

مقاله پژوهشی:

ارائه الگوی ارزیابی خط‌مشی‌های آموزش عالی ایران

بر اساس سیاست‌های کلی نظام در حوزه آموزش

شاهرخ باویلی^۱، کرم الله دانش فرد^۲، داود آقامحمدی^۳، علیرضا علی نژاد^۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۰۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۹/۰۱

چکیده

در سراسر دنیا راهکارهای متنوعی برای ارزیابی خط‌مشی‌ها و کاهش معضلات و بی‌اخلاقی‌های ناشی از اجرای معیوب خط‌مشی‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرند. هدف اصلی در این پژوهش شناسایی ابعاد و مؤلفه‌ها و ارائه الگوی ارزیابی خط‌مشی‌های آموزش عالی بر اساس سیاست‌های کلی نظام در حوزه آموزش بود. پژوهش حاضر یک پژوهش کاربردی و روش انجام آن توصیفی-تحلیلی است. داده‌ها از بررسی اسناد و ادبیات مرتبط و مصاحبه‌های عمیق نیمه ساختاریافته استخراج شد. مصاحبه‌ها با ۱۳ نفر از خبرگان حوزه آموزش عالی و خط‌مشی‌گذاری به صورت هدفمند تا مرحله اشباع نظری انجام شد. برای تجزیه و تحلیل این پژوهش از روش تحلیل مضمون استفاده شده است و برای سنجش روایی از سه رویه خود آزمون کدگذاری، استفاده از کدگذاران مستقل، دریافت بازخور از مصاحبه‌شوندگان استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها در سه مرحله استخراج مفاهیم صورت گرفت. بر این اساس تعداد ۸ کد رابطه‌ای (مضمون فراگیر)، ۲۳ کد تفسیری (مضمون سازمان‌دهنده) از ۱۰۶ کد توصیفی (مضمون پایه) مرتبط با الگوی ارزیابی خط‌مشی‌های آموزش عالی بر اساس سیاست‌های کلی نظام در حوزه آموزش شناسایی و استخراج شد. برای اطمینان بیشتر و انجام یک روش کمی برای اعتبار سنجی الگوی پیشنهادی، در یک دایره وسیع‌تر و با افراد بیشتر که در زمینه آموزش عالی صاحب‌نظر، خبره و ذینفع هستند، این بخش انجام گردید و در نهایت با استفاده از نرم‌افزار لیزرل نتیجه داده‌ها به اطلاعات سودمند و هدفمند در راستای پاسخ به سؤالات اصلی پژوهش تبدیل شد.

کلیدواژه‌ها: آموزش عالی، ارزیابی خط‌مشی، خط‌مشی‌گذاری عمومی، سیاست‌های کلی نظام

۱. دانشجوی دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد قزوین، گروه مدیریت دولتی، قزوین، ایران
۲. استاد دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم، تحقیقات تهران، دانشکده مدیریت، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
۳. استاد، دانشگاه فرماندهی و ستاد ارتش جمهوری اسلامی ایران، تهران، ایران
۴. دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قزوین، دانشکده مهندسی صنایع و مکانیک، قزوین، ایران.

daneshfard@srbiau.ac.ir

مقدمه

امروزه کلیه کشورهای جهان در تلاش هستند تا نقش آموزش عالی را در توسعه ملی و ارتقاء دانش و فناوری مورد توجه قرار دهند. در واقع می‌توان گفت یکی از پرارزش‌ترین منابعی که جامعه برای پیشرفت و توسعه در اختیار دارد، آموزش است. آموزش عالی در واقع یکی از اثربخش‌ترین سازوکارهای هر کشور برای مقابله با بزرگ‌ترین چالش‌های قرن حاضر به‌شمار می‌آید. نظام آموزش عالی برای دستیابی به این مهم لازم است سیاست‌ها و خطمشی‌های مناسبی را در زمینه‌های آموزشی و پژوهشی در عرصه دانشگاه‌ها و دیگر مؤسسات آموزشی اتخاذ کند. (قربانیان و همکاران، ۱۳۹۹).

اتخاذ چنین سیاست‌هایی مستلزم آن است که یک نظام آموزش عالی دارای شیوه‌ها و الگوی مناسب خطمشی‌گذاری در سطوح عالی تصمیم‌گیری باشد و فرایند خطمشی‌گذاری در آن به گونه‌ای باشد که هم استانداردهای علمی و هم شرایط سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه مورد توجه و امعان نظر قرار گیرد؛ انجام این مهم بدون داشتن یک نظام جامع ارزیابی عملاً به هدف و مقصود خود نائل نمی‌شود (گرچی پور و خاشعی، ۱۳۹۸).

نظام آموزشی یکی از حوزه‌هایی است که نیازمند سیاست‌گذاری عمومی است (الوانی و همکاران، ۱۳۸۸). این نظام به‌عنوان نظامی با روابط پیچیده، شامل عناصری است که به‌دنبال پرورش افرادی است که پیچیدگی‌ها و دشواری‌های ویژه دارند (عباسی و همکاران، ۱۳۸۹). اکثر صاحب‌نظران برنامه‌های توسعه، تأکید دارند که آموزش یکی از ارکان و عوامل اصلی توسعه به‌شمار می‌آید و ضروری است برنامه‌ریزی در این بخش دقیق و مبتنی بر اصول باشد؛ چراکه پیشرفت علم و فناوری در زمینه‌های مختلف، بر پیچیدگی وظایف و مأموریت‌های نظام آموزشی افزوده است (قربانیان و همکاران، ۱۳۹۹). با وجود آنکه خطمشی‌های آموزشی ممکن است در نگاه اول ساده به‌نظر آید، اما پیچیدگی و تنیدگی آنها با سایر خطمشی‌ها و مسائل عمومی کشور باعث می‌شود که تحقق منفعت عامه، به حل مسائل آن گره بخورد؛ جالب توجه است که در تمام کتب آموزشی و فرهنگی بر لزوم ساده و عادلانه بودن خطمشی‌های آموزشی تأکید شده است؛ اما واقعیت آن است که ناظران در عمل مشاهده می‌کنند که خطمشی‌های آموزشی (به علت شکاف بین تئوری

