, and evaluation has been linked to improved organizational productivity in public universities (12). Stakeholder engagement can also enhance institutional competitiveness by improving universities' responsiveness

to labor-market needs and strengthening relationships with external actors (13). Similarly, educational projects are more likely to remain sustainable when stakeholders participate throughout their design, implementation, and evaluation rather than being consulted only after major decisions have been made (14). Participation is also relevant to quality assurance, as institutional actors must interpret, apply, and evaluate standards in ways that reflect the actual capacities and conditions of higher education institutions (15, 16).

The selection and appointment of university leaders represents another important arena of stakeholder participation. Leadership selection mechanisms influence managerial legitimacy, institutional autonomy, trust, and accountability. Evidence from Iranian medical universities indicates a gap between current appointment practices and more desirable models based on transparency, merit, participation, and context-sensitive reform (27). At the same time, direct electoral mechanisms may create greater legitimacy while also introducing risks such as excessive politicization, factional competition, and insufficient attention to professional competence (28). These findings indicate that participatory governance should not replace expertise with unrestricted voting; instead, it should combine representative participation with explicit competency standards and accountable procedures.

Despite the expansion of research on stakeholder engagement, distributed leadership, quality assurance, consultation, and university–community collaboration, an integrated explanatory model is still needed to show how causal conditions, contextual factors, intervening conditions, governance strategies, and institutional consequences interact within a specific higher education system. This need is especially important in Iran, where centralized policy structures, administrative traditions, appointment practices, legal constraints, and varying degrees of university autonomy shape the possibilities of stakeholder participation. Accordingly, the present study aimed to design an educational governance model based on the political participation of stakeholders in the Iranian higher education system.

METHODS AND MATERIALS

This study employed a qualitative research design based on grounded theory. The research field consisted of universities, higher education institutions, and organizations involved in higher education policy, administration, and supervision in Tehran. Participants were selected through purposive and theoretical sampling. The sample included 24 individuals with direct knowledge or experience of university governance, educational policymaking, stakeholder participation, and institutional decision-making.

These participants comprised nine faculty members, six university administrators or vice-presidents, four experts or policymakers from higher education organizations, three representatives of academic or student associations, and two specialists in political science and public governance.

Eligibility criteria included holding at least a master's degree in a relevant discipline, having a minimum of five years of professional, managerial, academic, or research experience in higher education, familiarity with university decision-making structures, and willingness to participate in an in-depth interview. Sampling continued until theoretical saturation was achieved. The main categories became stable after the twenty-first interview, and three additional interviews were conducted to confirm saturation and examine remaining conceptual ambiguities.

Data were collected through in-depth semi-structured interviews. The interview guide addressed experiences of higher education governance, stakeholder representation, participation in policy formulation, access to information, influence on university decisions, institutional accountability, power relations, organizational trust, autonomy, centralization, and barriers to participation. Interviews lasted between 50 and 95 minutes, with an average duration of approximately 70 minutes. All interviews were audio-recorded with permission and transcribed verbatim. Field notes were also recorded to capture contextual observations and preliminary analytical insights. Relevant policy documents, regulations, council procedures, and institutional reports were reviewed as supplementary sources for contextual interpretation.

Data analysis was conducted concurrently with data collection through open, axial, and selective coding. Interview transcripts were analyzed line by line to identify meaningful units and initial codes. Similar or overlapping codes were compared, refined, and grouped into subcategories and major categories. During axial coding, relationships among causal conditions, the core phenomenon, contextual conditions, intervening factors, strategies, and consequences were examined. Selective coding was then used to identify the central category and integrate all categories into a coherent paradigmatic model. Constant comparison, analytical memo writing, participant review, peer review, and documentation of analytical decisions were used to strengthen credibility, dependability, confirmability, and transferability. MAXQDA 2024 was used to organize and retrieve the qualitative data.

FINDINGS

The analysis began with 1,068 meaningful units extracted from the interview transcripts. These units generated 786 initial open codes. Following the removal of repetitions, comparison of conceptually similar codes, and continuous refinement, 214 distinct conceptual codes remained. These codes were organized into 48 subcategories and subsequently integrated into 15 major categories. The major categories were finally arranged within six dimensions of the grounded-theory paradigmatic model: causal conditions, the core phenomenon, contextual conditions, intervening conditions, strategies, and consequences.

The central category was identified as “the transition from centralized and symbolic governance to participatory, accountable, and stakeholder-oriented governance in higher education.” The causal conditions included the inefficiency of centralized decision-making, declining institutional legitimacy and trust, diversity and conflict of stakeholder interests, increasing complexity of higher education problems, and growing demands from the academic community. Participants described centralized governance as administratively slow, distant from institutional realities, insufficiently responsive to differences among universities, and inclined to produce uniform policies with limited local applicability.

The core phenomenon was defined as “effective political participation of stakeholders.” It consisted of five dimensions: legitimate stakeholder representation, equal access to decision-making processes, actual influence over decisions, collective oversight and answerability, and shared responsibility. The findings showed that participation could be considered effective only when stakeholders had access to relevant information, were able to contribute before decisions were finalized, could influence policy alternatives, and remained involved in monitoring implementation and evaluating outcomes.

Contextual conditions included the legal and administrative structure of higher education, university organizational culture, institutional capacity of stakeholder associations, social capital and trust, university autonomy, and communication infrastructure. Intervening conditions included frequent managerial changes, external political and administrative pressures, resource constraints, managerial resistance, and gaps in stakeholders’ policy knowledge and participatory skills. These factors could strengthen or weaken the implementation of participatory governance strategies.

Seven main strategies were identified: redesigning stakeholder representation structures, institutionalizing transparency, delegating authority and decentralizing decision-making, establishing multistakeholder dialogue, politically and professionally

empowering stakeholders, developing participatory accountability and evaluation, and applying participation-oriented technologies. Participants emphasized that these strategies should be implemented as an integrated package rather than as isolated reforms.

The consequences of the proposed model were identified at individual, organizational, policy, and social levels. At the individual level, the model could increase stakeholders' sense of belonging, agency, motivation, and responsibility. At the organizational level, it could strengthen institutional trust, improve intergroup cooperation, reduce hidden conflict, enhance decision quality, and increase acceptance of institutional resolutions. At the policy level, it could improve the legitimacy, contextual relevance, adaptability, and implementability of educational policies. At the social level, it could strengthen the civic role of universities, increase public accountability, and improve relationships between higher education institutions and society.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The findings demonstrate that the central problem of higher education governance is not simply the absence of stakeholder participation, but the predominance of centralized, formalistic, and low-impact participation. Symbolic representation may create the appearance of consultation while leaving the actual distribution of power unchanged. The proposed model therefore distinguishes between mere presence and meaningful influence. Effective participation requires legitimate representation, timely information, the ability to shape agendas and alternatives, continued involvement in implementation, and mechanisms for holding decision-makers accountable.

The study also indicates that stakeholder participation is both a democratic requirement and an epistemic resource. Higher education problems are too complex to be addressed by a single administrative group. Faculty members, students, staff, managers, policymakers, professional bodies, and social actors possess different forms of knowledge. Bringing these perspectives together can improve the informational basis of decisions and increase the likelihood that policies correspond to institutional realities. However, diversity also creates conflict. A participatory system must therefore institutionalize negotiation and conflict management rather than assume that stakeholder interests are naturally harmonious.

Another important conclusion is that participation cannot be sustained without institutional infrastructure. Legal recognition, university autonomy, transparent procedures, access to information, organizational trust, and capable stakeholder organizations are necessary for participation to move beyond consultation. At the same

time, managerial instability, external interference, resource shortages, resistance to power-sharing, and insufficient policy literacy can undermine even formally well-designed participation mechanisms. Participatory governance therefore requires simultaneous structural, cultural, and capacity-building reforms.

The strategies identified in this study suggest that governance reform should begin with a redesign of representation and accountability mechanisms. Representatives should be selected through credible procedures, maintain communication with their constituencies, and report on their actions. Transparency should include access to meeting agendas, policy documents, voting outcomes, reasons for decisions, and implementation reports. Delegation of authority should be accompanied by explicit performance expectations and mechanisms of review. Stakeholders should also receive training in policy analysis, negotiation, conflict management, legal rights, and shared responsibility.

The proposed model does not advocate replacing professional management with continuous voting or unstructured participation. Rather, it seeks a balanced arrangement in which administrative authority, academic expertise, stakeholder representation, and public accountability complement one another. Participation should improve decision quality without eliminating managerial responsibility. It should also prevent the domination of deliberative processes by the most powerful or organized groups.

In conclusion, educational governance based on stakeholders' political participation can contribute to a transition from centralized and symbolic decision-making toward a more legitimate, responsive, transparent, and accountable higher education system. Such a transition depends on the institutionalization of meaningful representation, equal informational access, genuine influence, collective oversight, and shared responsibility. When supported by legal reform, organizational trust, university autonomy, participatory capacity, and appropriate communication technologies, this model can improve the quality and implementability of educational decisions, strengthen institutional legitimacy, and reinforce the civic and social role of universities.

طراحی الگوی حکمرانی آموزشی مبتنی بر مشارکت سیاسی ذی‌نفعان در نظام آموزش عالی

مهدی تقوی رفسنجانی^{*۱} ID

۱. استادیار گروه معارف اسلامی، دانشگاه ولی عصر (عج)، رفسنجان، کرمان، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی حکمرانی آموزشی مبتنی بر مشارکت سیاسی ذی‌نفعان در نظام آموزش عالی ایران بود. این پژوهش با رویکرد کیفی و بر مبنای روش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد انجام شد. میدان پژوهش شامل دانشگاه‌ها، مؤسسات آموزش عالی و نهادهای مرتبط با سیاست‌گذاری و مدیریت آموزش عالی در شهر تهران بود. مشارکت‌کنندگان با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و سپس نمونه‌گیری نظری انتخاب شدند و شامل ۲۴ نفر از اعضای هیئت علمی، مدیران و معاونان دانشگاهی، کارشناسان و سیاست‌گذاران آموزش عالی، نمایندگان تشکلهای علمی و دانشجویی و صاحب‌نظران علوم سیاسی و حکمرانی عمومی بودند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق و بررسی تکمیلی اسناد مرتبط گردآوری شد. مصاحبه‌ها تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت و داده‌ها به‌طور هم‌زمان با گردآوری، از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی، روش مقایسه مستمر و یادداشت‌نویسی تحلیلی بررسی شدند. برای مدیریت داده‌ها از نرم‌افزار MAXQDA ۲۰۲۴ استفاده شد و اعتبار یافته‌ها از طریق بازبینی مشارکت‌کنندگان، بررسی همتایان و مستندسازی فرایند تحلیل تقویت گردید. تحلیل داده‌ها به استخراج ۱۰۶۸ واحد معنایی، ۷۸۶ کد اولیه، ۲۱۴ کد مفهومی، ۴۸ مقوله فرعی و ۱۵ مقوله اصلی انجامید. مقوله مرکزی پژوهش «گذار از حکمرانی متمرکز و نمایشی به حکمرانی مشارکتی، پاسخ‌گو و ذی‌نفع‌محور» بود. شرایط علی شامل ناکارآمدی تصمیم‌گیری متمرکز، کاهش اعتماد نهادی، تعارض منافع، پیچیدگی مسائل آموزش عالی و افزایش مطالبه‌گری دانشگاهیان بود. پدیده محوری در قالب نمایندگی معتبر، دسترسی برابر، اثرگذاری واقعی، پاسخ‌خواهی جمعی و مسئولیت‌پذیری مشترک تبیین شد. راهبردهای اصلی شامل بازطراحی ساختارهای نمایندگی، شفافیت، تمرکززدایی، گفت‌وگوی چندذی‌نفعی، توانمندسازی ذی‌نفعان، ارزیابی مشارکتی و استفاده از فناوری‌های مشارکت‌محور بود. حکمرانی آموزشی مبتنی بر مشارکت سیاسی ذی‌نفعان زمانی تحقق می‌یابد که حضور نمادین به مشارکت اثرگذار، توزیع‌شده و پاسخ‌گو تبدیل شود و از حمایت حقوقی، فرهنگی، سازمانی و فناورانه برخوردار باشد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۲/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۱۲

تاریخ چاپ اولیه: ۱۴۰۵/۰۵/۱۶

تاریخ چاپ نهایی: ۱۴۰۵/۰۷/۰۱

واژگان کلیدی

حکمرانی آموزشی، مشارکت

سیاسی، ذی‌نفعان، آموزش

عالی، حکمرانی مشارکتی،

نظریه‌پردازی داده‌بنیاد

شیوه ارجاع‌دهی:

تقوی رفسنجانی، مهدی. (۱۴۰۵). طراحی الگوی حکمرانی آموزشی مبتنی بر مشارکت سیاسی ذی‌نفعان در نظام آموزش عالی. پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۶(۴)، ۳۳-۱.

نویسنده مسئول:

مهدی تقوی رفسنجانی

پست الکترونیکی: taghavi@vru.ac.ir

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.



انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

نظام آموزش عالی در دهه‌های اخیر از یک سازمان نسبتاً بسته، نخبه‌گرا و متمرکز به نهادی چندکنشگر، شبکه‌ای و پاسخ‌گو در برابر طیف گسترده‌ای از ذی‌نفعان تحول یافته است. دانشگاه‌ها دیگر صرفاً محل انتقال دانش یا تولید پژوهش نیستند، بلکه در توسعه اقتصادی، تحرک اجتماعی، شکل‌دهی فرهنگ عمومی، تربیت شهروندان، تولید سرمایه انسانی و حل مسائل پیچیده جامعه نقش دارند. گسترش این مأموریت‌ها موجب شده است که شیوه اداره دانشگاه، توزیع قدرت، نحوه اتخاذ تصمیمات و چگونگی حضور گروه‌های ذی‌نفع در فرایندهای سیاست‌گذاری به موضوعی اساسی در مطالعات آموزش عالی تبدیل شود. در چنین بستری، حکمرانی آموزشی به مجموعه ساختارها، قواعد، روابط و فرایندهایی اشاره دارد که از طریق آن‌ها جهت‌گیری‌های آموزشی تعیین، منابع توزیع، اولویت‌ها تنظیم، عملکردها ارزیابی و مسئولیت‌ها میان دولت، مدیران دانشگاهی، اعضای هیئت علمی، دانشجویان، کارکنان، جامعه مدنی و سایر کنشگران تقسیم می‌شود. پژوهش‌های جدید نشان می‌دهد که اثربخشی برنامه‌ریزی راهبردی و کیفیت اداره مؤسسات آموزش عالی، صرفاً به تدوین اسناد رسمی وابسته نیست، بلکه به میزان مشارکت واقعی ذی‌نفعان، وضوح مسئولیت‌ها، اعتماد نهادی و امکان اثرگذاری گروه‌های درگیر بر تصمیمات بستگی دارد (1-3).

مفهوم ذی‌نفع در حکمرانی عمومی و دانشگاهی، بر این فرض استوار است که تصمیمات سازمانی بر گروه‌های متعددی اثر می‌گذارد و این گروه‌ها نیز به درجات مختلف قادرند بر نتایج سیاست‌ها تأثیر بگذارند. از این منظر، ذی‌نفع صرفاً دریافت‌کننده خدمات نیست، بلکه کنشگری است که دارای منافع، حقوق، منابع، دانش، مطالبات و ظرفیت مداخله در فرایند تصمیم‌گیری است. پیدایش مفهوم ذی‌نفع در نظریه و عمل دموکراتیک، به توسعه الگوهایی انجامیده است که در آن مشروعیت تصمیمات نه فقط از اقتدار قانونی مدیران، بلکه از کیفیت مشارکت، نمایندگی، گفت‌وگو و پاسخ‌گویی حاصل می‌شود (3). در آموزش عالی نیز ظهور ذی‌نفعان متعدد، انحصار سنتی دولت یا مدیریت دانشگاه بر تصمیم‌گیری را به چالش کشیده و ضرورت حرکت از الگوی «برج عاج» به الگوی دانشگاه پاسخ‌گو، مرتبط با جامعه و متکی بر تعاملات چندجانبه را برجسته ساخته است (2). در این چارچوب، حکمرانی مطلوب زمانی شکل می‌گیرد که منافع متعارض گروه‌ها از طریق قواعد شفاف، نمایندگی معتبر و گفت‌وگوی نهادمند به تصمیماتی قابل قبول و قابل اجرا تبدیل شود.

