

## تبیین علی‌ظرفیت خط‌مشی‌های نظام آموزش عالی ایران

### مبثنی بر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوهی<sup>۱</sup>

جعفر امیری فرح‌آبادی<sup>۲</sup>، محمود ابوالقاسمی<sup>۳\*</sup>، محمد قهرمانی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۶/۲۸ تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۹/۰۵

#### چکیده

سیاست‌های آموزش عالی ایران در سال‌های اخیر فاقد خصیصه‌هایی همچون سنت نظری قابل دفاع، نکویی بر ارزش، سازگاری خلاق با تحولات محیط جهانی و بین‌المللی، ظرفیت پیش‌بینی رفتار کنشگران، پیوستگی، یکپارچگی، قابلیت اجرایی، کارآمدی، اثربخشی، عناصر اخلاقی، توانایی حل رضایت‌بخش تعارض‌ها، تولید توافق، کیفیت و تأثیر مطلوب اجتماعی بوده و این وضعیت در عموم موارد موجب کاهش ظرفیت خط‌مشی‌گذاری در این عرصه شده است. از سویی دیگر سیاست‌پژوهی به‌عنوان فرایندی پژوهشی متمرکز بر ارائه راهکارهای سیاستی، می‌تواند نقشی بی‌بدیل در جهت بهینه‌سازی و ارتقا ظرفیت سیاست‌های مصوب آموزش عالی ایران داشته باشد. در این راستا هدف اصلی پژوهش حاضر تبیین علی‌ظرفیت خط‌مشی‌های نظام آموزش عالی ایران مبتنی بر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوهی بود. پژوهش حاضر از نظر هدف، توسعه‌ای و کاربردی محسوب می‌شود. از لحاظ مبنای داده‌ها، چارچوب فلسفی و پارادایم آن، دارای طرح تحقیق آمیخته است. در مرحله کیفی، ابتدا با انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند با ۱۵ نفر از خبرگان سیاست‌گذاری آموزش عالی ایران و کاربست رویکرد تحلیل مضمون، لیستی از عوامل ارتباطی و تعاملی مؤثر بر کارآمدی و هم‌افزایی فرایند سیاست‌پژوهی در نظام آموزش عالی ایران، توسعه یافت. با توجه به مرور پیشینه و مبانی نظری پژوهش، ظرفیت خط‌مشی به‌عنوان سیاست بهینه از منظر عقلانیت در نظر گرفته شد. یافته‌های بخش کمی نشان‌دهنده تبیین حدود ۴۰ درصد از تغییرات واریانس متغیر ظرفیت خط‌مشی‌های نظام آموزش عالی ایران توسط متغیر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوهی بود.

**واژگان کلیدی:** سیاست عمومی، ظرفیت خط‌مشی، سیاست‌گذاری آموزش عالی، سیاست‌پژوهی آموزش عالی

۱. مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه دکتری رشته برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی است.

۲. دکتری برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.  
jamirifarahabadi@yahoo.com

۳. دانشیار علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۴. دانشیار علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

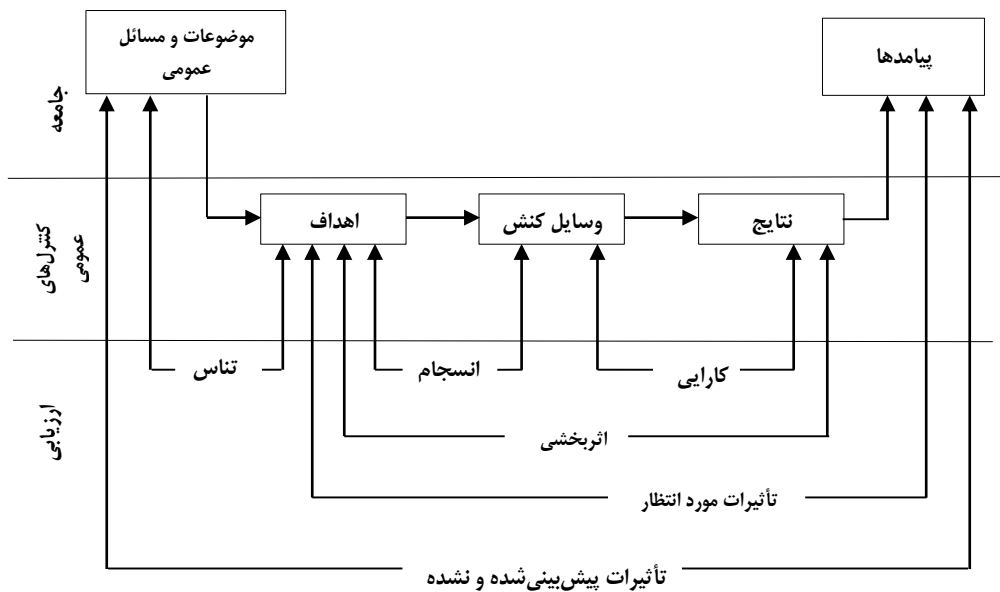
## مقدمه

سیاست (خط‌مشی) عمومی<sup>۱</sup>، به مجموعه‌ای از اقدامات نسبتاً پایدار، ثابت و هدفمند دولت که در راستای حل مشکلات یا دغدغه‌های عمومی است، اطلاق می‌شود (Anderson, 2014). دای<sup>۲</sup>، سیاست عمومی را هر عملی که دولت‌ها تصمیم بر انجام یا عدم انجام آن می‌گیرند، تعریف می‌نماید (Dye, 2016). کرافت و فورلانگ<sup>۳</sup> نیز در همین راستا، سیاست عمومی را کنشی از جانب دولت‌ها می‌دانند که در پاسخ به مسائل اجتماعی و عمومی اتخاذ می‌شود (Gerston, 2015). با در نظر گرفتن مفهوم‌پردازی‌های مختلف از سیاست عمومی، شاید بتوان تعریف پیکونی<sup>۴</sup> را برگزید (شکل ۱). به عقیده وی، سیاست‌های عمومی در حقیقت، کنش‌های عمومی عینیت‌یافته در اقدامات پاسخگو به موضوعات و مسائل منافع عمومی است که نیازمند دریافت پاسخ هستند، به امید تولید نتایج، پیامدها و یا حتی اثرگذاری در صحنه اجتماعی (جاودانی و همکاران، ۱۳۹۰).

کارایی و کیفیت سیاست‌های عمومی همواره محل سؤال بوده است (Soare & Student, 2013) و گاه تحقق آن‌ها در مقام اجرا دشوار می‌نماید (Fotaki, 2010). انتظار معقول آن است که نه تنها باید دلایل هنجاری و اخلاقی کافی، رضایت‌بخش و مشروعیت اجتماعی لازم به‌منظور سیاست‌گذاری عمومی وجود داشته باشد، بلکه این سیاست‌ها، باید اهداف سیاسی را بر مبنای مدل و تفکری علی توجیه کنند (فراستخواه، ۱۳۹۲). تفکری علی که می‌توان از آن به عقلانیت<sup>۵</sup> (در سیاست‌گذاری) تعبیر کرد (رک: Pal, Snellen, 2002). مطلوبیت و اهمیت عقلانیت در سیاست‌گذاری عمومی، امری بدیهی<sup>۶</sup> و فرا ارزشی<sup>۷</sup> است (دانایی‌فرد و دیگران، ۱۳۸۹). ابتدای توجه به تفکر و عقلانیت در سیاست‌گذاری عمومی را، باید با ظهور علم خط‌مشی، مقارن دانست، چراکه تأکید این علم، بررسی سیستماتیک و تجزیه و تحلیل مشکلات و مسائل عمومی بوده است (رویکرد عقلایی) و اینکه

- 
1. public policy
  2. Dye
  3. Kraft & Furlong
  4. Piconi
  5. rationality
  6. axiomatic
  7. meta-value

خط‌مشی‌ها باید بهبود یابند و مؤثرتر شوند (Anthes, 2007). در عین حال واضح است که هرگونه جرح و تعدیل در سیاست‌ها و تصمیمات عمومی می‌بایست بر پشتوانه‌های علمی و نظری متناسب با زمینه مورد نظر سیاست‌گذاری باشد. سیاست مبتنی بر شواهد نیز تعبیری دیگر از این مفهوم است (رک: Howlt, 2009; Head, 2013; Newman et al, 2016; Rickinson et al, 2011; Howlett and Wellstead, 2011) که دلالت بر کاربردی‌ترین یافته‌های پژوهشی در مقام تدوین سیاست دارد (Marchi et al, 2014). یکی از مؤثرترین روش‌هایی که می‌تواند به جهت ارتباط دانش و سیاست‌گذاری مورد توجه قرار گیرد، سیاست‌پژوهی<sup>۱</sup> است (قلی‌پور و آهنگر، ۱۳۸۹). سیاست‌پژوهی فرایندی است که پیامد آن، ارائه دانش مستند و توصیه‌های عقلانی معطوف به عمل درباره یک مسئله، به منظور حل آن مسئله است (Majchrzak and Markus, 2014; Dukeshire and Thurlow, 2002).



