

Identification and Analysis of Ethical Responsibilities of Universities in the Higher Education System: Designing a Multilayer Stakeholder-Based Model

Fatemeh Ordoo^{ID}*

Cultural and Social Governance Group, School of Governance, University of Tehran, Tehran, Iran.

Abstract

This study aims to identify and analyze the ethical responsibilities of universities in the higher education system and design a multilayer stakeholder-based model. The research employed qualitative thematic analysis with an interpretive approach, analyzing 28 authoritative sources including national and international scholarly articles, books, and policy documents selected through purposive sampling. The theoretical framework integrates Rest's Four-Component Model of moral development (moral sensitivity, judgment, motivation, and behavior), Freeman's stakeholder theory, and complementary theories including Noddings' ethics of care and Turiel's domain theory of moral development. Validation was confirmed with a kappa coefficient of 0.75 and content validity above 0.85. Findings revealed that universities' ethical responsibilities can be explained through five core stakeholder groups: faculty (moral modeling, emotional education, enhancing moral intelligence), students (developing human qualities, social responsibility), counselors (guidance in ethical conflicts), administrators (implementing ethical codes, strategic planning), and citizens (institutionalizing ethical values). The proposed three-layer model comprises the core layer (ethical mission), middle layer (stakeholder interactions), and outer layer (social outcomes). Results demonstrate that ethical responsibility in universities is a systematic and interactive process requiring multilateral stakeholder cooperation and redefining the university's role from merely educational institution to a workshop for human cultivation and civilization-building. This study provides operational solutions at micro, meso, and macro levels and can serve as a foundation for revising policy documents, designing curricula, and developing ethical charters for higher education institutions.

Keywords: Higher education, university ethical responsibilities, multilayer stakeholders, model design, thematic analysis.

* Corresponding Author: f.ordoo@ut.ac.ir

How to Cite: Ordoo, F. (2026). Identification and Analysis of Ethical Responsibilities of Universities in the Higher Education System: Designing a Multilayer Stakeholder-Based Model. *Journal of Comparative Public Administration*, 4 (2), 211-227. [Doi: 10.22098/cpa.2026.18663.1138](https://doi.org/10.22098/cpa.2026.18663.1138)



Extended Abstract

Universities face increasing demands to fulfill ethical responsibilities beyond knowledge production, including cultivating responsible citizens and addressing societal challenges based on Islamic teachings and universal ethical principles. This study identifies and analyzes universities' ethical responsibilities in Iran's higher education system through a multilayer stakeholder-based model. Using qualitative thematic analysis of 28 authoritative sources, the research integrates Rest's Four-Component Model, Freeman's stakeholder theory, and complementary ethical frameworks to propose a three-layer interactive model encompassing five stakeholder groups: faculty, students, counselors, administrators, and citizens. Findings reveal systematic patterns of moral responsibility distributed across stakeholders, validated through inter-rater reliability ($\kappa=0.75$) and expert content validity (>0.85). The model provides practical implications for curriculum design, institutional policy, and national assessment systems.

Introduction

Contemporary universities must redefine their ethical missions amid rapid social transformations, extending beyond traditional teaching to cultivating responsible citizenship and addressing societal challenges grounded in Islamic values and universal ethical principles. Iran's Comprehensive Scientific Map emphasizes training pious, creative, and confident individuals at world-class levels while promoting human capital development. The document further stresses integrating education with Islamic upbringing, ensuring equitable access to knowledge, and strengthening professional ethics as fundamental pillars of the scientific system. Recent policy documents from the Ministry of Science, Research and Technology (2023) identify social capital enhancement as a strategic goal, manifested through training committed human resources, consolidating scientific ethics, and reducing social gaps through educational justice.

Existing research has examined various dimensions of these responsibilities. Studies emphasize creating dynamic and joyful environments as essential foundations for moral education, while others adopt a societal perspective viewing universities as workshops for training committed and responsible human resources. Research demonstrates that balancing scientific education with moral training constitutes the cornerstone of sustainable human development. Universities must transcend traditional educational boundaries by articulating the social and cultural dimensions of their responsibilities to strengthen characteristics of the complete human being.

The digital age introduces novel challenges. Studies show that neglecting ethical training in cyberspace can lead to social isolation, identity crises, and weakened interpersonal relationships. Other research emphasizes the importance of effective faculty-student communication as the axis of moral education, suggesting that relationship quality prepares students for active engagement with societal challenges.

This research, inspired by experiences from Germany and grounded in Rest's theory, addresses existing gaps in understanding responsibility in higher education (including neglect of socio-organizational dimensions, absence of comprehensive stakeholder models, and weakness of indigenous frameworks) to establish balance between educational missions and societal needs. The central research question asks: What are the conceptual components of universities' ethical responsibilities in Iran's higher education system?

Methods

This study employed qualitative thematic analysis using an interpretive paradigm. Twenty-eight authoritative sources were purposively selected, including peer-reviewed articles from national databases (SID) and international platforms (ScienceDirect, Elsevier, Scopus, PubMed), books from reputable publishers (Springer, Cambridge, Penguin), and upstream policy documents. The analytical process followed seven systematic stages: (1) formulating research questions, (2) sample selection, (3) determining analytical approach, (4) designing coding procedures, (5) implementing coding, (6) establishing validity and reliability, and (7) analyzing results.

The theoretical framework integrated Rest's Four-Component Model (moral sensitivity, judgment, motivation, and behavior) as the primary coding structure, Freeman's stakeholder theory for identifying key groups, Noddings' ethics of care for analyzing relational dimensions, and Turiel's domain theory for distinguishing universal moral rules from socio-cultural norms. Haidt's Moral Foundations Theory (care, fairness, loyalty, authority, sanctity, and liberty) further informed the analysis of diverse responsibilities.

Content validity was assessed by five experts (three higher education professors, two professional ethics specialists), yielding content validity indices above 0.85 for all themes. Inter-rater reliability was established by having two independent coders analyze 30% of the data (8 of 28 sources: P1, P5, P8, P12, P16, P20, P23, P27). Among 48 sub-themes identified in these sources, 42 showed agreement and 6 showed disagreements, yielding a Cohen's kappa coefficient of 0.75, indicating substantial agreement according to McHugh's (2012) classification.

Results

Thematic analysis identified ethical responsibilities distributed across five core stakeholder groups. Faculty responsibilities include emotional and ethical training, value-based moral modeling, enhancing moral intelligence, and professional responsibility. Student responsibilities encompass developing human qualities and social responsibility awareness. Counselors provide guidance in ethical conflicts and decision-making. Administrators implement ethical codes in educational environments and conduct strategic planning. Citizens contribute through institutionalizing ethical values and reducing value-behavior gaps.

The proposed three-layer model positions the ethical mission at the core, incorporating Rest's four components (sensitivity, judgment, motivation, behavior) as foundational elements. The middle layer emphasizes dynamic interactions among five stakeholder groups through mechanisms of moral modeling, service-oriented learning, transparent oversight, conflict resolution, and value institutionalization. The outer layer addresses social outcomes including enhanced ethical capital, reduced social harms, educational justice, sustainable development, civilization-building, and civic participation.

Analysis revealed that each stakeholder group strengthens specific components of ethical behavior: faculty enhance students' moral sensitivity through modeling and emotional education; students demonstrate moral motivation through social activities; administrators provide institutional structures facilitating ethical behavior; counselors bridge judgment and ethical action; and citizens complete the social feedback cycle through value institutionalization. This structure extends Rest's individual-level model to institutional and multi-stakeholder levels, demonstrating that each component of ethical behavior is distributed among all university community groups.

Conclusion

This research demonstrates that universities' ethical responsibilities constitute a multilevel system of interactions where five stakeholder groups form a virtue-oriented cycle through complementary roles. The three-layer model provides a comprehensive framework for understanding and operationalizing responsibility in higher education by positioning ethical mission at the core, stakeholder interactions in the middle layer, and social outcomes in the outer layer.