و عمل در نظام آموزشی به تأثیر عوامل مختلفی برمی‌گردد که فقط آموزشی نیست) غالباً فاقد چنین ویژگی‌هایی است و در واقع نظام آموزشی به اهداف غایی خود نائل نمی‌شود (دای، ۲۰۱۵).^۱ خط‌مشی‌های آموزشی طی سالیان اخیر مورد اهتمام ویژه قرار گرفته است؛ اما سؤال این است که آیا اهداف اصلی این خط‌مشی‌ها در تراز عالی محقق می‌شود یا خیر؟ به عبارت دیگر تحولات و تغییرات خط‌مشی‌های آموزشی کشور کاملاً مبتنی بر تحلیل، فکر شده و در جهت تحقق اهداف کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران است یا خیر؟ اگر رسالت آرمانی نظام آموزشی ایران پرورش نیروی انسانی کارآمد برای اشتغال در بخش‌های گوناگون و موردنیاز جامعه و هدف اصلی و نهایی دانشگاه‌ها و سایر مراکز آموزشی تولید دانش، تأمین نیازهای جامعه، تربیت متخصصان، و ارائه راهکار برای حل معضلات اجتماعی در همه زمینه‌ها مبتنی بر آموزه‌های اسلام است، آیا خط‌مشی‌های آموزشی در این راستا وضع و اجرا می‌شود یا خیر؟ آیا خط‌مشی‌های آموزشی خوب وضع می‌شوند؟ آیا خط‌مشی‌های آموزشی خوب اجرا می‌شوند و هماهنگ باهم عمل می‌کنند؟ و..... جواب تمام این سؤالات در وجود یک نظام کارآمد ارزیابی نهفته است. همچنین دولت و مجلس تمام تلاش خود را برای تدوین و اجرای بهینه خط‌مشی‌ها و قوانین آموزشی به کار می‌گیرند و برای پاسخگویی به شهروندان و بهبود دادن اثرات خط‌مشی‌های آموزشی نیازمند نظام ارزیابی هستند؛ به سخن دیگر وجود ارزیابی مقدمه‌ای برای تدوین و اجرای خط‌مشی‌های آموزشی است و به خط‌مشی‌گذاران کمک می‌کند که خط‌مشی‌های آموزشی را به صورت سامان‌مند و پیوسته بهبود دهند و به شیوه‌ای منطقی پاسخگویی مسئولیت خود باشند. اما متأسفانه در حال حاضر چنین منظومه‌ای که با در نظر گرفتن عوامل و واقعیت‌های بومی کشور به ارزیابی خط‌مشی‌های آموزشی کشور کمک کند، وجود ندارد (واعظی و محمدی، ۱۳۹۶).

با توجه به اینکه هم‌اکنون با وجود نیاز مبرم، فقدان الگویی جامع برای ارزیابی خط‌مشی‌های آموزشی کشور جمهوری اسلامی ایران ملموس است؛ بنابراین تحقیق حاضر قصد دارد با انجام

پژوهش علمی، از طریق ارائه الگوی ارزیابی خطمشی‌های آموزش عالی بر اساس سیاست‌های کلی نظام در کشور جمهوری اسلامی ایران این تقیصه را رفع کند.

در این پژوهش سوالات به شرح ذیل تعیین شده:

۱- ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های تشکیل دهنده، الگوی ارزیابی خطمشی‌های آموزش عالی

ایران بر اساس سیاست‌های کلی نظام کدام است؟

۲- ارتباط و جایگاه هر یک از عناصر تشکیل دهنده الگوی ارزیابی خطمشی‌های آموزش عالی

ایران چگونه است؟

۳- الگوی ارزیابی خطمشی‌های آموزش عالی ایران بر اساس سیاست‌های کلی نظام چگونه

است؟

در همین راستا تلاش شد ابعاد و مؤلفه‌های الگوی ارزیابی خطمشی‌های آموزش عالی ایران

بر اساس سیاست‌های کلی نظام شناسایی و روابط بین آنها مشخص شود.

مبانی نظری:

ارزیابی

ارزیابی، یکی از مراحل مهم و اجزاء فرایند خطمشی‌گذاری عمومی است که گاهی خیلی پنهان و بعضی مواقع در حاشیه قرار می‌گیرد. وقتی خطمشی‌گذاری به‌عنوان یک چرخه یا سلسله‌ای از فعالیت‌های پشت سر هم ملاحظه می‌شود، مرحله آخر این فرایند، ارزیابی است (دانش فرد، ۱۳۹۲).

ارزیابی خطمشی، چه به‌عنوان یک علم دیده شود و یا هنر، دربرگیرنده تخمین، تطبیق و ارزیابی و ارزشیابی یک خطمشی، محتوا، نحوه اجرا، میزان دستیابی به اهداف و نتایج آن است (رمضان شمس و همکاران، ۱۴۰۰).

همان‌طور که تمرکز سیاسی به‌طور مستقیم به‌دستور کار، شکل‌گیری و تا حدی اجرا برمی‌گردد، ارزیابی نیز با رویکردی سیاسی انجام می‌شود و سؤالات متداولی نیز نسبت به نتیجه خطمشی‌ها مطرح می‌کند از جمله: آیا خطمشی به اهداف خود رسیده است؟ و در چه سطحی؟ چه تأثیراتی داشته است؟ خواسته یا ناخواسته؟ چه سطحی از رضایت یا عدم رضایت به‌عنوان

نتیجه خط‌مشی ایجاد شده است؟ آیا مراحل اجرای خط‌مشی در هنگام تصویب خط‌مشی مورد بررسی و تصویب قرار گرفته است؟ ارزیابی، تلاش و فعالیتی است که برای یافتن پاسخ این سؤالات انجام می‌شود (نصوحی و همکاران، ۱۴۰۰). به‌طور ساده می‌توان گفت ارزیابی، اثربخشی خط‌مشی عمومی را برحسب اهداف تعیین شده و نتیجه به‌دست‌آمده بررسی می‌کند. خط‌مشی‌گذاران وقت کافی و تمرکز سیاسی خود را بر این اختصاص می‌دهند که تعیین کنند که دقیقاً می‌خواهند چه چیزی اتفاق بیفتد؟ اما به قول لارنس مهر، ذات ارزیابی، مقایسه این است که چه چیزی بعد از اجرای برنامه اتفاق افتاده است باینکه چه چیزی باید در نتیجه اجرای برنامه اتفاق می‌افتاد که اتفاق نیفتاده است. همین‌طور، ارزیابی خط‌مشی، به‌کارگیری یک واکنش است که به نتیجه فعالیت‌های قبلی صورت می‌گیرد. ارزیابی برای احزابی که علاقه‌مند به گردآوری اطلاعات راجع به میزان دستیابی به اهداف تعیین شده توسط طراحان خط‌مشی هستند، فرصت خوبی ایجاد می‌کند.