شکل ۱. چيستايی سياست عمومي

در این راستا سیاست‌پژوهی را می‌توان فرایندی در جهت بهینه‌سازی و ارتقا ظرفیت سیاست‌های مصوب آموزش عالی ایران در نظر گرفت؛ سیاست‌هایی که به استناد آرای صاحب‌نظران، چندان از عقلانیت و مقبولیت لازم برخوردار نبوده‌اند (رک: حشمتی و دیگران، ۱۳۹۶؛ عباسی و شیره‌پزآرانی، ۱۳۹۱؛ فراستخواه و منیعی، ۱۳۹۴). در حوزه آموزش عالی ایران کار ویژه سیاست‌پژوهی در چند سطح قابل توجه است: در سطح بخشی و وابسته به حوزه ستادی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری؛ در سطح فرابخشی و مستقل (شکل ۲). با توجه به بیانیه‌های مأموریت و شرح وظایف و اهداف تأسیس برخی نهادهای سیاست‌پژوهی، کار ویژه‌های مرتبط، به اختصار در جدول ۱ ارائه شده است. آن‌چنان‌که از مطالعات پیشین برمی‌آید، هم‌کنشی نهادهای مذکور، از رهگذر تعاملات سازمانی همواره مورد تردید و سؤال بوده است. به نظر می‌رسد مدل سیاست‌گذاری در آموزش عالی ایران، بیش از آن‌که از سپهر دانش اجتماعی و پژوهش‌های مستقل میدانی و مدل‌های تبیین و توضیح علمی و نشئت بگیرد، برآمده از ایدئولوژی رسمی است و بیش‌ازحد سیاسی و کمتر عقلانی، اجتماعی و مبتنی بر بنیان‌های علمی و نظری است. بازتاب وضع موجود عملکرد مدیریت، برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری در نظام آموزش عالی ایران، حکایت از نوعی ناکارآمدی و یا بدکارکردی در سطوح نهادی و ساختاری است و بیانگر کاستی‌ها و ناکارآمدی موجود در نهادهای تصمیم‌گیرنده و تصمیم‌ساز (سیاست‌پژوه) است. به بیان روشن‌تر باید اذعان نمود که در فرایند سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری آموزش عالی در ایران، گسستی میان سیاست‌پژوهان و سیاست‌گذاران این عرصه وجود دارد (جاودانی، ۱۳۹۲). در حقیقت بخش اعظم ناکارآمدی سیاست‌گذاری نظام آموزش عالی ایران، در بی‌توجهی به فرایند سیاست‌پژوهی، نهفته است (جاودانی، ۱۳۹۴)، فرایندی که می‌تواند سهمی بی‌بدیل در ارتقای ظرفیت خط‌مشی‌های مصوب آموزش عالی داشته باشد.

ظرفیت خط‌مشی<sup>۱</sup> مفهومی غامض و مبهم است (Baskoy et al, 2011) و تفاهم چندان در مورد تعریف آن وجود ندارد (Wu et al, 2015). در مواردی ظرفیت خط‌مشی شامل توانایی تصمیم‌گیری خط‌مشی، بر پایه تلاش فکری و استقرار دانش حاصل از خبرگی

و تجربه معنا می‌شود (Paintern & Pierre, 2005; Davis, 2000) و به‌عنوان پیش‌شرطی در موفقیت سیاست در نظر گرفته می‌شود (Wu et al, 2018). اولسن<sup>۱</sup> ظرفیت خط‌مشی را به‌عنوان توانایی استفاده از منابع به‌صورت نظام‌مند به‌منظور اتخاذ تصمیمات جمعی هوشمند در یک نظام اداری-سیاسی دموکراتیک، بر اساس شناخت کافی، اطلاعات کافی و اقتدار کافی تعریف کرده است (دانایی فرد و دیگران، ۱۳۹۵). وو و دیگران، ظرفیت خط‌مشی را در سه بعد: تحلیلی، عملیاتی و سیاسی و در سطوح سه‌گانه فردی، سازمانی و سیستمی مورد مذاقه قرار داده‌اند (Wu et al, 2018; Chindarkar et al, 2017). همان‌گونه که از تعاریف برمی‌آید (جدول ۲) خاستگاه ظرفیت خط‌مشی را می‌توان در عموم موارد مترادف با سیاست بهینه از منظر عقلانیت در نظر گرفت.

عقلانیت در وجوه مختلف خود می‌تواند مناسب‌ترین توصیف از سیاست بهینه تلقی شود (قلی‌پور و آهنگر، ۱۳۸۹) و متعاقباً ظرفیت خط‌مشی را نیز از این رهگذر پیگیری نمود. عقلانیت، عدم اطمینان<sup>۲</sup> را کاهش می‌دهد و بی‌توجهی به آن در تدوین سیاست، به اجرای ناموفق سیاست منجر می‌شود (دانایی فرد و دیگران، ۱۳۹۰). در این مبحث منظور عقلانیت محدود<sup>۳</sup> است و نه مطلق<sup>۴</sup>، چه اینکه عقلانیت مطلق به علت نادیده گرفتن پیچیدگی‌های محیطی و عدم اطمینان‌ها مجال ظهور نمی‌یابد (Jebin & Hasan, 2016) و هیچ نظریه جهان‌نگری قادر نیست مدعی شناخت کل واقعیت باشد. صاحب‌نظران ابعاد مختلفی از عقلانیت را مطرح نموده‌اند. اسنلن چهار نوع عقلانیت را با عناوین عقلانیت اقتصادی<sup>۵</sup>، عقلانیت حرفه‌ای<sup>۶</sup>، عقلانیت سیاسی<sup>۷</sup> و عقلانیت قانونی<sup>۸</sup> معرفی می‌کند (Snellen, 2002). پال<sup>۹</sup> انواع عقلانیت مربوط به تحلیل سیاست را به چهار دسته عقلانیت‌های قانونی، تجربی<sup>۱۰</sup>،

- 
1. Olsen
  2. uncertainty
  3. bounded rationality
  4. perfect rationality
  5. economic rationality
  6. professional rationality
  7. political rationality
  8. legal rationality
  9. Pal
  10. empirical rationality

هنجاری<sup>۱</sup> و منطقی<sup>۲</sup> تقسیم کرده است (Pal, 2010). عقلانیت قانونی، به تحلیل به دست آمده در تدوین و اجرای سیاست با توجه به سازگاری با قوانین و فرامین بالادستی اشاره دارد، عقلانیت تجربی، تحلیل سیاست را از نقطه نظر پیامدها و هزینه‌ها و منافع سیاست و توجه به تجربیات عملی کسب شده، مورد توجه قرار می‌دهد. عقلانیت هنجاری، به ارزش‌های موجود یا مطلوب جامعه در امر تدوین و تحلیل سیاست اشاره دارد و در نهایت عقلانیت منطقی به سازگاری و هم‌افزایی سیاست‌های جاری با یکدیگر و عدم تناقض آن‌ها با هم اشاره می‌کند (Pal, 2010).

با توجه به مباحثی که گذشت هدف اصلی پژوهش حاضر تبیین علی ظرفیت خط‌مشی‌های نظام آموزش عالی ایران مبتنی بر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوهی بوده است.