Practical recommendations include: (1) at the micro level, incorporating mandatory "Professional Responsibility" courses with situation-based approaches across all disciplines; (2) at the meso level, establishing university ethics committees with balanced representation from all stakeholder groups; (3) at the macro level, designing a national ethical monitoring system with measurable indicators and digital platforms for sharing ethical experiences. Future research should validate this model in specific contexts (medical sciences, technical universities), conduct comparative studies with other countries' higher education systems, and examine emerging technologies' roles in moral education.

Funding

This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Authors' Contribution

The author was solely responsible for all aspects of the study including conceptualization, methodology, analysis, and writing of this manuscript.

Conflict of Interest

The author declares no conflicts of interest.

Acknowledgments

The author express gratitude to the experts who validated the coding framework and provided valuable insights during the research process.

Note on References: This study analyzed 28 authoritative sources comprising peer-reviewed articles from major international databases (ScienceDirect, Elsevier, Scopus, PubMed, Taylor & Francis) and national repositories (SID), along with seminal theoretical works from established academic publishers (Springer, Cambridge University Press, Penguin Books). The reference list includes foundational theoretical frameworks (Rest, Freeman, Noddings, Turiel, Haidt), contemporary empirical studies on university social responsibility, and policy documents from Iran's higher education system, ensuring comprehensive coverage of both theoretical foundations and contextual applications.

شناسایی و تحلیل مسئولیت‌های اخلاقی دانشگاه‌ها در نظام آموزش عالی: طراحی الگوی مبتنی بر ذینفعان چندلایه

فاطمه اردو *^{id}

گروه حکمرانی فرهنگی اجتماعی، دانشکده حکمرانی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۰۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۹/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۳۰

نوع مقاله: پژوهشی

صص: ۲۱۱-۲۲۷

چکیده

هدف این پژوهش، شناسایی و تحلیل مسئولیت‌های اخلاقی دانشگاه‌ها در نظام آموزش عالی و طراحی الگوی مبتنی بر ذینفعان چندلایه است. روش پژوهش، تحلیل مضمون کیفی با رویکرد تفسیری بوده که در آن ۲۸ منبع معتبر شامل مقالات علمی ملی و بین‌المللی، کتب و اسناد بالادستی به‌صورت هدفمند انتخاب و تحلیل شدند. چارچوب نظری پژوهش بر تلفیق نظریه توسعه اخلاقی چهارمؤلفه‌ای رست (حساسیت، قضاوت، انگیزش و رفتار اخلاقی)، نظریه ذینفعان فریمن و نظریه‌های تکمیلی اخلاق مراقبتی نودینگز و توسعه حوزه‌ای توریل استوار است. اعتبارسنجی با ضریب کاپای ۰.۷۵ و روایی محتوایی بالای ۰.۸۵ تأیید شد. یافته‌ها نشان داد که مسئولیت‌های اخلاقی دانشگاه‌ها در پنج گروه ذینفع محوری قابل تبیین است: اساتید (الگوسازی اخلاقی، تربیت عاطفی، تقویت هوش اخلاقی)، دانشجویان (توسعه ویژگی‌های انسانی، احساس مسئولیت اجتماعی)، مشاوران (راهنمایی در تعارضات اخلاقی)، مدیران (اجرای کدهای اخلاقی، برنامه‌ریزی استراتژیک) و شهروندان (نهادینه‌سازی ارزش‌های اخلاقی). الگوی سه‌لایه‌ای پیشنهادی شامل لایه هسته‌ای (ماموریت اخلاقی)، لایه میانی (تعاملات ذینفعان) و لایه بیرونی (پیامدهای اجتماعی) است. نتایج نشان می‌دهد که مسئولیت‌پذیری اخلاقی دانشگاه‌ها فرآیندی نظام‌مند و تعاملی است که نیازمند همکاری چندجانبه ذینفعان و بازتعریف نقش دانشگاه از نهاد صرفاً آموزشی به کارگاه تربیت انسانی و تمدن‌سازی است. پژوهش حاضر راهکارهای عملیاتی در سطوح خرد، میانی و کلان ارائه می‌دهد و می‌تواند مبنایی برای بازنگری اسناد بالادستی، طراحی برنامه‌های درسی و تدوین منشورهای اخلاقی نهادهای آموزش عالی باشد.

کلیدواژه: آموزش عالی، مسئولیت اخلاقی دانشگاه‌ها، ذینفعان چندلایه، طراحی الگو، تحلیل مضمون.

* نویسنده مسئول: f.ordoo@ut.ac.ir

نحوه ارجاع دهی: اردو، فاطمه. (۱۴۰۵). شناسایی و تحلیل مسئولیت‌های اخلاقی دانشگاه‌ها در نظام آموزش عالی: طراحی الگوی مبتنی بر

ذینفعان چندلایه. فصلنامه مدیریت تطبیقی، ۴ (۲)، ۲۱۱-۲۲۷. Doi: 10.22098/cpa.2026.18663.1138

حق انتشار این مستند، متعلق به نویسندگان آن است. ۱۴۰۵ ©. ناشر این مقاله، دانشگاه محقق اردبیلی است.

این مقاله تحت گواهی زیر منتشر شده و هر نوع استفاده غیرتجاری از آن مشروط بر استناد صحیح به مقاله و با رعایت شرایط مندرج در آدرس زیر مجاز است. Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)



مقدمه

دانشگاه‌ها در مواجهه با تحولات پرشتاب جامعه، مسئولیت اخلاقی خود را علاوه بر تولید علم، در تربیت شهروندان مسئول و پاسخگو به چالش‌های جامعه بر اساس آموزه‌های اسلامی بازتعریف می‌کنند (Revolution, 2022). این امر با تأکیدات سند نقشه جامع علمی کشور هماهنگ است که در آن بر تربیت انسان‌های متقی، خلاق و خودباور در سطح برترین‌های جهان و ارتقای سرمایه انسانی تأکید شده است. افزون بر این، سند نقشه جامع بر لزوم تلفیق آموزش با تربیت اسلامی، توجه جدی به عدالت در دسترسی به علم و تقویت اخلاق حرفه‌ای به عنوان ارکان اساسی نظام علمی تأکید دارد. همچنین در اسناد دانشگاهی نظیر سند تحول وزارت علوم (Ministry of Science, 2023)، ارتقای سرمایه اجتماعی به عنوان هدفی راهبردی مورد توجه قرار گرفته است که در قالب تربیت نیروی انسانی متعهد، تحکیم اخلاق علمی و کاهش شکاف‌های اجتماعی از طریق عدالت آموزشی بروز یافته است.

پژوهش‌های متعددی ابعاد مختلف این مسئولیت‌ها را بررسی کرده‌اند. در مطالعه‌ای بر ایجاد فضای پویا و نشاط‌آور به عنوان بستر ضروری تربیت اخلاقی تأکید شده است (Jovari & Mohammadi Moghaddam, 2021). در پژوهش دیگری، با رویکردی جامعه‌نگر، دانشگاه را کارگاه تربیت نیروی انسانی متعهد و مسئول می‌دانند (Hasani Ahangar et al., 2024). یافته‌ها نشان می‌دهد که توازن میان آموزش علمی و تربیت اخلاقی، سنگ بنای توسعه انسانی پایدار است. به عبارتی، دانشگاه‌ها باید از مرزهای سنتی آموزش فراتر رفته و با تبیین ابعاد اجتماعی و فرهنگی مسئولیت خود، به تقویت ویژگی‌های انسان کامل یاری رسانند (Salehi Omran, 2013).

