

تبیین علی ظرفیت خط‌مشی‌های عمومی مبتنی بر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه؛ مطالعه موردی سیاست‌های منتخب آموزش عالی ایران

جعفر امیری فرح‌آبادی*

محمود ابوالقاسمی**

محمد قهرمانی***

چکیده

سیاست‌گذاری یکی از مهم‌ترین جلوه‌ها و نمودهای حکمرانی و راهبری آموزش عالی به‌شمار می‌آید. به‌نظر می‌رسد، وضعیت فعلی سیاست‌گذاری آموزش عالی ایران در بیشتر موارد، موجب کاهش ظرفیت خط‌مشی‌گذاری در این عرصه شده است. پژوهش حاضر قصد دارد ضمن تبیین علی ظرفیت خط‌مشی‌های عمومی مبتنی بر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه، به مطالعه موردی برخی سیاست‌های گزینش‌شده آموزش عالی از منظر هم‌افزایی در گام تدوین سیاست بپردازد. این پژوهش به‌لحاظ هدف، توسعه‌ای و کاربردی، و به‌لحاظ مبنای داده‌ها، چارچوب فلسفی، و پارادایم آن، دارای طرح پژوهش آمیخته است. در مرحله کیفی، ابتدا با انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند با ۱۵ نفر از خبرگان سیاست‌گذاری آموزش عالی ایران و کاربست رویکرد تحلیل مضمون، فهرستی از عوامل ارتباطی و تعاملی مؤثر بر کارآمدی و هم‌افزایی فرایند سیاست‌پژوهی تهیه شد. با توجه به مرور پیشینه و مبنای نظری پژوهش، ظرفیت خط‌مشی به‌عنوان سیاست‌بهینه از منظر عقلانیت در نظر گرفته شد. یافته‌های بخش کمی نشان‌دهنده تبیین حدود ۴۰ درصد از تغییرات واریانس متغیر ظرفیت خط‌مشی توسط متغیر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه بود. بررسی سیاست‌های گزینش‌شده آموزش عالی نیز نشان‌دهنده پایین بودن معنادار هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه در مرحله تدوین سیاست بوده است.

واژه‌های کلیدی: سیاست عمومی، ظرفیت خط‌مشی، سیاست‌گذاری آموزش عالی، سیاست‌پژوهی آموزش عالی

* دانش‌آموخته دکترای برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران، (نویسنده مسئول)
Jamirifarahabadi@yahoo.com

** دانشیار علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران
M-abolghasemi@sbu.ac.ir

*** دانشیار علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران
M-ghahramani@sbu.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۸/۱۸

تاریخ دریافت: ۹۸/۰۶/۲۸

فصلنامه راهبرد، سال بیست‌وهشتم، شماره نودوسه، زمستان ۱۳۹۸، صص ۸۴-۵۹

مقدمه

امروزه آموزش عالی یکی از اصلی‌ترین ارکان توسعه پایدار و همگون کشورها به‌شمار می‌آید (رک: ثمری و گرائی‌نژاد، ۱۳۹۲: ۱۲۰؛ آذر و دیگران، ۱۳۹۲؛ روشن و قاسمی، ۱۳۹۷: ۲؛ شیربگی و ساعدموجشی، ۱۳۹۷: ۵۸)؛ از این رو، هر تصمیم و سیاستی که بر نحوه فعالیت‌ها و پیامدهای دانشگاه تأثیرگذار باشد، اهمیت فزاینده‌ای دارد. دانشگاه‌ها در خلق، انتشار، و کاربرد دانش، نقش راهبردی‌ای دارند (Mok, 2010: 423) و منافع شخصی، اقتصادی، و اجتماعی آن‌ها، کاملاً پذیرفته‌شده است (Nisar, 2014: 1). توصیف دانشگاه، به‌مثابه نوع خاصی از سازمان‌ها، پیچیده و دشوار است (Bradshaw & Fredette, 2009: 123)؛ به‌گونه‌ای که مینتزبرگ^۱ در توصیف پیچیدگی دانشگاه‌ها، مفهوم «بوروکراسی حرفه‌ای» را مطرح کرده است که هم‌زمان در بستری از ساختارهای سازمانی قوی با درجه بالایی از استقلال فعالیت می‌کنند (Donina et al, 2015: 3). نظام‌های آموزش عالی، به‌مثابه ساختارهای اجتماعی بسیار پیچیده و سرنوشت‌ساز، متأثر از سازوکار و کیفیت اداره و راهبری هستند (مهدی و آذرگشوب، ۱۳۹۶: ۱۳۹). در این راستا، سیاست‌گذاری یکی از مهم‌ترین جلوه‌ها و نمودهای حکمرانی^۲ و راهبری آموزش عالی به‌شمار می‌آید و کاربست کنش علمی و بهره‌گیری از همه ظرفیت‌های موجود در این امر می‌تواند بهره‌وری و کارآمدی بیشتر ساختار علم در ایران را در پی داشته باشد.

1. Mintzberg

2. Governance

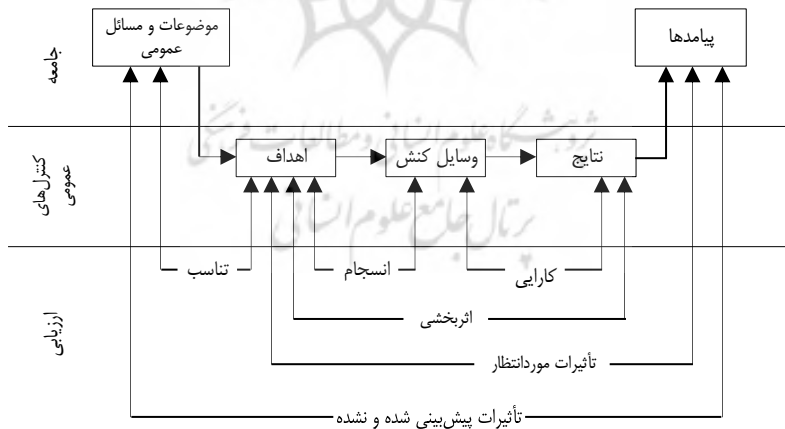
۱. ادبیات پژوهش

در این مقاله پس از بررسی تعریف‌های مختلف، برای تبیین سیاست (خط‌مشی) عمومی^(۱) از مفهوم‌پردازی پیکونی (شکل ۱) (به دلیل جامعیت بیشتر) استفاده شده است. از این منظر، سیاست‌های آموزش عالی ایران، کنش‌های عمومی عینیت‌یافته‌ای به‌شمار می‌آیند که در راستای پاسخ‌گویی به مسائل و موضوعات مربوط به منافع عمومی و به امید تولید نتایج، پیامدها، یا حتی اثرگذاری در صحنه اجتماعی اتخاذ شده‌اند (جاودانی و همکاران، ۱۳۹۰: ۲۵-۲۴). کارایی و کیفیت سیاست‌های آموزش عالی — مانند سایر سیاست‌های حوزه عمومی — همواره پرسش‌برانگیز بوده است (Soare & Student, 2013: 90) و گاهی اجرایی شدن آن‌ها دشوار به نظر می‌رسد (Fotaki, 2010: 703). با توجه به برداشت پیکونی از سیاست عمومی، می‌توان گفت، در طول سال‌های اخیر، سیاست‌های آموزش عالی ایران (از جمله نحوه جذب دانشجویان دکترا، ارتقای اعضای هیئت علمی، بومی‌گزینی دانشجویان، استقلال نهادی دانشگاه، توسعه همکاری‌های بین‌المللی، و...^(۲)) روی هم‌رفته از منطق موجه و پایداری پیروی نکرده‌اند و فاقد ویژگی‌های بایسته‌ای بوده‌اند که معمولاً از یک نظام سیاسی انتظار می‌رود؛ ویژگی‌هایی مانند پایداری، واقع‌بینی، هدفمندی، انسجام درونی و بیرونی (آذر و دیگران، ۱۳۹۲: ۱)، سنت نظری قابل دفاع، نکویی برآزش، سازگاری خلاق با تحولات محیط جهانی و بین‌المللی، ظرفیت پیش‌بینی رفتار کنشگران، یکپارچگی، قابلیت اجرا، کارآمدی، اثربخشی، عناصر اخلاقی، توانایی حل رضایت‌بخش تعارض‌ها، تولید توافق و کیفیت و تأثیر مطلوب اجتماعی.