مشارکت ذی‌نفعان در سیاست‌گذاری آموزشی از اشکال ساده اطلاع‌رسانی و مشورت تا اشکال پیشرفته‌تر مانند مشارکت در تعیین دستور کار، تدوین سیاست، رأی‌گیری، نظارت و ارزیابی امتداد می‌یابد. با این حال، حضور رسمی ذی‌نفعان الزاماً به معنای اثرگذاری واقعی آنان نیست. دولت‌ها و نهادهای عمومی ممکن است با دعوت‌گزینی از گروه‌های خاص، ساختار مشارکت را به گونه‌ای سامان دهند که تنها دیدگاه‌های مطلوب یا سازمان‌یافته‌تر وارد فرایند سیاست‌گذاری شود. شواهد نشان می‌دهد نحوه دعوت دولت به مشورت، قواعد دسترسی، زمان‌بندی مشارکت و توزیع اطلاعات می‌تواند ترکیب و کیفیت مشارکت ذی‌نفعان را شکل دهد (4). همچنین، تجربه

کشورهایی مانند سنگاپور و فنلاند نشان می‌دهد ادغام مؤثر ذی‌نفعان در سیاست‌گذاری آموزشی، نیازمند سازوکارهای رسمی، فرهنگ همکاری، شفافیت اطلاعات و هماهنگی میان سطوح مختلف تصمیم‌گیری است (5). بنابراین، مشارکت واقعی باید فراتر از حضور نمادین باشد و امکان تأثیر بر تصمیم نهایی، مطالبه پاسخ، ارزیابی اجرا و بازنگری سیاست‌ها را فراهم آورد.

مفهوم مشارکت سیاسی ذی‌نفعان در نظام آموزش عالی، به مشارکت آگاهانه و سازمان‌یافته گروه‌های درگیر در توزیع قدرت، تعیین اولویت‌ها، انتخاب یا ارزیابی مدیران، تدوین مقررات، نظارت بر منابع و شکل‌دهی سیاست‌های آموزشی اشاره دارد. این نوع مشارکت با فعالیت حزبی یا رقابت انتخاباتی صرف یکسان نیست، بلکه طیفی از رفتارهای مدنی، شورایی، نمایندگی، گفت‌وگویی و نظارتی را در بر می‌گیرد. آموزش سیاسی و مدنی می‌تواند ظرفیت افراد برای شناخت حقوق، درک ساختار قدرت، مشارکت در تصمیم‌گیری و پذیرش مسئولیت جمعی را تقویت کند (6). فناوری‌های ارتباطی نیز می‌توانند از طریق گسترش دسترسی به اطلاعات، آموزش شهروندی، دریافت نظر و تسهیل مشارکت از راه دور، دامنه مشارکت سیاسی را توسعه دهند، هرچند شکاف دیجیتال و ضعف سواد رسانه‌ای همچنان می‌تواند به نابرابری در مشارکت بینجامد (7). از این رو، مشارکت سیاسی ذی‌نفعان در آموزش عالی نیازمند ترکیب ظرفیت حقوقی، دانش سیاستی، مهارت گفت‌وگو، دسترسی اطلاعاتی و امنیت سازمانی است.

یکی از مهم‌ترین مبانی حکمرانی مشارکتی، گذار از تمرکزگرایی به توزیع مسئولیت و قدرت در سطوح مختلف دانشگاه است. ساختارهای متمرکز معمولاً با سرعت پایین تصمیم‌گیری، فاصله میان سیاست و واقعیت محلی، ضعف پاسخ‌گویی و کاهش احساس مالکیت در میان اعضای دانشگاه مواجه‌اند. مرور تجربه کشورهای پسا شوروی نشان داده است که حرکت پایدار از حکمرانی متمرکز به مشارکتی، مستلزم اصلاحات حقوقی، تغییر فرهنگ سازمانی، تقویت استقلال دانشگاه و ایجاد سازوکارهای معتبر نمایندگی است (8). در چین نیز اساسنامه‌های دانشگاهی به‌عنوان ابزاری برای مشروعیت‌بخشی به حکمرانی مشترک و تنظیم روابط میان دولت، مدیریت، هیئت علمی و سایر گروه‌ها مورد توجه قرار گرفته‌اند (9). با این حال، تمرکززدایی بدون پاسخ‌گویی ممکن است به پراکندگی تصمیمات، ابهام مسئولیت و بازتولید قدرت‌های غیررسمی منجر شود. بنابراین، حکمرانی مشارکتی باید میان استقلال نهادی، اقتدار مدیریتی، تخصص حرفه‌ای و پاسخ‌گویی عمومی توازن برقرار کند.

رهبری توزیع‌شده یکی دیگر از عناصر بنیادین حکمرانی مشارکتی در آموزش عالی است. در این رویکرد، رهبری نه ویژگی انحصاری مدیران رسمی، بلکه فرایندی تعاملی است که در میان افراد، گروه‌ها و موقعیت‌های مختلف توزیع می‌شود. مشارکت دانشجویان در رهبری دانشگاهی می‌تواند ظرفیت آنان را برای نمایندگی، مذاکره، مسئولیت‌پذیری و همکاری تقویت کند و در عین حال، اطلاعات ارزشمندی درباره تجربه واقعی یادگیری در اختیار مدیران قرار دهد (10). شوراهای ملی آموزش نیز در صورتی که از ترکیب متوازن اعضا، اختیارات روشن و پیوند مؤثر با فرایند تصمیم‌گیری برخوردار باشند، می‌توانند سیاست‌های مدیریتی آموزش را به سمت مشارکت گسترده‌تر سوق دهند (11). در مقابل، شوراهایی که صرفاً نقش تشریفاتی دارند یا فاقد اختیار و سازوکار پاسخ‌گویی هستند، ممکن است مشارکت را به ابزاری برای مشروعیت‌بخشی صوری به تصمیمات از پیش تعیین‌شده تبدیل کنند.

شواهد تجربی نشان می‌دهد مشارکت ذی‌نفعان می‌تواند بر بهره‌وری نهادی، کیفیت تصمیم‌گیری و اثربخشی اجرای سیاست‌ها اثر مثبت بگذارد. در دانشگاه‌های دولتی اوگاندا، درگیر کردن گروه‌های مختلف در برنامه‌ریزی، تصمیم‌گیری و ارزیابی با ارتقای بهره‌وری سازمانی مرتبط دانسته شده است (12). در ارمنستان نیز تعامل هدفمند با ذی‌نفعان، عاملی برای افزایش رقابت‌پذیری آموزش عالی، بهبود پاسخ‌گویی به نیازهای بازار و تقویت پیوند میان دانشگاه و محیط بیرونی معرفی شده است (13). همچنین، پایداری طرح‌های آموزشی زمانی افزایش می‌یابد که ذی‌نفعان از مرحله طراحی تا اجرا و ارزیابی درگیر باشند و نقش آنان به تأمین منابع یا تأیید نهایی محدود نشود (14). این یافته‌ها نشان می‌دهد مشارکت نه یک هزینه اضافی، بلکه نوعی سرمایه‌گذاری در کیفیت تصمیم، پذیرش اجتماعی و قابلیت اجرای سیاست‌هاست.

مشارکت ذی‌نفعان در آموزش عالی با مسئله تضمین کیفیت و اعتباربخشی نیز پیوند مستقیم دارد. نظام‌های تضمین کیفیت زمانی مؤثرترند که اعضای هیئت علمی، دانشجویان، مدیران، کارفرمایان و نهادهای حرفه‌ای در تعریف استانداردها، ارزیابی برنامه‌ها و اصلاح فرایندها نقش داشته باشند. بررسی اجرای سیاست تضمین کیفیت و اعتباربخشی در مؤسسات آموزش عالی نپال نشان داده است که شکاف میان سیاست رسمی و ظرفیت اجرایی نهادهای می‌تواند اثربخشی اصلاحات را محدود کند و مشارکت کنشگران دانشگاهی برای تبدیل استانداردها به عمل ضروری است (15). در برنامه‌های فراملی نیز ارزیابی نظام مدیریت کیفیت نشان داده است که هماهنگی میان بازیگران داخلی و خارجی، شفافیت مسئولیت‌ها و مشارکت منظم ذی‌نفعان، از پیش‌شرط‌های حفظ کیفیت هستند (16). همچنین، توسعه مشارکت در آموزش عالی باید با حفظ کیفیت تدریس و یادگیری همراه باشد؛ زیرا گسترش دسترسی بدون تقویت ظرفیت‌های آموزشی می‌تواند نابرابری‌های جدیدی ایجاد کند (17).

حکمرانی آموزشی مشارکتی تنها به ساختارهای درون دانشگاه محدود نیست و به شبکه روابط دانشگاه با جامعه، بخش خصوصی، نهادهای مدنی و سازمان‌های حرفه‌ای نیز وابسته است. مطالعات انجام‌شده درباره همکاری میان دانشگاه‌ها و ذی‌نفعان در آفریقای جنوبی نشان داده‌اند که مشارکت‌ها می‌توانند منابع، دانش، فرصت‌های اشتغال، ظرفیت حل مسئله و مشروعیت اجتماعی دانشگاه را افزایش دهند، اما نبود اعتماد، نابرابری قدرت و ابهام در انتظارات ممکن است پایداری این همکاری‌ها را تضعیف کند (18). مشارکت سازمان‌های خصوصی در توسعه زیرساخت‌های مؤسسات آموزش عالی نیز می‌تواند بخشی از محدودیت‌های منابع عمومی را جبران کند، مشروط بر آنکه مسئولیت اجتماعی، شفافیت قراردادهای و منافع عمومی دانشگاه حفظ شود (20). تجربه مشارکت مدرسه و جامعه در بسیج منابع نیز نشان می‌دهد که استفاده از ظرفیت‌های محلی، هنگامی اثربخش است که جامعه در تصمیم‌گیری و تعیین اولویت‌ها سهم واقعی داشته باشد (21).

پیچیدگی مسائل معاصر آموزش عالی، ضرورت شکل‌گیری محیط‌های مشارکتی برای نوآوری، یادگیری و حل مسئله را افزایش داده است. آزمایشگاه‌های زنده در دانشگاه‌ها نمونه‌ای از فضاها مشارکتی هستند که در آن‌ها دانشجویان، استادان، مدیران، کسب‌وکارها و جامعه برای آزمودن راه‌حل‌های واقعی همکاری می‌کنند. مرور ادبیات این حوزه نشان داده است که چنین فضاهایی

می‌توانند یادگیری تجربی، نوآوری اجتماعی و ارتباط دانشگاه با محیط را تقویت کنند، هرچند محدودیت منابع، ابهام نقش‌ها و تداوم ضعیف مشارکت از چالش‌های آن‌هاست (22). رویکرد مشارکتی در برنامه درسی نیز می‌تواند آموزش عالی را به سمت یادگیری پایدار، فناوری محور و مسئله‌مدار سوق دهد، زیرا ذی‌نفعان در تعریف نیازها و طراحی تجربه‌های یادگیری نقش پیدا می‌کنند (23). چنین رویکردی مستلزم برخورداری کنشگران از شایستگی‌هایی مانند تفکر سیستمی، همکاری، آینده‌نگری، حل تعارض و مسئولیت اخلاقی است که برای حرفه‌ای‌های حوزه پایداری نیز ضروری شناخته شده‌اند (24).

یکی دیگر از ابعاد حکمرانی مشارکتی، توانایی دانشگاه در مدیریت تعارض، اعتراض و نارضایتی ذی‌نفعان است. ناآرامی‌های دانشجویی معمولاً صرفاً پیامد رفتار فردی دانشجویان نیست، بلکه می‌تواند از ضعف ارتباطات، احساس بی‌عدالتی، نبود سازوکارهای پاسخ‌گویی و حذف دانشجویان از تصمیم‌گیری ناشی شود. رویکردهای تحول‌گرا در مدیریت ناآرامی دانشجویی بر گفت‌وگو، اعتمادسازی، پیشگیری، مشارکت نمایندگان دانشجویان و اصلاح زمینه‌های ساختاری تأکید می‌کنند (25). همچنین، تحول اجتماعی در دانشگاه‌ها زمانی واقعی است که تغییرات نهادی به مشارکت گروه‌های به‌حاشیه‌رانده‌شده، عدالت در دسترسی، بازتوزیع فرصت‌ها و تغییر روابط قدرت منجر شود، نه اینکه صرفاً در اسناد رسمی یا شعارهای سازمانی باقی بماند (26). از این‌رو، کیفیت حکمرانی آموزشی را می‌توان از نحوه مواجهه دانشگاه با مخالفت، اعتراض و دیدگاه‌های ناهمسو نیز ارزیابی کرد.

فرایند انتخاب و انتصاب مدیران دانشگاهی یکی از آشکارترین عرصه‌های توزیع قدرت و مشارکت سیاسی در نظام آموزش عالی است. شیوه انتخاب رؤسای دانشگاه‌ها می‌تواند بر مشروعیت مدیریت، استقلال نهادی، پاسخ‌گویی و اعتماد جامعه دانشگاهی اثر بگذارد. مطالعه انتخاب و انتصاب رؤسای دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران نشان داده است که میان وضعیت موجود و الگوهای مطلوب مبتنی بر شایستگی، شفافیت، مشارکت و پاسخ‌گویی فاصله وجود دارد و استفاده از تجربه‌های جهانی همراه با ملاحظات بومی برای اصلاح این فرایند ضروری است (27). تجربه انتخاب مستقیم مدیران آموزشی در کره جنوبی نیز نشان می‌دهد که سازوکارهای انتخاباتی، در کنار افزایش مشروعیت و مشارکت، ممکن است با چالش‌هایی مانند سیاسی‌شدن، رقابت‌های پرهزینه و ضعف ارزیابی تخصصی روبه‌رو شوند (28). بنابراین، مشارکت سیاسی در انتخاب مدیران باید به‌گونه‌ای طراحی شود که میان نمایندگی دموکراتیک، شایستگی حرفه‌ای، استقلال تصمیم و پاسخ‌گویی توازن برقرار کند.

اعتبار و شهرت دانشگاه نیز به کیفیت حکمرانی و روابط آن با ذی‌نفعان وابسته است. برداشت مدیران آموزش عالی از مؤلفه‌های شهرت دانشگاه نشان می‌دهد که کیفیت آموزشی، عملکرد پژوهشی، مسئولیت اجتماعی، ارتباطات نهادی، تجربه دانشجویان و اعتماد عمومی از عناصر درهم‌تنیده اعتبار دانشگاه هستند (29). شهرت پایدار صرفاً از تبلیغات یا رتبه‌بندی حاصل نمی‌شود، بلکه نتیجه انطباق میان ادعاهای دانشگاه، تجربه ذی‌نفعان و عملکرد واقعی آن است. حکمرانی مشارکتی می‌تواند از طریق افزایش شفافیت، شنیدن دیدگاه‌های گروه‌های مختلف و پاسخ‌گویی به انتظارات اجتماعی، فاصله میان تصویر رسمی و تجربه واقعی را کاهش دهد. در مقابل، مشارکت نمایشی، بی‌توجهی به مطالبات یا تصمیمات غیرشفاف می‌تواند سرمایه اعتباری دانشگاه را تضعیف کند.