جدول ۱. برخی از مراکز و مؤسسات سیاست‌پژوه در آموزش عالی و کار ویژه‌های سیاست‌پژوهی آن‌ها

اهداف و وظایف در زمینه‌ی سیاست‌پژوهی	توسعه و گسترش پژوهش در زمینه‌ی سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی در نظام آموزش عالی؛
مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی	شناسایی نیازهای پژوهشی سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی؛ ارزیابی سیاست‌ها، برنامه‌ها و عملکرد بخش آموزش عالی؛ مشارکت در تدوین برنامه‌های توسعه آموزش عالی.
مرکز تحقیقات علمی کشور	مطالعه در زمینه‌ی سیاست‌گذاری علمی و پژوهشی؛ پژوهش و مطالعه در جهت شناخت نیازها و امکانات نظام تحقیقات؛ مطالعات موردنیاز عتف در جهت سیاست‌گذاری علمی و پژوهشی؛ مطالعه برای تعیین خطوط اصلی سیاست علمی؛ پژوهش در زمینه‌ی برنامه‌ریزی علمی و تحقیقاتی؛ تربیت نیروی انسانی در امر سیاست‌گذاری علمی.
پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی	گسترش تحقیقات علوم انسانی، اجتماعی و رفتاری برای تحول در آموزش علم و پژوهش‌های علمی؛ شناخت روش‌های توسعه‌ی علمی و برنامه‌ریزی مناسب؛ تدوین برنامه برای فعال ساختن ظرفیت و توانایی مراکز علمی و پژوهشی؛ مطالعه در زمینه‌ی مسئله‌یابی و سیاست‌گذاری فرهنگی و اجتماعی؛ تدوین سیاست‌های راهبردی وزارت عتف در حوزه‌ی مسائل فرهنگی و اجتماعی؛

1. normative rationality
2. logical rationality

ارائه‌ی خدمات کارشناسی و مشاوره‌ای به نظام تصمیم‌سازی نهادهای سیاست‌گذار؛
پژوهش‌کنده‌ی مطالعات و مطالعه برای تعیین الگوی کلی رشد و توسعه‌ی فن‌آوری؛
تحقیقات فن‌آوری بررسی عوامل بازدارنده‌ی رشد و توسعه‌ی فن‌آوری و تعیین عوامل کلیدی.
مرکز مطالعات و همکاری‌های مطالعه و شناسایی مسائل بنیادی توسعه‌ی کشور.
علمی بین‌المللی

جدول ۲. تعاریف ظرفیت خط‌مشی

ردیف	تعریف	پژوهش‌گران
۱	توانایی استفاده از منابع به‌صورت نظام‌مند، به‌منظور اتخاذ تصمیمات جمعی هوشمند، در یک نظام اداری - سیاسی دموکراتیک، بر اساس شناخت کافی، اطلاعات کافی و اقتدار کافی	Christensen, & Loegreid, 2005
	ظرفیت سیاست به‌عنوان مجموعه‌ای از توانایی‌ها، شایستگی‌ها و قابلیت‌ها، در سه سطح فردی، سازمانی و سیستمی و سه بعد تحلیلی، عملیاتی و سیاسی مدنظر قرار می‌گیرد.	Wu et al, 2018
۲	توانایی بازیگران در غلبه بر موانع (اعم از موانع مهارتی و موانع ناشی از منابع و غلبه بر مقاومت‌هایی که به‌واسطه خو گرفتن به خط‌مشی‌های موجود وجود دارد) و توانایی اداره فرایند خط‌مشی با هدف ایجاد رهاوردهای مطلوب	Peters, 1996
۳	توانایی تصمیم‌گیری که: بر اساس سنجشی مطلعانه از گستره‌ی ای جامع از اطلاعات مربوطه است و از فرایندی است که تشکیلات حکومتی مختلف درگیر در حوزه خاص خط‌مشی را یکجا با هم جمع می‌کند.	Polidano, 2000
۴	توانایی استفاده ممکن از تمامی منابع فکری و سازمانی در تملک دولت که به فرایند خط‌مشی‌گذاری اختصاص دارند، همانند تخصص یا تجربه داخلی و خارجی، به‌منظور طراحی خط‌مشی‌های منسجم، مانا و به لحاظ سیاسی امکان‌پذیر	Cummings & Norgaard, 2004
۵	توانایی آرایش منابع ضروری به‌منظور اتخاذ انتخاب‌های جمعی هوشمند درباره تخصیص منابع کمیاب به غایات عمومی و تنظیم جهت‌های راهبردی برای این تخصیص	Paintern & Pierre, 2005
۶	توانایی خدمات عمومی در تدوین گزینه‌های خط‌مشی با کیفیت بالا برای حکومت	Edwards, 2009



شکل ۲. نهادهای سیاست پژوهی در آموزش عالی ایران

اهداف پژوهش عبارتند از:

هدف اصلی: بررسی سهم و نقش هم‌افزایی نهادهای سیاست پژوهی آموزش عالی ایران در توسعه ظرفیت خط‌مشی‌های این حوزه.

اهداف جزئی عبارتند از:

- بررسی ظرفیت خط‌مشی‌گذاری در نظام آموزش عالی ایران بر اساس نظریه عقلانیت؛
- شناسایی عوامل ارتباطی و تعاملی مؤثر بر فرایند سیاست پژوهی در نظام آموزش عالی ایران.



## روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، توسعه‌ای و کاربردی محسوب می‌شود. از لحاظ مبنای داده‌ها، چارچوب فلسفی و پارادایم آن، دارای طرح تحقیق آمیخته است (رک: Creswell & Clark, 2017). از حیث نحوه‌ی گردآوری داده‌ها، یک تحقیق توصیفی (غیرآزمایشی) است. در مرحله کیفی، ابتدا با انجام مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختارمند با ۱۵ نفر از سیاست‌گذاران، سیاست‌پژوهان و خبرگان موضوعی پژوهش که به شیوه هدفمند<sup>۱</sup> و با اتخاذ رویکرد گلوله برفی<sup>۲</sup>، انتخاب شده بودند، لیستی از عوامل ارتباطی و تعاملی مؤثر بر کارآمدی فرایند سیاست‌پژوهی در نظام آموزش عالی ایران توسعه یافت. در راستای گام‌های تحلیل مضمون<sup>۳</sup> (رک: Braun & Clarke, 2006)، برای تحلیل داده‌ها، متن مصاحبه‌ها چندین بار به دقت مطالعه و سپس کدگذاری شدند (شکل ۳). به منظور روایی پژوهش - که به معنای دقیق بودن یافته‌ها از دیدگاه پژوهشگر، مشارکت‌کنندگان و خوانندگان پژوهش است - مواردی همچون، تطبیق توسط اعضا<sup>۴</sup> و بررسی همکار<sup>۵</sup>، مدنظر قرار گرفت. لازم به ذکر است که مبنای خاتمه مصاحبه‌ها رسیدن به مرحله اشباع نظری<sup>۶</sup> بوده است که در آن داده‌های جدیدی در ارتباط با مقوله‌ها پدید نمی‌آید، مقوله‌ها گستره مناسبی می‌یابند و روابط بین مقوله‌ها برقرار و تأیید می‌شود (Strauss & Corbin, 2008). جدول ۳ مشارکت‌کنندگان بخش کیفی پژوهش را نشان می‌دهد.

طی مرحله کمی، به منظور بررسی ظرفیت سیاست‌گذاری در نظام آموزش عالی ایران، بر مبنای بهینه بودن سیاست‌های مصوب و با مدنظر قرار دادن مراحل چهارگانه سیاست‌گذاری؛ از مدل عقلانیت پال بهره گرفته شد. گزینش مدل مذکور (در راستای تعریف سیاست بهینه) در مقاله حاضر، چارچوب نظری همخوان‌تر با حوزه نظری پژوهش حاضر؛ ارائه آن به‌طور خاص برای سیاست‌گذاری عمومی؛ جامعیت و در نظرگیری بعدی از عقلانیت تحت عنوان عقلانیت هنجاری، بوده است. پال عقلانیت را در چهار بعد قانونی،

- 
1. purposeful
  2. snowball sampling
  3. thematic analysis
  4. member checking
  5. peer debriefing
  6. theatrical saturation

تجربی، هنجاری و منطقی مورد بررسی قرار داده است. در پژوهش حاضر در این گام، از یافته‌های پژوهش بابایی و توکلی (۱۳۹۶) با عنوان بررسی عقلانیت‌های پایه در فرایند سیاست‌گذاری عمومی، در چهار بعد و ۳۸ گویه استفاده شد. به منظور بررسی روایی و خوانش یافته‌های پژوهش مذکور با بستر و بافت آموزش عالی ایران، آرای چهار نفر از اساتید صاحب‌نظر آموزش عالی مدنظر قرار گرفت. پرسشنامه هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوهی نیز برگرفته از یافته‌های بخش کیفی بوده است.