انتظار معقول این است که افزون‌بر وجود دلایل هنجاری و اخلاقی کافی و رضایت‌بخش و مشروعیت اجتماعی لازم برای سیاست‌گذاری (آموزش عالی)، این سیاست‌ها، اهداف سیاسی را بر مبنای مدل و تفکری علمی توجیه کنند (فراستخواه، ۱۳۹۲: ۲)؛ تفکری علمی که می‌توان آن را هم‌معنای عقلانیت^۱ (در سیاست‌گذاری) دانست (Snellen, 2002; Pal, 2010). مطلوبیت و اهمیت عقلانیت

در سیاست‌گذاری عمومی، امری بدیهی^۱ و فراارزشی^۲ است (دانایی فرد و دیگران، ۱۳۸۹: ۸۳). آغاز توجه به تفکر و عقلانیت در سیاست‌گذاری عمومی را باید با ظهور علم خط‌مشی هم‌زمان دانست، زیرا این علم، بر بررسی نظام‌مند و تجزیه و تحلیل مشکلات و مسائل عمومی (رویکرد عقلایی) و لزوم بهبود و افزایش تأثیرگذاری خط‌مشی‌ها (Anthes, 2007: 10) تأکید دارد. در عین حال، روشن است که هرگونه جرح و تعدیل در سیاست‌ها و تصمیم‌های عمومی باید برپایه پشتوانه‌های علمی و نظری متناسب با زمینه مورد نظر سیاست‌گذاری باشد. سیاست مبتنی بر شواهد نیز تعبیر دیگری از این مفهوم است (Howlt, 2009; Head, 2013; Newman et al, 2016; Howlett and Wellstead, 2011; Rickinson et al, 2011) که بر کاربست اطلاعات و یافته‌های پژوهشی در راستای تدوین سیاست دلالت دارد (Marchi et al, 2014). این مهم در فرایند سیاست‌پژوهی^۳، مجال تحقق می‌یابد (قلی‌پور و آهنگر، ۱۳۸۹: ۹۱). 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 & Markus, 2014: 2; Dukeshire & Thurlow, 2002: 9).

شکل ۱. چابستی سیاست عمومی



1. Axiomatic
2. Meta-value
3. Policy Research

با این توضیح، سیاست‌پژوهی را می‌توان فرایندی در راستای بهینه‌سازی و ارتقای ظرفیت سیاست‌های مصوب آموزش عالی ایران در نظر گرفت؛ در حوزه آموزش عالی ایران کارویژه سیاست‌پژوهی در دو سطح بخشی و وابسته به حوزه ستادی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، و سطح فرابخشی و مستقل قابل توجه است (شکل ۲).

با وجود تأکید بیانیه‌های مأموریت و شرح وظایف و اهداف تأسیس برخی از نهادهای سیاست‌پژوه بر کارویژه‌های مرتبط با این مهم، به‌شکل آشکار و ضمنی (امیری فرح‌آبادی و دیگران، ۱۳۹۵: ۱۴۸)، آن‌گونه که از مطالعات پیشین برمی‌آید، هم‌کنشی نهادهای یادشده، از رهگذر تعاملات سازمانی همواره مورد تردید بوده است (جاودانی، ۱۳۹۲: ۱۹) و می‌توان ادعان داشت که بخش زیادی از ناکارآمدی سیاست‌گذاری نظام آموزش عالی ایران، در بی‌توجهی به فرایند سیاست‌پژوهی و هم‌افزایی و تعاملات نهادهای ذی‌ربط به این امر نهفته است (جاودانی، ۱۳۹۴).

سیاست‌پژوهی، فرایندی است که می‌تواند سهم بی‌بدیلی در ارتقای ظرفیت خط‌مشی‌های مصوب آموزش عالی داشته باشد. «ظرفیت خط‌مشی»، مفهوم پیچیده و مبهمی است (Baskoy et al, 2011: 218) و تفاهم چندانی در مورد تعریف آن وجود ندارد (Wu et al, 2015: 165). در برخی موارد، ظرفیت خط‌مشی، به‌مفهوم توانایی تصمیم‌گیری خط‌مشی، برپایه تلاش فکری و استقرار دانش حاصل از خبرگی و تجربه (Paintern & Pierre, 2005; Davis, 2000) و به‌عنوان پیش‌شرطی برای موفقیت سیاست در نظر گرفته می‌شود (Wu et al, 2018: 2). اولسن ۲، ظرفیت خط‌مشی را به‌عنوان توانایی استفاده از منابع به‌صورت نظام‌مند به‌منظور اتخاذ تصمیم‌های جمعی هوشمندانه در یک نظام اداری سیاسی دموکراتیک، براساس شناخت کافی، اطلاعات کافی، و اقتدار کافی تعریف کرده است (دانایی‌فرد و دیگران، ۱۳۹۵: ۸۴). وو و دیگران، ظرفیت خط‌مشی را در سه بعد تحلیلی، عملیاتی، و سیاسی و در سطوح سه‌گانه فردی، سازمانی، و سیستمی بررسی کرده‌اند (Wu et al, 2018: 4; Chindarkar et al, 2017: 9).

همان‌گونه که از تعریف‌ها برمی‌آید، خاستگاه ظرفیت خط‌مشی را می‌توان در عموم موارد، هم‌معنای سیاست بهینه از منظر عقلانیت در نظر گرفت. عقلانیت در وجه مختلف خود می‌تواند مناسب‌ترین توصیف برای سیاست بهینه به‌شمار آید (قلی‌پور و آهنگر، ۱۳۸۹: ۲۵-۲۲)؛ در نتیجه می‌توان ظرفیت خط‌مشی را نیز از این رهگذر پیگیری کرد. صاحب‌نظران، ابعاد مختلفی از عقلانیت را مطرح کرده‌اند. سنلن، چهار نوع عقلانیت را با عنوان‌های «عقلانیت اقتصادی»^۱، «عقلانیت حرفه‌ای»^۲، «عقلانیت سیاسی»^۳، و «عقلانیت قانونی»^۴ معرفی می‌کند (Snellen, 2002: 327-329). پال^۵، انواع عقلانیت مربوط به تحلیل سیاست را به چهار دسته «عقلانیت‌های قانونی»^۶، «تجربی»^۷، «هنجاری»^۸، و «منطقی»^۹ تقسیم کرده است (Pal, 2010). «عقلانیت قانونی»^۶، به تحلیل به‌دست‌آمده در فرایند تدوین و اجرای سیاست، با توجه به سازگاری با قوانین و فرمان‌های بالادستی اشاره دارد؛ عقلانیت تجربی، به تحلیل سیاست از نقطه‌نظر پیامدها، هزینه‌ها، و منافع سیاست و با توجه به تجربه‌های عملی کسب‌شده، توجه دارد. 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). پژوهش حاضر قصد دارد با اتخاذ روشی ترکیبی (متوالی-اکتشافی) ضمن تبیین علی ظرفیت خط‌مشی‌های عمومی مبتنی بر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه، به مطالعه موردی برخی سیاست‌های آموزش عالی (آیین‌نامه جذب نیمه‌متمرکز دانشجویان دکترا و آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت علمی) از منظر هم‌افزایی در گام تدوین سیاست بپردازد.

-
1. Economic Rationality
 2. Professional Rationality
 3. Political Rationality
 4. Legal Rationality
 5. Pal
 6. Empirical Rationality
 7. Normative Rationality
 8. Logical Rationality

شکل ۲. نهادهای سیاست‌پژوه در آموزش عالی ایران



۱-۱. آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت علمی

تعیین شاخص‌های ارزشیابی اعضای هیئت علمی، در ارزیابی نظام آموزشی دانشگاه تأثیر بسزایی دارد (شیربگی و ساعدمورچی، ۱۳۹۷: ۵۸). معیارهایی مانند تدریس، پژوهش، و خدمات اثربخش به اجتماع، و مسئولیت‌های مدیریتی و اجرایی در سطح دانشگاه در ارتقای اعضای هیئت علمی مؤثر هستند (Li & Zhao, 2013; Gentry & Stokes, 2015). آیین‌نامه ارتقا با استناد به «بند ب ماده ۲» قانون اهداف، وظایف، و تشکیلات وزارت علوم، تحقیقات، و فناوری و «بند الف ماده ۱۶» برنامه پنجم مصوب مجلس شورای اسلامی، و با هدف دستیابی کشور به جایگاه مناسب علم و فناوری، توسط شورای انقلاب فرهنگی تصویب و برای اجرا توسط وزارت علوم، به تمام مؤسسه‌های آموزش عالی، پژوهشی، و فناوری دولتی و غیردولتی وابسته به وزارت علوم و سایر دستگاه‌های اجرایی و نهادهای عمومی کشور ابلاغ می‌شود و لازم‌الاجرا است. آخرین آیین‌نامه ارتقا در تاریخ ۱۳۹۴/۱۲/۱۸ توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی تصویب شده و از تاریخ

۱۳۹۵/۷/۱ لازم‌الاجرا بوده است (جدول شماره ۱). نکته جالب توجه این است که تنها بین سال‌های ۱۳۸۷ تا ۱۳۹۵ چهار آیین‌نامه ارتقا با تغییرات کم‌وبیش جزئی، به تصویب رسیده و ابلاغ شده است؛ البته شورای عالی انقلاب فرهنگی، آیین‌نامه مصوب وزارت علوم در سال ۱۳۹۴ را پیش از اجرایی شدن بی‌اثر اعلام کرد و آیین‌نامه مصوب خود این نهاد در پایان سال ۱۳۹۴ جایگزین آن شد (قاسمی و روشن، ۱۳۹۷: ۴).