در سطح فراملی نیز حکمرانی آموزش عالی به طور روزافزون بر شبکه‌های همکاری، تبادل تجربه و حضور بازیگران متعدد استوار است. فرایند آموزش آسیا-اروپا نمونه‌ای از سازوکارهایی است که از طریق گفت‌وگوی بین‌دولتی، همکاری دانشگاهی و مشارکت نهادهای مختلف، به همگرایی و تبادل سیاست در آموزش عالی کمک می‌کند (30). چنین شبکه‌هایی نشان می‌دهند که دانشگاه‌ها علاوه بر پاسخ‌گویی در سطح ملی، در معرض استانداردها، انتظارات و تعاملات فراملی نیز قرار دارند. در عین حال، تجربه حوزه‌های خارج از آموزش نیز اهمیت شناسایی دقیق نقش‌ها و انگیزه‌های ذی‌نفعان را تأیید می‌کند؛ برای نمونه، مطالعه مدیریت تالاب‌ها نشان داده است که تفاوت انگیزه‌ها، منافع و منابع قدرت گروه‌ها مستقیماً بر کیفیت همکاری و پایداری حکمرانی اثر می‌گذارد (31). این منطق در آموزش عالی نیز صادق است و طراحی مشارکت بدون شناخت انگیزه‌ها و ظرفیت‌های متفاوت ذی‌نفعان ممکن است به سلطه گروه‌های قدرتمندتر منجر شود.

عدالت، فراگیری و پایداری از دیگر اصولی هستند که باید در طراحی الگوی حکمرانی آموزشی مشارکتی مورد توجه قرار گیرند. مشارکت هنگامی عادلانه است که گروه‌های کمتر برخوردار، دانشجویان، کارکنان غیرهیئت علمی، تشکلهای مستقل و افراد دارای دسترسی محدود نیز امکان حضور و اثرگذاری داشته باشند. تجربه سیاست‌های همگانی‌سازی آموزش نشان داده است که پایداری و عدالت تنها با افزایش دسترسی حاصل نمی‌شود، بلکه کیفیت، توزیع منابع، زمینه‌های اجتماعی و مشارکت جامعه نیز باید مورد توجه قرار گیرد (32). همچنین، برنامه‌ریزی پایدار در حوزه‌هایی مانند گردشگری نشان داده است که مشارکت ذی‌نفعان زمانی معنادار است که به هماهنگی منافع، حفاظت از منابع و تداوم تصمیمات در بلندمدت منجر شود (33). از این منظر، الگوی حکمرانی آموزش عالی باید علاوه بر کارآمدی کوتاه‌مدت، ظرفیت یادگیری نهادی، عدالت بین‌گروهی و پایداری تصمیمات را نیز تقویت کند.

با وجود گسترش ادبیات مربوط به حکمرانی مشارکتی، بخش قابل‌توجهی از پژوهش‌ها بر مشارکت عمومی، همکاری دانشگاه و جامعه، تضمین کیفیت، رهبری توزیع‌شده، انتخاب مدیران یا مشارکت دانشجویان به‌صورت جداگانه تمرکز کرده‌اند. هنوز نیاز به الگویی یکپارچه وجود دارد که نشان دهد شرایط علی، زمینه‌های حقوقی و فرهنگی، عوامل مداخله‌گر، راهبردهای مشارکتی و پیامدهای حکمرانی آموزشی چگونه در ارتباط با یکدیگر عمل می‌کنند. همچنین، انتقال مستقیم الگوهای سایر کشورها به نظام آموزش عالی ایران با محدودیت‌هایی همراه است؛ زیرا ساختار متمرکز سیاست‌گذاری، ویژگی‌های حقوقی، فرهنگ اداری، شیوه انتصاب مدیران، جایگاه شوراهای و حدود استقلال دانشگاهی در ایران شرایط خاصی ایجاد می‌کند. از این رو، طراحی الگو باید بر تجربه و ادراک ذی‌نفعان داخلی استوار باشد و ضمن بهره‌گیری از دانش جهانی، سازگاری نهادی و فرهنگی آن با زمینه ایران را حفظ کند.

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی حکمرانی آموزشی مبتنی بر مشارکت سیاسی ذی‌نفعان در نظام آموزش عالی ایران بود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی حکمرانی آموزشی مبتنی بر مشارکت سیاسی ذی‌نفعان در نظام آموزش عالی، با رویکرد کیفی و بر اساس روش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد انجام شد. انتخاب این رویکرد از آن جهت صورت گرفت که حکمرانی آموزشی و مشارکت سیاسی ذی‌نفعان، پدیده‌هایی چندبعدی، زمینه‌مند و متأثر از تعاملات میان کنشگران مختلف نظام آموزش عالی هستند و تبیین آن‌ها مستلزم استخراج مفاهیم و روابط میان مؤلفه‌ها از تجربه‌ها، دیدگاه‌ها و ادراکات افراد دارای دانش و تجربه مرتبط است. میدان پژوهش شامل دانشگاه‌ها، مؤسسات آموزش عالی و نهادهای مرتبط با سیاست‌گذاری، مدیریت و نظارت بر آموزش عالی در شهر تهران بود. جامعه مشارکت‌کنندگان را اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها، مدیران و معاونان دانشگاهی، کارشناسان و سیاست‌گذاران حوزه آموزش عالی، نمایندگان تشکلهای علمی و دانشجویی و صاحب‌نظران حوزه حکمرانی آموزشی و مشارکت سیاسی تشکیل دادند. مشارکت‌کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و با رویکرد نمونه‌گیری نظری انتخاب شدند؛ به این معنا که در مراحل ابتدایی، افرادی انتخاب شدند که از تجربه مستقیم و دانش تخصصی درباره سیاست‌گذاری آموزشی، مدیریت دانشگاهی، مشارکت ذی‌نفعان و فرایندهای تصمیم‌گیری در نظام آموزش عالی برخوردار بودند و در ادامه، متناسب با مفاهیم و مقوله‌های در حال ظهور، افرادی وارد پژوهش شدند که می‌توانستند ابعاد کمتر شناخته‌شده یا روابط میان مقوله‌ها را روشن‌تر سازند.

در مجموع، ۲۴ نفر از خبرگان و ذی‌نفعان نظام آموزش عالی شهر تهران در پژوهش مشارکت کردند. این تعداد شامل ۹ نفر از اعضای هیئت علمی دارای سابقه پژوهشی یا اجرایی در حوزه مدیریت و سیاست‌گذاری آموزش عالی، ۶ نفر از مدیران و معاونان دانشگاهی، ۴ نفر از کارشناسان و سیاست‌گذاران نهادهای مرتبط با آموزش عالی، ۳ نفر از نمایندگان تشکلهای علمی و دانشجویی و ۲ نفر از صاحب‌نظران حوزه علوم سیاسی و حکمرانی عمومی بود. معیارهای ورود به پژوهش شامل برخورداری از حداقل مدرک کارشناسی ارشد در رشته‌های مرتبط، داشتن دست‌کم پنج سال سابقه فعالیت حرفه‌ای، اجرایی، آموزشی یا پژوهشی در نظام آموزش عالی، آشنایی با سازوکارهای سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری دانشگاهی، تجربه مشارکت در شوراهای کمیته‌ها یا تشکلهای مرتبط با آموزش عالی و تمایل به بیان آزادانه تجربه‌ها و دیدگاه‌ها بود. افرادی که در طول مصاحبه از ادامه همکاری انصراف دادند، اطلاعات ناکافی یا نامرتبط ارائه کردند یا امکان تکمیل مصاحبه و بررسی نهایی داده‌ها را نداشتند، از فرایند پژوهش کنار گذاشته شدند. نمونه‌گیری تا مرحله اشباع نظری ادامه یافت؛ به‌گونه‌ای که پس از انجام مصاحبه بیست‌ویکم، مفاهیم اصلی و روابط میان مقوله‌ها تا حد زیادی تثبیت شد و سه مصاحبه تکمیلی نیز برای اطمینان از اشباع، بررسی تنوع دیدگاه‌ها و رفع ابهام‌های باقی‌مانده انجام گرفت. در سه مصاحبه پایانی، داده جدید و معناداری که موجب شکل‌گیری مقوله اصلی تازه یا تغییر ساختار مفهومی الگو شود، به دست نیامد؛ از این رو، اشباع نظری در مصاحبه بیست‌وچهارم تأیید شد.

پژوهش در سال ۱۴۰۵ انجام شد و فرایند گردآوری داده‌ها پس از دریافت مجوزهای لازم و هماهنگی با مشارکت‌کنندگان آغاز گردید. پیش از انجام هر مصاحبه، هدف پژوهش، نحوه استفاده از اطلاعات، اختیاری بودن مشارکت و حق انصراف در هر مرحله برای افراد توضیح داده شد و رضایت آگاهانه آنان اخذ گردید. به‌منظور رعایت اصول اخلاق پژوهش، اطلاعات هویتی مشارکت‌کنندگان محرمانه باقی ماند و در فرایند پیاده‌سازی، تحلیل و گزارش یافته‌ها از کدهای اختصاصی به‌جای نام واقعی افراد استفاده شد. همچنین به مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد که دیدگاه‌های آنان صرفاً برای اهداف علمی مورد استفاده قرار می‌گیرد و هیچ‌گونه پیامد اداری، سازمانی یا حرفه‌ای برای آنان نخواهد داشت.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق بود. راهنمای اولیه مصاحبه بر اساس هدف پژوهش، مبانی نظری حکمرانی آموزشی، مفهوم مشارکت سیاسی ذی‌نفعان، ساختار تصمیم‌گیری در نظام آموزش عالی و نظر چند تن از متخصصان این حوزه تدوین شد. با توجه به ماهیت انعطاف‌پذیر روش داده‌بنیاد، پرسش‌های مصاحبه در طول فرایند پژوهش ثابت و محدود باقی نماند، بلکه هم‌زمان با تحلیل داده‌ها و شکل‌گیری مفاهیم اولیه، اصلاح و تکمیل شد. مصاحبه‌ها با پرسش‌های کلی درباره تجربه مشارکت‌کنندگان از شیوه اداره و تصمیم‌گیری در نظام آموزش عالی آغاز می‌شد و سپس موضوعاتی مانند نحوه حضور ذی‌نفعان در فرایندهای سیاست‌گذاری آموزشی، سازوکارهای نمایندگی و مشارکت، میزان اثرگذاری اعضای هیئت علمی، دانشجویان، مدیران، تشکلهای و سایر گروه‌ها بر تصمیمات دانشگاهی، موانع ساختاری و فرهنگی مشارکت، روابط قدرت در دانشگاه‌ها، شفافیت و پاسخ‌گویی، اعتماد نهادی، عدالت در دسترسی به فرایندهای تصمیم‌گیری، استقلال دانشگاهی، تمرکزگرایی، ظرفیت تشکلهای دانشگاهی و پیامدهای مشارکت سیاسی ذی‌نفعان مورد بررسی قرار می‌گرفت.

در جریان مصاحبه‌ها، از پرسش‌های کاوشی و پیگیرانه مانند «منظور شما از این موضوع چیست؟»، «چه تجربه‌ای در این زمینه داشته‌اید؟»، «این فرایند چگونه اتفاق می‌افتد؟»، «چه عواملی موجب تقویت یا تضعیف این وضعیت می‌شوند؟»، «نقش هر یک از ذی‌نفعان در این فرایند چیست؟» و «چه پیامدهایی از این شیوه حکمرانی ایجاد می‌شود؟» استفاده شد تا مشارکت‌کنندگان بتوانند تجربه‌ها و برداشت‌های خود را با جزئیات بیشتری بیان کنند. مصاحبه‌ها با هماهنگی قبلی و در محل کار مشارکت‌کنندگان، فضاهای دانشگاهی یا به‌صورت برخط انجام شد. مدت هر مصاحبه بین ۵۰ تا ۹۵ دقیقه و میانگین زمان مصاحبه‌ها حدود ۷۰ دقیقه بود. با کسب اجازه از مشارکت‌کنندگان، تمامی مصاحبه‌ها به‌صورت صوتی ضبط شد و بلافاصله پس از پایان هر جلسه، محتوای آن به‌طور کامل و کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی گردید. یادداشت‌های میدانی نیز درباره شرایط مصاحبه، تأکیده‌های کلامی، مکث‌ها، واکنش‌های غیرکلامی، فضای سازمانی و برداشت‌های اولیه پژوهشگر ثبت شد. این یادداشت‌ها در مرحله تحلیل، برای درک بهتر بافت گفته‌ها و تفسیر دقیق‌تر داده‌ها مورد استفاده قرار گرفت.

علاوه بر مصاحبه، اسناد و متون مرتبط با حکمرانی و مشارکت ذی‌نفعان در آموزش عالی نیز به‌عنوان داده‌های مکمل بررسی شد. این اسناد شامل آیین‌نامه‌های شوراهای دانشگاهی، اسناد سیاستی و بالادستی آموزش عالی، دستورالعمل‌های مربوط به تشکلهای

علمی و دانشجویی، گزارش‌های رسمی دانشگاه‌ها، اسناد مرتبط با مشارکت اعضای هیئت علمی و دانشجویان در تصمیم‌گیری و برخی صورت‌جلسات و گزارش‌های منتشرشده نهادهای مرتبط بود. بررسی اسناد با هدف مقایسه میان ساختارهای رسمی و تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان، شناسایی شکاف میان مقررات و عملکرد واقعی و تکمیل مقوله‌های حاصل از مصاحبه‌ها انجام شد. داده‌های اسنادی به صورت مستقل کدگذاری نشدند، بلکه برای غنی‌سازی مفاهیم، تأیید یا نقد برداشت‌های حاصل از مصاحبه‌ها و افزایش اعتبار تفسیرها مورد استفاده قرار گرفتند.

برای اطمینان از استحکام و اعتمادپذیری داده‌ها، معیارهای اعتبار، انتقال‌پذیری، تأییدپذیری و قابلیت اتکا مورد توجه قرار گرفت. اعتبار داده‌ها از طریق حضور مستمر پژوهشگر در میدان، انجام مصاحبه‌های عمیق، نمونه‌گیری با حداکثر تنوع، مقایسه مداوم داده‌ها، بازبینی برخی از یافته‌ها توسط مشارکت‌کنندگان و استفاده از دیدگاه همکاران پژوهشی تأمین شد. برای بازبینی مشارکت‌کنندگان، خلاصه‌ای از مفاهیم و برداشت‌های حاصل از مصاحبه در اختیار هشت نفر از آنان قرار گرفت و نظر آنان درباره انطباق یافته‌ها با تجربه‌هایشان دریافت شد. همچنین بخشی از متن مصاحبه‌ها، کدها و مقوله‌های استخراج‌شده در اختیار دو پژوهشگر آشنا با روش‌های کیفی و حوزه مدیریت آموزش عالی قرار گرفت تا تناسب میان داده‌های خام و تفسیرهای انجام‌شده بررسی شود. برای افزایش انتقال‌پذیری، ویژگی‌های میدان پژوهش، معیارهای انتخاب مشارکت‌کنندگان و فرایند گردآوری داده‌ها به صورت دقیق توصیف شد. قابلیت اتکا نیز از طریق ثبت منظم مراحل پژوهش، نگهداری نسخه‌های مختلف کدگذاری، یادداشت‌های تحلیلی و مستندسازی تصمیم‌های پژوهشگر مورد توجه قرار گرفت. به منظور افزایش تأییدپذیری، تلاش شد پیش‌فرض‌های پژوهشگر در یادداشت‌های تأملی ثبت شود و تفسیر نهایی تا حد امکان بر شواهد مستقیم حاصل از داده‌ها استوار باشد.