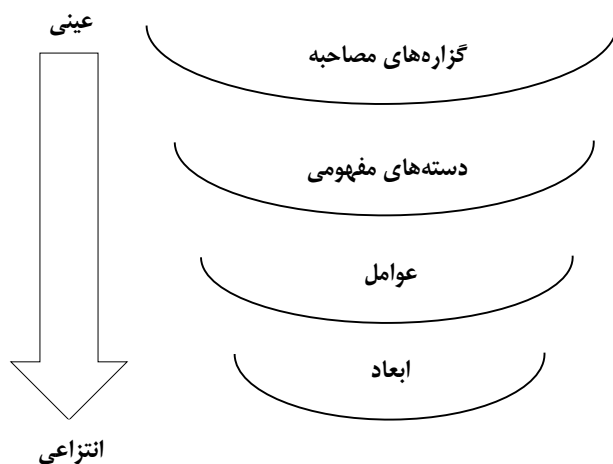
با توجه به حجم جامعه پژوهش (۳۶۸ نفر) که مشتمل بر حوزه ستادی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و همچنین مراکز و نهادهای سیاست‌پژوه آموزش عالی ایران در سطوح بخشی و فرابخشی مرتبط با سیاست‌گذاری آموزش عالی ایران (شورای عالی انقلاب فرهنگی، مرکز پژوهش‌های مجلس، مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی و ...) و صاحب‌نظران این حوزه بودند<sup>۱</sup> (جدول ۴)، تعداد ۲۰۳ نفر انتخاب شدند. با استفاده از روش آلفای کرونباخ<sup>۲</sup>، پایایی پرسشنامه‌های ظرفیت خط‌مشی (سیاست‌بهنه) و هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوهی به ترتیب برابر با ۰/۸۱۸ و ۰/۸۴۸ به دست آمد؛ و به منظور تحلیل داده‌های کمی، پس از اطمینان از نرمال بودن داده توسط آزمون کولموگروف-اسمیرنوف<sup>۳</sup>، از آزمون همبستگی پیرسون<sup>۴</sup> و مدل‌سازی معادلات ساختاری<sup>۵</sup> (SEM)، با استفاده از نرم‌افزار AMOS، بهره گرفته شد. چارچوب مفهومی پژوهش حاضر در شکل ۴ ارائه شده است.

۱. استناد این پژوهش برای انتخاب صاحب‌نظران، اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران که دارای تألیفات در زمینه آموزش عالی ایران بودند و یا در رشته‌های مدیریت دولتی و سیاست‌گذاری عمومی عضو هیئت علمی می‌باشند، بوده که تعداد آن‌ها ۸۰ نفر گزارش شده است.

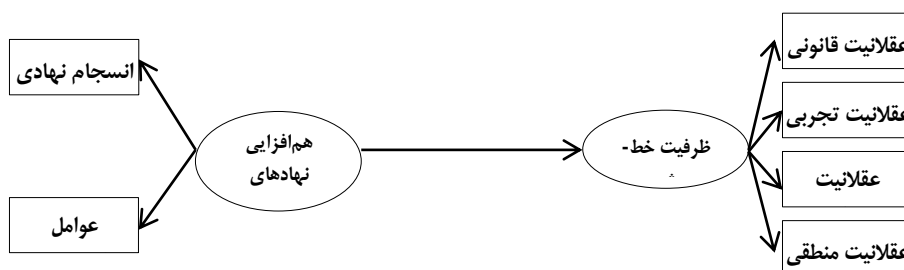
2. Cronbach's Alpha
3. Kolmogorov-Smirnov test
4. pearson correlation coefficient
5. structural equation modeling

جدول ۴. فهرست مشخصات مشارکت‌کنندگان در مرحله کیفی پژوهش

ردیف	سمت	رتبه
۱.	وزیر و معاون آموزشی سابق وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، رئیس سابق یکی از مؤسسات سیاست پژوه در آموزش عالی	استاد
۲.	معاون پژوهشی سابق وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، رئیس یکی از مراکز سیاست پژوه در آموزش عالی	استاد
۳.	معاون آموزشی سابق وزارت علوم، تحقیقات و فناوری،	استاد
۴.	عضو هیئت علمی مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور	استادیار
۵.	عضو هیئت علمی مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور	استادیار
۶.	عضو هیئت علمی دانشکده مدیریت دانشگاه بهشتی	دانشیار
۷.	رئیس یکی از مؤسسات سیاست پژوه در آموزش عالی (غیر وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری)	استادیار
۸.	معاون آموزشی یکی از مؤسسات سیاست پژوه در آموزش عالی (غیر وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری)	استادیار
۹.	عضو هیئت علمی موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی	استادیار
۱۰.	عضو هیئت علمی دانشکده مدیریت دانشگاه علامه طباطبایی	دانشیار
۱۱.	عضو هیئت علمی دانشکده مدیریت دانشگاه تهران	دانشیار
۱۲.	عضو هیئت علمی دانشکده مدیریت دانشگاه تهران	استاد
۱۳.	عضو هیئت علمی یکی از مؤسسات سیاست پژوه در آموزش عالی (غیر وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری)	استادیار
۱۴.	عضو هیئت علمی پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی	استادیار
۱۵.	عضو هیئت علمی مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور	استادیار



شکل ۳. خلاصه‌ای از گام‌های طبقه‌بندی یافته‌های کیفی پژوهش



شکل ۴. چارچوب مفهومی پژوهش

### یافته‌ها

هدف اصلی پژوهش حاضر تبیین علی ظرفیت خط‌مشی‌های نظام آموزش عالی ایران مبتنی بر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوهی بود. با مرور مطالعات پیشین و همچنین واکاوی نظری مفاهیم ظرفیت خط‌مشی و سیاست‌بهینه، مدل عقلانیت پال در ابعاد چهارگانه عقلانیت هنجاری، قانونی، تجربی و منطقی، منطبق با مفاهیم و ویژگی‌های موجود در زمینه ظرفیت خط‌مشی تشخیص داده شد. لازم به ذکر است در این راستا از نظرات پنج نفر از اساتید حوزه آموزش عالی دانشگاه‌های بهشتی و تهران نیز استفاده شد. بابایی و توکلی (۱۳۹۶)، در پژوهش خود این ابعاد چهارگانه را بر اساس مراحل سیاست‌گذاری عمومی مورد بازشناسی

قرار داده‌اند که در پژوهش حاضر یافته‌های آن‌ها مدنظر قرار گرفته است. از این رهگذر ۳۸ عامل در ابعاد چهارگانه عقلانیت و با توجه به مراحل سیاست‌گذاری عمومی، مطابق جدول ۵ مدنظر قرار گرفت.

مفهوم‌پردازی متغیر هم‌افزایی در پژوهش حاضر بر مبنای کنش‌های ارتباطی و تعاملی نهادهای سیاست‌پژوهی نظام آموزش عالی ایران بوده است. در این راستا، انجام ۱۵ مصاحبه نیمه‌ساختارمند با سیاست‌گذاران سیاست‌پژوهان و خبرگان نظری آموزش عالی تا مرحله اشباع نظری صورت پذیرفت. طی این فرایند با توجه به رویکرد تحلیل مضمون، 53 گزاره مفهومی در قالب ۱۰ عامل، در دو بعد انسجام نهادی و عوامل بازخوردی شناسایی شدند (جدول ۶). به‌منظور بررسی همبستگی جزئی ابعاد و مؤلفه‌های متغیرهای پژوهش از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد (جدول ۷). در مرحله بعد، به‌منظور تبیین علی ظرفیت خط‌مشی‌های آموزش عالی ایران بر اساس هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوهی این حوزه، از مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) با استفاده از نرم‌افزار AMOS بهره گرفته شد. شکل ۵ مدل پژوهش را در حالت تخمین استاندارد نشان می‌دهد. شاخص‌های نیکوئی برازش ارائه شده در جدول ۸، نشان‌دهنده تأیید مدل مفهومی پژوهش بوده است.