ارزیابی در حقیقت آخرین فرصت است که خط‌مشی را در نتیجه بد مدیریت شدن یا به نتیجه مطلوب نرسیدن و یا نتیجه نامطلوب رسیدن، بتوان مجدداً به مرحله خط‌مشی‌گذاری و بررسی مجدد برگرداند. در این مرحله می‌توان عوامل مثبت و منفی را شناسایی کرد و تشخیص داد کدام عامل به تحقق اهداف کمک می‌کند و کدامیک از عوامل محدودکننده به‌شمار می‌آید. ارزیابی یک ابزار قدرتمند خط‌مشی‌گذاری عمومی است؛ زیرا توان بالقوه‌ای دارد که موضوعی را که یک‌بار بررسی شده است، مجدداً در دستور کار خط‌مشی‌گذاران قرار دهد (حمیدی و همکاران، ۱۳۹۷).

متأسفانه باوجود رشد فزاینده تحقیقات ارزیابی از دهه ۱۹۶۰، یک سنت مطالعاتی قوی درباره ارزیابی خط‌مشی در ایران شکل نگرفته است. مباحث نظری و فنی ارزیابی عمدتاً به یک‌فصل یا کمتر در میان آثار تألیفی یا ترجمه‌ای محدود شده‌اند (مولر، ۱۳۷۸؛ هاولت و رامش، ۱۳۸۰؛ لستر و استوارت، ۱۳۸۰؛ وحید، ۱۳۸۳؛ الوانی، ۱۳۸۵؛ پارسونز، مانهایم و ریچ، ۱۳۸۵؛ اشتریان، ۱۳۹۰؛ الوانی و شریف‌زاده، ۱۳۹۰؛ شافریتز و بریک، ۱۳۹۰). این مطالعات که جنبه معرفی خط‌مشی‌گذاری عمومی را دارند، ارزیابی خط‌مشی را به‌عنوان یکی از مباحث خط‌مشی عمومی در کنار سایر مباحث آن مورد توجه قرار داده‌اند و در نتیجه از یک معرفی مختصر فراتر نمی‌روند. اختصار و قلت این آثار موجب شده تا ارزیابی

سیاست در ایران حوزه شناخته‌شده‌ای نباشد. ابهامات موجود در کنار کمبود آثار تحلیلی-تحقیقی در این زمینه، موجب شده است که مطالعات ارزیابی خط‌مشی در کشور توسعه نیابد و مفاهیم و ابزارهای آن مبهم باقی بماند. این در حالی است که ارزیابی خط‌مشی نقش مهمی در یادگیری، پاسخگویی و تفکر بومی دارد و تقویت آن، نه تنها به بهبود خط‌مشی‌گذاری و اجرای آن کمک می‌کند، بلکه به رشد پژوهش‌های مسئله محور و کاربردی نیز منجر می‌شود (امامی میبدی، ۱۳۹۱).

الگوهای ارزیابی خط‌مشی‌گذاری:

انواع الگوها و رویکردهای ارزیابی را می‌توان از نقطه‌نظرهای مختلف تقسیم‌بندی و معرفی کرد که در ادامه شرح داده می‌شود. برخی از اندیشمندان به ارائه و طبقه‌بندی الگوهای ارزیابی پرداخته‌اند؛ از جمله ویلیام دان (۲۰۰۷) که به الگوهای ارزیابی از سه زاویه و دریچه نگریسته است. او از خبرگان حوزه خط‌مشی به‌شمار می‌آید؛ الگوهای ارزیابی را به سه دسته کلی ارزیابی بی‌ارزش، ارزیابی رسمی و ارزیابی تئوریک-تصمیم‌تقسیم می‌کند. ایشان بیان می‌دارد که ارزیابی دو بعد مرتبط به هم دارد؛ بعد اول، استفاده از روش‌های گوناگون برای نظارت بر نتایج خط‌مشی‌ها و بعد دوم، کاربرد مجموعه‌ای از ارزش‌ها برای تعیین میزان ارزشمندی نتایج به‌دست‌آمده از منظر برخی اشخاص، گروه‌ها یا جامعه به‌عنوان ذی‌نفع عام؛ این دو بعد به هم مرتبط و به‌شدت متعامل هستند. این دو بعد، وجود و حضور قیاس‌های منطقی عینی و ارزشی در هر ادعای ارزیاب و تفاوت در نتیجه‌گیری ارزیابی را نشان می‌دهد. بر این اساس ایشان بسیاری از فعالیت‌هایی را که به‌عنوان ارزیابی در تحلیل خط‌مشی توصیف می‌شوند اساساً نامناسب می‌دانند؛ بدین معنی که ارزیاب از ابتدا بجای شناخت و بررسی سؤالات و واقعی ارزیابی، به تولید داده‌های مشخص در جهت اثبات ادعاها مشخص می‌پردازند. علاوه بر دان، دانشمندان دیگری همچون، اون^۱ (۲۰۰۶)، مرتنز^۲ و ویلسون^۳ (۲۰۱۲) و غیره نیز به معرفی برخی از الگوهای ارزیابی و ارائه دسته‌بندی‌هایی در این خصوص پرداخته‌اند؛ اما دسته‌بندی کورین^۴ و استافل بیم^۵ (۲۰۱۴) جامع‌تر

1. Owen
2. Mertens
3. Wilson
4. Coryn
5. Stufflebeam

و مناسب‌تر از سایر رویکردها است. استافل بیم به‌عنوان یکی از برجسته‌ترین اندیشمندان حوزه ارزیابی که ضمن انجام مطالعات و پژوهش‌های فراوان در حوزه ارزیابی و ابداع الگوی ارزیابی سیپ، سال‌های متمادی مسئولیت ریاست انجمن ارزیابی آمریکا را نیز بر عهده داشته است و از چهره‌های جهانی در این زمینه به‌شمار می‌آید. وی در سال ۲۰۰۰ در قالب یک طرح ابتدایی به ارائه و تشریح الگوهای ارزیابی خط‌مشی و تجمیع آن‌ها در قالب یک منظومه اقدام کرد. سپس در سال ۲۰۰۳ آن را تکمیل و در قالب کتاب منتشر کرد. در ادامه با کمک از سایر اندیشمندان حوزه ارزیابی خط‌مشی به تکمیل این اثر پرداخت و جدیدترین نسخه آن را در سال ۲۰۱۴ به همراه کریس کورین رونمایی نمود که به جرات می‌توان گفت کامل‌ترین و جامع‌ترین منظومه از تجمیع و تشریح الگوهای ارزیابی خط‌مشی است (واعظی و همکاران، ۱۳۹۴).