چالش فضای دیجیتال نیز بعد نوینی به این مسئولیت‌ها افزوده است. مطالعه‌ای نشان می‌دهد که غفلت از تربیت اخلاقی در فضای مجازی می‌تواند به انزوای اجتماعی، بحران هویت و تضعیف روابط بین‌فردی بیانجامد (Keykha, 2020). این در حالی است که پژوهشی دیگر بر اهمیت ارتباط مؤثر استاد-دانشجو به عنوان محور تربیت اخلاقی پای می‌فشارند. کیفیت این ارتباط می‌تواند دانشجویان را برای مواجهه فعال با چالش‌های جامعه آماده سازد (Alam alhoda, 2016).

این پژوهش با الهام از تجربه‌هایی مانند آلمان و با تکیه بر نظریه رست، به دنبال پر کردن شکاف‌های موجود در درک مسئولیت‌پذیری در آموزش عالی (شامل غفلت از ابعاد اجتماعی-سازمانی، نبود مدل جامع برای ذینفعان و ضعف چارچوب‌های بومی) است تا توازنی میان مأموریت‌های آموزشی و نیازهای اجتماعی ایجاد کند (Rest, 1984) که بر چهار مؤلفه حساسیت اخلاقی، قضاوت اخلاقی، انگیزش اخلاقی و رفتار اخلاقی تأکید دارد، درصدد ارائه پاسخی جامع به این پرسش است که *اجزای مفهومی مسئولیت‌های اخلاقی دانشگاه‌ها در نظام آموزش عالی ایران کدامند؟*

این پژوهش می‌تواند مبنایی برای بازنگری در اسناد بالادستی، طراحی برنامه‌های درسی و تدوین منشورهای اخلاقی نهادهای آموزش عالی قرار گیرد.

ادبیات پژوهش

تحلیل مسئولیت‌های اخلاقی دانشگاه‌ها در این پژوهش بر سه محور نظری استوار است: (۱) نظریه توسعه اخلاقی چهارمؤلفه‌ای رست که چارچوب تحلیل رفتار اخلاقی را شکل می‌دهد، (۲) نظریه ذینفعان فریمن که مبنای شناسایی گروه‌های کلیدی دانشگاه است، و (۳) نظریه‌های تکمیلی اخلاق مراقبتی و توسعه حوزه‌ای که ابعاد رابطه‌ای و زمینه‌ای مسئولیت‌پذیری را تبیین می‌کنند.

۱. نظریه توسعه اخلاقی رست: چارچوب تحلیل رفتار اخلاقی

رست (Rest, 1984) در مدل چهارمؤلفه‌ای خود استدلال می‌کند که رفتار اخلاقی حاصل تعامل چهار فرآیند شناختی-عاطفی است: الف) حساسیت اخلاقی (تشخیص موقعیت‌های اخلاقی)، ب) قضاوت اخلاقی (تعیین صحیح‌ترین اقدام)، ج) انگیزش اخلاقی (ترجیح ارزش‌های اخلاقی بر سایر منافع)، و د) رفتار اخلاقی (اجرای تصمیم) (Rest, Narvaez, Thoma, & Bebeau, 1999; Bebeau, 2002). این مدل در پژوهش حاضر چارچوب کدگذاری موضوعی را شکل داده است؛ به‌گونه‌ای که مسئولیت‌های استخراج‌شده از متون بر اساس این که به کدام‌یک از چهار مؤلفه (یا ترکیبی از آن‌ها) مربوط می‌شوند، طبقه‌بندی شده‌اند. برای مثال، مسئولیت «الگوسازی اخلاقی اساتید» هم‌زمان حساسیت (آگاهی از تأثیر رفتار بر دانشجویان) و رفتار (عملکرد اخلاقی عینی) را دربرمی‌گیرد.

۲. نظریه ذینفعان فریمن: مبنای شناسایی گروه‌های کلیدی

فریمن (Freeman, 2010) استدلال می‌کند که سازمان‌ها نه تنها در برابر سهامداران، بلکه در قبال همه کسانی که بر عملکرد آن‌ها تأثیر می‌گذارند یا از آن تأثیر می‌پذیرند، مسئولیت دارند (Freeman, Harrison, & Wicks, 2007). این نظریه در آموزش عالی به‌معنای پاسخگویی دانشگاه‌ها به طیف گسترده‌ای از ذینفعان—از دانشجویان و اساتید تا جامعه محلی و دولت—است (Nejati et al., 2011). در پژوهش حاضر، این نظریه مبنای شناسایی پنج گروه ذینفع محوری (اساتید، دانشجویان، مدیران، مشاوران، شهروندان) بوده و تعامل دوسویه میان آن‌ها محور طراحی الگو قرار گرفته است. این رویکرد با چارچوب مسئولیت اجتماعی دانشگاه وسیلسکو و همکاران (Vasilescu et al., 2010) که بر چهار بعد سازمانی، آموزشی، شناختی و اجتماعی تأکید دارد، همسو است.

۳. نظریه‌های تکمیلی: اخلاق مراقبتی و توسعه حوزه‌ای

نظریه اخلاق مراقبتی نودینگز (Noddings, 2013) بر اهمیت روابط میان‌فردی و مسئولیت در قبال دیگران تأکید دارد. این رویکرد در پژوهش حاضر مبنای تحلیل نقش مشاوران (راهنمایی دانشجویان در حل تعارضات اخلاقی) و تعامل اساتید-دانشجویان (تربیت عاطفی و الگوسازی رابطه‌محور) قرار گرفته است. همچنین، نظریه توسعه اخلاقی حوزه‌ای توریل (Turiel, 1983) که میان قواعد اخلاقی جهان‌شمول (عدالت، صداقت) و هنجارهای اجتماعی-فرهنگی تمایز قائل می‌شود (Nucci, 2001)، زمینه‌ساز درک تفاوت مسئولیت‌های دانشگاه در سطوح فردی (اساتید، دانشجویان) و نهادی (مدیران، شهروندان) شده است. نظریه بنیادهای اخلاقی هایدت (Haidt, 2012)—با شش محور مراقبت، عدالت، وفاداری، اقتدار، تقدس و آزادی—نیز در تبیین تنوع مسئولیت‌های استخراج‌شده (از تربیت عاطفی تا نظارت نهادی) کمک‌کننده بوده است (Graham et al., 2013).

پیشینه پژوهش

هدف از مرور پیشینه پژوهش، تبیین جایگاه علمی موضوع و شناسایی مسیرهای طی شده در حوزه مسئولیت‌های تربیتی و اجتماعی دانشگاه‌هاست. در سطح ملی، مطالعات (جدول ۱) بیشتر بر ابعاد اخلاقی، تربیتی و فرهنگی دانشگاه‌ها تمرکز داشته و نقش این نهادها را در تربیت مدیران، اساتید و دانشجویان متعهد به ارزش‌های اسلامی و اجتماعی برجسته کرده‌اند. در سطح بین‌المللی، پژوهش‌ها (جدول ۲) بر مسئولیت اجتماعی دانشگاه‌ها در قبال جامعه و ذی‌نفعان، به‌ویژه در مواجهه با بحران‌های جهانی، تأکید دارند.