جدول ۵. ظرفیت سیاست‌گذاری در آموزش عالی ایران مبتنی بر ابعاد عقلانیت پال

انتخاب مسئله	تدوین و ارزیابی پیشین	اجرا و ارزیابی حین اجرا	ارزیابی پسین و خاتمه
بررسی حوزه اختیارات لایه حاکمیت برای برخورد با مسئله از منظر قوانین بالادستی	توجه به تناسب و سازگاری و هم‌افزا بودن سیاست با قوانین و فرامین بالادستی خارج سازمان و پایین بودن کمیت ناسازگاری؛ تلاش برای هم‌راستا کردن قوانین بالادستی به‌منظور وضع سیاست‌های بهینه.	درک و تحلیل درست قوانین بالادستی و یافتن راهکارهای قانونی جهت پیاده‌سازی سیاست‌ها.	ارزیابی نتایج سیاست با توجه به اینکه سازگاری یا ناسازگاری آن با الزامات قانونی بالادستی موجب چه نتایجی شده است.
توجه به علل ریشه‌ای مسائل (توجه به نقاط اهرمی برای کاهش هزینه‌های توجه به سطح و کسب اثرات دلخواه)	تدوین روشن بینانه اهداف (به‌منظور استفاده در ارزیابی پسین از منظر منافع اهرمی برای کاهش و آثار حاصله)؛ وجود یا امکان فراهم کردن زیرساخت‌های لازم برای یک سیاست (پیاده‌سازی در عمل)؛	پایش به‌موقع شاخص‌ها و ارزیابی حین اجرا جهت بررسی اجرای درست سیاست و انجام اقدام لازم (توجه به واقعیت اجرا و کاهش هزینه‌ها)؛	در نظر گرفتن خروجی‌ها و پیامدهای کمی و کیفی، خواسته و ناخواسته - در تمام دوره عمر سیاست در ارزیابی پسین؛

انتخاب مسئله	تدوین و ارزیابی پیشین	اجرا و ارزیابی حین اجرا	ارزیابی پسین و خاتمه
	قابلیت شاخص سیاست و عدم کلی گویی آن (برای ارزیابی هزینه‌ها و مزایای سیاست)؛	فراهم نمودن به موقع زیرساخت‌های اجرا برای اولیه سیاست؛	بررسی میزان تحقق اهداف
	استفاده از تجربه سایر کشورها و سازمان‌ها در راستای مسئله	تقویت عوامل رشد و آرد	میان بردن موانع رشد (عدم)
	انتخاب سیاست مبتنی بر ارزیابی پیشین	تناقض عوامل اجرایی)	با در نظر گرفتن معیارهای کمی و کیفی در دوره عمر سیاست؛
	حصول اطمینان از تطبیق سیاست در	رعایت تناسب زمانی و	انتظارات محقق شده
	حالت تدوین با عقلانیت‌های پایه در آن (واقعیت اجرا).		
	حوزه (از نظر صرفه‌جویی در هزینه‌ها و استفاده از تجارب قبلی)؛		
	داشتن نگاه بلندمدت در ارزیابی هزینه‌ها و منافع.		
	تدوین سیاست‌های متفاوت با توجه به اقتضائات گروه‌های مختلف؛		
	غلبه نگاه فرابخشی بر نگاه بخشی؛		
	تصمیم‌گیری مبتنی بر آگاهی کامل از سیاست‌های دوران گذشته به‌دوراز	ایجاد هم‌فهمی و توافق میان	
	انتخاب مسئله با	مجریان سیاست و لایه	
	بیشترین تأثیرگذاری	حاکمیت (وفاق همگان در پابندی و اصرار به استفاده	
	(گستره و عمق	خصوص سیاست، یک از داده‌های واقعی در	
	تأثیرگذاری بر	هنجار و ارزش مهم است)؛	
	جامعه)	ارزیابی پسین (هوشمندی	
	انتخاب مسئله‌هایی	تفویض اختیار به مدیران در خصوص عدم استفاده از	
	که درشان لایه	سطح پایین جهت اجرای داده‌های ساختگی، زیرا این	
	حاکمیت بوده و	سیاست به روش منطقی و امر با ارزش‌های مطلوب	
	مداخله در امور	معقول؛	
	زیرمجموعه‌ها نباشد.	جامعه در تضاد است).	
	مفعت طلبانه سازمان‌های زیرمجموعه		
	(که با ارزش‌های مطلوب جامعه		
	سازگار نیست)؛		
	حفظ تعادل‌های اصلی از منظر مدیریت		
	در سطح کلان وزارت به‌منظور عدم		
	ایجاد نارضایتی در زیرمجموعه.		

انتخاب مسئله	تدوین و ارزیابی پیشین	اجرا و ارزیابی حین اجرا	ارزیابی پسین و خاتمه
	توجه به سازگاری و هم‌افزایی درونی		
	سیاست با سایر سیاست‌های مربوط به		ارزیابی نتایج سیاست با
	بررسی مسئله از نظر حوزه خود؛		
	اینکه چه میزان نتیجه توجه به سازگاری و هم‌افزایی عمودی	توجه به قوانین و سیاست‌های توجه به این امر که	
	ناسازگاری سیاست با اهداف کلان بالادستی و	موازی در حال وضع که سازگاری یا ناسازگاری	
	سیاست‌های جاری فلسفه وجودی و نقاط مرجع استراتژیک	ممکن است موجب رشد یا سیاست با سایر سیاست‌های	
	کوتونی است. سازمان.	زوال سیاست شوند. جاری موجب چه نتایجی	
	توجه به سازگاری و هم‌افزایی افقی		شده است.
	سیاست با سیاست‌های سایر حوزه‌ها		

جدول ۶. طبقه‌بندی مفاهیم و مضامین اصلی و فرعی

بعد	عوامل	دسته‌های مفهومی	گزاره‌هایی از متن مصاحبه‌ها
			«گاهی آن‌قدر سرعت انتقال مسئله و معضل به سیاست کند است که ضرورت روابط رسمی بین سیاست‌گذاری در مورد آن مسئله رنگ می‌بازد؛ «برخی موانع ساختاری در سیاست‌گذاران و ارتباطات سازمانی منجر به فرصت‌سوزی در انتقال اطلاعات و معنا شده است»؛ «فقدان چابکی لازم در ارتباطات سازمانی بین سیاست‌پژوهان و سیاست‌گذاران احساس می‌شود».
			«مراکز سیاست‌پژوه و سیاست‌گذار فعالیت جزیره‌ای دارند»؛ «در نهادهای هم‌کنشی نهادهای سیاست‌پژوهی سیاست‌پژوه فرداندیشی بر تفکر گروهی غلبه یافته است»؛ «هم‌نقشی و اهداف مشترک، جریان سیاست‌گذاری را دچار وقفه و عدم انسجام کرده است».
			«تعدد نهادهای سیاست‌گذار در سطح بخشی و فرابخشی بهینگی جریان سیاست‌گذاری در آموزش عالی را مختل کرده است»؛ «سیاست‌گذاری آموزش هماهنگی نهادهای عالی ایران در بعضی موقعیت‌ها دچار تعارض سیاستی و در نتیجه تعلل در سیاست‌گذاری
ارتباطی و تعاملی	انسجام نظامی		سیاست‌گذاری
			اساسی در بنیان‌های ارزشی آن‌ها، نوعی بی‌تصمیمی در آموزش عالی در برخی موارد دیده می‌شود».
			«عموم مراکزی که نقش سیاست‌پژوهی دارند، هماهنگی کمی در زمینه شناخت مسائل آموزش عالی دارند»؛ «عدم نیازمحوری در ایجاد ساختارهای سیاست‌پژوهی در آموزش عالی منجر به چالش هماهنگی بین آن‌ها شده است».
			«سیاست‌گذاران و سیاست‌پژوهان در جهانی دوگانه زندگی می‌کنند»؛ «به جهت تفاوت‌هایی که در شکل و ریخت سازمان‌ها به لحاظ قدرت رسمی وجود دارد، زبان تصمیم‌گیران و تصمیم‌سازان اساساً متفاوت است»؛ «در مواقعی دو گروه، از محدودیت‌ها و کم‌وکاستی‌های یکدیگر شناخت درستی ندارند».
			درک متقابل دو قشر