تحلیل داده‌ها هم‌زمان با گردآوری اطلاعات و بر اساس فرایند کدگذاری در نظریه‌پردازی داده‌بنیاد انجام شد. بلافاصله پس از انجام هر مصاحبه، فایل صوتی چندین بار گوش داده شد و متن مصاحبه به‌طور کامل پیاده‌سازی گردید. سپس متن‌ها خطبه‌خط و عبارت‌به‌عبارت مطالعه شدند و واحدهای معنایی مرتبط با حکمرانی آموزشی، مشارکت سیاسی ذی‌نفعان، روابط قدرت، سازوکارهای تصمیم‌گیری، شرایط نهادی و پیامدهای مشارکت شناسایی شدند. در مرحله کدگذاری باز، برای هر بخش معنادار از داده‌ها یک کد اولیه در نظر گرفته شد. کدها تا حد امکان نزدیک به زبان و تجربه مشارکت‌کنندگان انتخاب شدند تا از تحمیل زودهنگام چارچوب‌های نظری بر داده‌ها جلوگیری شود. در این مرحله، مفاهیمی مانند انحصار تصمیم‌گیری، مشارکت نمادین، ضعف نمایندگی ذی‌نفعان، تمرکز قدرت، بی‌اعتمادی سازمانی، محدودیت استقلال دانشگاه، مشارکت گزینشی، نبود شفافیت، ظرفیت تشکلهای دانشگاهی، گفت‌وگوی نهادی، مسئولیت‌پذیری جمعی و مشروعیت تصمیمات آموزشی از داده‌ها استخراج شد.

پس از شکل‌گیری کدهای اولیه، کدهای مشابه از نظر معنا، زمینه و پیامد با یکدیگر مقایسه و در قالب مفاهیم انتزاعی‌تر دسته‌بندی شدند. در مرحله کدگذاری محوری، روابط میان مقوله‌ها با تمرکز بر شرایط علی، پدیده محوری، عوامل زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردهای کنش و تعامل و پیامدهای حاصل از آن‌ها بررسی شد. در این مرحله، پرسش‌هایی از قبیل اینکه پدیده مشارکت

سیاسی ذی‌نفعان تحت چه شرایطی شکل می‌گیرد، چه عوامل ساختاری و فرهنگی آن را تقویت یا محدود می‌کنند، کنشگران نظام آموزش عالی در برابر این شرایط چه راهبردهایی اتخاذ می‌کنند و این راهبردها چه پیامدهایی برای کیفیت حکمرانی آموزشی دارند، مبنای تحلیل قرار گرفت. مقایسه مداوم میان مصاحبه‌ها، کدها و مقوله‌ها موجب شد مرز مفهومی مقوله‌ها روشن‌تر شود و روابط میان آن‌ها به تدریج شکل گیرد.

در مرحله کدگذاری انتخابی، مقوله مرکزی پژوهش شناسایی شد و سایر مقوله‌ها در ارتباط نظام‌مند با آن سازمان‌دهی شدند. مقوله مرکزی باید از قدرت تبیین‌کنندگی کافی برخوردار می‌بود، در بخش قابل‌توجهی از داده‌ها حضور می‌داشت و توانایی پیوند دادن شرایط، راهبردها و پیامدهای پژوهش را فراهم می‌کرد. پس از تعیین مقوله مرکزی، روایت نظری پژوهش تدوین شد و الگوی اولیه حکمرانی آموزشی مبتنی بر مشارکت سیاسی ذی‌نفعان شکل گرفت. در ادامه، الگوی حاصل چندین بار با داده‌های خام، یادداشت‌های میدانی و مفاهیم استخراج‌شده مقایسه شد تا از سازگاری درونی، جامعیت و انطباق آن با تجربه مشارکت‌کنندگان اطمینان حاصل شود. موارد ناسازگار یا استثنایی نیز به‌طور جداگانه بررسی شدند و در صورت لزوم، تعریف یا ارتباط میان مقوله‌ها اصلاح گردید.

در تمام مراحل تحلیل، از روش مقایسه مستمر استفاده شد؛ به‌گونه‌ای که هر کد با کدهای قبلی، هر مفهوم با مفاهیم مشابه و هر مقوله با شواهد موجود در سایر مصاحبه‌ها مقایسه می‌شد. یادداشت‌نویسی تحلیلی نیز بخش مهمی از فرایند تحلیل بود. پژوهشگر در طول کدگذاری، برداشت‌ها، پرسش‌ها، فرض‌های موقت، روابط احتمالی میان مقوله‌ها و دلایل تصمیم‌گیری درباره ادغام یا تفکیک مفاهیم را ثبت کرد. این یادداشت‌ها در مراحل پایانی برای تدوین روابط نظری و ترسیم ساختار مفهومی الگو مورد استفاده قرار گرفتند. همچنین نمونه‌گیری نظری بر اساس همین تحلیل‌های موقت هدایت شد؛ برای مثال، هنگامی که نقش تشکلهای دانشجویی، استقلال دانشگاهی یا سازوکارهای پاسخ‌گویی به‌عنوان مقوله‌های مهم اما ناکامل ظاهر شد، مشارکت‌کنندگانی انتخاب شدند که تجربه بیشتری در این زمینه‌ها داشتند.

برای مدیریت، طبقه‌بندی و بازیابی داده‌ها از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۰۲۴ استفاده شد. نرم‌افزار صرفاً برای سازمان‌دهی متن مصاحبه‌ها، ثبت کدها، دسته‌بندی مفاهیم، مقایسه بخش‌های مختلف داده‌ها و تهیه شبکه‌های مفهومی به کار رفت و فرایند تفسیر، نام‌گذاری مقوله‌ها و استنتاج روابط نظری توسط پژوهشگر انجام شد. پس از تکمیل تحلیل، الگوی نهایی با استفاده از نظر هفت نفر از استادان و خبرگان حوزه مدیریت آموزش عالی، سیاست‌گذاری عمومی و علوم سیاسی مورد ارزیابی قرار گرفت. این افراد درباره وضوح مفاهیم، منطق روابط میان مؤلفه‌ها، جامعیت ابعاد، تناسب الگو با ساختار آموزش عالی و قابلیت کاربرد آن اظهارنظر کردند. پیشنهادهای اصلاحی آنان بررسی و در مواردی که با داده‌های پژوهش سازگار بود، در نسخه نهایی الگو اعمال شد. بدین ترتیب، الگوی نهایی بر پایه تلفیق نظام‌مند داده‌های مصاحبه، شواهد اسنادی، مقایسه مستمر، بازبینی مشارکت‌کنندگان و ارزیابی خبرگان تدوین شد.

یافته‌ها

در این پژوهش، داده‌های حاصل از ۲۴ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق با خبرگان و ذی‌نفعان نظام آموزش عالی شهر تهران تحلیل شد. از مجموع مشارکت‌کنندگان، ۱۷ نفر مرد و ۷ نفر زن بودند. دامنه سنی مشارکت‌کنندگان بین ۳۶ تا ۶۴ سال قرار داشت و میانگین سن آنان ۴۹.۳ سال بود. از نظر سطح تحصیلات، ۱۸ نفر دارای مدرک دکتری تخصصی، ۲ نفر دانشجوی دوره دکتری تخصصی و ۴ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد بودند. از نظر حوزه فعالیت حرفه‌ای، ۹ نفر عضو هیئت علمی دانشگاه، ۶ نفر مدیر یا معاون دانشگاهی، ۴ نفر کارشناس یا سیاست‌گذار شاغل در نهادهای مرتبط با آموزش عالی، ۳ نفر نماینده تشکل‌های علمی و دانشجویی و ۲ نفر صاحب‌نظر حوزه علوم سیاسی و حکمرانی عمومی بودند. سابقه فعالیت حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان بین ۶ تا ۳۲ سال متغیر بود و میانگین سابقه آنان ۱۷.۸ سال به دست آمد. همچنین، ۱۹ نفر از مشارکت‌کنندگان سابقه عضویت یا حضور در شوراهای آموزشی، پژوهشی، فرهنگی، صنفی یا سیاست‌گذاری دانشگاهی را داشتند و ۱۵ نفر در مقطعی از فعالیت حرفه‌ای خود در تدوین، اجرا یا ارزیابی سیاست‌ها و آیین‌نامه‌های آموزش عالی مشارکت کرده بودند. تنوع مشارکت‌کنندگان از نظر جایگاه سازمانی، رشته تخصصی، سابقه اجرایی و نوع ارتباط با فرایندهای تصمیم‌گیری آموزش عالی، امکان بررسی پدیده حکمرانی آموزشی و مشارکت سیاسی ذی‌نفعان را از دیدگاه‌های متفاوت فراهم کرد.

تحلیل مصاحبه‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام شد. در مرحله کدگذاری باز، در مجموع ۷۸۶ کد اولیه از متن مصاحبه‌ها استخراج شد. پس از حذف کدهای تکراری، ادغام مفاهیم مشابه و بازبینی مداوم داده‌ها، ۲۱۴ کد مفهومی متمایز باقی ماند. این کدها در فرایند کدگذاری محوری در قالب ۴۸ مقوله فرعی و ۱۵ مقوله اصلی سازمان‌دهی شدند. در مرحله کدگذاری انتخابی، مقوله مرکزی «گذار از حکمرانی متمرکز و نمایشی به حکمرانی مشارکتی، پاسخ‌گو و ذی‌نفع‌محور در آموزش عالی» شناسایی شد. بر اساس الگوی پارادایمی داده‌بنیاد، مقوله‌های اصلی در شش بخش شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها قرار گرفتند. جدول ۱ فرایند تقلیل و انتزاع داده‌ها از کدهای اولیه تا شکل‌گیری مقوله مرکزی پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. فرایند کدگذاری و انتزاع مفاهیم حاصل از مصاحبه‌ها

مرحله تحلیل	تعداد	واحدهای استخراج‌شده	شرح فرایند تحلیلی	حاصل نهایی
واحدهای معنایی اولیه	۱۰۶۸	شناسایی عبارت‌ها، جمله‌ها و بخش‌های مرتبط با تجربه مشارکت، قدرت، تصمیم‌گیری، پاسخ‌گویی، شفافیت و حکمرانی آموزشی	مجموعه اولیه داده‌های قابل کدگذاری	
کدهای باز اولیه	۷۸۶	نام‌گذاری مفهومی واحدهای معنایی و استفاده از کدهای نزدیک به زبان مشارکت‌کنندگان	کدهای توصیفی و تفسیری اولیه	
کدهای مفهومی متمایز	۲۱۴	حذف تکرارها، ادغام کدهای هم‌معنا، تفکیک مفاهیم نزدیک و مقایسه مستمر داده‌ها	مفاهیم پایه پژوهش	

مقوله‌های فرعی	۴۸	دسته‌بندی کدهای مفهومی بر اساس شباهت معنایی، شرایط زیرمؤلفه‌های الگوی حکمرانی آموزشی شکل‌گیری، کنش‌ها و پیامدها
مقوله‌های اصلی	۱۵	ادغام مقوله‌های فرعی در سطوح انتزاعی‌تر و تعیین روابط میان آن‌ها
ابعاد الگوی پارادایمی	۶	ابعاد اصلی الگوی پارادایمی سازمان‌دهی مقوله‌های اصلی در قالب شرایط علی، پدیده محوری، زمینه، ساختار نظری الگوی پژوهش عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها
مقوله مرکزی	۱	یکپارچه‌سازی تمامی مقوله‌ها پیرامون مفهوم دارای بیشترین قدرت تبیین‌کنندگی گذار از حکمرانی متمرکز و نمایشی به حکمرانی مشارکتی، پاسخ‌گو و ذی‌نفع‌محور

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، تحلیل داده‌ها از ۱۰۶۸ واحد معنایی آغاز شد که بخش‌های معنادار مرتبط با موضوع پژوهش را در بر می‌گرفت. این واحدها پس از کدگذاری اولیه به ۷۸۶ کد باز تبدیل شدند. در ادامه، با حذف موارد تکراری و ادغام کدهای دارای محتوای مشابه، ۲۱۴ کد مفهومی متمایز شناسایی شد. سازمان‌دهی این کدها به شکل‌گیری ۴۸ مقوله فرعی و سپس ۱۵ مقوله اصلی انجامید. این فرایند نشان داد که حکمرانی آموزشی مبتنی بر مشارکت سیاسی ذی‌نفعان، پدیده‌ای تک‌بعدی و محدود به حضور رسمی افراد در شوراهای نیست، بلکه شبکه‌ای از ساختارهای حقوقی، روابط قدرت، ظرفیت‌های سازمانی، اعتماد نهادی، سازوکارهای نمایندگی، فرهنگ گفت‌وگو، استقلال دانشگاهی و مسئولیت‌پذیری متقابل را شامل می‌شود. مقوله مرکزی پژوهش نیز بیانگر آن بود که مسئله اساسی نظام آموزش عالی، صرفاً فقدان مشارکت نیست، بلکه غلبه الگوهای متمرکز، تشریفاتی و غیراثربخش مشارکت بر سازوکارهای واقعی تصمیم‌گیری است. از این‌رو، تحول مطلوب زمانی رخ می‌دهد که مشارکت ذی‌نفعان از سطح حضور نمادین و مشورتی به سطح اثرگذاری واقعی، پاسخ‌خواهی، نظارت و سهیم‌شدن در مسئولیت تصمیمات ارتقا یابد.

شرایط علی به عواملی اشاره دارد که ضرورت شکل‌گیری حکمرانی آموزشی مبتنی بر مشارکت سیاسی ذی‌نفعان را ایجاد کرده یا تشدید می‌کنند. تحلیل داده‌ها نشان داد که پنج مقوله اصلی شامل ناکارآمدی تصمیم‌گیری متمرکز، کاهش مشروعیت و اعتماد نهادی، تعارض و تنوع منافع ذی‌نفعان، پیچیدگی مسائل آموزش عالی و مطالبه‌گری فزاینده جامعه دانشگاهی، مهم‌ترین شرایط علی پدیده مورد مطالعه بودند. هر یک از این مقوله‌ها از مجموعه‌ای از مقوله‌های فرعی تشکیل شده‌اند که در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. شرایط علی حکمرانی آموزشی مبتنی بر مشارکت سیاسی ذی‌نفعان

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	نمونه کدهای مفهومی
ناکارآمدی تصمیم‌گیری متمرکز	کندی فرایند تصمیم‌گیری، فاصله تصمیمات از واقعیت دانشگاه، غلبه دستورالعمل‌های یکسان، تراکم سطوح اداری	تصمیم‌گیری از بالا، بی‌توجهی به تفاوت دانشگاه‌ها، تأخیر در اصلاح برنامه‌ها، اجرای بخشنامه‌محور
کاهش مشروعیت و اعتماد نهادی	بی‌اعتمادی به شوراهای، احساس بی‌اثر بودن مشارکت، شکاف میان مدیران و بدنه دانشگاه، ضعف پاسخ‌گویی	مشارکت صوری، تصمیمات از پیش تعیین‌شده، نبود بازخورد، بی‌اعتمادی به سازوکارهای رسمی
تعارض و تنوع منافع ذی‌نفعان	تفاوت منافع اعضای هیئت علمی، دانشجویان، مدیران، کارکنان و نهادهای سیاست‌گذار	تعارض منافع، رقابت گروه‌ها، اولویت‌های متفاوت، توزیع نامتوازن منابع
پیچیدگی مسائل آموزش عالی	چندبعدی‌شدن مسائل آموزشی، پیوند آموزش با اقتصاد و جامعه، تنوع مأموریت دانشگاه‌ها	مسائل بین‌بخشی، عدم قطعیت، تغییرات سریع محیطی، پیچیدگی سیاست‌گذاری
مطالبه‌گری فزاینده جامعه دانشگاهی	افزایش آگاهی حقوقی، گسترش شبکه‌های ارتباطی، مطالبه شفافیت و حق اظهارنظر	درخواست دسترسی به اطلاعات، مطالبه حضور در شوراهای، اعتراض به تصمیمات یک‌جانبه، درخواست پاسخ‌گویی

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که ناکارآمدی الگوی متمرکز، بنیادی‌ترین عامل سوق‌دهنده نظام آموزش عالی به سمت حکمرانی مشارکتی است. مشارکت‌کنندگان بیان کردند که تمرکز تصمیم‌گیری در سطوح بالای اداری، موجب فاصله‌گرفتن سیاست‌ها از مسائل واقعی دانشگاه‌ها، کاهش سرعت واکنش به تغییرات و نادیده‌گرفتن تفاوت‌های نهادی شده است. در چنین شرایطی، بخش مهمی از تصمیمات آموزشی بدون حضور مؤثر کسانی اتخاذ می‌شود که مستقیماً با پیامدهای آن مواجه هستند. کاهش اعتماد نهادی نیز در امتداد همین وضعیت شکل می‌گیرد؛ زیرا اعضای هیئت علمی، دانشجویان و کارکنان هنگامی که احساس کنند دعوت آنان به مشارکت صرفاً جنبه تشریفاتی دارد و تصمیم نهایی پیش از شنیدن دیدگاه‌ها گرفته شده است، انگیزه خود را برای مشارکت از دست می‌دهند. از سوی دیگر، تنوع منافع و موقعیت ذی‌نفعان نشان می‌دهد که هیچ گروه واحدی قادر نیست به‌تنهایی همه ابعاد مسائل آموزش عالی را نمایندگی کند. مسائل پیچیده‌ای مانند کیفیت آموزش، استقلال دانشگاهی، تخصیص منابع، عدالت آموزشی، اشتغال دانش‌آموختگان و پاسخ‌گویی اجتماعی نیازمند تلفیق دیدگاه‌های چندگانه است. افزایش آگاهی و مطالبه‌گری جامعه دانشگاهی نیز فشار مضاعفی برای اصلاح ساختارهای تصمیم‌گیری ایجاد کرده است. بنابراین، شرایط علی‌شناسایی شده نشان می‌دهد که گذار به حکمرانی مشارکتی نه یک انتخاب تزئینی، بلکه پاسخی ساختاری به بحران کارآمدی، مشروعیت و انطباق‌پذیری نظام آموزش عالی است.