جدول ۱: پیشینه پژوهش‌های ملی

نویسنده	سال	عنوان	روش پژوهش	نتایج
نادی و حسین‌پور	۲۰۲۴	شناسایی مؤلفه‌های مدیریت عملکرد اعضای هیئت علمی	تحلیل کیفی	هفت مؤلفه اصلی مدیریت عملکرد شناسایی شد؛ تأکید بر محیط اخلاقی و تربیت علمی-اخلاقی
نبی‌زاده و همکاران	۲۰۲۴	مبانی معرفت‌شناسی تربیت معنوی مبتنی بر اندیشه امامین انقلاب	تبیین نظری	اهمیت تربیت معنوی در شکل‌دهی رفتارهای اخلاقی
حسنی آهنگر و همکاران	۲۰۲۴	کادرسازی دانشگاه تمدن‌ساز	تحلیل محتوای کیفی	شناسایی ۲۶۳ واحد معنایی مرتبط با مسئولیت‌های تربیتی
ساری و همکاران	۲۰۲۳	طراحی الگوی بالندگی سازمان‌های آموزشی مبتنی بر مکتب شهید سلیمانی	طراحی الگو	چهار بعد بالندگی فردی، حرفه‌ای، خدماتی و مدیریتی؛ تأکید بر مسئولیت‌های تربیتی
نبی‌زاده و زنگویی	۲۰۲۳	ارتباط هوش معنوی و سبک رهبری تحول‌آفرین	مطالعه همبستگی	هوش معنوی موجب تقویت رهبری تحول‌آفرین در دانشگاه‌ها
جووری و محمدی مقدم	۲۰۲۳	نشاط دانشگاهی و راهبردهای پایداری آن	تحلیل راهبردی	نشاط موجب افزایش انرژی و رضایت؛ راهبردهایی مانند مدیریت دانایی پیشنهاد شد
زنگویی و همکاران	۲۰۲۳	آسیب‌های اجتماعی نسل جوان	تحلیل اجتماعی	نقش حیاتی خانواده و دانشگاه در پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی
کیخا	۲۰۲۰	چالش‌های تربیت اخلاقی در فضای مجازی	مطالعه موردی	ضعف فرهنگ استفاده از فضای مجازی و انحرافات اخلاقی؛ تأکید بر باورهای دینی
داداشی کلایی و همکاران	۲۰۱۹	مسئولیت‌پذیری در آموزه‌های اسلامی	تحلیل محتوای اسلامی	پیشنهاد اصول و روش‌ها در چهار قلمرو مسئولیت؛ ضرورت تدوین متناسب با دانشجویان
علم‌الهدی و همکاران	۲۰۱۶	ارتباط سالم میان جنس‌ها در دانشگاه	مطالعه میدانی	تربیت خانوادگی و پایبندی به دین در حفظ عفاف و حجاب مؤثر است
کرمی و همکاران	۲۰۱۶	ویژگی‌های اخلاقی مربیان و مدیران آموزشی	تحلیل زمینه‌ای	قاطعیت، وجدانمندی و حسن خلق به‌عنوان عوامل کلیدی تربیت اخلاقی
رضایت	۲۰۱۵	تحلیل محتوای مقالات تعلیم و تربیت اسلامی	تحلیل محتوا	بررسی گرایش‌های آموزشی و فرهنگی؛ پیشنهاد بهبود کیفیت مقالات

جدول ۲: پیشینه پژوهش‌های بین‌المللی

نویسنده	سال	عنوان	روش پژوهش	نتایج
الیفنه و همکاران	۲۰۲۴	مسئولیت اجتماعی دانشگاه‌ها در بحران کووید-۱۹	مصاحبه (۷۰ مورد)	دانشگاه‌ها مسئولیت اجتماعی خود را ایفا کردند؛ چالش زیرساخت و روابط عمومی
علی و همکاران	۲۰۲۱	مرور نظام‌مند مسئولیت اجتماعی دانشگاه	مرور ادبیات	ضرورت گنجاندن ابتکارات در سیاست‌ها و مشارکت ذینفعان
کوهلو و منرس	۲۰۲۱	پروژه اراسمس «اسا» و مسئولیت اجتماعی دانشگاه	تحلیل تماتیک	یادگیری خدماتی به ارتقای مسئولیت اجتماعی دانشگاه کمک می‌کند
لاران خوزه و آندرا دس پنا	۲۰۱۷	مرور ادبیات مسئولیت اجتماعی دانشگاه‌ها (۲۰۱۵-۲۰۰۰)	مرور نظام‌مند	شناسایی شکاف‌های پژوهشی و ارائه توصیه برای تحقیقات آینده
نجاتی و همکاران	۲۰۱۱	مسئولیت اجتماعی در دانشگاه‌های برتر جهان	تحلیل محتوای وبسایت‌ها و گزارش‌ها	دانشگاه‌های برتر متعهد به مسئولیت اجتماعی و ایجاد اثر مثبت در جامعه
وسیلسکو و همکاران	۲۰۱۰	انتقال از مسئولیت اجتماعی شرکتی به دانشگاهی	چارچوب مفهومی	تأکید بر استراتژی‌های مشابه سازمان‌ها؛ تمرکز بر آگاهی اخلاقی و تعهد حرفه‌ای

مرور پیشینه پژوهش‌های ملی و بین‌المللی نشان می‌دهد که در سطح ملی، پژوهش‌ها بیشتر بر ابعاد اخلاقی، تربیتی و فرهنگی دانشگاه‌ها متمرکز هستند. مباحثی مانند تربیت معنوی، الگوسازی اخلاقی، ارتقاء کیفیت اعضای هیئت علمی و پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی از موضوعات اصلی به شمار می‌آیند. در سطح بین‌المللی نیز در زمینه مقابله با بحران‌های جهانی و ضرورت نهادینه‌سازی ارزش‌های اخلاقی و پایداری در سیاست‌ها و مدیریت دانشگاه‌ها توجه ویژه‌ای به مسئولیت اجتماعی دانشگاه‌ها در قبال جامعه و ذینفعان شده است.

با این حال، خلأ عمده در پیشینه، فقدان الگویی جامع است که چگونگی تعامل ذینفعان چندلایه در تحقق مسئولیت‌های اخلاقی را تبیین کند. اکثر مطالعات یا بر یک گروه خاص (مثلاً اساتید یا دانشجویان) متمرکزند یا مسئولیت‌ها را به صورت فهرست‌وار ارائه می‌دهند بدون آن که ساختار روابط و پیامدهای نظام‌مند آن‌ها را نشان دهند. این پژوهش با تلفیق نظریه‌های رست^۱ (چارچوب تحلیل رفتار اخلاقی) و فریمن (رویکرد ذینفع‌محور)، و با استفاده از روش تحلیل مضمون، به دنبال ارائه الگوی سه‌لایه‌ای (هسته-تعاملات-پیامدها) است که هم‌زمان ابعاد فردی، نهادی و اجتماعی مسئولیت‌پذیری را پوشش دهد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با استفاده از روش تحلیل مضمون (تماتیک) با استفاده از چارچوب کدگذاری براون و کلارک (Braun & Clarke, 2006) انجام شده است. این تکنیک یکی از ابزارهای مرتبط با روش‌های اسنادی به حساب می‌آید و به تحلیل و بررسی محتوا می‌پردازد. هدف اصلی این پژوهش شناسایی شناسایی مسئولیت‌های تربیتی دانشگاه‌ها است. این مطالعه به لحاظ هدف، کاربردی بوده و از رویکرد و پارادایم کیفی و تفسیری پیروی می‌کند. برای تأمین روایی، برداشت‌ها و تفسیرهای به‌دست‌آمده توسط خبرگان تأیید شده است. همچنین، ابزار جمع‌آوری داده‌های پژوهش شامل متون، یادداشت‌ها و تجزیه و تحلیل ثانویه می‌باشد. نمونه‌گیری این پژوهش بر اساس ۲۸ منبع انتخاب شده

¹ Rest

و داده‌ها با استفاده از تفسیر پژوهشگران تحلیل شده‌اند. در واقع، روندهای این پژوهش در هفت مرحله؛ (۱) تنظیم سؤال، (۲) انتخاب نمونه، (۳) تعیین رویکرد تحلیل، (۴) طرح‌ریزی فرآیند رمزگذاری، (۵) اجرای فرآیند رمزگذاری، (۶) تعیین اعتبار و پایایی، و در نهایت (۷) تحلیل نتایج انجام گرفته‌اند. اعتبارسنجی مضامین با استفاده از روش توافق بین ارزیابان^۱ (McHugh, 2012) با ضریب کاپای ۰.۷۵ انجام شد.