بعد	عوامل	دسته‌های مفهومی	گزاره‌هایی از متن مصاحبه‌ها
			«در اغلب موارد جریان ارتباطی فقط محدود به روابط قانونی و رسمی است»؛ روابط غیررسمی بین سیاست‌گذاران و سیاست‌پژوهان آموزش عالی و رویه‌ای است.
			«صرف نظر کردن از توصیه‌ها و راهکارهای رسانه‌ها در شناسایی و توجه به بازخوردهای رسانه‌ای فعالیت‌های نهادهای رسمی است و نقش رسانه‌ها به‌عنوان زبان گویای حوزه عمومی مغفول مانده است».
			«معمولاً جریان بده بستان‌های سیاستی بین سیاست‌گذاران و سیاست‌پژوهان در وجود رفت و برگشت راهکارهای سیاستی بین سیاست‌گذاران و سیاست‌پژوهان آموزش عالی ایران منقطع است»؛ «در برخی موارد تناسب سیاست‌های مصوب به اقتضای شرایط جدید سنجیده نمی‌شود یا خیلی دیر مورد بازنگری قرار می‌گیرد»؛ «تسریع در سیاست‌گذاری بدون بررسی کامل بدیل‌های سیاستی موجب ناکارآمدی سیاست‌های مصوب در وزارت علوم شده است».
			«نقش تحلیل‌های سیاستی در دوره‌های زمانی مشخص بین گروه تصمیم‌گیر و توجه به تحلیل‌های سیاستی دوجانبه در دوره‌های زمانی مختلف تصمیم‌ساز آموزش عالی نادیده گرفته می‌شود»؛ «گاهی ناکارآمدی تحلیل‌های سیاستی به یک‌جانبه‌گرایی آن‌ها بازمی‌گردد»؛ «سیاست‌گذاری در آموزش عالی ایران به‌صورت مقطعی از زمان صورت می‌گیرد و چندان بر مداومت آن در طی زمان توجه نمی‌شود».
			«در نزد سیاست‌گذاران حوزه آموزش عالی معمولاً بازخوردهای مثبت مورد توجه قرار می‌گیرد»؛ «انتقادناپذیری یکی از ویژگی‌هایی است که موجب توجه به بازخورد منفی عدم کارایی سیاستی در آموزش عالی شده است»؛ «جریان سیاست‌گذاری آموزش عالی دچار گروه‌اندیشی شده است و در بیشتر موارد آرای مخالف مورد توجه قرار نمی‌گیرد».

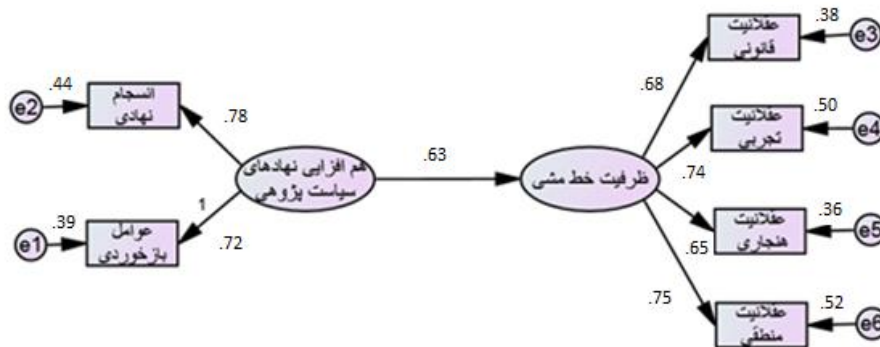
فصلنامه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی

جدول ۷. همبستگی بین الزامات سیاست‌گذاری داده باز و ابعاد عقلانیت

هم‌افزایی	عقلانیت قانونی		عقلانیت تجربی		عقلانیت هنجاری		عقلانیت منطقی		عقلانیت	
	خط مشی	ظرفیت	خط مشی	ظرفیت	خط مشی	ظرفیت	خط مشی	ظرفیت	خط مشی	ظرفیت
روابط رسمی	۰/۴۲۱	۰/۴۴۲	۰/۴۴۲	۰/۳۲۱	۰/۳۲۱	۰/۳۲۱	۰/۵۰۹	۰/۶۰۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
هم‌کنشی	۰/۳۹۲	۰/۴۴۲	۰/۴۴۲	۰/۲۸۹	۰/۳۱	۰/۳۶۲	۰/۲۰	۰/۴۹۷	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
هماهنگی ن س پ	۰/۴۱۴	۰/۵۲۳	۰/۵۲۳	۰/۳۹۲	۰/۰۰۰	۰/۴۳۹	۰/۰۰۰	۰/۶۴۸	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
هماهنگی ن س گ	۰/۴۳۱	۰/۴۵۵	۰/۴۵۵	۰/۲۶۹	۰/۰۰۰	۰/۴۱۰	۰/۰۰۰	۰/۵۹۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰



درک متقابل	۰/۵۱۵	۰/۰۰۰	۰/۴۱۸	۰/۰۰۰	۰/۲۹۷	۰/۰۰۰	۰/۴۵۱	۰/۰۰۰	۰/۵۸۸	۰/۰۰۰
روابط غیررسمی	۰/۳۴۵	۰/۰۰۰	۰/۴۰۲	۰/۰۰۰	۰/۴۸۱	۰/۰۰۰	۰/۲۵۵	۰/۰۰۰	۰/۳۹۷	۰/۰۰۰
بازخورد رسانه‌ای	۰/۲۸۸	۰/۰۰۰	۰/۵۱۹	۰/۰۰۰	۰/۳۸۹	۰/۰۰۰	۰/۳۴۲	۰/۰۰۰	۰/۲۱۸	۰/۰۰۰
رفت‌ویرگشت	۰/۳۷۲	۰/۰۰۰	۰/۴۰۲	۰/۰۰۰	۰/۵۰۶	۰/۰۰۰	۰/۴۶۵	۰/۰۰۰	۰/۴۱۹	۰/۰۰۰
تحلیل	۰/۲۱۷	۰/۰۰۰	۰/۲۳۰	۰/۰۱۴	۰/۳۰۹	۰/۰۰۰	۰/۵۳۲	۰/۰۰۰	۰/۵۱۲	۰/۰۰۰
بازخورد منفی	۰/۳۲۶	۰/۰۰۰	۰/۴۱۰	۰/۰۰۰	۰/۲۰۱	۰/۰۰۰	۰/۰۴۳	۰/۳۵۴	۰/۴۲۳	۰/۰۰۰
انسجام نهادی	۰/۵۷۹	۰/۰۰۰	۰/۶۰۴	۰/۰۰۰	۰/۶۴۹	۰/۰۰۰	۰/۶۵۲	۰/۰۰۰	۰/۶۳۹	۰/۰۰۰
عوامل بازخوردی	۰/۶۱۲	۰/۰۰۰	۰/۶۲۴	۰/۰۰۰	۰/۵۶۶	۰/۰۰۰	۰/۵۹۶	۰/۰۰۰	۰/۶۴۴	۰/۰۰۰
هم‌افزایی	۰/۶۶۲	۰/۰۰۰	۰/۷۰۱	۰/۰۰۰	۰/۶۵۵	۰/۰۰۰	۰/۷۱۲	۰/۰۰۰	۰/۷۱۷	۰/۰۰۰



شکل ۵. مدل پژوهش در حالت تخمین استاندارد

جدول ۸. شاخص‌های نیکوئی برازش مدل پژوهش

IFI	NNFI	NFI	AGFI	GFI	RMSEA	شاخص برازندگی
0 - 1	>0.9	>0.9	>0.9	>0.9	<0.1	مقادیر قابل قبول
0.87	0.92	0.94	0.95	0.94	0.076	مقادیر محاسبه شده

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر تبیین علی ظرفیت خط‌مشی‌های نظام آموزش عالی ایران مبتنی بر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوهی در این حوزه بود. در این راستا دو هدف جزئی نیز با رویکرد بررسی ظرفیت خط‌مشی‌گذاری در نظام آموزش عالی ایران بر اساس نظریه عقلانیت

و شناسایی عوامل ارتباطی و تعاملی مؤثر بر فرایند سیاست‌پژوهی در نظام آموزش عالی ایران، مدنظر قرار گرفت. نتایج حاصل از مدل‌یابی معادلات ساختاری (SEM) و شاخص‌های نکویی برازش نشان‌دهنده تأیید تجربی مدل پژوهش بود (جدول ۸). متغیر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوهی آموزش عالی ایران با بار عاملی ۰/۶۳ توانسته است حدود ۴۰ درصد از تغییرات واریانس متغیر ظرفیت خط‌مشی‌های نظام آموزش عالی ایران را تبیین نماید. بیشترین تأثیر متغیر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوهی بر بعد عقلانیت منطقی و تجربی بوده است. به عبارت دقیق‌تر متغیر مذکور توانسته است به ترتیب تأثیر ۰/۴۷ و ۰/۴۶ بر این ابعاد داشته باشد که از این رهگذر حدود ۲۲ درصد از واریانس‌های این ابعاد توسط متغیر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوهی تبیین شده است. با توجه به نتایج آزمون همبستگی پیرسون (جدول ۷)، بالاترین ضریب همبستگی متغیر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوهی مربوط به بعد عقلانیت منطقی و تجربی به ترتیب با میزان ۰/۷۱۲ و ۰/۷۰۱ بوده است. با مراجعه به جدول ۵ و موارد شناسایی شده در زمینه عقلانیت، می‌توان نکات ذیل را به‌عنوان راهکارهایی جهت بهبود و ارتقای ظرفیت خط‌مشی‌های نظام آموزش عالی ایران از منظر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوهی در این عرصه مدنظر قرار داد.