بنابراین، مبنا قرار دادن نگاه و دسته‌بندی استافل بیم از الگوهای ارزیابی به چهار دلیل انتخاب شده است: نخست، وی از صاحب‌نظران و معماران اصلی ارزیابی است، دوم اینکه، رهیافت‌هایی که وی از یکدیگر تفکیک کرده، از تفصیل لازم برخوردار است و تفاوت میان الگوهای ارزیابی را منعکس می‌کند؛ سوم اینکه، آنها قابلیت پوشش دادن سایر الگوهای ارزیابی را دارند و می‌توان انواع الگوهای نوظهور ارزیابی را در آنها جایگذاری کرده، چهارم اینکه، وی معرفی جامعی از الگوهای ارزیابی ارائه کرده است که پیش‌تازان، روش‌ها و فن‌ها و کاربرد آنها را در برمی‌گیرد.

الگوهای ارزیابی را با توجه به برجستگی هر یک در خصائص مربوطه می‌توان بررسی کرد و آنها را در قیاس با یکدیگر سنجید. بدین ترتیب در اینجا الگوهای ارزیابی مرجع از چند بعد مشترک مورد بررسی و مقایسه قرار می‌گیرند.

نخست، با توجه به آنکه سه بعد زمانی پسینی (گذشته‌نگر)، بینابین (حین اجرا) و پیشینی (آینده‌نگر) در ارزیابی وجود دارد؛ یا به عبارت دیگر سخن، با توجه به تمرکز توجه در ارزیابی خط‌مشی بر فازهای مختلف برنامه‌ریزی، در حال توسعه بودن و استقرار یافتگی خط‌مشی را می‌توان الگوهای هدف‌گرا، حساس‌رسی نتایج، آزمایشگاهی، فراتحلیل، مورد پژوهی و مشتری‌گرا را «پسینی» به‌شمار آورد؛ بدین معنی که این الگوها پس از اتمام اجرای خط‌مشی انجام شده و

خروجی‌های بدون واسطه، پیامدها و اثرات خطمشی را بررسی می‌کند و در خصوص کارآمدی خطمشی در تحقق اهداف قضاوت انجام می‌دهد. نتیجه این نوع ارزیابی می‌تواند به تأیید حل مسئله عمومی و اتمام خطمشی یا لزوم بازطراحی خطمشی و تکرار فرایند خطمشی انجام شود. الگوهای موارد موفق و اطلاعات گرا را می‌توان الگوهای «بینابینی» تلقی کرد که برای انجام ارزیابی دوره‌ای و در مقاطعی مثلاً سالانه و یا برای نظارت پیوسته حین اجرای خطمشی، قابل استفاده است (اون، ۲۰۱۲). البته به نظر می‌رسد برخی الگوها به طور «ترکیبی» قابلیت سنجش دوگانه در حین اجرا و همچنین پس از اجرای خطمشی را دارا هستند که عبارت‌اند از: الگوهای تصمیم گرا، ذی‌نفع گرا و ساختارگرا. برخی دیگر از الگوها نیز به نظر می‌رسد در تمام ابعاد زمانی و به عبارتی در تمام مراحل چرخه خطمشی‌گذاری قابل به کارگیری هستند که شامل الگوهای هزینه‌مبنا، مشارکتی و مطلوبیت گرا هستند. بنابراین الگوهایی که قابلیت سنجش در ابعاد بیشتری را دارند از ارجحیت بیشتری برخوردارند؛ زیرا امکان به کارگیری آنها در تمام مراحل خطمشی‌گذاری و اجرا وجود دارد (اون، ۲۰۱۲).

دوم، الگوها از نظر توجه به زمینه و بستر محیطی متفاوت‌اند. این توجه می‌تواند به طور مستقیم یا غیرمستقیم باشد؛ برخی دیگر از الگوها به عوامل محیطی غیر حساس هستند. با توجه به نظرات خبرگان می‌توان مدعی شد الگوهای متوجه زمینه، از جمله: مورد پژوهی، دادرسی محور، خبره‌گرا، نظریه مبنا، واقع‌گرا، تصمیم‌گرا، مشتری‌گرا، ذینفع‌گرا، ساختارگرا، مشارکتی و مطلوبیت‌گرا از اولویت و ارجحیت بیشتری نزد خبرگان ارزیابی برخوردارند (واعظی و همکاران، ۱۳۹۴).

سوم، ویژگی‌های کلی پاسخگویی، شفاف‌سازی، آموزش و بهبود را می‌توان فصل مشترک کارکردهای ارزیابی قلمداد کرد که با توجه به خصایص ساختاری هر الگو در سنخیت با کارکردهای مزبور، می‌توان الگوهای حسابرسی نتایج، هزینه مبنا، آزمایشگاهی، فراتحلیل، اطلاعات‌گرا، موردپژوهی و مشتری‌گرا را هم‌جهت با کارکرد «پاسخگویی» ارزیابی دانست. از سوی دیگر سه الگوی ذینفع‌گرا، ساختارگرا و مشارکتی را دارای کارکرد ویژه در «بهبود» خطمشی منظور کرد. لیکن برخی دیگر از الگوها به نظر می‌رسد دارای کارکرد «چندگانه» هستند. از جمله الگوهای هدف‌گرا و موارد موفق که علاوه بر پاسخگویی، زمینه آشناسازی مجریان با

اهداف خرد و کلان خطمشی تعیین و آموزش مناسبی برای کارکنان در حین ارزیابی فراهم می‌آورد. همچنین الگوهای واقع‌گرا، خبره‌گرا، نظریه‌مبنا و دادرسی محور علاوه بر پاسخگویی، کارکرد ویژه‌ای در شفاف‌سازی مقاصد، برنامه‌های عملیاتی و ارزش‌هایی دارند که بر تصمیم‌گیری‌ها تأثیرگذار است. برخی دیگر از الگوها ضمن برآوردن نیاز پاسخگویی به بهبود و ارتقاء خطمشی کمک شایانی می‌کنند. از جمله الگوی تصمیم‌گرا و مطلوبیت‌گرا. امتیازات اعطایی خبرگان نشان می‌دهد که الگوهای دارای کارکردهای متنوع، خصوصاً کارکرد پاسخگویی و ارتقاء دارای ارجحیت بیشتری هستند.