مرحله اول: تنظیم سؤال پژوهش؛ در این مرحله دو سؤال اصلی مشخص گردید؛ سؤال اول: اجزای مفهومی مسئولیت‌های تربیتی دانشگاه‌ها شامل چه مواردی است؟ سؤال دوم: مدل نهایی مسئولیت‌های تربیتی دانشگاه‌ها شامل چه مواردی است؟

مرحله دوم: انتخاب نمونه؛ به منظور تبیین موضوع مطالعه پیش رو ۲۸ منبع مهم و اولویت دار به لحاظ مؤلفه‌های مسئولیت‌های تربیتی دانشگاه‌ها انتخاب گردید. این منابع به تفکیک در جدول شماره ۳ مشخص گردیده است.

جدول ۳: نوع‌شناسی منابع مسئولیت‌های تربیتی دانشگاه‌ها

صاحب‌نظر	سال	نوع منبع	صاحب‌نظر	سال	نوع منبع
الیفنه و همکاران	۲۰۲۴	مقاله (ScienceDirect)	الیاسی و زکریایی	۲۰۲۵	مقاله (SID)
نبی‌زاده و همکاران	۲۰۲۴	مقاله (SID)	کوهلو و منرس	۲۰۲۱	مقاله (Elsevier)
حسنی آهنگر و همکاران	۲۰۲۴	مقاله (SID)	داداشی کلایی و همکاران	۱۳۹۷	مقاله (SID)
نادی و حسین‌پور	۲۰۲۴	مقاله (SID)	صالحی عمران و همکاران	۲۰۱۳	مقاله (SID)
ساری و همکاران	۲۰۲۳	مقاله (SID)	علم الهدی و همکاران	۲۰۱۶	مقاله (SID)
نبی‌زاده و زنگویی	۲۰۲۳	مقاله (SID)	کرمی و همکاران	۲۰۱۶	مقاله (SID)
جووری و محمدی مقدم	۲۰۲۱	مقاله (SID)	ویگموره-آلوارز و رویز-لوزانو	۲۰۱۲	مقاله (Scopus)
کیخا	۲۰۲۰	مقاله (SID)	سولبرکه و کارست	۲۰۰۶	مقاله (PubMed)
برکوویتز و همکاران	۲۰۰۵	مقاله (Elsevier)	دادرس و نقیب‌زاده	۲۰۰۷	مقاله (SID)
کمپبل	۲۰۲۵	کتاب (Springer)	شوئیتما و همکاران	۲۰۰۸	مقاله (ScienceDirect)
نودینگز	۲۰۱۳	کتاب (Cambridge)	غانم	۲۰۱۸	مقاله (Scopus)
توریل	۱۹۸۳	مقاله (ScienceDirect)	رست	۱۹۸۴	مقاله (PubMed)
هدت	۲۰۱۲	کتاب (Penguin)	سوارز و همکاران	۲۰۲۳	مقاله (Elsevier)
میتو و همکاران	۲۰۲۰	مقاله (Scopus)	بانکس	۲۰۱۵	مقاله (Taylor & Francis)

مرحله سوم: تعیین رویکرد تحلیل؛ در خصوص تحلیل محتوا دو رویکرد کمی و کیفی وجود دارد که این پژوهش از نوع کیفی است.

مرحله چهارم: طرح ریزی فرآیند رمزگذاری؛ مطابق جدول ۴ فرآیند رمزگذاری برای ۲۸ منبع انتخاب شده (با کدهای P1 تا P28) صورت گرفته است.

^۱ Inter-rater reliability

فصلنامه مدیریت دولتی تطبیقی | ۱۴۰۵ | دوره ۴ | شماره ۲

جدول ۴: رمزگذاری منابع

کد	سال	صاحب‌نظر	کد	سال	صاحب‌نظر
P15	۲۰۲۵	الیاسی و زکریایی	P1	۲۰۲۴	الیفنه و همکاران
P16	۲۰۲۱	کوهلو و منیرس	P2	۲۰۲۴	نبی‌زاده و همکاران
P17	۱۳۹۷	داداشی کلایی و همکاران	P3	۲۰۲۴	حسینی آهنگر و همکاران
P18	۲۰۱۳	صالحی عمران و همکاران	P4	۲۰۲۴	نادی و حسین‌پور
P19	۲۰۱۶	علم‌الهدی و همکاران	P5	۲۰۲۳	ساری و همکاران
P20	۲۰۱۶	کرمی و همکاران	P6	۲۰۲۳	نبی‌زاده و زنگویی
P21	۲۰۱۲	ویگموره-آلوارز و رویز-لوزانو	P7	۲۰۲۱	جووری و محمدی مقدم
P22	۲۰۰۶	سولبرگه و کارست	P8	۲۰۲۰	کیخا
P23	۲۰۰۷	دادرس و نقیب‌زاده	P9	۲۰۰۵	برکوویتز و همکاران
P24	۲۰۰۸	شوئیتما و همکاران	P10	۲۰۲۵	کمپبل
P25	۲۰۱۸	غانم	P11	۲۰۱۳	نودینگز
P26	۱۹۸۴	رست	P12	۱۹۸۳	توریل
P27	۲۰۲۳	سوارز و همکاران	P13	۲۰۱۲	هدت
P28	۲۰۱۵	بانکس	P14	۲۰۲۰	میتو و همکاران

مرحله پنجم: /جری فرآیند رمزگذاری؛ این مرحله در جدول شماره ۵ پیاده سازی شده است.

مرحله ششم: تعیین/اعتبار و پایایی؛ روایی محتوایی چارچوب کدگذاری توسط ۵ خبره (۳ استاد آموزش عالی، ۲ متخصص اخلاق حرفه‌ای) بررسی شد و شاخص روایی محتوا برای مضامین بالای ۰.۸۵ محاسبه گردید. همچنین، پایایی بین کدگذاران با تحلیل ۳۰٪ از داده‌ها (معادل ۸ منبع از ۲۸ منبع شامل؛ P1, P5, P8, P12, P16, P20, P23, P27) توسط دو کدگذار مستقل سنجیده شد. در این ۸ منبع، مجموعاً ۴۸ مضمون فرعی شناسایی شد که از این میان تعداد ۴۲ مضمون مورد توافق دو کدگذار قرار گرفت و تعداد ۶ مضمون دارای عدم توافق بود. ضریب توافق کاپا با استفاده از فرمول زیر محاسبه گردید:

$$k = \frac{p_o - p_e}{1 - p_e}$$

که در آن :

$$p_o (\text{توافق مشاهده شده}) = \frac{42}{48} = 0.875$$

$$p_e (\text{با فرض احتمال برابر توافق و عدم توافق}) = (\text{توافق تصادفی مورد انتظار}) = 0.50$$

بنابراین:

$$k = \frac{0.875 - 0.50}{1 - 0.50} = \frac{0.375}{0.50} = 0.75$$

ضریب کاپای به دست آمده برابر ۰.۷۵ است که طبق طبقه بندی مک هیو (McHugh, 2012) نشان دهنده توافق قابل قبول^۱ بین کدگذاران می باشد.

یافته ها

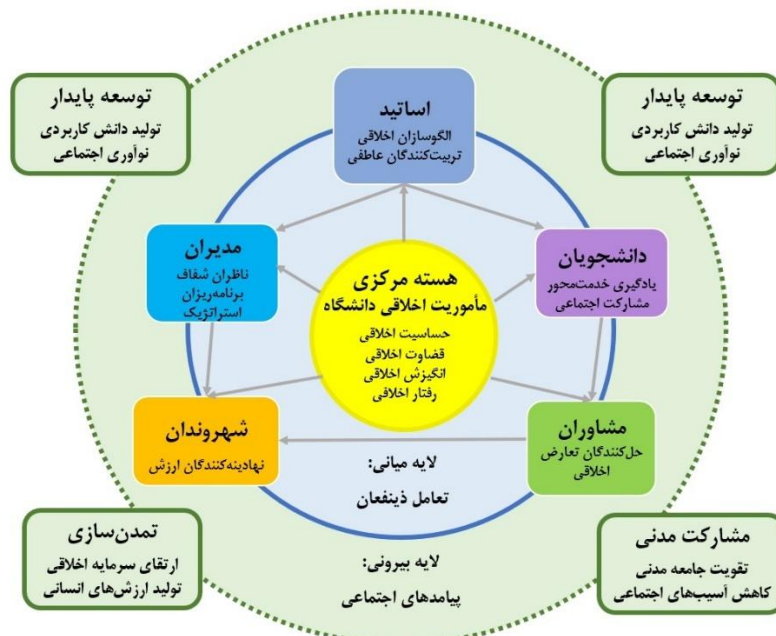
با تحلیل منابع در ارتباط با موضوع «شناسایی مسئولیت های تربیتی دانشگاه ها» با روش تحلیل مضمون می توان جدول یافته ها (جدول ۵) را ارائه نمود.