در تازه‌ترین آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت علمی برای فعالیت‌های آموزشی، پژوهشی، فناوری، علمی، اجرایی، و فعالیت‌های فرهنگی، تربیتی، و اجتماعی، مؤلفه‌های متنوعی در نظر گرفته شده و به مواردی مانند شاخص‌های ارزیابی نظم و انضباط درسی و شئون آموزشی، کیفیت و کمیت تدریس، آموزش الکترونیکی، مقاله‌های علمی-پژوهشی منتشرشده عضو هیئت علمی در نشریه‌های معتبر داخلی و خارجی و مقاله‌های ارائه‌شده در همایش‌های علمی معتبر ملی و بین‌المللی، تولیدات و اختراعات علمی، اجرای طرح‌های پژوهشی و فناوری داخلی یا خارجی، تصنیف کتاب، تولید دانش فنی، نقد دیدگاه‌های دانشمندان، ارائه نظریه جدید، و فعالیت‌های فرهنگی-تربیتی عضو هیئت علمی، اهمیت خاصی داده شده است تا دستیابی به اهداف توسعه فرهنگ اسلامی و توان علمی، تأمین نیازهای علمی و فناوری کشور، و اصلاح و تغییر بنیادین نظام ارزیابی اعضای هیئت علمی کشور را محقق سازد (آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها، ۱۳۹۵/۴/۲۷). می‌توان گفت، سازوکارهای انگیزشی ایجادشده از طریق آیین‌نامه ارتقا و واکنش عقلانی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها، آثاری در سطح کلان داشته است که به نظر می‌رسد برای خود سیاست‌گذاران آموزش عالی نیز غیرمنتظره باشد (روشن و قاسمی، ۱۳۹۷: ۲۰).

یافته‌های این پژوهش، بیانگر وجود شکاف معناداری بین وضعیت موجود و مطلوب شایستگی‌های تدریس، پژوهش، مشاوره، ارائه خدمات، و همکاری و همیاری اعضای هیئت علمی با همکاران بوده است (سلیمی و دیگران، ۱۳۹۴) و آیین‌نامه ارتقای کنونی نیز نتوانسته است به اندازه قابل قبولی، کاهنده این شکاف

باشد. نتیجه رویکرد فعلی در تصویب و کاربست آیین‌نامه ارتقای کنونی، بروز پیامدهایی همچون داغ‌تر شدن بازار مجله‌های کم‌اعتبار، ضعف در توسعه رشته‌های علوم انسانی به‌لحاظ یکسان‌سازی ارتقای اعضای هیئت علمی این گروه با رشته‌های فنی و پایه، کاهش صداقت علمی، اخلاق حرفه‌ای، مسئولیت اجتماعی، تأثیر منفی بر کم‌وکیف رشد حرفه‌ای، و... (رک: فراستخواه، ۱۳۸۵؛ معاونت علمی و فناوری ریاست جمهوری، ۱۳۹۰؛ روشن و قاسمی، ۱۳۹۷) بوده است. به نظر می‌رسد، یکی از دلایل عمده بروز این وضعیت در ارتقای اعضای هیئت علمی، فقدان مشارکت و عدم بهره‌گیری از امکانات بالقوه هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه آموزش عالی در توسعه و تدوین آیین‌نامه یادشده، به‌عنوان یکی از سیاست‌های نظام آموزش عالی ایران بوده است که سبب ازهم‌گسیختگی و عدم انسجام در بالندگی علم و نهادهای علمی در اجتماع دانشگاهیان شده است.

جدول ۱. مقایسه آیین‌نامه‌های ارتقای ۱۳۸۰ و ۱۳۹۵

آیین‌نامه‌های ارتقای اعضای هیئت علمی مصوب ۱۳۸۰ و ۱۳۹۵					
آیین‌نامه ارتقای ۱۳۹۵		آیین‌نامه ارتقای ۱۳۸۰		رتبه دانشگاهی	فعالیت‌ها
حداکثر امتیاز	حداقل امتیاز	حداکثر امتیاز	حداقل امتیاز		
۳۰	۱۰	-	-	استادیار به دانشیار	فرهنگی
۳۰	۱۰	-	-	دانشیار به استاد	
۴۰	۲۰	۴۰	۳۰	استادیار به دانشیار	آموزشی
۴۰	۲۰	۴۰	۲۵	دانشیار به استاد	
بدون سقف	۶۵	بدون سقف	۳۵	استادیار به دانشیار	پژوهشی
بدون سقف	۷۵	بدون سقف	۴۵	دانشیار به استاد	
پژوهشی	آموزشی	۱۰	۳۵	استادیار به دانشیار	علمی-اجرایی
۳۵	۳۵				
۳۵	۳۵				

۲-۱. آیین‌نامه پذیرش نیمه‌متمرکز دانشجویان دکترا

پیشرفت‌های روزافزون و عظیم علمی در هزاره سوم، سبب ضرورت یافتن ایجاد تحول راهبردی در برنامه‌های توسعه‌ای، به‌عنوان امری حیاتی در راستای توسعه همه‌جانبه شده است؛ بنابراین، در ایران نیز نهادهای مولد اندیشه، با الهام گرفتن از اسناد فرادستی‌ای مانند برنامه‌های توسعه پنج‌ساله، اهداف بلندمدت سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران، نقشه علمی کشور، و اسناد مشابه، نقش کلیدی‌ای در

تبیین و تحقق این تحول راهبردی خواهند داشت. براین اساس، متولیان و برنامه‌ریزان حوزه آموزش عالی کشور، به‌گونه‌ای همسو و هماهنگ با نهضت تحول‌خواهی کشور و برای بهره‌مندی از فرصت‌های پیش‌آمده در راستای ارتقای کیفیت علمی و آموزشی، لزوم بازنگری در آیین‌نامه‌ها، ضوابط، و مقررات آموزشی، و نحوه پذیرش دانشجو را در اولویت کاری خود قرار داده‌اند؛ برای رسیدن به این مقصود و به‌منظور رعایت عدالت در نظام ورودی مقطع دکتری، در گام نخست، آیین‌نامه پذیرش دانشجو در این دوره — به‌سبب ضرورتی که در بازنگری و اصلاح آن احساس می‌شد — با همکاری و هماهنگی دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی پذیرنده دانشجو، در راستای بهبود فرایند سنجش علمی و ایجاد شرایط مناسب و یکسان به‌صورت نیمه‌متمرکز و در قالب دو مرحله (آزمون کتبی و بررسی پیشینه) تدوین شد. سپس، به‌منظور رعایت عدالت آموزشی و جلوگیری از اعمال سلیقه‌های مختلف در پذیرش دانشجویان دکترا، وزارت علوم، تحقیقات، و فناوری، ساماندهی پذیرش دانشجو در این مقطع را نیز به‌عهده سازمان سنجش آموزش کشور (به‌عنوان مجری) گذاشت و در تاریخ ۱۳۸۹/۸/۹ طی نامه شماره ۲/۳۷۹۴۴ با امضای وزیر علوم، تحقیقات، و فناوری، آیین‌نامه برگزاری آزمون دکترا به‌صورت نیمه‌متمرکز به دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشور ابلاغ شد. به‌نظر می‌رسد، در رویکرد اخیر جذب دانشجویان دکترا، با توجه به واکنش‌هایی که قشر دانشگاهیان به نحوه گزینش داشته و دارند و ناهمخوانی چنین رویکردهایی، با استقلال دانشگاه و تمرکززدایی، ضعف در سیاست‌گذاری از رهگذر فقدان هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه در عرصه آموزش عالی، مفروض است.

۲. اهداف پژوهش

هدف اصلی پژوهش حاضر، «تبیین علی ظرفیت خط‌مشی‌های عمومی ایران، براساس هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه» است و اهداف فرعی پژوهش نیز عبارتند از:

- بررسی ظرفیت خط‌مشی‌گذاری در نظام آموزش عالی ایران براساس نظریه

عقلانیت؛

- شناسایی عوامل ارتباطی و تعاملی مؤثر بر فرایند سیاست‌پژوهی در نظام آموزش عالی ایران؛
- بررسی وضعیت سیاست‌های منتخب آموزش عالی ایران از منظر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه در مرحله تدوین سیاست.