بنا بر نظر مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر، در وضعیت کنونی، روابط رسمی بین سیاست‌گذاران و سیاست‌پژوهان از سطحی بهینه و کارا برخوردار نیست. به‌عبارت‌دیگر فرایند خط‌مشی‌گذاری نظام آموزش عالی ایران تا حدود زیادی مستظهر به پژوهش علمی نظری نبوده است؛ بنیان‌های نظری که می‌باید با رویکردی اندیشکده‌ای در نهادهای سیاست‌پژوهی آموزش عالی رهگیری شود و ماحصل آن تدارک‌گزینه‌ها، بدیل‌ها و خلاصه‌های سیاستی باشد، این مهم ارتباطات رسمی و سازمانی مستمر را می‌طلبد. از این جهت می‌توان با بازنگری فرایند کنونی خط‌مشی‌گذاری آموزش عالی، موانع موجود بر سر راه ارتباطات برون‌سازمانی برداشته شود تا از این رهگذر انطباق‌پذیری سیاست‌های این حوزه با شرایط محیطی و بسترهای فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی تضمین گردد و ظرفیت خط‌مشی‌های مصوب در مقام تدوین و اجرا ارتقا و بهبود یابند.

یکی از مواردی که می‌تواند نقش حائز اهمیتی در ارتقای ظرفیت خط‌مشی داشته باشد، انتخاب مسئله با بیشترین تأثیرگذاری (گستره و عمق تأثیرگذاری بر جامعه) است. به عبارت دیگر پرداختن به مسائلی در حوزه خط‌مشی‌گذاری نظام آموزش عالی که دارای بیشترین اولویت بوده و نیازمند پاسخ فوری در راستای پویایی این عرصه است. از این جهت می‌توان گفت که هماهنگی نهادهای سیاست‌گذار و سیاست‌پژوه آموزش عالی ایران می‌باید رویکردی تعاملی را در بازشناسی مسائل آموزش عالی مدنظر قرار دهند و نظام‌های داده‌ای و اطلاعاتی را توسعه دهند که با گردش آزاد و در دسترس اطلاعات مرتبط با بخش‌های مختلف آموزش عالی، بتوانند یاری‌رسان تصمیم‌گیران این عرصه در بازشناسی مسائل و معضلات اصلی‌تر نظام آموزش عالی ایران، باشد. شناخت مسئله به گونه‌ای مشارکتی، می‌تواند زمینه‌ساز تدوین دقیق‌تر خط‌مشی و تضمین موفقیت آن در مقام اجرا باشد (Howlett & Lejano, 2013; James & Jorgensen, 2009). از سویی دیگر با توجه به اینکه سهمی از مشکلات هماهنگی بخش عمومی به هم‌پوشانی‌ها<sup>۱</sup> و تداخل‌های کارکردی بازمی‌گردد (Lodge & Wegrich, 2014) و نظام خط‌مشی‌گذاری آموزش عالی ایران نیز مستثنا از این امر نبوده است؛ به نظر می‌رسد در راستای هماهنگی بیشتر در حوزه خط‌مشی‌گذاری این حوزه، کاستن از تعدد مراکز سیاست‌گذار و تصمیم‌ساز، با کار ویژه‌های یکسان، در جهت بهبود و ارتقای ظرفیت خط‌مشی‌های آموزش عالی ایران، ضرورتی اساسی است.

در برخی موارد، نتیجه شکست سیاست در مقام اجرا، به عدم توجه به سازگاری و هم‌افزایی درونی سیاست با سایر سیاست‌های مربوط به حوزه خود و همچنین نادیده گرفتن سازگاری و هم‌افزایی عمودی سیاست با اهداف کلان بالادستی و فلسفه وجودی و نقاط مرجع استراتژیک سازمان، بازمی‌گردد. انسجام خط‌مشی<sup>۲</sup> می‌تواند به استفاده بهینه از منابع کمیاب منجر شود (Acheampong & Ibrahim, 2016). همچنان که یافته‌های پژوهشی نشان از نامطلوب بودن میزان انسجام افقی و عمودی خط‌مشی‌های مصوب آموزش عالی ایران دارد (عباسی و احمدی، ۱۳۹۶)؛ بنابراین در نظرگیری این موارد در هنگام تدوین

---

1. Overlaps  
2. policy coherence

سیاست توسط سیاست‌پژوهان و سیاست‌گذاران آموزش عالی به واسطه بازخوردها و تحلیل‌های سیاستی مشارکتی و متناوب، می‌تواند فراینده ظرفیت‌خط‌مشی در مقام اجرا و عمل باشد.

با توجه به یافته‌های پژوهش به نظر می‌رسد که هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوهی آموزش عالی ایران، سهمی قابل توجه در زمینه ارتقا ظرفیت خط‌مشی از منظر عقلانیت تجربی دارد. به گونه‌ای که این هم‌افزایی می‌تواند موجب توجه به مواردی همچون تدوین روشن‌بینانه اهداف (به‌منظور استفاده در ارزیابی پسین از منظر منافع و آثار حاصله)؛ وجود یا امکان فراهم کردن زیرساخت‌های لازم برای یک سیاست (پیاده‌سازی در عمل)؛ قابلیت شاخص‌سازی سیاست و عدم کلی‌گویی آن (برای ارزیابی هزینه‌ها و منافع)؛ استفاده از تجربه سایر کشورها و سازمان‌ها در راستای مسئله باشد. در این راستا هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوهی آموزش عالی می‌تواند با مذاقه در موارد مذکور از شکاف اجرای خط‌مشی به معنای انحراف سیاست در عمل (Barbosa et al, 2016) بکاهد.

درک متقابل دو قشر یکی دیگر از عوامل ارتباطی و تعاملی مؤثر بر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوهی آموزش عالی است که مورد تأکید مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر قرار گرفته است. آن‌چنان که دو قشر بر این نکته اذعان داشته‌اند که زیستن در جهانی دوگانه موجب بروز شکاف عمیق ادراکی بین دو قشر تصمیم‌گیر و تصمیم‌ساز آموزش عالی ایران شده است. قشری بر ناتوانی گروه مقابل در پذیرفتن موانع، دشواری‌ها و پیچیدگی‌های فرایند اجرا تأکید دارند و در مقابل سیاست‌پژوهان آموزش عالی بر فهم نظری و فقدان صلاحیت‌های حرفه‌ای سیاست‌گذاران آموزش عالی اصرار می‌ورزند. از این رو به نظر می‌رسد بازمهندسی ساختارهای موجود بر اساس حضور طرفین در جایگاه یکدیگر به نحوی که منجر به پذیرش دغدغه‌های تخصصی هر یک از دو قشر از فضای طرف مقابل شود، در زمینه ارتقا و بهبود ظرفیت خط‌مشی‌های آموزش عالی ایران راهگشا باشد.