جدول ۵: مضامین مسئولیت های تربیتی دانشگاه ها

گروه	مضامین مرتبط با مسئولیت های اخلاقی دانشگاه	کدها	مصادیق (مثال ها)
اساتید	تربیت اخلاقی و عاطفی	P1, P2, P5, P9, P10, P27	تقویت همدلی و ارتباطات انسانی ایجاد فضای مثبت برای رشد عاطفی
	الگوسازی مبتنی بر ارزش های اخلاقی	P11, P13, P18, P25, P4	آموزش مبتنی بر اصول اخلاق جهانی الگوسازی رفتاری مطابق با استانداردهای اخلاقی
	تقویت هوش اخلاقی	P6, P3, P12, P26	توسعه تفکر انتقادی اخلاقی تقویت قضاوت اخلاقی
	مسئولیت حرفه ای	P9, P15, P12, P24, P22	رعایت اصول اخلاق حرفه ای مدلسازی رفتارهای اخلاقی
دانشجویان	توسعه ویژگی های انسانی	P11, P2, P8, P12, P20, P26	تقویت صداقت و مسئولیت پذیری پرورش روحیه همکاری
	احساس مسئولیت اجتماعی	P6, P15, P1, P13, P28	مشارکت در فعالیتهای اجتماعی آگاهی از مسائل اخلاقی جامعه
مشاوران	راهنمایی در تربیت اخلاقی	P12, P10, P23, P25	مشاوره در حل تعارضات اخلاقی هدایت در تصمیم گیری اخلاقی
مدیران	اجرای کدهای اخلاقی در محیط آموزشی	P15, P19, P23, P24, P17	ایجاد محیط آموزشی عاری از تبعیض نظارت بر رعایت اصول اخلاقی
	برنامه ریزی استراتژیک	P14, P15, P21, P24	توسعه پروژه های مسئولیت اجتماعی طراحی برنامه های تعامل با جامعه
شهروندان	نهادینه سازی ارزش های اخلاقی	P16, P10, P25, P28	ترویج فعالیت های داوطلبانه اخلاق محور کاهش فاصله ارزشی- رفتاری

یافته های فوق را می توان در شکل ۱ نمایش داد؛

¹ Substantial Agreement



شکل ۱: الگوی مسئولیت های اخلاقی دانشگاه ها

الگوی پیشنهادی (شکل ۱) بر اساس ساختار سه لایه ای طراحی شده است که شامل لایه هسته ای با تمرکز بر مأموریت اخلاقی دانشگاه، لایه میانی با تأکید بر تعامل ذینفعان و لایه بیرونی با نگاه به پیامدهای اجتماعی می باشد. این ساختار بر تعامل پویا و دوطرفه بین پنج گروه ذینفع محوری استوار است که عبارتند از اساتید، دانشجویان، مدیران، مشاوران و شهروندان. مبانی نظری الگو از تلفیق نظریه توسعه اخلاقی رست، رویکرد اخلاق مراقبتی نودینگز و نظریه توسعه اخلاقی حوزه های توریل نشأت می گیرد. همچنین الگو با بومی سازی بر اساس ارزش های اسلامی و ایرانی و انطباق با اسناد بالادستی کشور، قابلیت اجرا در سطوح خرد، میانی و کلان نظام آموزش عالی را دارد. اجرای این الگو مستلزم تدوین و گنجاندن درس اجباری «مسئولیت پذیری حرفه ای» با رویکرد موقعیت محور در برنامه درسی تمامی رشته های تحصیلی است. در سطح نهادی، تشکیل کمیته های اخلاق دانشگاهی با ترکیب متوازن از مدیران، اساتید، مشاوران، نمایندگان دانشجویی و شهروندان ضروری است. در سطح ملی، طراحی و راه اندازی سامانه پایش اخلاقی مبتنی بر شاخص های الگوسازی، پاسخگویی و نهادینه سازی پیشنهاد می شود. همچنین ایجاد پلتفرم های دیجیتال برای اشتراک گذاری تجارب اخلاقی و دانش ضمنی میان اساتید و دانشجویان به عنوان بستری برای یادگیری مستمر اهمیت دارد. سرانجام انتشار دوره های گزارش های اخلاقی شفاف و پاسخگو به توسط واحدهای دانشگاهی می تواند به ارتقای فرهنگ مسئولیت پذیری اخلاقی کمک نماید.

لایه هسته ای؛ لایه هسته ای بر مأموریت اخلاقی دانشگاه تمرکز دارد که شامل تربیت انسان های متعهد، تولید دانش اخلاق مدار و ارائه خدمت به جامعه می باشد. این مأموریت بر پایه چهار عنصر کلیدی استوار است: حساسیت اخلاقی، قضاوت اخلاقی، انگیزش اخلاقی و رفتار اخلاقی که در تعامل با یکدیگر، بنیان اخلاقی نظام آموزش عالی را شکل می دهند.

لایه میانی؛ لایه میانی بر تعامل پویا میان پنج گروه ذینفع — اساتید، دانشجویان، مدیران، مشاوران و شهروندان — تأکید دارد. هر یک از این گروه‌ها با ایفای نقش‌های متمایز و مکمل، چرخه‌ای فضیلت‌محور را ایجاد می‌کنند که به ارتقای فرهنگ اخلاقی دانشگاه منجر می‌شود. عناصر کلیدی این لایه عبارتند از: الگوسازی، یادگیری خدمت‌محور، نظارت شفاف، حل تعارض و نهادینه‌سازی که زمینه‌ساز تحقق مسئولیت‌پذیری جمعی هستند.

لایه بیرونی؛ لایه بیرونی به پیامدهای اجتماعی اجرای الگو می‌پردازد و بر ارتقای سرمایه اخلاقی، کاهش آسیب‌های اجتماعی و شکل‌گیری جامعه‌ای مسئولیت‌پذیر تأکید دارد. این پیامدها در چهار محور اصلی قابل تبیین‌اند: عدالت آموزشی، توسعه پایدار، تمدن‌سازی و مشارکت مدنی که در مجموع به تقویت پیوند میان دانشگاه و جامعه و تحقق اهداف کلان نظام آموزش عالی منجر می‌شوند.