پدیده محوری پژوهش با عنوان «مشارکت سیاسی اثرگذار ذی‌نفعان در حکمرانی آموزشی» شناسایی شد. این پدیده به حضور آگاهانه، سازمان‌یافته، برابر و نتیجه‌بخش ذی‌نفعان در فرایندهای تدوین سیاست، تصمیم‌گیری، اجرا، نظارت و ارزیابی امور آموزشی اشاره دارد. تحلیل داده‌ها نشان داد که مشارکت سیاسی اثرگذار از پنج بعد اصلی برخوردار است: نمایندگی معتبر ذی‌نفعان، دسترسی برابر به فرایند تصمیم‌گیری، امکان اثرگذاری واقعی، پاسخ‌خواهی و نظارت جمعی و مسئولیت‌پذیری مشترک. ابعاد و مؤلفه‌های این پدیده در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. ابعاد پدیده محوری مشارکت سیاسی اثرگذار ذی‌نفعان

بعد اصلی	مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده	نشانه‌های تحقق
نمایندگی معتبر ذی‌نفعان	انتخاب شفاف نمایندگان، تناسب نمایندگان با گروه مرجع، گردش دوره‌ای نمایندگی، امکان عزل و پاسخ‌خواهی	حضور نمایندگان واقعی، انتقال منظم دیدگاه‌ها، گزارش‌دهی به گروه مرجع
دسترسی برابر به تصمیم‌گیری	فرصت برابر برای طرح دیدگاه، دسترسی به اطلاعات، حذف موانع تبعیض‌آمیز، مشارکت گروه‌های کمتر شنیده‌شده	انتشار دستور جلسات، دسترسی به اسناد، فرصت اظهارنظر پیش از تصمیم
اثرگذاری واقعی	نقش در تعیین دستور کار، مشارکت در تدوین گزینه‌ها، حق رأی مؤثر، امکان اصلاح تصمیمات	تغییر تصمیم بر اساس نظر ذی‌نفعان، ثبت مخالفت‌ها، مشارکت در تصویب
پاسخ‌خواهی و نظارت جمعی	نظارت بر اجرا، ارزیابی عملکرد مدیران، دسترسی به نتایج تصمیمات، پیگیری انحراف‌ها	انتشار گزارش عملکرد، سازوکار شکایت، ارزیابی دوره‌ای تصمیمات
مسئولیت‌پذیری مشترک	پذیرش پیامد تصمیمات، تعهد به اجرای مصوبات جمعی، پرهیز از مشارکت منفعت‌طلبانه	همراهی در اجرا، پذیرش پاسخ‌گویی، تقسیم مسئولیت میان گروه‌ها

بر اساس جدول ۳، مشارکت سیاسی اثرگذار زمانی تحقق می‌یابد که حضور ذی‌نفعان در ساختارهای حکمرانی از سطح دعوت به جلسه یا دریافت نظر فراتر رود. نخستین شرط، وجود نمایندگی معتبر است؛ بدین معنا که نمایندگان اعضای هیئت علمی، دانشجویان،

کارکنان یا سایر گروه‌ها باید از طریق سازوکارهای شفاف و قابل اعتماد انتخاب شوند و ارتباط مستمری با گروه مرجع خود داشته باشند. مشارکت‌کنندگانی که نماینده آنان فاقد استقلال، مشروعیت یا توان انتقال دیدگاه‌ها باشد، حضور خود را در فرایند تصمیم‌گیری واقعی تلقی نمی‌کنند. دومین بعد، دسترسی برابر به اطلاعات و فرصت اظهارنظر است. بدون دسترسی به اسناد، دستور جلسات، داده‌های مالی و مبنای تصمیمات، مشارکت به واکنشی دیر هنگام و کم‌اثر تبدیل می‌شود. بعد سوم، اثرگذاری واقعی بر نتیجه تصمیم است. یافته‌ها نشان داد که مهم‌ترین معیار تشخیص مشارکت واقعی از مشارکت نمایشی، امکان تغییر گزینه‌ها، اصلاح مصوبات و تأثیرگذاری بر تصمیم نهایی است. بعد چهارم، پاسخ‌خواهی و نظارت جمعی است؛ زیرا مشارکت صرفاً به مرحله اتخاذ تصمیم محدود نمی‌شود و ذی‌نفعان باید بتوانند اجرای مصوبات و عملکرد مدیران را نیز ارزیابی کنند. در نهایت، مشارکت سیاسی با مسئولیت‌پذیری مشترک تکمیل می‌شود. ذی‌نفعان نباید صرفاً مطالبه‌گر باشند، بلکه باید در قبال تصمیمات جمعی، اجرای مصوبات و پیامدهای انتخاب‌های خود نیز پاسخ‌گو باشند. بدین ترتیب، پدیده محوری پژوهش تلفیقی از حق مشارکت، قدرت اثرگذاری، امکان نظارت و پذیرش مسئولیت است.

تحقق مشارکت سیاسی ذی‌نفعان در خلأ صورت نمی‌گیرد، بلکه تحت تأثیر مجموعه‌ای از شرایط زمینه‌ای و عوامل مداخله‌گر قرار دارد. شرایط زمینه‌ای، بسترهای نسبتاً پایدار سازمانی و فرهنگی هستند که امکان شکل‌گیری یا محدود شدن مشارکت را فراهم می‌کنند. عوامل مداخله‌گر نیز متغیرهایی هستند که می‌توانند شدت، جهت یا اثربخشی راهبردهای مشارکتی را تغییر دهند. یافته‌ها نشان داد که ساختار حقوقی و اداری آموزش عالی، فرهنگ سازمانی دانشگاه، ظرفیت نهادی تشکلهای، سرمایه اجتماعی و اعتماد، استقلال دانشگاهی و زیرساخت‌های ارتباطی از مهم‌ترین شرایط زمینه‌ای هستند. در مقابل، تغییرات مدیریتی، فشارهای سیاسی بیرونی، محدودیت منابع، مقاومت مدیران و شکاف دانشی ذی‌نفعان به‌عنوان عوامل مداخله‌گر شناسایی شدند.

جدول ۴. شرایط زمینه‌ای و عوامل مداخله‌گر مؤثر بر حکمرانی آموزشی مشارکتی

نوع عامل	مقوله اصلی	مؤلفه‌ها و مصادیق
زمینه‌ای	ساختار حقوقی و اداری	حدود اختیارات شوراها، جایگاه قانونی نمایندگان، تمرکز یا تفویض اختیار، ثبات مقررات
زمینه‌ای	فرهنگ سازمانی دانشگاه	تحمل نقد، پذیرش اختلاف، فرهنگ گفت‌وگو، نگرش مدیران به مشارکت
زمینه‌ای	ظرفیت نهادی تشکلهای	استقلال تشکلهای، منابع و امکانات، مهارت مذاکره، ارتباط با اعضا
زمینه‌ای	سرمایه اجتماعی و اعتماد	اعتماد بین‌گروهی، احساس امنیت در بیان دیدگاه، سابقه همکاری، انسجام دانشگاهی
زمینه‌ای	استقلال دانشگاهی	اختیار در برنامه‌ریزی آموزشی، انتخاب مدیران، تخصیص منابع و تنظیم مقررات داخلی
زمینه‌ای	زیرساخت‌های ارتباطی	سامانه‌های اطلاع‌رسانی، دسترسی عمومی به اسناد، ابزارهای مشورت برخط، ثبت بازخورد
مداخله‌گر	تغییرات مکرر مدیریتی	ناپایداری سیاست‌ها، توقف برنامه‌ها، تغییر اولویت‌ها، بی‌ثباتی شوراها
مداخله‌گر	فشارهای سیاسی و اداری بیرونی	مداخله نهادهای بالادستی، محدودیت دستور کار، تصمیمات الزام‌آور بیرونی
مداخله‌گر	محدودیت منابع	کمبود بودجه، زمان ناکافی، کمبود نیروی متخصص، ضعف پشتیبانی اجرایی
مداخله‌گر	مقاومت مدیران	ترس از کاهش اقتدار، نگرانی از کندی تصمیم‌گیری، ترجیح کنترل متمرکز
مداخله‌گر	شکاف دانشی ذی‌نفعان	ناآشنایی با قوانین، ضعف سواد سیاسی، ناتوانی در تحلیل داده‌ها و محدودیت مهارت گفت‌وگو

یافته‌های جدول ۴ نشان می‌دهد که حتی در صورت وجود تمایل به مشارکت، نبود بستر حقوقی و سازمانی مناسب می‌تواند فرایند مشارکت را بی‌اثر کند. جایگاه قانونی نمایندگان ذی‌نفعان، حدود اختیارات شوراها و میزان تفویض اختیار، تعیین می‌کند که مشارکت تا چه اندازه می‌تواند از سطح مشورت فراتر رود. فرهنگ سازمانی نیز نقش تعیین‌کننده‌ای دارد؛ دانشگاهی که در آن نقد به‌عنوان تهدید تلقی می‌شود، اختلاف دیدگاه سرکوب می‌گردد یا مدیران انتظار تبعیت یک‌جانبه دارند، ظرفیت اندکی برای حکمرانی مشارکتی خواهد داشت. در مقابل، وجود فرهنگ گفت‌وگو، تحمل دیدگاه مخالف و امنیت روانی، زمینه مشارکت فعال‌تر را فراهم می‌سازد. ظرفیت نهادی تشکلهای نیز اهمیت زیادی دارد. تشکلهای ضعیف، وابسته یا فاقد ارتباط واقعی با اعضای خود نمی‌توانند نمایندگی مؤثری ایجاد کنند. اعتماد و سرمایه اجتماعی نیز مشارکت را تسهیل می‌کند، زیرا ذی‌نفعان زمانی دیدگاه‌های واقعی خود را مطرح می‌کنند که از پیامدهای منفی اظهارنظر نگران نباشند. استقلال دانشگاهی، زیرساخت‌های شفاف اطلاع‌رسانی و ابزارهای مشارکت برخط نیز بسترهای ضروری محسوب می‌شوند. در کنار این عوامل، تغییرات مکرر مدیریتی، فشارهای بیرونی، کمبود منابع و مقاومت مدیرانی که مشارکت را تهدیدی علیه اقتدار خود می‌دانند، می‌تواند اثربخشی راهبردها را کاهش دهد. شکاف دانشی میان ذی‌نفعان نیز موجب می‌شود برخی گروه‌ها با وجود حضور رسمی، توان لازم برای مشارکت تخصصی و استدلالی در تصمیم‌گیری را نداشته باشند.

جدول ۵. راهبردهای تحقق حکمرانی آموزشی مبتنی بر مشارکت سیاسی ذی‌نفعان در نظام آموزش عالی

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	نمونه کدهای مفهومی
بازطراحی ساختارهای نمایندگی ذی‌نفعان	انتخاب شفاف و رقابتی نمایندگان، تعیین شرایط احراز نمایندگی، تناسب ترکیب شوراها با تنوع ذی‌نفعان، گردش دوره‌ای نمایندگان، ایجاد ارتباط مستمر میان نماینده و گروه مرجع	انتخاب واقعی نمایندگان، جلوگیری از انتصاب نمایندگان وابسته، حضور متوازن اعضای هیئت علمی، دانشجویان و کارکنان، محدودیت دوره نمایندگی، گزارش‌دهی منظم به گروه مرجع
نهادینه‌سازی شفافیت اطلاعاتی و تصمیم‌گیری	انتشار دستور جلسات، دسترسی به اسناد و داده‌های پشتیبان، اعلام دلایل تصمیمات، انتشار صورت‌جلسات، شفافیت آرای موافق و مخالف، اطلاع‌رسانی درباره نتایج اجرای مصوبات	دسترسی پیشینی به اطلاعات، تصمیم‌گیری مستند، انتشار عمومی مصوبات، بیان منطق تصمیم، امکان پیگیری تصمیمات، کاهش ابهام اطلاعاتی
تفویض اختیار و تمرکززدایی مسئولانه	واگذاری اختیارات به دانشگاه‌ها و واحدهای درونی، تعیین حدود روشن صلاحیت‌ها، تناسب اختیار و مسئولیت، تقویت استقلال تصمیم‌گیری محلی، ایجاد نظام نظارت بر اختیارات تفویض‌شده	کاهش تصمیم‌گیری از بالا، اختیار دانشکده‌ها، تصمیم‌گیری نزدیک به مسئله، پاسخ‌گویی در برابر اختیار، جلوگیری از مداخله غیرضروری نهادهای بالادستی
توسعه گفت‌وگوی چندذی‌نفعی	تشکیل مجامع مشورتی، ایجاد کمیته‌های مشترک، برگزاری نشست‌های سیاستی، فراهم‌کردن امکان بیان دیدگاه‌های مخالف، میانجی‌گری در تعارض‌ها، دستیابی به توافقات قابل قبول	گفت‌وگوی مدیران و دانشجویان، شنیدن صدای گروه‌های کمتر برخوردار، مذاکره درباره تعارض منافع، پذیرش اختلاف دیدگاه، تصمیم‌سازی جمعی
توانمندسازی سیاسی و سیاسی ذی‌نفعان	آموزش حقوق و مسئولیت‌های دانشگاهی، ارتقای سواد سیاست‌گذاری، آموزش مهارت مذاکره و گفت‌وگو، تقویت توان تحلیل داده، آموزش مدیریت تعارض، توسعه شایستگی‌های نمایندگی	آگاهی از قوانین، شناخت حدود اختیار شوراها، توان دفاع استدلالی از مطالبات، مشارکت مبتنی بر شواهد، پرهیز از رفتارهای هیجانی و منفعت‌طلبانه
استقرار نظام پاسخ‌گویی و ارزیابی مشارکتی	تعریف شاخص‌های عملکرد، ارائه گزارش دوره‌ای مدیران، مشارکت ذی‌نفعان در ارزیابی سیاست‌ها، ایجاد سازوکار شکایت و اعتراض، پیگیری اجرای مصوبات، بازنگری تصمیمات بر اساس بازخوردها	پاسخ‌گویی مدیران به شوراها، ارزیابی اجرای مصوبات، امکان اعتراض رسمی، گزارش پیشرفت تصمیمات، اصلاح سیاست‌های ناکارآمد
بهره‌گیری فناوری‌های مشارکت‌محور	ایجاد سامانه‌های دریافت نظر، مشورت و رأی‌گیری برخط، انتشار الکترونیکی اسناد، ثبت و رهگیری پیشنهادها، ایجاد داشبوردهای شفافیت، توسعه بسترهای ارتباطی دوسویه	نظرخواهی الکترونیکی، رأی‌گیری امن، دسترسی برخط به صورت جلسات، رهگیری پیشنهادها، مشارکت افراد فاقد امکان حضور، دریافت بازخورد مستمر