چهارم، کانون توجه ارزیابی در الگوهای مختلف، متفاوت است. برخی از الگوها نظیر هدف‌گرا و حسابرسی نتایج بر سنجش نتایج (خروجی کوتاه مدت) و برخی دیگر نظیر خبره‌گرا و محکمه‌ای بر سنجش پیامدها (خروجی میان و بلندمدت) تمرکز دارند. برخی از الگوها نظیر الگوی موارد موفق بر امر نظارت و پایش در ارزیابی، متمرکز هستند. از سوی دیگر الگوهایی که مبتنی بر پارادایم ساختارگرایی شکل گرفته‌اند، اساساً تمرکز خود را بر ارتباطات و تعاملات انسانی جهت ایجاد درک مشترک قرار داده‌اند؛ نظیر ذینفع‌گرا، ساختارگرا و مشارکتی.

پنجم، روش غالب مورد استفاده در الگوهای مختلف متفاوت است. برخی از الگوها نظیر هدف‌گرا، حسابرسی نتایج، موارد موفق، آزمایشگاهی، فرا تحلیل، اطلاعات‌گرا و هزینه‌مبنا بر اساس داده‌های کمی کار می‌کنند، یا به روشی داده‌های کیفی را به داده‌های کمی تبدیل سپس پردازش می‌کنند. در مقابل برخی دیگر از الگوها نظیر خبره‌گرا، محکمه‌ای، مشتری‌گرا، ذینفع‌گرا و ساختارگرا اساساً بر مدار داده‌های کیفی سنجش را انجام می‌دهند. برخی دیگر از این الگوها نیز از هر دو نوع داده در تحلیل‌ها بهره می‌برند.

ششم، الگوها از منظر امکانات ارزیابی مورد نیاز از جمله زمان، بودجه، نیروی انسانی و غیره نیز متفاوت‌اند. برخی از الگوها با توجه به ماهیت خود جهت پیاده‌سازی زمان، بودجه یا نیروی خبره بیشتری می‌طلبند؛ نظیر ذینفع‌گرا، ساختارگرا یا نظریه‌مبنا؛ در حالی که برخی دیگر از الگوها امکانات کمتری می‌طلبند؛ مانند حسابرسی نتایج و موارد موفق (واعظی و محمدی، ۱۳۹۶).

این ویژگی‌ها در قالب جدول زیر ترسیم شده است.

جدول ۱: خلاصه مقایسه ویژگی‌های الگوهای ارزیابی (واعظی و محمدی، ۱۳۹۶)

امکانات ارزیابی	بهره‌مندی	روند غالب	افق زمانی	هدف اصلی	کانون توجه ارزیابی	نوع	الگوی ارزیابی
متوسط	ندارد	کمی	گذشته‌نگر	آموزش/پاسخگویی	سنجش نتایج	روش	هدف‌گرا
کم	ندارد	کمی	گذشته‌نگر	پاسخگویی	سنجش نتایج	روش	حسابرسی نتایج
کم	ندارد	کمی	حین اجرا	آموزش/پاسخگویی	نظارت و پایش	روش	موارد موفق
زیاد	ندارد	کمی	گذشته‌نگر	پاسخگویی	نتایج/پیامد	روش	آزمایشگاهی
متوسط	ندارد	کمی	گذشته‌نگر	پاسخگویی	نتایج/پیامد	روش	فراتحلیل
متوسط	ندارد	کمی	حین اجرا	پاسخگویی	نظارت و پایش	روش	اطلاعات‌گرا
کم	ندارد	کمی	هر سه	پاسخگویی	نتایج/پیامد	روش	هزینه مبنا
زیاد	ندارد	کمی	هر سه	شفاف‌سازی/پاسخگویی	سنجش پیامدها	روش	نظریه مبنا
زیاد	ندارد	هر دو	گذشته‌نگر	پاسخگویی	سنجش نتایج	روش	مورد پژوهی
کم	دارد	کیفی	گذشته‌نگر/آینده‌نگر	شفاف‌سازی/پاسخگویی	سنجش پیامدها	ارزش	خبره‌گرا
متوسط	دارد	کیفی	گذشته‌نگر/آینده‌نگر	شفاف‌سازی/پاسخگویی	سنجش پیامدها	ارزش	محکمه‌ای
متوسط	دارد	کیفی	گذشته‌نگر	پاسخگویی	نتایج/پیامد	ارزش	مشتری‌گرا
زیاد	دارد	کیفی	گذشته‌نگر	بهبود	تعامل	ارزش	ذی‌نفع‌گرا
زیاد	دارد	کیفی	گذشته‌نگر	بهبود	تعامل	ارزش	ساختارگرا
زیاد	دارد	هر دو	هر سه	شفاف‌سازی/پاسخگویی	سنجش پیامدها	کاربرد	واقع‌گرا
زیاد	دارد	کیفی	هر سه	بهبود/پاسخگویی	تعامل/سنجش پیامدها	کاربرد	تصمیم‌گرا
زیاد	دارد	کیفی	هر سه	بهبود	تعامل	کاربرد	مشارکتی
زیاد	دارد	هر دو	هر سه	بهبود/پاسخگویی	تعامل	کاربرد	مطلوبیت‌گرا

خطمشی‌های آموزش عالی:

نهادهای و سازمان‌های سیاست‌گذار در حوزه آموزش عالی در جامعه با تنظیم و تدوین خطمشی‌های این بخش، می‌کوشند تا به‌طور مستمر به فرایند تولید دانش روح ببخشند و تحقق اهداف آن را میسر سازند. این خطمشی‌ها راهنمای مدیران و مجریان در راه ارتقاء سطح آموزش و دانش در جامعه است. از سوی دیگر خطمشی‌های مربوط به آموزش عالی و تولید دانش، انگیزه و عزم ملی را در آحاد جامعه در قبال ایجاد سرمایه دانش تقویت می‌کند و به‌نوعی هماهنگی، همسویی و حمایت همه‌جانبه در تولید دانش می‌انجامد. بنابراین خطمشی‌های آموزش

عالی و تولید دانش باید در کل جامعه تسری یابد و راهنمای عمل مدیران، کارگزاران و افراد جامعه در این مسیر باشد (لوانی و شریفزاده، ۱۳۹۴).