با توجه به یافته‌های پژوهش، جریان منقطع رفت و برگشت راهکارهای سیاستی بین سیاست‌گذاران و سیاست‌پژوهان موجب ایستایی فرایند سیاست‌پژوهی شده است. پیامد این وضعیت ناتوانی آموزش عالی ایران در مواجهه کارآمد با پویایی‌های شتابان محیط پیرامونی

بوده است. از این جهت می‌توان گفت که تدارک مسیرهای سازمانی و قانونی به شکلی که خط‌مشی‌ها قبل از تصویب، طی مرحله تدوین از جرح و تعدیل‌های مناسب مبتنی بر ارتباط بین سیاست‌پژوهان و سیاست‌گذاران برخوردار گردند، می‌تواند نقشی بی‌بدیل در هم‌فهمی بیشتر دو قشر، از منظر تطابق با عقلانیت هنجاری و نهایتاً ارتقای ظرفیت خط‌مشی‌های نظام آموزش عالی ایران داشته باشد.

یکی از مواردی که به‌عنوان عاملی مهم در هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوهی مدنظر قرار گرفته است، توجه به تحلیل‌های سیاستی دوجانبه در دوره‌های زمانی مختلف بوده است. می‌توان گفت در عموم موارد فرایند سیاست‌گذاری عمومی که مشتمل بر مراحل شناخت مسئله تا ارزیابی و تحلیل سیاست و بازنگری سیاست است، به‌گونه‌ای ناقص در نظام آموزش عالی ایران، نمود یافته است و گاه مرحله تصویب سیاست گام انتهایی این فرایند تلقی شده و از نقش قابل توجه ارزیابی و تحلیل‌های سیاستی مغفول می‌ماند. از این رو به نظر می‌رسد تدوین سازوکاری در جهت پیگیری نتایج سیاست در اجرا و تحلیل آن‌ها و استفاده از نتایج تحلیل‌های انجام پذیرفته در صورت‌بندی خط‌مشی‌های جدید مبتنی بر تغییرات سازمانی و محیطی، سهمی شایان بر توسعه و ارتقای ظرفیت خط‌مشی‌های نظام آموزش عالی ایران داشته باشد.

## منابع

- جاودانی، حمید. (۱۳۹۴). طراحی الگوی سیاست‌پژوهی در نظام آموزش عالی ایران، پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۱ (۲)، ۱۰۴-۸۱.
- جاودانی، حمید، ایمانی، مصطفی، قانع‌راد، محمدامین و داوری، احمد. (۱۳۹۰). طراحی و اعتبارسنجی الگوی سیاست‌گذاری آموزش عالی و پژوهش‌های علمی. موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، گزارش نخست.
- حشمتی، عطاالله، کدخداپور، جمال و ملکی، علی. (۱۳۹۵). چالش‌های پیش روی پژوهش و آموزش میان‌رشته‌ای در نظام آموزش عالی ایران، کنگره آموزش عالی ایران، تهران.
- عباسی، محمدرضا و شیره‌پز آرانی، علی‌اصغر. (۱۳۹۰). سیاست‌گذاری کیفیت آموزش عالی: چالش‌ها و چشم‌اندازها. پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی.

- عباسی، طیبه و احمدی، هانیه. (۱۳۹۶). توسعه مدلی برای اندازه‌گیری انسجام خط‌مشی‌های حوزه علوم، تحقیقات و فناوری در ایران، *سیاست‌گذاری عمومی*، ۳(۲)، ۱۱۷-۱۳۳.
- فراستخواه، مقصود. (۱۳۹۲). نقد مدل سیاست‌گذاری در آموزش عالی، *کرسی نقد اجتماعی آموزش عالی*، تهران: انجمن جامعه‌شناسی ایران.
- فراستخواه، مقصود و منیعی، رضا. (۱۳۹۳). عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیئت‌علمی در سیاست‌گذاری آموزش عالی و برنامه‌ریزی دانشگاهی. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۰(۴)، ۲۹-۵۳.
- قلی‌پور، رحمت‌اله و غلام‌آهنگر، ابراهیم. (۱۳۸۹). فرایند سیاست‌گذاری عمومی در ایران، تهران: انتشارات مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.

## References

- Anderson, E. J. (2014). *Public Policymaking: An Introduction*. 8th Edition. Boston, MA: Wadsworth Publishing
- Anthes, C. Q. (2007). *An Exploratory Study of how Policy Research is Used in the Policy Process by Policymaker Staff and Public Administration* (Doctoral dissertation, University of Colorado at Denver and Health Sciences Center).
- Baskoy, T., Evans, B., & Shields, J. (2011). Assessing policy capacity in Canada's public services: Perspectives of deputy and assistant deputy ministers. *Canadian Public Administration*, 54(2), 217-234.
- Birkland, T. A. (2015). *An Introduction to the Policy Process: Theories, Concepts, and Models of Public Policy Making*, 3rd edition, New York: Routledge
- Chindarkar, N., Howlett, M., & Ramesh, M. (2017). Introduction to the Special Issue: "Conceptualizing Effective Social Policy Design: Design Spaces and Capacity Challenges. *Public Administration and Development*, 37(1), 3-14.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Davis, G. (2000). Conclusion: policy capacity and the future of governance. *The Future of Governance. St. Leonards (AUS.) Allen Unwin*.
- De Marchi, G., Lucertini, G., & Tsoukiàs, A. (2016). From evidence-based policy making to policy analytics. *Annals of Operations Research*, 236(1), 15-38.
- Dukeshire, S., & Thurlow, J. (2002). Understanding the link between research and policy. *Rural Communities Impacting Policy Project*, 1-18.

- Dye, T. R. (2016). *Understanding Public Policy*, 15th edition, New York: Pearson.
- Fotaki, M. (2010). Why do public policies fail so often? Exploring health policy-making as an imaginary and symbolic construction. *Organization*, 17(6), 703-720.
- Gerston, L. (2015). *Public Policy Making: Process and Principles*. Published by M. E. Shape.
- Head, B. W. (2010). Reconsidering evidence-based policy: Key issues and challenges.
- Howlett, M. (2009). Policy analytical capacity and evidence-based policy-making: Lessons from Canada. *Canadian public administration*, 52(2), 153-175.
- Howlett, M., & Wellstead, A. M. (2011). Policy analysts in the bureaucracy revisited: The nature of professional policy work in contemporary government. *Politics & Policy*, 39(4), 613-633.
- Majchrzak, A., & Markus, M. L. (2013). *Methods for policy research: Taking socially responsible action* (Vol. 3). SAGE publications.
- Newman, J., Cherney, A., & Head, B. W. (2017). Policy capacity and evidence-based policy in the public service. *Public Management Review*, 19(2), 157-174.
- Painter, M., & Pierre, J. (Eds.). (2004). *Challenges to state policy capacity: Global trends and comparative perspectives*. Springer.
- Pal, L. A. (2010). *Beyond policy analysis: Public issue management in turbulent times*. Thomson Nelson.
- Sebba, J., Edwards, A., & Rickinson, M. (2011). *Improving research through user engagement*. Routledge.
- Snellen, I. (2002). Conciliation of rationalities: the essence of public administration. *Administrative Theory & Praxis*, 24(2), 323-346.
- Soare, L., & Student, M. A. (2013). Creating a Linkage Between Academic Research and Policy making. *Europolity-Continuity and Change in European Governance-New Series*, 7(2), 89-102.
- Wu, X., Ramesh, M., & Howlett, M. (2015). Policy capacity: A conceptual framework for understanding policy competences and capabilities. *Policy and Society*, 34(3-4), 165-171.
- Wu, X., Ramesh, M., & Howlett, M. (2015). Policy capacity: A conceptual framework for understanding policy competences and capabilities. *Policy and Society*, 34(3-4), 165-171.
- Howlett, M., & Lejano, R. P. (2013). Tales from the crypt: The rise and fall (and rebirth?) of policy design. *Administration & Society*, 45(3), 357-381.
- James, T. E., & Jorgensen, P. D. (2009). Policy knowledge, policy formulation, and change: Revisiting a foundational question. *Policy Studies Journal*, 37(1), 141-162.

- Acheampong, R. A., & Ibrahim, A. (2016, March). One nation, two planning systems? Spatial planning and multi-level policy integration in Ghana: mechanisms, challenges and the way forward. In *Urban Forum* (Vol. 27, No. 1, pp. 1-18). Springer Netherlands.
- Lodge, M., & Wegrich, K. (Eds.). (2014). *The problem-solving capacity of the modern state: Governance challenges and administrative capacities*. Oxford University Press, USA.
- Barbosa, M. C., Alam, K., & Mushtaq, S. (2016). Water policy implementation in the state of São Paulo, Brazil: Key challenges and opportunities. *Environmental science & policy*, 60, 11-18.