تحلیل داده‌ها نشان داد که دستیابی به حکمرانی آموزشی مشارکتی مستلزم اجرای مجموعه‌ای هماهنگ از راهبردهای ساختاری، فرایندی، فرهنگی و توانمندساز است. مهم‌ترین راهبردهای استخراج‌شده شامل بازطراحی ساختارهای نمایندگی، نهادینه‌سازی شفافیت، تفویض اختیار و تمرکززدایی، ایجاد سازوکارهای گفت‌وگوی چندذی‌نفعی، توانمندسازی سیاسی و سیاستی ذی‌نفعان، توسعه نظام پاسخ‌گویی و ارزیابی مشارکتی و بهره‌گیری از فناوری‌های مشارکت‌محور بود. این راهبردها زمانی اثربخش خواهند بود که به‌صورت یکپارچه اجرا شوند؛ زیرا اجرای منفرد هر راهبرد بدون اصلاح سایر اجزای حکمرانی، احتمالاً به بازتولید مشارکت صوری منجر می‌شود. بازطراحی ساختارهای نمایندگی مستلزم آن است که نحوه انتخاب نمایندگان، مدت عضویت، حدود اختیارات، مسئولیت گزارش‌دهی و ارتباط آنان با گروه‌های مرجع به‌طور شفاف تعریف شود. در ساختار مطلوب، نمایندگان ذی‌نفعان باید از مشروعیت انتخابی برخوردار باشند و عضویت آنان در شوراهای انتصاب مدیران وابسته نباشد. نهادینه‌سازی شفافیت نیز شامل انتشار پیشاپیش دستور جلسات، ارائه مستندات تصمیم‌گیری، دسترسی به صورت‌جلسات، اعلام آرای موافق و مخالف و انتشار گزارش اجرای مصوبات است. تفویض اختیار و تمرکززدایی از دیگر راهبردهای اصلی بود. بر اساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان، دانشگاه‌ها و واحدهای درونی آن‌ها باید متناسب با مأموریت، ظرفیت و مسئولیت خود از اختیار کافی برای تصمیم‌گیری برخوردار باشند. با این حال، تفویض اختیار باید با نظام‌های پاسخ‌گویی همراه باشد تا به پراکندگی، تصمیمات شخصی یا تعارض رویه‌ها منجر نشود.

ایجاد سازوکارهای گفت‌وگوی چندذی‌نفعی، راهبردی برای تبدیل تعارض منافع به فرایند مذاکره و یادگیری جمعی است. تشکیل مجامع مشورتی، نشست‌های سیاستی، کمیته‌های مشترک و پنل‌های تخصصی می‌تواند امکان شنیده‌شدن دیدگاه‌های متفاوت را فراهم کند. توانمندسازی ذی‌نفعان نیز شامل آموزش حقوق و مسئولیت‌های دانشگاهی، سواد سیاست‌گذاری، مهارت مذاکره، تحلیل داده، مدیریت تعارض و شیوه‌های مشارکت مؤثر است. توسعه پاسخ‌گویی و ارزیابی مشارکتی به معنای آن است که ذی‌نفعان نه تنها در تدوین سیاست‌ها، بلکه در ارزیابی پیامدهای آن‌ها نیز نقش داشته باشند. در نهایت، استفاده از سامانه‌های دیجیتال برای دریافت نظر، رأی‌گیری، انتشار اسناد، ثبت پیشنهادات و پیگیری مصوبات می‌تواند دامنه مشارکت را افزایش دهد؛ مشروط بر آنکه مشارکت دیجیتال جایگزین گفت‌وگوی واقعی نشود و صرفاً نقش تکمیل‌کننده داشته باشد.

جدول ۶. پیامدهای اجرای الگوی حکمرانی آموزشی مبتنی بر مشارکت سیاسی ذی‌نفعان

سطح پیامد	مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی و مصادیق
فردی	افزایش احساس تعلق و هویت دانشگاهی	تقویت احساس عضویت مؤثر در دانشگاه، افزایش دلبستگی سازمانی، شکل‌گیری احساس مالکیت نسبت به تصمیمات و کاهش بیگانگی با ساختار مدیریت
فردی	تقویت عاملیت سیاسی و مشارکتی	افزایش اعتماد به نفس برای بیان دیدگاه، ارتقای انگیزه مشارکت، تقویت توان مطالبه‌گری مسئولانه و افزایش حضور آگاهانه در فرایندهای دانشگاهی
فردی	توسعه مسئولیت‌پذیری مشترک	پذیرش پیامدهای تصمیمات جمعی، تعهد به اجرای مصوبات، پرهیز از مطالبه‌گری یک‌جانبه و مشارکت در حل مسائل دانشگاه

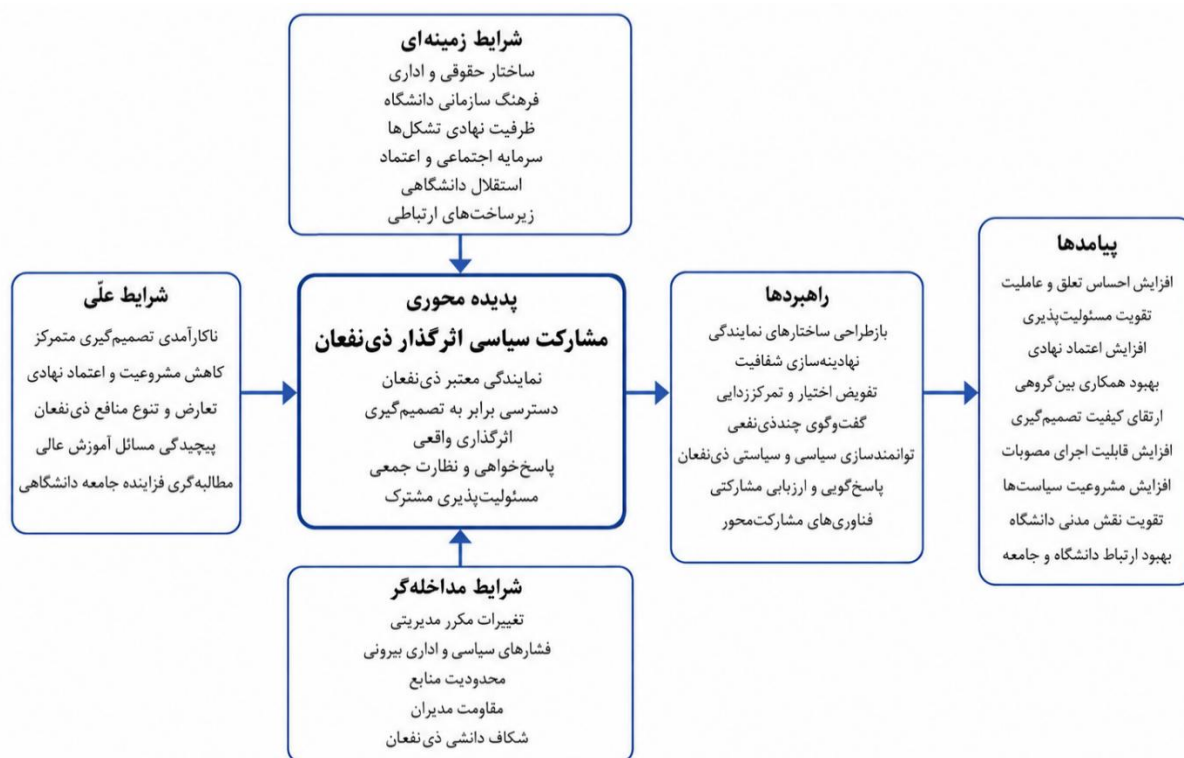
سازمانی	افزایش اعتماد نهادی	تقویت اعتماد میان مدیران و جامعه دانشگاهی، کاهش بدبینی نسبت به تصمیمات، افزایش احساس امنیت در بیان دیدگاه و بهبود اعتماد بین گروهی
سازمانی	بهبود همکاری و انسجام بین گروهی	افزایش تعامل میان اعضای هیئت علمی، دانشجویان، مدیران و کارکنان، کاهش تعارض‌های پنهان، تقویت همکاری بین‌بخشی و ایجاد فهم مشترک
سازمانی	ارتقای کیفیت تصمیم‌گیری	ورود دانش و تجربه متنوع به فرایند تصمیم‌گیری، شناسایی دقیق‌تر مسائل، کاهش خطاهای تصمیمات یک‌جانبه و انتخاب گزینه‌های متناسب‌تر با نیازهای واقعی
سازمانی	افزایش قابلیت اجرای مصوبات	افزایش پذیرش تصمیمات، کاهش مقاومت در مرحله اجرا، تقویت تعهد گروه‌ها به اجرای مصوبات و هماهنگی بیشتر میان تصمیم‌گیرندگان و مجریان
سیاستی	افزایش مشروعیت تصمیمات و سیاست‌ها	پذیرش بیشتر سیاست‌ها از سوی ذی‌نفعان، تقویت انصاف فرایندی، کاهش احساس تحمیل تصمیمات و افزایش قابلیت دفاع عمومی از مصوبات
سیاستی	ارتقای انطباق و اثربخشی سیاست‌ها	هماهنگی بیشتر سیاست‌ها با شرایط دانشگاه‌ها، توجه به تفاوت‌های نهادی، امکان اصلاح تصمیمات بر اساس بازخورد و افزایش یادگیری سیاستی
سیاستی	تقویت شفافیت و پاسخ‌گویی	روشن‌شدن مسئولیت تصمیم‌گیرندگان، امکان نظارت بر اجرا، افزایش پاسخ‌خواهی، کاهش تصمیمات غیرشفاف و پیشگیری از انحراف در اجرای سیاست‌ها
اجتماعی	تقویت نقش مدنی دانشگاه	تبدیل دانشگاه به فضای تمرین گفت‌وگو، مسئولیت‌پذیری، تحمل اختلاف و مشارکت دموکراتیک و تقویت ظرفیت شهروندی اعضای جامعه دانشگاهی
اجتماعی	بهبود ارتباط دانشگاه و جامعه	افزایش پاسخ‌گویی دانشگاه به نیازهای اجتماعی، تقویت اعتماد عمومی، توسعه همکاری با نهادهای بیرونی و افزایش مشارکت دانشگاه در حل مسائل جامعه
اجتماعی	ارتقای اعتبار و سرمایه اجتماعی دانشگاه	افزایش شهرت نهادی، تقویت اعتماد ذی‌نفعان بیرونی، ارتقای مشروعیت اجتماعی دانشگاه و بهبود جایگاه آن در شبکه‌های علمی و اجتماعی

پیامدهای حاصل از اجرای الگوی پیشنهادی در چهار سطح فردی، سازمانی، سیاستی و اجتماعی شناسایی شد. در سطح فردی، افزایش احساس تعلق، تقویت عاملیت سیاسی، ارتقای مسئولیت‌پذیری و افزایش انگیزش مشارکت از مهم‌ترین پیامدها بود. هنگامی که اعضای دانشگاه مشاهده کنند دیدگاه آنان در تصمیمات بازتاب می‌یابد، احساس مالکیت بیشتری نسبت به سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی پیدا می‌کنند. این وضعیت می‌تواند مشارکت منفعلانه را به مشارکت آگاهانه و مسئولانه تبدیل کند.

در سطح سازمانی، افزایش اعتماد نهادی، کاهش تعارض‌های پنهان، بهبود همکاری بین گروهی، ارتقای کیفیت تصمیم‌گیری و افزایش قابلیت اجرای مصوبات از پیامدهای اصلی بود. تصمیماتی که با مشارکت گروه‌های مختلف اتخاذ می‌شوند، اطلاعات متنوع‌تری را در بر می‌گیرند و از پذیرش بیشتری برخوردارند. همچنین، مشارکت در مرحله تدوین تصمیم می‌تواند مقاومت در مرحله اجرا را کاهش دهد. در سطح سیاستی، افزایش مشروعیت تصمیمات، ارتقای انطباق سیاست‌ها با نیازهای واقعی، کاهش خطاهای ناشی از تصمیم‌گیری یک‌جانبه و تقویت ظرفیت اصلاح و یادگیری سیاستی مطرح شد. در سطح اجتماعی نیز پاسخ‌گویی بیشتر دانشگاه، افزایش اعتماد عمومی، تقویت نقش مدنی دانشگاه و بهبود ارتباط آموزش عالی با جامعه از جمله پیامدهای مورد انتظار بود.

در عین حال، مشارکت‌کنندگان به پیامدهای احتمالی منفی یا چالش‌های اجرای نامناسب الگو نیز اشاره کردند. طولانی‌شدن فرایند تصمیم‌گیری، غلبه منافع گروهی، سیاسی‌شدن افراطی محیط دانشگاه، شکل‌گیری ائتلاف‌های قدرت، مشارکت نمایشی و فرسودگی ناشی از جلسات متعدد از جمله مخاطرات احتمالی بود. بر این اساس، مشارکت گسترده باید با قواعد روشن، مدیریت تعارض

منافع، زمان بندی مناسب، شفافیت و مسئولیت پذیری همراه شود. یافته ها نشان داد که هدف الگوی پیشنهادی، جایگزین کردن مدیریت حرفه ای با رأی گیری دائمی نیست؛ بلکه مقصود، ایجاد توازن میان اقتدار مدیریتی، تخصص حرفه ای، نمایندگی ذی نفعان و پاسخ گویی عمومی است.