۳. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، توسعه‌ای و کاربردی، به لحاظ مبنای داده‌ها، چارچوب فلسفی، و پارادایم، دارای طرح تحقیق آمیخته (Creswell & Clark, 2017) و از حیث نحوه گردآوری داده‌ها، یک تحقیق توصیفی (غیرآزمایشی) است. در مرحله کیفی، ابتدا با انجام مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختارمند با ۱۵ نفر از سیاست‌گذاران، سیاست‌پژوهان، و خبرگان موضوعی پژوهش، که به شیوه هدفمند^۱ انتخاب شده بودند، فهرستی از عوامل ارتباطی و تعاملی مؤثر بر کارآمدی فرایند سیاست‌پژوهی در نظام آموزش عالی ایران تهیه شد. در مرحله تحلیل مضمون^۲ (Braun & Clarke, 2006) متن مصاحبه‌ها چندین بار به دقت مطالعه و سپس کدگذاری شدند. به منظور بررسی روایی پژوهش (سنجش میزان دقیق بودن یافته‌ها از دیدگاه پژوهشگر، مشارکت‌کنندگان، و خوانندگان) مواردی همچون تطبیق توسط اعضا^۳ و بررسی همکار^۴، در نظر گرفته شد. گفتنی است، مبنای پایان دادن به مصاحبه‌ها، رسیدن به مرحله اشباع نظری^۵ بوده است که براساس آن، داده‌های جدیدی در مورد مقوله‌ها پدید نمی‌آید، مقوله‌ها گستره مناسبی می‌یابند، و روابط بین مقوله‌ها برقرار و تأیید می‌شود (Strauss And Corbin, 2008: 148).

در ادامه به منظور بررسی وضعیت سیاست‌های منتخب آموزش عالی ایران از منظر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه در مرحله تدوین سیاست، یافته‌های مراحل

-
1. Purposeful
 2. Thematic Analysis
 3. Member Checking
 4. Peer Debriefing
 5. Theoretical Saturation

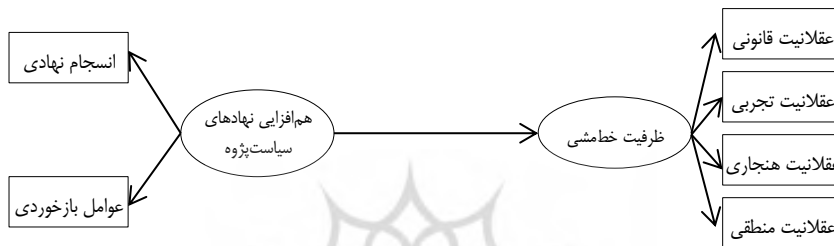
پیشین، به گونه‌ای هدفمند در اختیار ۱۷ نفر از سیاست‌پژوهان آموزش عالی ایران (بخشی و فرابخشی) قرار گرفت تا با توجه به حوزه فعالیت خود در زمینه تدوین و ارزیابی سیاست‌های منتخب پژوهش حاضر، آرای خود را در قالب مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت بیان کنند. داده‌های به‌دست‌آمده در این مرحله، با استفاده از آزمون دوجمله‌ای^۱ تحلیل شد.

در مرحله کمی، به‌منظور بررسی ظرفیت سیاست‌گذاری، بر مبنای بهینه بودن سیاست‌های مصوب و با در نظر گرفتن مراحل چهارگانه سیاست‌گذاری، از الگوی عقلانیت پال استفاده کرده‌ایم. هدف از گزینش الگوی یادشده (در راستای تعریف سیاست بهینه) در مقاله حاضر، دستیابی به یک چارچوب نظری همخوان‌تر با حوزه نظری پژوهش حاضر، ارائه آن به‌طور خاص برای سیاست‌گذاری عمومی، جامعیت، و در نظر گرفتن بعدی از عقلانیت با عنوان عقلانیت هنجاری، بوده است. پال، عقلانیت را در چهار بعد قانونی، تجربی، هنجاری، و منطقی بررسی کرده 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. به‌منظور بررسی روایی و خوانش یافته‌های پژوهش یادشده با بستر و بافت آموزش عالی ایران، دیدگاه‌های چهار نفر از استادان صاحب‌نظر آموزش عالی به‌کار گرفته شد. پرسش‌نامه هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه نیز برگرفته از یافته‌های بخش کیفی بوده است.

با توجه به حجم جامعه پژوهش (۳۶۸ نفر) که در بردارنده 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^(۳)، تعداد ۲۰۳ نفر انتخاب شدند. براساس روش

آلفای کرونباخ^۱، پایایی پرسش‌نامه‌های ظرفیت خط‌مشی (سیاست بهینه) و هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه، 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 با استفاده از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف^۲، از آزمون همبستگی پیرسون^۳ و مدل‌سازی معادلات ساختاری^۴، با استفاده از نرم‌افزار AMOS، بهره گرفته شد. چارچوب مفهومی پژوهش حاضر در شکل ۳ ارائه شده است.

شکل ۳. چارچوب مفهومی پژوهش



۴. یافته‌های پژوهش

هدف اصلی پژوهش حاضر، تبیین علی ظرفیت خط‌مشی‌های عمومی مبتنی بر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه بود. با مرور مطالعات پیشین و همچنین، واکاوی نظری مفاهیم ظرفیت خط‌مشی و سیاست بهینه، مدل عقلانیت پال در ابعاد چهارگانه عقلانیت هنجاری، قانونی، تجربی، و منطقی، با مفاهیم و ویژگی‌های موجود در زمینه ظرفیت خط‌مشی هماهنگ تشخیص داده شد. گفتنی است، در این راستا از دیدگاه‌های پنج نفر از استادان حوزه آموزش عالی دانشگاه‌های شهید بهشتی و تهران نیز استفاده شد. بابایی و توکلی (۱۳۹۶)، در پژوهش خود این ابعاد چهارگانه را براساس مراحل سیاست‌گذاری عمومی بازشناسی کرده‌اند که از یافته‌های آن‌ها نیز در پژوهش حاضر بهره گرفته شده است. براین اساس، ۳۸

1. Cronbach's Alpha
2. Kolmogorov-Smirnov test
3. Pearson Correlation Coefficient
4. Structural Equation Modeling (SEM)

عامل در ابعاد چهارگانه عقلانیت و با توجه به مراحل سیاست‌گذاری عمومی مطابق داده‌های جدول ۲- در نظر گرفته شده‌اند.

در پژوهش حاضر، مفهوم‌پردازی متغیر هم‌افزایی، بر مبنای کنش‌های ارتباطی و تعاملی نهادهای سیاست‌پژوه 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 انجام شد. در این فرایند (با به‌کارگیری رویکرد تحلیل مضمون) ۵۳ گزاره مفهومی در قالب ۱۰ عامل، در دو بعد انسجام نهادی و عوامل بازخوردی، شناسایی شدند (جدول ۳). به منظور بررسی همبستگی جزئی ابعاد و مؤلفه‌های متغیرهای پژوهش، از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد (جدول ۴). در مرحله بعد، به منظور تبیین علیّ ظرفیت خط‌مشی‌های آموزش عالی ایران بر اساس هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه این حوزه، از مدل‌یابی معادلات ساختاری و نرم‌افزار AMOS بهره گرفته شد. شکل ۴ الگوی پژوهش را در حالت تخمین استاندارد نشان می‌دهد. شاخص‌های نیکویی برازش ارائه شده در جدول ۵، نشان‌دهنده تأیید الگوی مفهومی پژوهش است.

به منظور واکاوی سیاست‌های برگزیده شده آموزش عالی ایران نیز، پس از نظرخواهی از ۱۷ نفر از سیاست‌پژوهان آموزش عالی در مورد شاخص‌های هم‌افزایی (جدول ۳)، داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از آزمون دوجمله‌ای بررسی شد. نتایج نهایی، نشان‌دهنده پایین بودن معنادار (در سطح ۰/۰۵) هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه در مرحله تدوین و صورت‌بندی سیاست بود (جدول ۶).