برای طراحی و تدوین خط‌مشی‌های آموزش عالی، بهتر است فرایند مناسبی جهت خط‌مشی‌گذاری مبنای عمل قرار گیرد. در آغاز این فرایند نیاز به تولید دانش و شرایط بهینه نظام آموزش عالی توسط سیاست‌گذاران در این عرصه احساس می‌شود. به‌هنگام نبودن دانش موجود، ناصحیح و نامرتب بودن آن با معیارهای پذیرفته‌شده علمی، از زمره عواملی هستند که نیاز به تولید دانش و اصلاحات در نظام آموزش عالی را نشان می‌دهد. کمبود دانش جدید یا به‌عبارت‌دیگر نبود ظرفیت و استعداد تولید دانش در جامعه، مشکلی اساسی و بنیادی است که خط‌مشی‌گذاران را به فکر چاره‌جویی و سیاست‌گذاری را برای رفع آن وامی‌دارد (آلکین^۱، ۲۰۱۰).

در اینجا کار خط‌مشی‌گذاری تولید دانش به پایان نمی‌رسد، بلکه برای کامل کردن آن باید از سازوکار بازخورد و اجرای آزمایشی نیز بهره گرفته می‌شود تا اگر اشکالی در اجرای خط‌مشی‌ها وجود دارد، به‌موقع شناسایی و در اصلاح آن اقدام شود (اسکروین^۲، ۲۰۱۵). نکته مهم در خط‌مشی‌گذاری آموزش عالی آن است که اجرای این نباید از سیاست‌گذاری جدا انگاشته شود. اجرا و سیاست باهم عجین هستند و تصور یکی بودن دیگری تصوری نادرست و ناقص است. اگر در مراحل مختلف خط‌مشی‌گذاری آموزش عالی نتوان شکل‌های اجرایی خط‌مشی‌ها را به‌درستی و با واقع پیش‌بینی کرد، به‌احتمال قریب به‌یقین، در عمل مشکلات عدیده‌ای در راه تحقق آنها بروز خواهد کرد. تنها زمانی می‌توان خط‌مشی‌گذاری را اثربخش دانست که سیاست‌های اتخاذ شده، خطوط کلی اجرا، تنگناها و امکانات، ضعف‌ها و قوت‌ها را شناسایی کرده و برای آنها چاره‌اندیشی‌های لازم را به‌عمل آورده باشد (اسکروین، ۲۰۱۵)؛ به‌عبارت‌دیگر هیچ خط‌مشی‌ای به‌طور مطلق خوب یا بد نیست؛ بلکه مطلوبیت یا عدم مطلوبیت آن در عرصه عمل مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. اینکه گفته شود خط‌مشی خوب است، اما در عمل خوب اجرا نمی‌شود، چندان منطقی نیست؛ زیرا اگر سیاست‌گذاری در تدوین خط‌مشی‌ها تنگناهای اجرا را ندیده و خط‌مشی را در

فضای انتزاعی و تخیلی اتخاذ کرده باشند، دلیلی بر ضعف خط‌مشی‌گذاری است، نه ضعف در اجرا. بنابراین خط‌مشی‌گذاری در حیطه آموزش عالی لازم است تا کلیه موارد مذکور لحاظ شود تا در اجرای خط‌مشی مشکلی ایجاد نگردد (الوانی و شریف‌زاده، ۱۳۹۴).

نهادهای سیاست‌گذار در نظام آموزش عالی ایران

بر اساس قانون، چهار نهاد مجمع تشخیص مصلحت نظام، مجلس شورای اسلامی، شورای عالی انقلاب فرهنگی و هیئت‌وزیران می‌توانند در زمینه سیاست‌گذاری‌های آموزش عالی تأثیرگذار باشند. از این میان فقط مجمع تشخیص مصلحت نظام سیاست‌های کلی نظام را ابلاغ و بقیه در این زمینه با توجه به سیاست‌های کلی قانون‌گذاری می‌کنند.

سیاست‌های کلی بخش علم و فناوری

سیاست‌های کلی نظام که درباره بخش علم و فناوری صادر شده به دو بخش فرمان‌های ابلاغی مقام معظم رهبری و مصوبات کلی مجمع تشخیص مصلحت نظام تقسیم می‌شود. بر این اساس حضرت آیت‌الله خامنه‌ای (مدظله‌العالی) در تاریخ ۱۳۹۳/۰۶/۲۹ در اجرای بند یک اصل ۱۱۰ قانون اساسی سیاست‌های کلی «علم و فناوری» را که پس از مشورت با مجمع تشخیص مصلحت نظام تعیین شده است، ابلاغ فرمودند. ضمن اینکه مجمع تشخیص مصلحت نظام در تاریخ ۱۳۸۳/۱۲/۱۵ سیاست‌های کلی نظام برای رشد و توسعه علمی و تحقیقاتی کشور در بخش آموزش عالی و مراکز تحقیقاتی را مصوب و ابلاغ کرد (مجمع تشخیص مصلحت نظام، ۱۳۹۲).