شکل ۱. الگوی پارادایمی حکمرانی آموزشی مبتنی بر مشارکت سیاسی ذی نفعان در نظام آموزش عالی

شکل ۱ ارتباط نظام مند میان اجزای الگوی استخراج شده را نشان می دهد. در این الگو، ناکارآمدی تصمیم گیری متمرکز، کاهش مشروعیت و اعتماد نهادی، تنوع و تعارض منافع، پیچیدگی مسائل آموزش عالی و افزایش مطالبه گری دانشگاهیان به عنوان شرایط علی، زمینه شکل گیری پدیده محوری را فراهم می کنند. پدیده محوری، مشارکت سیاسی اثرگذار ذی نفعان است که از طریق نمایندگی معتبر، دسترسی برابر، اثرگذاری واقعی، پاسخ خواهی و مسئولیت پذیری مشترک تحقق می یابد. این پدیده در بستر ساختارهای حقوقی، فرهنگ سازمانی، ظرفیت تشکلهای، اعتماد نهادی، استقلال دانشگاهی و زیرساخت های ارتباطی شکل می گیرد و تحت تأثیر عواملی مانند تغییرات مدیریتی، فشارهای بیرونی، محدودیت منابع، مقاومت مدیران و شکاف دانشی قرار دارد. در پاسخ به این شرایط، راهبردهایی مانند اصلاح ساختارهای نمایندگی، شفاف سازی، تمرکززدایی، گفت و گوی چند ذی نفعی، توانمندسازی ذی نفعان، ارزیابی مشارکتی و توسعه ابزارهای دیجیتال پیشنهاد می شود. اجرای هماهنگ این راهبردها به پیامدهایی نظیر افزایش مشروعیت، اعتماد، کیفیت تصمیم گیری، قابلیت اجرای سیاست ها، پاسخ گویی دانشگاه و تقویت پیوند میان دانشگاه و جامعه منجر می شود. بنابراین، منطق کلی الگو بر این اصل استوار است که مشارکت سیاسی زمانی می تواند به بهبود حکمرانی آموزشی منجر شود که از حضور نمادین فراتر رود و به سازوکاری نهادمند برای توزیع قدرت، تبادل اطلاعات، نظارت متقابل و مسئولیت پذیری جمعی تبدیل شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی حکمرانی آموزشی مبتنی بر مشارکت سیاسی ذی‌نفعان در نظام آموزش عالی انجام شد. یافته‌ها نشان داد که الگوی نهایی از شش بخش اصلی شامل شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها تشکیل شده است. در این الگو، ناکارآمدی تصمیم‌گیری متمرکز، کاهش مشروعیت و اعتماد نهادی، تعارض و تنوع منافع ذی‌نفعان، پیچیدگی فزاینده مسائل آموزش عالی و افزایش مطالبه‌گری جامعه دانشگاهی به‌عنوان مهم‌ترین شرایط علی شناسایی شدند. پدیده محوری نیز «مشارکت سیاسی اثرگذار ذی‌نفعان» بود که در قالب نمایندگی معتبر، دسترسی برابر به فرایند تصمیم‌گیری، اثرگذاری واقعی، پاسخ‌خواهی و نظارت جمعی و مسئولیت‌پذیری مشترک تبیین شد. همچنین، ساختار حقوقی و اداری، فرهنگ سازمانی، ظرفیت نهادی تشکلهای، سرمایه اجتماعی و اعتماد، استقلال دانشگاهی و زیرساخت‌های ارتباطی در جایگاه شرایط زمینه‌ای قرار گرفتند. تغییرات مکرر مدیریتی، فشارهای سیاسی و اداری بیرونی، محدودیت منابع، مقاومت مدیران و شکاف دانشی ذی‌نفعان نیز به‌عنوان شرایط مداخله‌گر شناخته شدند. در ادامه، بازطراحی ساختارهای نمایندگی، نهادینه‌سازی شفافیت، تفویض اختیار و تمرکززدایی، گفت‌وگوی چندذی‌نفعی، توانمندسازی سیاسی و سیاستی ذی‌نفعان، پاسخ‌گویی و ارزیابی مشارکتی و بهره‌گیری از فناوری‌های مشارکت‌محور به‌عنوان راهبردهای اصلی استخراج شدند. اجرای این راهبردها نیز پیامدهایی مانند افزایش احساس تعلق و عاملیت، تقویت مسئولیت‌پذیری، ارتقای اعتماد نهادی، بهبود همکاری بین‌گروهی، افزایش کیفیت تصمیم‌گیری، ارتقای قابلیت اجرای مصوبات، افزایش مشروعیت سیاست‌ها و تقویت نقش مدنی دانشگاه را به همراه دارد.

یکی از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش، نقش ناکارآمدی تصمیم‌گیری متمرکز در شکل‌گیری ضرورت حکمرانی مشارکتی بود. مشارکت‌کنندگان بر این باور بودند که تمرکز قدرت در سطوح بالای سیاست‌گذاری و مدیریت، فاصله میان تصمیمات رسمی و واقعیت‌های دانشگاهی را افزایش می‌دهد و موجب می‌شود تفاوت‌های میان دانشگاه‌ها، رشته‌ها، گروه‌های علمی و نیازهای دانشجویان کمتر در نظر گرفته شود. این یافته با نتایج مطالعاتی همسو است که گذار از ساختارهای متمرکز به الگوهای مشارکتی را یکی از الزامات اصلاح حکمرانی آموزش عالی دانسته‌اند. هواکیمیان و همکاران نشان دادند که تمرکزگرایی در نظام‌های آموزش عالی کشورهای پسا شوروی، مشارکت دانشگاهیان، استقلال نهادی و ظرفیت پاسخ‌گویی را محدود می‌کند و اصلاح پایدار مستلزم بازتوزیع اختیار و ایجاد ساختارهای مشارکتی است (8). همچنین، ژوانگ و همکاران بر نقش اساسنامه‌های دانشگاهی در مشروعیت‌بخشی به حکمرانی مشترک و تنظیم حدود قدرت دولت، مدیریت دانشگاه و گروه‌های دانشگاهی تأکید کرده‌اند (9). بنابراین، یافته حاضر نشان می‌دهد که تمرکززدایی در نظام آموزش عالی باید نه به معنای حذف انسجام سیاستی، بلکه به معنای واگذاری سنجیده اختیار به سطوحی باشد که از دانش و تجربه نزدیک‌تری نسبت به مسائل برخوردارند.

کاهش مشروعیت و اعتماد نهادی، دومین عامل علیّ مهم در الگوی پژوهش بود. بر اساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان، هنگامی که اعضای هیئت علمی، دانشجویان و کارکنان احساس کنند حضور آنان در شوراهای یا جلسات صرفاً جنبه تشریفاتی دارد و امکان تغییر تصمیمات وجود ندارد، به تدریج اعتماد خود را به سازوکارهای رسمی از دست می‌دهند. این وضعیت ممکن است به کناره‌گیری از مشارکت، افزایش تعارض‌های پنهان و کاهش همراهی در اجرای مصوبات منجر شود. این نتیجه با دیدگاه آبراهام درباره جایگاه ذی‌نفعان در عمل دموکراتیک همخوانی دارد؛ زیرا مشروعیت در ساختارهای دموکراتیک تنها از اختیار قانونی ناشی نمی‌شود، بلکه به امکان حضور، شنیده‌شدن و اثرگذاری کنشگران وابسته است (3). همچنین، برکنز نشان داده است که ظهور ذی‌نفعان در آموزش عالی، الگوی سنتی دانشگاه به‌عنوان نهادی بسته و خودبسته را تضعیف کرده و دانشگاه را وادار ساخته است در برابر گروه‌های متعدد اجتماعی پاسخ‌گو باشد (2). در همین راستا، یافته پژوهش حاضر نشان می‌دهد که اعتماد نهادی نتیجه مستقیم شفافیت، انصاف فرایندی و مشاهده اثر واقعی مشارکت در تصمیمات است.

نتایج همچنین نشان داد که تعارض و تنوع منافع ذی‌نفعان، نه مانعی فرعی، بلکه یکی از عناصر ذاتی حکمرانی آموزش عالی است. اعضای هیئت علمی، دانشجویان، مدیران، کارکنان، نهادهای سیاست‌گذار، کارفرمایان و جامعه محلی دارای منافع، انتظارات و منابع قدرت متفاوتی هستند. بنابراین، هدف حکمرانی مشارکتی نباید حذف اختلاف باشد، بلکه باید ایجاد سازوکارهایی برای بیان، مذاکره و مدیریت مشروع اختلاف‌ها باشد. این نتیجه با مطالعه کیریچ درباره نقش‌ها و انگیزه‌های متفاوت ذی‌نفعان همسو است؛ در آن مطالعه نیز تفاوت در انگیزه، قدرت و منافع، کیفیت همکاری را تعیین می‌کرد (31). مطالعات بیداندی و همکاران درباره همکاری دانشگاه‌ها و ذی‌نفعان نیز نشان داده‌اند که نابرابری قدرت، نبود اعتماد و ابهام انتظارات می‌تواند مشارکت را تضعیف کند، درحالی‌که تنظیم روشن نقش‌ها و منافع متقابل به پایداری همکاری می‌انجامد (18، 19). از این‌رو، الگوی پیشنهادی باید تعارض منافع را به رسمیت بشناسد و از طریق قواعد شفاف نمایندگی، اعلام منافع و سازوکارهای میانجی‌گری آن را مدیریت کند.

پیچیدگی مسائل آموزش عالی و افزایش مطالبه‌گری جامعه دانشگاهی نیز از شرایط علیّ اصلی بود. مسائل معاصر دانشگاه‌ها، از کیفیت آموزش و اشتغال دانش‌آموختگان تا پایداری مالی، تحول دیجیتال، مسئولیت اجتماعی و عدالت آموزشی، ماهیتی چندبعدی دارند و نمی‌توان آن‌ها را صرفاً با دانش یک گروه مدیریتی حل کرد. این یافته با نتایج منون همسو است که اثربخشی برنامه‌ریزی راهبردی در آموزش عالی را وابسته به مشارکت ذی‌نفعان و ارتباط میان برنامه رسمی و عمل سازمانی می‌داند (1). همچنین، ترکانلی و یونگلود نشان داده‌اند که فضاهای مشارکتی مانند آزمایشگاه‌های زنده، ظرفیت دانشگاه را برای حل مسائل پیچیده و پیوند دانش با عمل افزایش می‌دهند (22). رویکرد مشارکتی در طراحی برنامه درسی نیز می‌تواند با گردآوردن دیدگاه استادان، دانشجویان و گروه‌های بیرونی، آموزش را به نیازهای واقعی جامعه نزدیک‌تر کند (23). بنابراین، مشارکت ذی‌نفعان افزون بر ارزش دموکراتیک، یک ضرورت معرفتی است؛ زیرا کیفیت تصمیم‌گیری وابسته به تنوع اطلاعات و تجربه‌های واردشده به فرایند سیاست‌گذاری است.

پدیده محوری پژوهش، مشارکت سیاسی اثرگذار ذی‌نفعان، از پنج بعد نمایندگی معتبر، دسترسی برابر، اثرگذاری واقعی، پاسخ‌خواهی و مسئولیت‌پذیری مشترک تشکیل شد. این یافته نشان می‌دهد که مشارکت سیاسی در آموزش عالی نباید به حضور فیزیکی در جلسات یا ارائه نظر مشورتی تقلیل یابد. مشارکت زمانی واقعی است که گروه‌ها بتوانند نمایندگان مشروع خود را انتخاب کنند، پیش از تصمیم‌گیری به اطلاعات دسترسی داشته باشند، در تعیین دستور کار و تدوین گزینه‌ها نقش ایفا کنند و در مرحله اجرا و ارزیابی نیز حضور داشته باشند. یافته حاضر با مطالعه بونیا و نوریک همسو است که نشان دادند نحوه دعوت دولت‌ها به مشورت، ترکیب و کیفیت مشارکت ذی‌نفعان را شکل می‌دهد و دعوت‌های گزینشی می‌تواند برخی گروه‌ها را بر دیگران برتری دهد (4). مطالعه تطبیقی الثانی نیز نشان داده است که ادغام مؤثر ذی‌نفعان در سیاست‌گذاری آموزشی به ساختارهای رسمی، دسترسی اطلاعاتی و فرهنگ همکاری وابسته است (5). از این رو، طراحی الگوی مشارکتی مستلزم توجه هم‌زمان به حق حضور و قدرت اثرگذاری است.

نمایندگی معتبر به‌عنوان یکی از ابعاد اصلی پدیده محوری، بیانگر آن است که مشارکت از طریق افراد منصوب یا فاقد ارتباط واقعی با گروه مرجع، نمی‌تواند بازتاب‌دهنده منافع ذی‌نفعان باشد. در ساختار مطلوب، نمایندگان باید از طریق فرایندهای شفاف انتخاب شوند، به اعضای گروه خود گزارش دهند و در برابر آنان پاسخگو باشند. این یافته با پژوهش هنیف و دایا درباره رهبری توزیع‌شده همخوان است که مشارکت دانشجویان را زمانی مؤثر می‌داند که نقش آنان در رهبری سازمانی واقعی و همراه با اختیار باشد (10). همچنین، بالیکچی نشان داد که شوراهای آموزشی در صورتی بر سیاست‌های مدیریتی اثر می‌گذارند که ترکیب، حدود اختیار و ارتباط آن‌ها با تصمیم‌گیری نهایی روشن باشد (11). بنابراین، صرف وجود شورا یا نماینده، شاخص کافی مشارکت نیست و باید مشروعیت انتخاب، استقلال نماینده و امکان پاسخ‌خواهی نیز ارزیابی شود.

شرایط زمینه‌ای یافته‌شده در پژوهش نشان داد که ساختار حقوقی، فرهنگ سازمانی، ظرفیت تشکلهای، اعتماد، استقلال دانشگاهی و زیرساخت‌های ارتباطی تعیین می‌کنند که مشارکت تا چه اندازه به کنش مؤثر تبدیل شود. در محیطی که نقد به‌عنوان تهدید تلقی می‌شود یا افراد از پیامدهای بیان نظر نگران‌اند، حتی ساختارهای رسمی مشارکت نیز بی‌اثر خواهند بود. این یافته با نتایج ن‌قابی و همکاران همسو است که تحول اجتماعی در دانشگاه را منوط به تغییر واقعی روابط قدرت و مشارکت گروه‌های کمتر شنیده‌شده می‌دانند (26). اشو نیز نشان داده است که گسترش مشارکت در آموزش عالی باید همراه با بهبود کیفیت، ظرفیت سازمانی و حمایت از گروه‌های مختلف باشد (17). استقلال دانشگاهی نیز در یافته‌های حاضر نقش محوری داشت؛ زیرا دانشگاه فاقد اختیار کافی، حتی در صورت مشارکت گسترده داخلی، توان تبدیل ترجیحات ذی‌نفعان به سیاست را نخواهد داشت.

شرایط مداخله‌گر، به‌ویژه تغییرات مدیریتی، فشارهای بیرونی، کمبود منابع و مقاومت مدیران، می‌توانند مسیر اجرای حکمرانی مشارکتی را مختل کنند. تغییر مکرر مدیران موجب ناپایداری اولویت‌ها، توقف برنامه‌های مشارکتی و تضعیف اعتماد گروه‌ها می‌شود. مقاومت برخی مدیران نیز از این تصور ناشی می‌شود که مشارکت موجب کاهش اقتدار یا کندشدن تصمیم‌گیری خواهد شد. این نتیجه با مطالعه دوشمنگیر و همکاران درباره انتخاب و انتصاب رؤسای دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران همسو است که بر شکاف میان وضعیت

موجود و الگوی مطلوب مبتنی بر شایستگی، شفافیت و مشارکت تأکید کرده‌اند (27). هوانگ و همکاران نیز نشان دادند که سازوکارهای انتخاباتی در مدیریت آموزشی، در کنار افزایش مشروعیت، ممکن است با سیاسی‌شدن و رقابت‌های غیرحرفه‌ای همراه شود (28). بنابراین، مشارکت باید با ضوابط شایستگی، ثبات مدیریتی و قواعد پیشگیری از سیاسی‌شدن افراطی همراه باشد.

راهبرد بازطراحی ساختارهای نمایندگی، شفافیت و تفویض اختیار از مهم‌ترین نتایج عملی پژوهش بود. این راهبردها با یکدیگر ارتباط متقابل دارند؛ زیرا نمایندگی بدون اطلاعات، تفویض اختیار بدون پاسخ‌گویی و شفافیت بدون امکان اقدام، نمی‌تواند به حکمرانی مشارکتی منجر شود. یافته حاضر با نتایج مطالعات مربوط به تضمین کیفیت همخوان است. بیسواکارما و داکال نشان داده‌اند که اجرای سیاست‌های تضمین کیفیت در آموزش عالی زمانی موفق است که کنشگران داخلی در تفسیر و اجرای استانداردها مشارکت داشته باشند (15). دائو نیز در ارزیابی برنامه‌های فراملی بر ضرورت وضوح نقش‌ها، هماهنگی و مشارکت ذی‌نفعان در نظام مدیریت کیفیت تأکید کرده است (16). بنابراین، ساختار مشارکتی باید در تمام چرخه سیاست، از تشخیص مسئله تا ارزیابی پیامدها، امتداد یابد.