جدول ۲. ظرفیت‌سنجی سیاست‌گذاری در آموزش عالی ایران براساس ابعاد عقلانیت پال

انتخاب مسئله	تدوین و ارزیابی پیشین	اجرا و ارزیابی هنگام اجرا	ارزیابی پسین و خاتمه
<p>● بررسی حوزه اختیارات لایه حاکمیت برای برخورد با مسئله از منظر قوانین بالادستی.</p>	<p>● توجه به تناسب و سازگاری و هم‌افزا بودن سیاست با قوانین و فرمان‌های بالادستی خارج از سازمان و پایین بودن کمیت ناسازگاری؛</p> <p>● تلاش برای هم‌راستا کردن قوانین بالادستی به‌منظور وضع سیاست‌های بهینه.</p>	<p>● درک و تحلیل درست قوانین بالادستی و یافتن راهکارهای قانونی برای پیاده‌سازی سیاست‌ها.</p>	<p>● ارزیابی نتایج سیاست با توجه به اینکه سازگاری یا ناسازگاری آن با الزامات قانونی بالادستی موجب چه نتایجی شده است.</p>
<p>● توجه به علل ریشه‌ای مسائل (نقاط محوری برای کاهش هزینه‌های توجه به سطح و کسب اثرات دلخواه).</p>	<p>● تدوین روشن‌بینانه اهداف (به‌منظور استفاده در ارزیابی پسین از منظر منافع و آثار به‌وجودآمده)؛</p> <p>● وجود یا امکان فراهم کردن زیرساخت‌های لازم برای یک سیاست (پیاده‌سازی در عمل)؛</p> <p>● قابلیت شاخص سیاست و عدم کلی‌گویی آن (برای ارزیابی هزینه‌ها و منافع)؛</p> <p>● استفاده از تجربه سایر کشورها و سازمان‌ها در مورد مسئله پژوهش؛</p> <p>● انتخاب سیاست مبتنی بر ارزیابی پیشین با درنظر گرفتن معیارهای کمی و کیفی در دوره عمر سیاست؛</p> <p>● اطمینان‌یابی از هماهنگی سیاست درحال‌تدوین با عقلانیت‌های پایه در آن حوزه (به‌منظور صرفه‌جویی در هزینه‌ها و استفاده از تجربه‌های پیشین)؛</p> <p>● داشتن نگاه بلندمدت در ارزیابی هزینه‌ها و منافع.</p>	<p>● پایش به‌موقع شاخص‌ها و ارزیابی هنگام اجرا برای بررسی اجرای درست سیاست و انجام اقدام لازم (توجه به واقعیت اجرا و کاهش هزینه‌ها)؛</p> <p>● فراهم کردن به‌موقع زیرساخت‌های اجرا برای مجریان سیاست؛</p> <p>● تقویت عوامل رشد و از بین بردن موانع رشد (عدم تناقض عوامل اجرایی)؛</p> <p>● زمان‌بندی اجرای سیاست و رعایت تناسب زمانی و انتظارات محقق شده (واقعیت اجرا).</p>	<p>درنظر گرفتن خروجی‌ها و پیامدهای کمی و کیفی، خواسته و ناخواسته، در تمام دوره عمر سیاست در ارزیابی پسین؛</p> <p>بررسی میزان تحقق اهداف اولیه سیاست.</p>
<p>● انتخاب مسئله با بیشترین تأثیرگذاری (گستره و عمق تأثیرگذاری بر جامعه)؛</p> <p>● انتخاب مسئله‌هایی که در شأن لایه حاکمیت بوده و مداخله در امور زیرمجموعه‌ها نباشد.</p>	<p>● تدوین سیاست‌های متفاوت با توجه به شرایط گروه‌های مختلف؛</p> <p>● غلبه نگاه فرابخشی بر نگاه بخشی؛</p> <p>● تصمیم‌گیری مبتنی بر آگاهی کامل از سیاست‌های دوران گذشته به‌دور از غرض‌های سیاسی (زیرا تغییر زود هنگام سیاست‌ها به‌دلیل عوض شدن وزیر، با ارزش‌های هیچ جامعه‌ای هم‌راستا نیست)؛</p> <p>● ایجاد فضایی برای مطالبه پاسخ‌گویی از سیاست‌گذار؛</p> <p>● شناسایی کامل ذی‌نفعان و توجه به مدیریت منافع متقابل آنان؛</p> <p>● هوشمندی در برابر گرایش‌ها و خواسته‌های سودجویانه سازمان‌های زیرمجموعه (که با ارزش‌های مطلوب جامعه سازگار نیست)؛</p> <p>● حفظ تعادل‌های اصلی از منظر مدیریت در سطح کلان وزارت به‌منظور جلوگیری از نارضایتی در زیرمجموعه.</p>	<p>● ایجاد هم‌فهمی و توافق میان مجریان سیاست و لایه حاکمیت (وفاق همگان در مورد سیاست، یک هنجار و ارزش مهم است)؛</p> <p>● تفویض اختیار به مدیران سطح پایین برای اجرای سیاست به روش منطقی و معقول؛</p> <p>● پایین بودن میزان استنناها و تبصره‌ها و سیاست.</p>	<p>پایبندی و اصرار بر استفاده از داده‌های واقعی در ارزیابی پسین (هوشمندی در پرهیز از استفاده از داده‌های ساختگی، زیرا این امر با ارزش‌های مطلوب جامعه در تضاد است).</p>

منطقی	<ul style="list-style-type: none"> • بررسی مسئله به منظور سنجش میزان ناسازگاری سیاست‌های جاری. 	<ul style="list-style-type: none"> • توجه به سازگاری و هم‌افزایی درونی سیاست با سایر سیاست‌های مربوط به حوزه خود؛ • توجه به سازگاری و هم‌افزایی عمودی سیاست با اهداف کلان بالادستی و فلسفه وجودی و نقاط مرجع راهبردی سازمان؛ • توجه به سازگاری و هم‌افزایی افقی سیاست با سیاست‌های سایر حوزه‌ها 	<ul style="list-style-type: none"> • توجه به قوانین و سیاست‌های موازی در حال وضع که ممکن است موجب رشد یا زوال سیاست شوند. 	ارزیابی نتایج سیاست با توجه به اینکه سازگاری یا ناسازگاری سیاست با سایر سیاست‌های جاری، چه پیامدهایی داشته است.
-------	---	--	--	---

جدول ۳. طبقه‌بندی مفاهیم و مضمون‌های اصلی و فرعی

بعد	عوامل	دسته‌های مفهومی	گزاره‌هایی از متن مصاحبه‌ها
ارتباطی و تعاملی	انسجام نهادی	روابط رسمی بین سیاست‌گذاران و سیاست‌پژوهان	«گاهی سرعت انتقال مسئله و معضل به سیاست به‌اندازه‌ای کند است که ضرورت سیاست‌گذاری در مورد آن مسئله رنگ می‌بازد»: «برخی موانع ساختاری در ارتباطات سازمانی سبب فرصت‌سوزی در انتقال اطلاعات و معنا شده است»: «فقدان چابکی لازم در ارتباطات سازمانی بین سیاست‌پژوهان و سیاست‌گذاران احساس می‌شود».
		هم‌کنشی نهادهای سیاست‌پژوه	«مراکز سیاست‌پژوه و سیاست‌گذار، فعالیت جزیره‌ای دارند»: «در نهادهای سیاست‌پژوه، فرداندیشی بر تفکر گروهی غلبه یافته است»: «هم‌نشینی و اهداف مشترک، جریان سیاست‌گذاری را دچار وقفه و عدم انسجام کرده است».
	انسجام نهادی	هم‌آهنگی نهادهای سیاست‌گذار	«تعدد نهادهای سیاست‌گذار در سطح بخشی و فرابخشی، بهینگی جریان سیاست‌گذاری در آموزش عالی را مختل کرده است»: «سیاست‌گذاری آموزش عالی ایران در بعضی موقیعت‌ها دچار تعارض سیاستی و در نتیجه، تطل در سیاست‌گذاری شده است»: «گاهی به‌سبب چندگانگی نهادها و تفاوت‌های اساسی در بنیان‌های ارزشی آن‌ها، در برخی موارد، نوعی بی‌تصمیمی در آموزش عالی دیده می‌شود».
		هم‌آهنگی نهادهای سیاست‌پژوه	«بیشتر مراکز که نقش سیاست‌پژوهی دارند، در زمینه شناخت مسائل آموزش عالی، هم‌آهنگی اندکی با یکدیگر دارند»: «بی‌توجهی به نیازمحوری در ایجاد ساختارهای سیاست‌پژوهی در آموزش عالی، سبب بروز چالش هم‌آهنگی بین آن‌ها شده است».
	انسجام نهادی	درک متقابل دو قشر	«سیاست‌گذاران و سیاست‌پژوهان در چنانچه دو گانه زندگی می‌کنند»: «به‌دلیل تفاوت‌هایی که در شکل سازمان‌ها به‌لحاظ قدرت رسمی وجود دارد، زبان تصمیم‌گیران و تصمیم‌سازان اساساً متفاوت است»: «در برخی مواقع، دو گروه، از محدودیت‌ها و کم‌وکاستی‌های یکدیگر شناخت درستی ندارند».
		روابط غیررسمی بین سیاست‌گذاران و سیاست‌پژوهان آموزش عالی	«در اغلب موارد، جریان ارتباطی تنها به روابط قانونی و رسمی محدود است»: «مؤسسه‌های سیاست‌پژوهی از میانبرهای ارتباطی غافل شده‌اند»: «نگاه ارتباطی دست‌اندرکاران تصمیم‌سازی در آموزش عالی تنها به ارتباطات زمان‌بندی شده و رویه‌ای است».
عوامل بازخوردی	توجه به بازخوردهای رسانه‌ای	«صرف‌نظر کردن از توصیه‌ها و راهکارهای رسانه‌ها در شناسایی و سیاست‌گذاری آموزش عالی»: «فعالیت‌های سیاست‌پژوهی معمولاً به فعالیت‌های نهادی رسمی محدود است و نقش رسانه‌ها به‌عنوان زبان گویای حوزه عمومی، نادیده انگاشته شده است».	
رفت‌وپرگشت راهکارهای سیاستی بین سیاست‌گذاران و سیاست‌پژوهان	معمولاً جریان بده‌بستان‌های سیاستی بین سیاست‌گذاران و سیاست‌پژوهان در آموزش عالی ایران منقطع است»: «در برخی موارد، تناسب سیاست‌های مصوب به‌اقتضای 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».		