جایگاه بخش آموزش در برنامه‌های توسعه

توجه به آموزش عالی در برنامه‌های توسعه حاکی از دقت نظر مسئولان و برنامه‌ریزان به این مقوله مهم اجتماعی است که مسئولیت تربیت نیروی انسانی متخصص را در سطوح مختلف تحصیلی بر عهده دارد (تسلیمی و همکاران، ۱۳۸۳). بنابراین به بررسی جایگاه بخش آموزش عالی در برنامه‌های اول تا ششم و عملکرد برنامه‌های یادشده در این بخش پرداخته شد (مجمع تشخیص مصلحت نظام، اسناد برنامه‌های اول تا ششم توسعه، ۱۳۶۸-۱۳۹۶).

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، یک پژوهش کاربردی است که از روش پژوهش کیفی مبتنی بر مصاحبه استفاده می‌کند. این پژوهش از نوع تحقیقات توسعه‌ای است که با استفاده از راهبرد تجزیه و تحلیل کیفی تحلیل مضمون، داده‌های به دست آمده تجزیه و تحلیل شده است (حافظ نیا، ۱۳۹۴). روش تحقیق کیفی، تلاشی است جهت توصیف غیر کمی از موقعیت‌ها، حوادث و گروه‌های کوچک اجتماعی با توجه به جزئیات و همچنین سعی برای ارائه تعبیر و تفسیر معانی که نشان‌ها در موقعیت‌های طبیعی و عادی به زندگی خود و حوادث می‌بخشند. تحقیق کیفی بر این فرض استوار است که کنش متقابل اجتماعی کلیتی در هم تنیده از روابطی را تشکیل می‌دهد که به وسیله استقرار قابل درک است.

روند انجام این پژوهش را می‌توان در قالب مراحل زیر بیان کرد:

مرحله اول: بررسی و مطالعه اسناد و منابع مرتبط با موضوع و دست یافتن به چارچوب نظری

موضوع

مرحله دوم: مبتنی بر چارچوب نظری حاصل از مرحله اول، به مصاحبه با نخبگان و خبرگان حوزه‌های مرتبط با موضوع یعنی خط‌مشی‌گذاری، ارزیابی خط‌مشی، سیاست‌های کلی نظام و سیاست‌های کلی نظام در حوزه آموزش عالی به صورت مصاحبه‌های باز اکتشافی و نیمه ساختاریافته پرداخته شده است.

مرحله سوم: با استفاده از روش تحلیل مضمون یا تحلیل مضمونی برای بررسی و تحلیل اطلاعات جهت نیل به پاسخ سؤالات استفاده شده است.

مرحله چهارم: برای اطمینان بیشتر با انجام یک روش کمی برای اعتبار سنجی مدل پیشنهادی، در یک دایره وسیع‌تر و با افراد بیشتر که در زمینه آموزش عالی صاحب نظر، خبره و ذینفع هستند، این بخش انجام شد و در نهایت با استفاده از نرم‌افزار لیزرل نتیجه داده‌ها به اطلاعات سودمند و هدفمند در راستای پاسخ به سؤالات اصلی پژوهش تبدیل شد.

جامعه آماری این پژوهش عبارت‌اند از: مدیران، کارشناسان، متخصصان، خبرگان، اساتید و دانشجویان از دانشگاه‌های مختلف کشور که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم تحت تأثیر

خط‌مشی‌های آموزش عالی هستند. به دلیل ماهیت تحقیق حاضر برای انتخاب مصاحبه‌شوندگان، از روش نمونه‌گیری غیر احتمالی و به‌طور مشخص نمونه‌گیری قضاوتی هدفمند استفاده‌شده است.

جهت تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری سه‌گانه توصیفی، تفسیری و رابطه‌ای روش تحلیل مضمون استفاده‌شده است. روش تحلیل مضمون یک روش قابل توجه، قوی و پرکاربرد است که برای تحلیل حجم زیادی از داده‌های پیچیده و مفصل قابل استفاده است و در آن ترکیبی از استقرا، قیاس، نگاه از بیرون و نگاه از درون وجود دارد (عابدی جعفری و همکاران، ۱۳۹۰). بنابراین بیشترین سنخیت با ماهیت تحقیق حاضر که استقرایی - قیاسی است را دارد.

به علت کیفی بودن روش تحلیل مضمون، برای کنترل روایی و پایایی پژوهش همان‌گونه که کوبا و لینکن بیان داشته‌اند، سنجه‌های باورپذیری، اطمینان‌پذیری، تأیید پذیری و انتقال‌پذیری مبنا قرار گرفت (محمدپور، ۱۳۹۰) و مطابق توصیه‌ی کینگ و هاروکز از سه رویه خود آزمون کدگذاری، استفاده از کدگذاران مستقل، دریافت بازخورد از مصاحبه‌شوندگان استفاده ش (کینگ^۱ و هاروکز^۲، ۲۰۱۰).

تجزیه و تحلیل داده‌ها و یافته‌ها:

همان‌طور که قبلاً گفته شد، جهت انجام تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش از روش کیفی تحلیل مضمون استفاده‌شده است که در سه مرحله شامل کدگذاری توصیفی، کدگذاری تفسیری و کدگذاری یکپارچه ساز و سه دسته مضمون پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر به‌دست می‌آید. در این روش از دو ابزار تحلیلی قالب مضامین و شبکه مضامین برای تحلیل داده‌ها استفاده‌شده است. در این پژوهش ابتدا از طریق مطالعات آرشیوی، الگوهای ارزیابی خط‌مشی مشهور و خصایص آنها شناسایی و در ادامه با توجه به ماهیت اکتشافی و خیره‌گرا بودن سؤالات پژوهش، برای کشف مفاهیم پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر از راهبرد تحلیل مضمون استفاده شد. برای جمع‌آوری داده‌ها نیز از ابزار بررسی اسناد و مصاحبه مورد استفاده قرار گرفته است. در مصاحبه‌ها با خبرگان به‌طور تدریجی برای نیل به کفایت مضامین انجام شد.

1. King
2. Horrocks

بعد از انجام مصاحبه‌ها، تحلیل متون (منابع مکتوب و مصاحبه‌های پیاده شده) انجام و کدگذاری براساس تحلیل مضمون صورت گرفت و شبکه مضامین تهیه و براساس آن الگوی نهایی استخراج شد.