بحث و بررسی

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مسئولیت‌های اخلاقی دانشگاه‌ها قابل تقلیل به فهرستی از وظایف منفرد و جداگانه نیستند و در قالب یک نظام چندسطحی از تعاملات میان ذینفعان شکل می‌گیرند. تحلیل مضمون استخراج شده، در چارچوب نظریه چهار مؤلفه‌ای جیمز رست شامل حساسیت اخلاقی، قضاوت اخلاقی، انگیزش اخلاقی و رفتار اخلاقی تبیین شده است. هر یک از گروه‌های ذینفع با تقویت بخشی از این مؤلفه‌ها، در شکل‌گیری کلان رفتار اخلاقی دانشگاه تأثیرگذارند؛ برای مثال، اساتید با الگوسازی اخلاقی و تربیت عاطفی، حساسیت اخلاقی دانشجویان را ارتقاء می‌دهند (P11, P13, P18, P26) که این یافته با مطالعات نودینگز (Noddings, 2013) هماهنگ است. دانشجویان از طریق فعالیت‌های اجتماعی انگیزش اخلاقی را بروز می‌دهند (P6, P15, P1) که به پشتیبانی رویکرد یادگیری مبتنی بر خدمت (Coelho & Menezes, 2021) است. مدیران با اجرای کدهای اخلاقی ساختار نهادی برای تسهیل رفتار اخلاقی فراهم می‌آورند (P15, P19, P23). مشاوران نقش راهنمایی در حل تعارض و پل میان قضاوت و عمل اخلاقی دارند (P12, P10, P23) و شهروندان با نهادینه‌سازی ارزش‌ها چرخه بازخورد اجتماعی را تکمیل می‌کنند (P16, P10, P25). این ساختار نشان می‌دهد که مدل رست که در سطح فردی طراحی شده، در این پژوهش به سطح نهادی و تعامل چندذینفعی توسعه یافته است به طوری که هر مؤلفه رفتار اخلاقی میان تمام گروه‌های مخاطب دانشگاهی توزیع می‌شود.

از سوی دیگر، نظریه ذینفعان فریمن بر مدیریت هماهنگ منافع گروه‌های مختلف برای ارزش‌آفرینی سازمانی تأکید دارد (Freeman, 2010). الگوی پیشنهادی پژوهش (شکل ۱) وظایف اساتید، دانشجویان، مدیران، مشاوران و شهروندان را در چرخه‌ای تعاملی به تصویر کشیده است که مأموریت اخلاقی در هسته، تعامل ذینفعان در میانه و پیامدهای اجتماعی در لایه بیرونی قرار دارد. این چارچوب همسو با یافته‌های الیفنه و همکاران (Elifneh et al., 2024) است که نشان از اهمیت تعامل پویا دانشگاه با جامعه در شرایط بحرانی دارد. پیامدهای اجتماعی شامل کاهش آسیب‌های اجتماعی و ارتقای سرمایه اخلاقی جامعه است که حاصل عملکرد دانشگاه به عنوان «کارگاه انسان‌سازی» است (Hasani Ahangar et al., 2024).

این پژوهش سه نوآوری کلیدی را در یک چارچوب منسجم برای تبیین مسئولیت‌پذیری دانشگاهی صورت‌بندی می‌کند. نخست، با پیونددهی نظام‌مند میان نظریه‌های فردی و سازمانی نشان می‌دهد که رشد اخلاقی افراد و

پاسخگویی نهادی در دانشگاه دو مسیر جداگانه نیستند بلکه دو بُعد از یک واقعیت واحد به شمار می آیند؛ ادبیات رشد اخلاقی با تأکید بر قضاوت و کنش فردی (Rest, 1984) هنگامی معنا و اثرگذاری کامل می یابد که همزمان با رویکرد ذی نفع محور به مسئولیت سازمانی (Freeman, 2010) در بستر دانشگاه تحلیل شود. در این چارچوب، الگوسازی هیئت علمی در سطح خرد بدون سازوکارهای حمایتی مدیریتی در سطح کلان و بدون بازخورد اجتماعی در سطح میانی ناکافی است و چرخه مسئولیت پذیری را ناقص می گذارد.

دوم، پژوهش به جای فهرست کردن تک بعدی مسئولیت ها، پویایی تعاملات را در قالب مدلی سه لایه توضیح می دهد: هسته مأموریت اخلاقی و ارزش های جهت دهنده، الگوهای تعامل ذی نفعان را در لایه میانی شکل می دهد و این تعاملات به پیامدهای آموزشی، پژوهشی و اجتماعی در لایه بیرونی می انجامند. بازخورد پیامدها به بازتعریف مأموریت و تنظیم تعاملات منجر می شود و نشان می دهد مسئولیت پذیری، در تقابل با رویکردهای فهرست وار و غیرتعاملی گزارش شده در مطالعات پیشین فرآیندی دورانی و خودتنظیم است (Solbrekke & Karseth, 2006). سوم، چارچوب پیشنهادی با اتکا به بومی سازی مبتنی بر اسناد ملی و منظومه ارزشی اسلامی طراحی شده است؛ همسویی با نقشه جامع علمی کشور و اسناد توسعه آموزش عالی، ضمن حفظ قابلیت مقایسه پذیری بین المللی، امکان تطبیق پذیری سیاستی و اجرایی را افزایش می دهد و ارزش هایی چون احسان، رحمت و خلافت را با اصول جهان شمول عدالت و شفافیت پیوند می زند تا از اتکای صرف به الگوهای وارداتی پرهیز شود (Dadashi et al., 2019).

در مطابقت با پیشینه، یافته های مرتبط با الگوسازی اخلاقی اساتید و یادگیری مبتنی بر خدمت مشابه پژوهش های کرمی (Karami, 2016) و کوهلو و منزس (Coelho & Menezes, 2021) است، ولی جایگاه مشاوران و شهروندان به عنوان اعضای فعال در چرخه مسئولیت پذیری، نوآوری مهمی را نشان می دهد که شکاف های مطالعات پیشین را پر می کند (Larrán Jorge & Andrades Peña, 2017). همچنین، پیشنهاد استفاده از پلتفرم های دیجیتال برای اشتراک تجارب اخلاقی، خلأ تربیت اخلاقی در فضای مجازی را جبران می سازد (Keykha, 2020).

با این حال، الگوی پیشنهادی با چالش هایی مانند تعارض منافع میان ذینفعان روبرو است که اولویت های مختلف ممکن است مغایر باشد، همچنین محدودیت هایی در کاربرد مدل در زمینه های فرهنگی غیر اسلامی وجود دارد (Banks, 2015). افزون بر این، اجرایی سازی مدل نیازمند سنجش تجربی پیشنهادهای عملی پژوهش است. یافته ها بیانگر آن است که مسئولیت های اخلاقی دانشگاه محصول هم افزایی چندجانبه گروه های ذینفع است و چارچوب مبتنی بر ترکیب نظریه های رست و فریمن، مبنایی نو برای درک و شکل گیری فرهنگ اخلاقی در دانشگاه ها فراهم می آورد که می تواند در برنامه ریزی درسی، سیاست گذاری های نهادی و ارزیابی عملکرد مؤثر باشد.

نتیجه گیری و پیشنهادات

این پژوهش با تحلیل نظام مند بیست و هشت منبع معتبر و تلفیق نظریه های رست و فریمن نشان داد که مسئولیت های اخلاقی دانشگاه ها نظامی از تعاملات چندسطحی است که در آن، پنج گروه ذینفع (شکل ۱) با ایفای نقش های مکمل، چرخه فضیلت محور را شکل می دهند. الگوی سه لایه ای پیشنهادی با قرار دادن مأموریت اخلاقی در هسته، تعاملات ذینفعان در لایه میانی و پیامدهای اجتماعی در لایه بیرونی، چارچوبی جامع برای درک و