توجه به تحلیل‌های سیاستی دوجانبه در دوره‌های زمانی مختلف	«نقش تحلیل‌های سیاستی در دوره‌های زمانی مشخص بین گروه تصمیم‌گیر و تصمیم‌ساز آموزش عالی نادیده گرفته می‌شود؛ «گاهی ناکارآمدی تحلیل‌های سیاستی به یکجانبه‌گرایی آن‌ها مربوط می‌شود؛ «سیاست‌گذاری در آموزش عالی ایران به صورت مقطعی از زمان انجام می‌شود و زیاد به تداوم آن در طول زمان توجه نمی‌شود».
توجه به بازخورد منفی	«سیاست‌گذاران حوزه آموزش عالی معمولاً به بازخوردهای مثبت توجه می‌کنند؛ «انتقادپذیری یکی از ویژگی‌هایی است که موجب ناکارایی سیاستی در آموزش عالی شده است؛ «جریان سیاست‌گذاری آموزش عالی دچار گروه‌اندیشی شده است و در بیشتر موارد، به آرای مخالف توجه نمی‌شود».

جدول ۴. همبستگی بین الزامات سیاست‌گذاری داده‌باز و ابعاد عقلانیت

ظرفیت خطمشی هم‌افزایی	عقلانیت قانونی		عقلانیت تجربی		عقلانیت هنجاری		عقلانیت منطقی		عقلانیت	
	Sig	همبستگی	Sig	همبستگی	Sig	همبستگی	Sig	همبستگی	Sig	همبستگی
روابط رسمی	۰/۰۰۰	۰/۴۲۱	۰/۰۰۰	۰/۴۴۲	۰/۰۰۰	۰/۳۲۱	۰/۰۰۰	۰/۵۰۹	۰/۰۰۰	۰/۶۰۱
هم‌کنشی	۰/۰۰۰	۰/۳۹۲	۰/۰۰۰	۰/۴۴۲	۰/۰۰۰	۰/۲۸۹	۰/۰۰۰	۰/۳۶۲	۰/۰۰۰	۰/۴۹۷
هماهنگی ن س پ	۰/۰۰۰	۰/۴۱۴	۰/۰۰۰	۰/۵۲۳	۰/۰۰۰	۰/۳۹۲	۰/۰۰۰	۰/۴۳۹	۰/۰۰۰	۰/۶۴۸
هماهنگی ن س گ	۰/۰۰۰	۰/۴۳۱	۰/۰۰۰	۰/۴۵۵	۰/۰۰۰	۰/۲۶۹	۰/۰۰۰	۰/۴۱۰	۰/۰۰۰	۰/۵۹۰
درک متقابل	۰/۰۰۰	۰/۵۱۵	۰/۰۰۰	۰/۴۱۸	۰/۰۰۰	۰/۲۹۷	۰/۰۰۰	۰/۴۵۱	۰/۰۰۰	۰/۵۸۸
روابط غیررسمی	۰/۰۰۰	۰/۳۴۵	۰/۰۰۰	۰/۴۰۲	۰/۰۰۰	۰/۴۸۱	۰/۰۰۰	۰/۲۵۵	۰/۰۰۰	۰/۳۹۷
بازخورد رسانه‌ای	۰/۰۰۰	۰/۲۸۸	۰/۰۰۰	۰/۵۱۹	۰/۰۰۰	۰/۳۸۹	۰/۰۰۰	۰/۳۴۲	۰/۰۰۰	۰/۲۱۸
رفت‌وبرگشت	۰/۰۰۰	۰/۳۷۲	۰/۰۰۰	۰/۴۰۲	۰/۰۰۰	۰/۵۰۶	۰/۰۰۰	۰/۴۶۵	۰/۰۰۰	۰/۴۱۹
تحلیل	۰/۰۰۰	۰/۳۱۷	۰/۰۰۰	۰/۲۳۰	۰/۰۰۰	۰/۰۱۴	۰/۰۰۰	۰/۵۳۲	۰/۰۰۰	۰/۵۱۲
بازخورد منفی	۰/۰۰۰	۰/۳۲۶	۰/۰۰۰	۰/۴۱۰	۰/۰۰۰	۰/۲۰۱	۰/۰۰۰	۰/۳۵۴	۰/۰۰۰	۰/۴۲۳
انجام نهادی	۰/۰۰۰	۰/۵۷۹	۰/۰۰۰	۰/۶۰۴	۰/۰۰۰	۰/۶۴۹	۰/۰۰۰	۰/۶۵۲	۰/۰۰۰	۰/۶۳۹
عوامل بازخوردی	۰/۰۰۰	۰/۶۱۲	۰/۰۰۰	۰/۶۲۴	۰/۰۰۰	۰/۵۶۶	۰/۰۰۰	۰/۵۹۶	۰/۰۰۰	۰/۶۴۴
هم‌افزایی	۰/۰۰۰	۰/۶۶۲	۰/۰۰۰	۰/۷۰۱	۰/۰۰۰	۰/۶۵۵	۰/۰۰۰	۰/۷۱۲	۰/۰۰۰	۰/۷۱۷

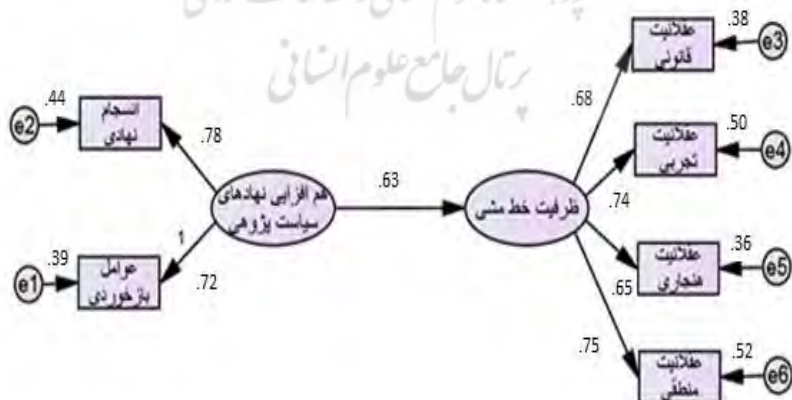
جدول ۵. شاخص‌های نیکویی برازش الگوی پژوهشی

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

جدول ۶. تحلیل مفهومی‌های فرعی هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه با استفاده از آزمون دو جمله‌ای

Sig	احتمال مشاهده شده (جذب دانشجویان دکترا)		Sig	احتمال مشاهده شده (آیین‌نامه ارتقا)		مقوله‌های فرعی	عوامل	بعد
	<3	≥3		<3	≥3			
۰/۰۰۱	۱	<3	۰/۰۱۲	۳	<3	روابط رسمی بین سیاست‌گذاران و سیاست‌پژوهان	انسجام نهادی	ارتباطی و تعاملی
۰/۰۰۱	۱۶	≥3	۰/۰۱۲	۱۴	≥3	هم‌کنشی نهادهای سیاست‌پژوه		
۰/۰۰۱	۲	<3	۰/۰۳۲	۴	<3	هم‌هنگی نهادهای سیاست‌گذار		
۰/۰۰۱	۱۵	≥3	۰/۰۰۱	۲	<3	هم‌هنگی نهادهای سیاست‌پژوه		
۰/۰۰۱	۲	<3	۰/۰۰۱	۲	<3	درک متقابل دو قشر		
۰/۰۰۱	۱۵	≥3	۰/۰۰۱	۱۵	≥3	روابط غیررسمی بین سیاست‌گذاران و سیاست‌پژوهان آموزش عالی		
۰/۰۰۱	۱	<3	۰/۰۱۲	۳	<3	توجه به بازخوردهای رسانه‌ای	عوامل بازخوردی	
۰/۰۰۱	۱۶	≥3	۰/۰۰۱	۱	<3	رفت‌وبرگشت راهکارهای سیاستی بین سیاست‌گذاران و سیاست‌پژوهان		
۰/۰۱۲	۳	<3	۰/۰۰۱	۲	<3	توجه به تحلیل‌های سیاستی دوجانبه در دوره‌های زمانی مختلف		
۰/۰۰۰	۲	<3	۰/۰۱۲	۳	<3	توجه به بازخورد منفی		