گفت‌وگوی چندذی‌نفعی و توانمندسازی سیاسی و سیاستی نیز از راهبردهای اساسی الگو بودند. بدون آموزش حقوق، مهارت مذاکره، سواد سیاستی و توان تحلیل اطلاعات، برخی گروه‌ها حتی در صورت برخورداری از کرسی رسمی، نمی‌توانند مشارکت مؤثری داشته باشند. این یافته با پژوهش هادپاگدی و همکاران درباره آموزش مشارکت سیاسی همسو است که بر نقش آموزش در ارتقای آگاهی، مسئولیت‌پذیری و ظرفیت مشارکت تأکید کرده‌اند (6). همچنین، ون و همکاران مهارت‌هایی مانند همکاری، تفکر سیستمی و حل مسئله را برای مواجهه با چالش‌های پیچیده ضروری دانسته‌اند (24). در نتیجه، توسعه مشارکت باید هم‌زمان ساختارها و قابلیت‌های فردی و جمعی را هدف قرار دهد.

فناوری‌های مشارکت‌محور نیز به‌عنوان یکی از راهبردهای مدل شناسایی شدند. سامانه‌های برخط می‌توانند انتشار اسناد، دریافت پیشنهاد، رأی‌گیری، ثبت اعتراض و پیگیری مصوبات را تسهیل کنند. با این حال، فناوری به‌تنهایی مشارکت ایجاد نمی‌کند و در صورت نبود شفافیت یا اعتماد، ممکن است صرفاً قالب مشارکت صوری را دیجیتالی کند. این نتیجه با یافته‌های موداو همسو است که فناوری را ابزاری برای گسترش آموزش مدنی و مشارکت سیاسی می‌داند، اما بر محدودیت‌های دسترسی و نابرابری دیجیتال نیز تأکید می‌کند (7). از این رو، ابزارهای دیجیتال باید در کنار گفت‌وگوی حضوری، دسترسی برابر و تضمین محرمانگی استفاده شوند.

در نهایت، پیامدهای الگوی پیشنهادی شامل افزایش اعتماد، تعلق، مسئولیت‌پذیری، مشروعیت و کیفیت تصمیم‌گیری بود. این نتیجه با یافته‌های مربوط به تأثیر مشارکت ذی‌نفعان بر بهره‌وری دانشگاه‌ها همسو است؛ مطالعه انجام‌شده در دانشگاه‌های دولتی اوگاندا نشان داد مشارکت ذی‌نفعان می‌تواند بهره‌وری نهادی را ارتقا دهد (12). خاچاطریان نیز تعامل ذی‌نفعان را عاملی برای افزایش رقابت‌پذیری و پاسخ‌گویی آموزش عالی دانسته است (13). موگابو نشان داده است که مشارکت مستمر ذی‌نفعان پایداری پروژه‌های آموزشی را تقویت می‌کند (14). همچنین، همکاری دانشگاه و جامعه می‌تواند منابع، مشروعیت و قابلیت حل مسائل را افزایش دهد.

(20, 21). با این حال، همان گونه که یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد، این پیامدها تنها زمانی حاصل می‌شوند که مشارکت از حالت نمادین خارج شده و با مسئولیت‌پذیری مشترک همراه شود.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر نتایج مورد توجه قرار گیرد. نخست، مشارکت‌کنندگان پژوهش از دانشگاه‌ها و نهادهای آموزش عالی شهر تهران انتخاب شدند؛ بنابراین، ممکن است تجربه‌ها و برداشت‌های آنان به‌طور کامل منعکس‌کننده شرایط دانشگاه‌های سایر استان‌ها، دانشگاه‌های کوچک‌تر، مؤسسات غیردولتی یا مراکز آموزش عالی واقع در مناطق کمتر برخوردار نباشد. دوم، ماهیت سیاسی و سازمانی موضوع ممکن است موجب شده باشد برخی مشارکت‌کنندگان به دلیل ملاحظات شغلی، اداری یا نگرانی از پیامدهای بیان دیدگاه‌های انتقادی، بخشی از تجربه‌های خود را با احتیاط مطرح کنند. سوم، داده‌های پژوهش عمدتاً از طریق مصاحبه گردآوری شد و امکان مشاهده مستقیم فرایندهای تصمیم‌گیری در شوراهای و جلسات رسمی به‌صورت گسترده فراهم نبود. چهارم، الگوی ارائه‌شده ماهیتی کیفی و زمینه‌مند دارد و سنجش روابط میان مؤلفه‌های آن به روش‌های کمی انجام نشده است. همچنین، تغییرات احتمالی در سیاست‌ها، ساختار مدیریتی و فضای سیاسی آموزش عالی می‌تواند بر قابلیت کاربرد برخی اجزای الگو در دوره‌های زمانی مختلف اثر بگذارد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، الگوی استخراج‌شده در دانشگاه‌های دولتی، آزاد، غیرانتفاعی، پیام‌نور، علمی‌کاربردی و دانشگاه‌های علوم پزشکی در استان‌های مختلف بررسی و مقایسه شود تا تفاوت‌های نهادی و منطقه‌ای مشخص گردد. همچنین، می‌توان با طراحی ابزار کمی مبتنی بر مقوله‌ها و مؤلفه‌های این پژوهش، میزان تحقق حکمرانی مشارکتی و روابط میان مشارکت سیاسی، اعتماد نهادی، مشروعیت تصمیمات و اثربخشی سازمانی را آزمون کرد. انجام مطالعات طولی می‌تواند نشان دهد اجرای تدریجی راهبردهای پیشنهادی چه تأثیری بر فرهنگ سازمانی، کیفیت تصمیم‌گیری و مشارکت گروه‌های دانشگاهی دارد. مطالعه جداگانه دیدگاه دانشجویان، اعضای هیئت علمی، کارکنان، مدیران و نهادهای سیاست‌گذار نیز می‌تواند تعارض‌ها و نقاط اشتراک میان گروه‌ها را آشکار سازد. افزون بر این، بررسی نقش شبکه‌های اجتماعی، سامانه‌های رأی‌گیری برخط و ابزارهای هوشمند در گسترش یا محدود کردن مشارکت سیاسی دانشگاهیان می‌تواند مسیر پژوهشی ارزشمندی باشد.

برای کاربرد عملی نتایج، پیشنهاد می‌شود دانشگاه‌ها ساختار شوراهای آموزشی، پژوهشی، فرهنگی و دانشجویی را بازنگری کرده و نحوه انتخاب نمایندگان، حدود اختیار، مدت عضویت و مسئولیت گزارش‌دهی آنان را به‌طور شفاف مشخص کنند. دستور جلسات، مستندات تصمیم‌گیری، صورت‌جلسات و گزارش اجرای مصوبات باید در دسترس ذی‌نفعان قرار گیرد و فرصت کافی برای اظهارنظر پیش از تصویب تصمیم‌ها فراهم شود. دانشگاه‌ها می‌توانند مجامع گفت‌وگوی دوره‌ای، کمیته‌های مشترک و سامانه‌های برخط پیشنهاد و پیگیری ایجاد کنند. آموزش مهارت‌های مذاکره، سواد سیاسی، مدیریت تعارض و مسئولیت‌پذیری برای نمایندگان ذی‌نفعان ضروری است. همچنین، تفویض اختیار باید با شاخص‌های روشن پاسخ‌گویی و ارزیابی همراه شود. در انتخاب مدیران دانشگاهی نیز شایستگی

حرفه‌ای، مشارکت گروه‌های دانشگاهی، شفافیت معیارها و امکان ارزیابی عملکرد مورد توجه قرار گیرد تا مشارکت سیاسی به افزایش مشروعیت و کارآمدی حکمرانی آموزشی منجر شود.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاق

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

منابع

1. Menon ME. The Process and Effectiveness of Strategic Planning in Higher Education: Evidence From Five European Countries. *European Journal of Education*. 2026;61(2). doi: 10.1111/ejed.70585.
2. Beerkens M. The Ruin of the Ivory Tower: The Emergence of the Stakeholder. 2023:417-28. doi: 10.4337/9781800888074.00044.
3. Abraham KJ. Midcentury Modern: The Emergence of Stakeholders in Democratic Practice. *American Political Science Review*. 2021;116(2):631-44. doi: 10.1017/s0003055421001106.
4. Bunea A, Nørbech I. Do Government Invitations to Consultations Shape Stakeholder Participation in Public Policymaking? *European Journal of Political Research*. 2025;64(4):1872-98. doi: 10.1111/1475-6765.70027.
5. Al-Thani G. Comparative Analysis of Stakeholder Integration in Education Policy Making: Case Studies of Singapore and Finland. *Societies*. 2024;14(7):104. doi: 10.3390/soc14070104.
6. Hadpagdee S, Choutikavatchagul S, Mason C, Aranyawat S, Hngokchai PW, Singtong PK, et al. Political Participation Instruction for Monk and Novice Students in Thailand. *Linguistics and Culture Review*. 2021;5(S3):161-72. doi: 10.21744/lingcure.v5ns3.1453.
7. Mudau P. Promoting Civic and Voter Education Through the Use of Technological Systems During the COVID-19 Pandemic in Africa. *African Human Rights Law Journal*. 2022;22(1):1-31. doi: 10.17159/1996-2096/2022/v22n1a5.
8. Hovakimyan H, Klimek M, Freyer B, Hayrapetyan R. Sustainable Shift From Centralized to Participatory Higher Education in Post-Soviet Countries: A Systematic Literature Review. *Sustainability*. 2021;13(10):5536. doi: 10.3390/su13105536.
9. Zhuang T, Liu B, Hu Y. Legitimising Shared Governance in China's Higher Education Sector Through University Statutes. *European Journal of Education*. 2022;57(1):33-48. doi: 10.1111/ejed.12493.

10. Haniff N, Daya P. Distributed Leadership: A Model for Student Leadership Engagement. *South African Journal of Higher Education*. 2023. doi: 10.20853/37-4-5078.
11. Balıkcı A. Examining the Impact of National Education Councils on Education Management Policies. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*. 2023;4(3):83-98. doi: 10.59062/ijpes.1366365.
12. M. KA, Oino PG. The Effect of Stakeholder Involvement on Institutional Productivity in Selected Public Universities in Uganda. *International Journal for Multidisciplinary Research*. 2024;6(4). doi: 10.36948/ijfmr.2024.v06i04.24062.
13. Khachatryan R. Leveraging Stakeholder Engagement for Enhanced Higher Education Competitiveness in Armenia. *Education in the 21st Century*. 2023;9(1):33-41. doi: 10.46991/ai.2023.1.33.
14. Mugabo JP. Stakeholders' Engagement and Sustainability of Educational Projects: A Case of Teacher Development Through School-Based Mentorship Project in Ngoma District, Rwanda. *Journal of Entrepreneurship & Project Management*. 2023;7(4):11-29. doi: 10.53819/81018102t3084.
15. Biswakarma G, Dhakal N. Policy Implementation of Quality Assurance and Accreditation in the Nepalese Higher Education Institutions Offering Hospitality Education. *The Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education*. 2023;15(54):24-50. doi: 10.20428/ajqahe.v15i54.2171.
16. Dao THT. An Evaluation of the Quality Management System of Transnational Undergraduate Programmes in a Vietnamese University. 2022. doi: 10.31219/osf.io/6hw3s.
17. Ashu FE. Widening Participation and the Provision of High Quality Teaching and Learning in Higher Education Improvement Programmes: A Case Study of the University of Buea. *Asian Journal of Education and Social Studies*. 2021:29-42. doi: 10.9734/ajess/2021/v25i330602.
18. Bidandi F, Nofor AA, Mukong C. Collaboration and Partnerships Between South African Higher Education Institutions and Stakeholders: Case Study of a Post-Apartheid University. 2022. doi: 10.21203/rs.3.rs-1371503/v2.
19. Bidandi F, Ambe NA, Mukong C. Collaboration and Partnerships Between Higher Education Institutions and Various stakeholders: Case Study, the University of the Western Cape, South Africa. 2022. doi: 10.21203/rs.3.rs-1371503/v1.
20. Ebekozi A, Samsurijan MS, Aigbavboa C, Firdaus RBR, Azazi NAN, Amadi GC. Infrastructure Development in Higher Institutions: The Role of Private Organisations via Unexplored Expanded Corporate Social Responsibility (ECSR). *Property Management*. 2022;41(1):149-68. doi: 10.1108/pm-03-2022-0015.
21. Mkhize TR, Hungwe JP. All Hands on Deck! School-Community Partnerships as a Nexus for Resource Mobilisation in South African Rural Schools. *Education Research International*. 2022;2022:1-13. doi: 10.1155/2022/5286467.
22. Tercanli H, Jongbloed B. A Systematic Review of the Literature on Living Labs in Higher Education Institutions: Potentials and Constraints. *Sustainability*. 2022;14(19):12234. doi: 10.3390/su141912234.
23. Makrakis V, Kostoulas-Makrakis N. A Participatory Curriculum Approach to ICT-Enabled Education for Sustainability in Higher Education. *Sustainability*. 2023;15(5):3967. doi: 10.3390/su15053967.
24. Venn R, Pérez P, Vandenbussche V. Competencies of Sustainability Professionals: An Empirical Study on Key Competencies for Sustainability. *Sustainability*. 2022;14(9):4916. doi: 10.3390/su14094916.
25. Gwama UM. Transformative Approaches to Managing Student Unrest in a South African University. *Interdisciplinary Journal of Management Sciences*. 2024;1:1-12. doi: 10.38140/ijms-2024.vol1.11.
26. Ngabeni P, Maqhubela V, Cishe EN. Social Transformation in Eastern Cape Universities, South Africa: Myth or Reality? *E-Journal of Humanities Arts and Social Sciences*. 2024:1182-94. doi: 10.38159/ehass.20245710.
27. Doshmangir L, Somi M, Lak S, Kabiri N, Ebrahimipour H, Barati O, et al. Selection and Appointment of Presidents of Medical Universities in Iran: Bridging Reality and Ideal Through Global and Local Evidence. *Plos One*. 2025;20(6):e0326563. doi: 10.1371/journal.pone.0326563.
28. Huang Y-C, Park SJ, Wang R-J. Direct Election of Education Superintendents in Korea: Dilemmas and Improvement Strategies. *International Journal of Comparative Education and Development*. 2024;26(2):81-94. doi: 10.1108/ijced-07-2023-0071.
29. Romiani Y, Khorasgani MSG, Norollahee S. Higher Education Managers' Perception of University Reputation Components: A Model for Middle Eastern Countries. *International Journal of Educational Management*. 2024;38(2):525-48. doi: 10.1108/ijem-09-2023-0433.
30. Munusamy MM, Hashim A. An Analysis of the ASEM Education Process and Its Role in Higher Education. *European Journal of Education*. 2021;56(3):468-81. doi: 10.1111/ejed.12462.
31. Kibirige I. Stakeholders' Roles and Motivations in the Management of Wetlands in Uganda: A Case Study of Lutembe Bay Wetland. *The Journal of Environment & Development*. 2026;35(2):492-519. doi: 10.1177/10704965251412778.
32. Kyambadde JM, Khumalo SS. Universalization, Sustainability and "Justiceness" of Primary Education: Perspectives and Lessons From Uganda. *Discourse and Communication for Sustainable Education*. 2023;14(2):144-60. doi: 10.2478/dcse-2023-0023.
33. Raza GKN. Sustainability of Tourism Planning in the Province of Marinduque. *International Journal of Management Studies and Social Science Research*. 2022;04(05):109-69. doi: 10.56293/ijmsssr.2022.4513.