عملیاتی‌سازی مسئولیت‌پذیری در آموزش عالی ارائه می‌دهد. یافته‌ها حاکی از آن است که اساتید با الگوسازی اخلاقی و تربیت عاطفی، دانشجویان با یادگیری خدمت‌محور و احساس مسئولیت اجتماعی، مدیران با نظارت شفاف و برنامه‌ریزی استراتژیک، مشاوران با راهنمایی در حل تعارضات اخلاقی و شهروندان با نهادینه‌سازی ارزش‌ها در جامعه، هر کدام بخشی از زنجیره ارزش اخلاقی را تشکیل می‌دهند که شکست در هر حلقه، کل نظام را با چالش مواجه می‌سازد. در سطح خرد، پیشنهاد می‌شود واحد درسی مسئولیت‌پذیری اخلاقی با رویکرد موقعیت‌محور و شبیه‌سازی معضلات رشته‌ای در برنامه درسی همه رشته‌ها گنجانده شود تا دانشجویان فرصت تمرین قضاوت اخلاقی در زمینه‌های واقعی را داشته باشند. در سطح میانی، تشکیل کمیته‌های اخلاق دانشگاهی با ترکیب متوازن از مدیران، اساتید، مشاوران، نمایندگان دانشجویی و شهروندان برای پایش دوره‌ای عملکرد و انتشار گزارش‌های شفاف اخلاقی ضروری است. در سطح کلان، طراحی سامانه ملی پایش اخلاقی با شاخص‌های قابل‌سنجش مبتنی بر الگوسازی، پاسخگویی و نهادینه‌سازی برای رتبه‌بندی دانشگاه‌ها و ایجاد پلتفرم‌های دیجیتال برای اشتراک‌گذاری تجارب اخلاقی پیشنهاد می‌شود. پژوهش‌های آینده می‌توانند این الگو را در زمینه‌های خاص مانند دانشگاه‌های علوم پزشکی یا فنی اعتبارسنجی کنند، مطالعات تطبیقی با نظام‌های آموزش عالی کشورهای دیگر انجام دهند و نقش فناوری‌های نوظهور مانند هوش مصنوعی در تربیت اخلاقی را بررسی نمایند تا الگوی حاضر به‌طور مستمر بهبود یابد.

References:

- Alamalhoda, S. A., Karami, M. T., & Mousapour, N. (2016). Islamic education and chaste communication at university considering students' perceptions. *Research in Islamic Education Issues*, 24(31), 29–65. https://iej.ihu.ac.ir/article_200919_d5cb4cc73824c8c92ca8c70f7cea327c.pdf (In Persian)
- Ali, M., Mustapha, I., Osman, S., & Hassan, U. (2021). University social responsibility: A review of conceptual evolution and its thematic analysis. *Journal of Cleaner Production*, 286, Article 124931. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.124931>
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315622255>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bridges, W. (2009). *Managing transitions: Making the most of change*. Da Capo Press.
- Campbell, E. C. (2025). Moral education and social transformation: The Jesus model. *Power and Education*, 17(2), 175–192. <https://doi.org/10.1177/17577438241297240>
- Coelho, M., & Menezes, I. (2021). University social responsibility, service learning, and students' personal, professional, and civic education. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 617300. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.617300>
- Dadashi, F., Saffarheidari, H., & Sharifzadeh, H. S. (2019). Educational principles and methods of accountability in Islamic teachings. *Research in Islamic Education Issues*, 26(41), 153–177. (In Persian)
- Dadras, M., & Naghibzadeh, M. (2007). Language as an epistemic and educational issue in the views of philosophers and educators. *The Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 7(3), 95–118. (In Persian)
- Eliasi, K., Davoodi, R., & Zakaryaei, M. (2025). A model for ethical universities in medical sciences universities: A qualitative study. *Journal of Medical Education Development*, 18(1), 10–22.
- Elifneh, Y. W., Wonda, T. A., & Abbay, Y. A. (2024). University social responsibility in times of crisis (COVID-19): Lessons from public universities of an underdeveloped country. *Cogent Business & Management*, 11(1), Article 2418419. <https://doi.org/10.1080/23311975.2024.2418419>
- Ghanem, B. M. (2018). Ethical leadership in education and its relation to education management ethics. *European Journal of Education Studies*.
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. Vintage.

- Hasani Ahangar, M. R., Tavallae, R., Shadmanfar, M. H., & Alipur, M. (2024). Presenting the staffing model of civilization maker university based on the intellectual system of Imam Khamenei. *Research in Islamic Education Issues*, 32(64), 11–44. (In Persian)
- Jovari, B., & Mohammadi Moghaddam, Y. (2021). Vigor and its implementation strategies in universities. *The Journal of New Thoughts on Education*, 17(1), 229–252. (In Persian)
- Karami, M., Farahbakhsh, K., Abbaspour, A., & Rezaayat, G. (2016). Exploring the core factors of moral education: Identifying ethical characteristics of role models based on the contextual analysis of educational practice (A case study of the context of professors, instructors, and educational managers in an organizational university). *Research in Islamic Education Issues*, 24(30), 113–138. https://iej.ihu.ac.ir/article_200916_2f4c8218d1ce624d6476d86fcf60a438.pdf (In Persian)
- Keykha, B. (2020). Moral training in cyberspace (Case study: Alzahra University students). *The Journal of New Thoughts on Education*, 16(1), 241–272. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2019.13706.1654> (In Persian)
- Larrán Jorge, M., & Andrades Peña, F. J. (2017). Analysing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals. *Higher Education Quarterly*, 71(4), 302–319. <https://doi.org/10.1111/hequ.12122>
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276–282. <https://doi.org/10.11613/BM.2012.031>
- Miotto, G., Díez Martín, F., & Del Castillo Feito, C. (2020). Governance, ethics and accountability in universities strategic plans. *Ramon Llull Journal of Applied Ethics*, 1(11), 209–235.
- Nabizadeh, M., & Zangoei, A. (2023). The effectiveness of education-oriented spiritual intelligence on the transformational leadership style of university managers and professors. *Research in Islamic Education Issues*, 31(59), 39–58. https://iej.ihu.ac.ir/article_208399_5b5a1f799163fc65cf05fd9b4ec737e3.pdf (In Persian)
- Nabizadeh, M., Beheshti, S., Fayaz, I., & Salahshoori, A. (2024). The epistemological foundations of spiritual education in the realization of a civilization-building university based on the thought of the Imams of the Islamic Revolution. *Research in Islamic Education Issues*, 32(64), 225–254. https://iej.ihu.ac.ir/article_209414_e53a8e499ca2504e4fe6b76d027b41da.pdf (In Persian)
- Nadi, M., & Hosseinpour, R. (2024). Identifying the main components and sub-components of a performance management model for faculty members in an organizational university. *Research in Islamic Education Issues*, 32(63), 117–136. (In Persian)
- Nejati, M., Shafaei, A., Salamzadeh, Y., & Daraei, M. (2011). Corporate social responsibility and universities: A study of top 10 world universities' websites. *African Journal of Business Management*, 5(2), 440–447. <https://doi.org/10.5897/AJBM10.554>
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520957343>
- Rest, J. R. (1984). Research on moral development: Implications for training counseling psychologists. *The Counseling Psychologist*, 12(3), 19–29. <https://doi.org/10.1177/0011000084123003>
- Rezayat, G. (2015). Content and citation analysis of articles published in the Journal of Research on Islamic Education Issues. *Research in Islamic Education Issues*, 23(26). (In Persian)
- Saari, M., Taheri, G. H., & Mahdian, M. J. (2023). Designing the Model of Development in Educational Organizations Based on the Martyr Haj Qassem Soleimani School. (In Persian)
- Salehi Omran, E., Ghasempour Khoshroodi, G., & Ghasempour Khoshroodi, E. (2013). University responsibility and institutionalizing the features of perfect man among students (Case study: Mazandaran University). *Culture in Islamic University*, 3(6), 19–38. (In Persian)
- Schuitema, J., Dam, G. T., & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 69–89. <https://doi.org/10.1080/00220270701294210>
- Solbrekke, T. D., & Karseth, B. (2006). Professional responsibility—an issue for higher education? *Higher Education*, 52(1), 95–119.
- Suarez, V. D., Marya, V., Weiss, M. J., & Cox, D. (2023). Examination of ethical decision-making models across disciplines: Common elements and application to the field of behavior analysis. *Behavior Analysis in Practice*, 16(3), 657–671. <https://doi.org/10.1007/s40617-022-00753-1>
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press.
- Vasilescu, R., Barna, C., Epure, M., & Baicu, C. (2010). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4177–4182. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.660>
- Wigmore-Alvarez, A., & Ruiz-Lozano, M. (2012). University social responsibility (USR) in the global context: An overview of literature. *Business & Professional Ethics Journal*, 31(3/4), 475–498. <https://doi.org/10.5840/bpej2012313/424>