شکل ۴. الگوی پژوهش در حالت برآورد استاندارد



نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، تبیین علی ظرفیت خط‌مشی‌های عمومی مبتنی بر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه بود. در این راستا، سه هدف جزئی نیز با رویکرد بررسی ظرفیت خط‌مشی‌گذاری در نظام آموزش عالی ایران براساس نظریه عقلانیت، شناسایی عوامل ارتباطی و تعاملی مؤثر بر فرایند سیاست‌پژوهی در نظام آموزش عالی ایران، و بررسی وضعیت برخی سیاست‌های برگزیده‌شده آموزش عالی ایران از منظر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه در مرحله تدوین و صورت‌بندی سیاست، در نظر گرفته شدند.

نتایج به‌دست‌آمده از مدل‌یابی معادلات ساختاری و شاخص‌های نیکویی برازش، نشان‌دهنده تأیید تجربی الگوی پژوهش بود (جدول ۵). متغیر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه با بار عاملی $0/63$ توانسته است حدود 40 درصد از تغییرات واریانس متغیر ظرفیت خط‌مشی‌های عمومی را تبیین کند. متغیر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه، بر بعد عقلانیت منطقی و تجربی، بیش از سایر موارد تأثیرگذار بوده است. به‌عبارت دقیق‌تر، متغیر یادشده توانسته است به‌ترتیب، تأثیر $0/46$ و $0/47$ بر این ابعاد داشته باشد؛ بر این اساس، حدود 22 درصد از واریانس‌های این ابعاد توسط متغیر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه تبیین شده است. با توجه به نتایج آزمون همبستگی پیرسون (جدول ۴)، بالاترین ضریب همبستگی متغیر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه، به بعد عقلانیت منطقی و تجربی (به‌ترتیب با میزان $0/712$ و $0/701$) مربوط بوده است.

به‌منظور مطالعه موردی سیاست‌های مصوب آموزش عالی ایران، با نظرخواهی از خبرگان سیاست‌گذاری این عرصه و با توجه به ضریب تأثیرگذاری سیاست‌های یادشده بر کنش علمی و رسالت‌های نهاد دانشگاه، آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت علمی و نحوه جذب دانشجویان دکترا، در نظر گرفته شد. در این مرحله، به‌منظور بررسی این سیاست‌ها از نقطه‌نظر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه در گام صورت‌بندی و تدوین، از 17 نفر از سیاست‌پژوهان آموزش عالی ایران، نظرخواهی شد. داده‌های به‌دست‌آمده، با استفاده از آزمون دوجمله‌ای تحلیل شدند

(جدول ۶). همان‌گونه که نتایج جدول یادشده نشان می‌دهد، مشارکت‌کنندگان پژوهش، به‌گونه‌ای معنادار، هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه را در تدوین و صورت‌بندی سیاست‌های گزینش‌شده، کم‌ارزیابی کرده‌اند (در سطح ۰/۰۵). به‌نظر می‌رسد، این عدم هم‌افزایی، یکی از دلایل عمده ناهمسویی و ناهماهنگی سیاست‌های یادشده با اهداف و کارکردهای متعالی نهاد دانشگاه و عدم موفقیت سیاست‌های مصوب در مقام اجرا بوده است؛ به‌گونه‌ای که در اجرا و اصلاحات تکوینی سیاست‌های مصوب، به‌شکلی آزمون‌وخطایی عمل شده و بی‌توجه به هدررفت منابع عمومی، شاهد تغییرات مداومی در راستای بهینه‌سازی پیامدهای سیاست‌های یادشده بوده‌ایم و در برخی موارد، نتایج این تغییرات و اصلاحات چندباره، برای اجتماع دانشگاهیان رضایت‌بخش نبوده است.

با مراجعه به جدول ۲ و موارد شناسایی‌شده در زمینه عقلانیت، می‌توان نکته‌های زیر را به‌عنوان راهکارهایی برای بهبود و ارتقای ظرفیت خط‌مشی‌های نظام آموزش عالی ایران از منظر هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه در این عرصه، در نظر گرفت.

براساس نظر مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر، در وضعیت کنونی، روابط رسمی بین سیاست‌گذاران و سیاست‌پژوهان در سطح بهینه و کارایی نیست. به‌عبارت دیگر، فرایند خط‌مشی‌گذاری نظام آموزش عالی ایران تا حدود زیادی مستظهر به پژوهش علمی نظری نبوده است؛ بنیان‌های نظری‌ای که باید با رویکردی اندیشکده‌ای در نهادهای سیاست‌پژوهی آموزش عالی رهگیری شوند و نتیجه آن، تدارک گزینه‌ها، بدیل‌ها، و خلاصه‌های سیاستی باشد. رسیدن به این وضعیت، ارتباطات رسمی و سازمانی پیوسته‌ای را می‌طلبد. در این راستا، می‌توان با بازنگری در فرایند کنونی خط‌مشی‌گذاری آموزش عالی، موانع موجود بر سر راه ارتباطات برون‌سازمانی را برداشت تا از این رهگذر، انطباق‌پذیری سیاست‌های این حوزه با شرایط محیطی و بسترهای فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، و اقتصادی تضمین شود و ظرفیت خط‌مشی‌های مصوب در مقام تدوین و اجرا، ارتقا و بهبود یابند.

یکی از مواردی که می‌تواند نقش مهمی در ارتقای ظرفیت خط‌مشی داشته باشد، انتخاب مسئله با بیشترین تأثیرگذاری (گستره و عمق تأثیرگذاری بر جامعه) است. براین اساس، می‌توان گفت، نهادهای سیاست‌گذار و سیاست‌پژوه آموزش عالی ایران (همهانگ با هم) باید رویکردی تعاملی را در بازشناسی مسائل آموزش عالی در نظر داشته باشند و نظام‌های داده‌ای و اطلاعاتی را توسعه دهند تا 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 باشند. شناخت مسئله به‌گونه‌ای مشارکتی می‌تواند زمینه‌ساز تدوین دقیق‌تر خط‌مشی و تضمین موفقیت آن در مقام اجرا باشد (Howlett & Lejano, 2013; James & Jorgensen, 2009).

افزون‌براین، با توجه به اینکه بخشی از مشکلات هماهنگی بخش عمومی به هم‌پوشانی‌ها^۱ و تداخل‌های کارکردی مربوط می‌شود (Lodge & Wegrich, 2014) و نظام خط‌مشی‌گذاری آموزش عالی ایران نیز از این امر مستثنا نبوده است، به نظر می‌رسد، در راستای هماهنگی بیشتر در حوزه خط‌مشی‌گذاری این حوزه، کاستن از تعداد مراکز سیاست‌گذار و تصمیم‌ساز، با کارویژه‌های یکسان، برای بهبود و ارتقای ظرفیت خط‌مشی‌های آموزش عالی ایران، ضرورتی اساسی است.

در برخی موارد، شکست سیاست در مقام اجرا، به بی‌توجهی 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 راهبردی سازمان مربوط می‌شود. انسجام خط‌مشی^۲ می‌تواند سبب استفاده بهینه از منابع کمیاب شود (Acheampong & Ibrahim, 2016). یافته‌های پژوهشی نیز نشان‌دهنده نامطلوب بودن میزان انسجام افقی و عمودی خط‌مشی‌های مصوب آموزش عالی ایران هستند (عباسی و احمدی، ۱۳۹۶)؛ بنابراین، در نظر گرفتن این موارد در هنگام تدوین سیاست توسط

1. Overlaps

2. Policy Coherence

سیاست‌پژوهان و سیاست‌گذاران آموزش عالی (براساس بازخوردها و تحلیل‌های سیاستی مشارکتی و متناوب) می‌تواند فزاینده‌ی ظرفیت خط‌مشی در مقام اجرا و عمل باشد.

با توجه به یافته‌های پژوهش به نظر می‌رسد، هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه آموزش عالی ایران، سهم قابل‌توجهی در ارتقای ظرفیت خط‌مشی از منظر عقلانیت تجربی دارد؛ به‌گونه‌ای که این هم‌افزایی می‌تواند موجب توجه به مواردی همچون تدوین روشن‌بینانه‌ی اهداف (به‌منظور استفاده در ارزیابی پسین از منظر منافع و آثار به‌دست‌آمده)، 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)، و استفاده از تجربه سایر کشورها و سازمان‌ها در راستای مسئله باشد. در این راستا، هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه آموزش عالی می‌تواند با توجه بیشتر به موارد یادشده، از شکاف اجرای خط‌مشی، به معنای انحراف سیاست در عمل، (Barbosa et al, 2016: 11) بکاهد.

یکی از مواردی که به‌عنوان عامل مهمی در هم‌افزایی نهادهای سیاست‌پژوه در نظر گرفته شده است، توجه به تحلیل‌های سیاستی دوجانبه در دوره‌های زمانی مختلف بوده است. می‌توان گفت، در بیشتر موارد، فرایند سیاست‌گذاری عمومی که در بردارنده‌ی مراحل از شناخت مسئله تا ارزیابی و تحلیل سیاست و بازنگری سیاست است، در نظام آموزش عالی ایران، به‌گونه‌ای ناقص نمود یافته است و گاهی مرحله‌ی تصویب سیاست، گام پایانی این فرایند به‌شمار آمده و نقش قابل‌توجه ارزیابی و تحلیل‌های سیاستی نادیده انگاشته شده است؛ از این رو، به نظر می‌رسد، تدوین سازوکاری برای پیگیری نتایج سیاست در اجرا و تحلیل آن‌ها و استفاده از نتایج تحلیل‌های انجام‌شده در صورت‌بندی خط‌مشی‌های جدید مبتنی بر تغییرات سازمانی و محیطی، سهم چشمگیری در توسعه و ارتقای ظرفیت خط‌مشی‌های نظام آموزش عالی ایران داشته باشد.

یادداشت‌ها

۱. سیاست (خط‌مشی) عمومی، به مجموعه‌ای از اقدامات نسبتاً پایدار، ثابت، و هدفمند دولت، که در راستای حل مشکلات یا دغدغه‌های عمومی است، گفته می‌شود (Anderson, 2014: 6). دای، سیاست عمومی را مجموعه‌ای عملی می‌داند که دولت‌ها تصمیم به انجام یا انجام ندادن آن می‌گیرند (Dye, 2016: 21).
۲. رک: حشمتی و دیگران، ۱۳۹۶؛ عباسی و شیره‌پزآرانی، ۱۳۹۱؛ فراستخواه و منیعی، ۱۳۹۴.
۳. استناد این پژوهش برای انتخاب صاحب‌نظران، اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران، که دارای تألیفاتی در زمینه آموزش عالی ایران بودند یا در رشته‌های مدیریت دولتی و سیاست‌گذاری عمومی عضو هیئت علمی هستند، بوده که تعداد آن‌ها ۸۰ نفر گزارش شده است.

منابع

- امیری فرح‌آبادی، جعفر؛ ابوالقاسمی، محمود و قهرمانی، محمد (۱۳۹۵)، «طراحی و اعتباریابی الگوی آسیب‌شناسی فرایند سیاست‌پژوهی در آموزش عالی ایران»، *مجله علوم تربیتی*، ۲۵ (۱)، ۱۲۶-۱۰۹.
- آذر، عادل؛ غلامرضایی، داود؛ دانایی‌فرد، حسن و خداداد حسینی، حمید (۱۳۹۲)، «طراحی مدل تحلیل سیاست‌های آموزش عالی کشور با استفاده از پویایی سیستم»، *سیاست علم و فناوری*، سال پنجم، شماره ۴، ۱۹-۱.
- پورفرد، محمدرضا (۱۳۹۰)، «بررسی و آسیب‌شناسی آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت علمی»، *طرح پژوهشی معاونت علمی و فناوری ریاست جمهوری*.
- ثمری، عیسی و گرانی‌نژاد، غلامرضا (۱۳۹۲)، «نگاهی به جایگاه آمایش آموزش عالی در آمایش سرزمین: راهنمایی برای توسعه دانشگاهی»، *آموزش عالی ایران*، ۵ (۳)، ۱۴۲-۱۱۷.
- 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*، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، گزارش نخست.
- حشمتی، عطاءالله؛ کدخدایپور، جمال و ملکی، علی (۱۳۹۵)، *چالش‌های پیش‌روی پژوهش و آموزش میان‌رشته‌ای در نظام آموزش عالی ایران*، تهران: کنگره آموزش عالی ایران.
- روشن، محمد و قاسمی، مجتبی (۱۳۹۷)، «تحلیل رفتاری اعضای هیئت علمی دانشکده‌های علوم انسانی و اجتماعی در فرایند ارتقای علمی»، *انجمن آموزش عالی*، ۱۰ (۱)، ۲۳-۱.
- سلیمی، قاسم؛ حیدری، الهام و کشاورزی، فهیمه (۱۳۹۴)، «شایستگی‌های اعضای هیئت

- علمی جهت تحقق رسالت دانشگاهی»، نوآوری و ارزش‌آفرینی، سال ۳، شماره ۷، ۱۰۴-۸۵.
- شیربگی، ناصر و ساعدموچی، لطف‌الله (۱۳۹۷)، «پدیدارنگاری تجارب اعضای هیئت علمی از فرایند ارتقای مرتبه علمی»، *آموزش عالی ایران*، ۱۰ (۱)، ۷۷-۵۷.
- عباسی، طیبه و احمدی، هانیه (۱۳۹۶)، «توسعه مدلی برای اندازه‌گیری انسجام خط‌مشی‌های حوزه علوم، تحقیقات، و فناوری در ایران»، *سیاست‌گذاری عمومی*، ۳ (۲)، ۱۳۳-۱۱۷.
- عباسی، محمدرضا و شیرپز آرانی، علی‌اصغر (۱۳۹۰)، «سیاست‌گذاری کیفیت آموزش عالی: چالش‌ها و چشم‌اندازها»، پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۲)، «نقد مدل سیاست‌گذاری در آموزش عالی»، *کرسی نقد اجتماعی آموزش عالی*، تهران: انجمن جامعه‌شناسی ایران.
- _____ (۱۳۸۵)، اخلاق علمی رمز ارتقای آموزش عالی. اخلاق در علوم و فناوری، ۱ (۳)، ۲۷-۱۳.
- فراستخواه، مقصود و منبعی، رضا (۱۳۹۳)، «عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیئت علمی در سیاست‌گذاری آموزش عالی و برنامه‌ریزی دانشگاهی»، *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۰ (۴)، ۵۳-۲۹.
- قلی‌پور، رحمت‌اله و غلام‌آهنگر، ابراهیم (۱۳۸۹). *فرایند سیاست‌گذاری عمومی در ایران*، تهران: انتشارات مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
- 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", *Urban Forum*, Vol. 27, No. 1, pp. 1-18.
- 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.
- 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.
- 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., & Lejano, R. P. (2013), "Tales from the Crypt: The Rise and Fall (and rebirth?) of Policy Design", *Administration & Society*, 45(3), 357-381.
- 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.
- James, T. E., & Jorgensen, P. D. (2009), "Policy Knowledge, Policy

- Formulation, and Change: Revisiting a Foundational Question", *Policy Studies Journal*, 37(1), 141-162.
- Lodge, M., & Wegrich, K. (Eds.). (2014), *The Problem-solving Capacity of the Modern State: Governance Challenges and Administrative Capacities*, Oxford University Press, USA.
- Majchrzak, A., & Markus, M. L. (2013), *Methods for Policy Research: Taking Socially Responsible Action*, Vol. 3, SAGE Publications.
- Mok, K. H. (2010), "When State Centralism Meets Neo-liberalism: Managing University Governance Change in Singapore and Malaysia", *Higher Education*, 60(4), 419-440.
- 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.
- Nisar, M. A. (2015), "Higher Education Governance and Performance Based Funding as an Ecology of Games", *Higher Education*, 69(2), 289-302.
- 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.
- Bradshaw, P., & Fredette, C. (2009), "Academic Governance of Universities: Reflections of a Senate Chair on Moving from Theory to Practice and Back", *Journal of Management Inquiry*, 18(2), 123-133.
- Donina, D., Meoli, M., & Paleari, S. (2015), "Higher Education Reform in Italy: Tightening Regulation Instead of Steering at a Distance", *Higher Education Policy*, 28(2), 215-234