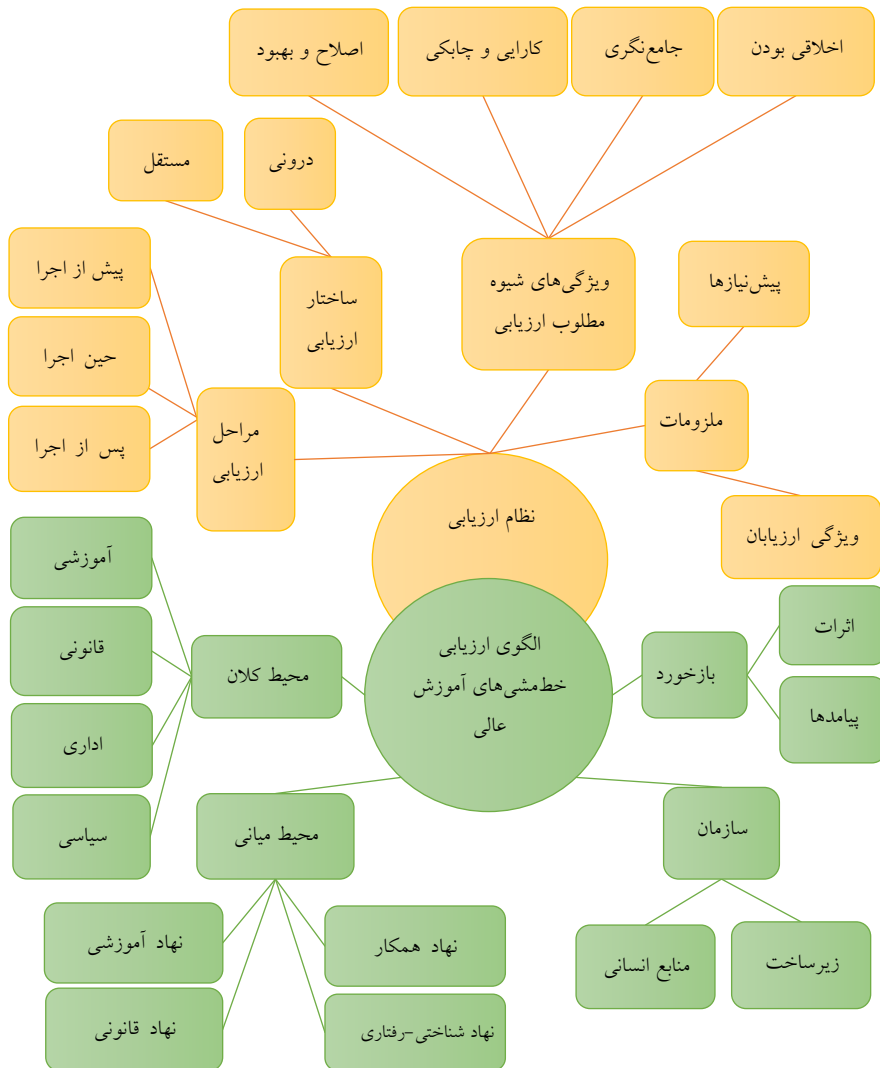
با انجام تحلیل مضمون مجموعاً ۱۰۶ کد توصیفی (مضمون پایه) استخراج و از تحلیل آنها ۲۳ کد تفسیری (مضمون سازمان‌دهنده) به دست آمد و در آخر نیز با بررسی نهایی ۸ کد رابطه‌ای (مضمون فراگیر) به دست آمد که در جدول ذیل به دلیل کمبود فضا تنها کدهای تفسیری و رابطه‌ای آمده است.

جدول ۲: کدهای رابطه‌ای، تفسیری

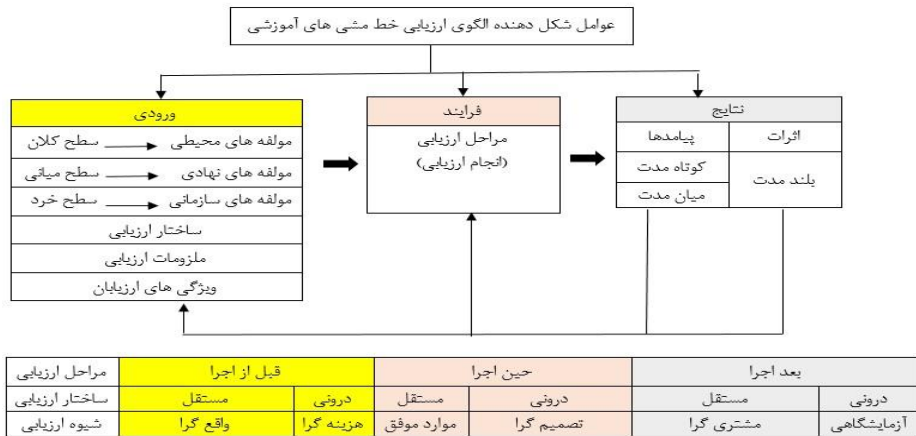
رابطه‌ای	تفسیری	رابطه‌ای	تفسیری
مؤلفه‌های محیطی	عوامل آموزشی و فرهنگی	مراحل ارزیابی	ارزیابی پیشینی
	عوامل قانونی		ارزیابی حین اجرا
	عوامل اداری		ارزیابی پسینی
سطح نهادی	عوامل سیاسی	ساختار ارزیابی	نهاد ارزیابی مستقل
	نهاد آموزشی		نهاد ارزیابی درونی
	نهاد قانونی	ویژگی‌های ارزیابی	توجه به اصلاح و بهبود
	نهاد همکار		کارایی و چالاکی
نهاد شناختی- رفتاری	جامع‌نگر		
مدیریت منابع انسانی	اخلاقی بودن		
سطح سازمانی	زیرساخت‌های سازمانی	ملزومات ارزیابی	پیش‌نیازهای ارزیابی
بازخورد	پیامدها (پیامدهای میان‌مدت)		ویژگی‌های ارزیابان
	اثرات (اثرات بلندمدت)		

با تکمیل فرایند انجام کار (کدگذاری، مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر) برای تفهیم بهتر شبکه مضامین ترسیم شد. برای پاسخ به سؤال‌های پژوهش و بر اساس یافته‌های به دست آمده و مبانی نظری موضوع، الگوی ارزیابی خط‌مشی‌های آموزش عالی بر اساس سیاست‌های کلی نظام در حوزه آموزش عالی ترسیم شد. این الگو با استفاده از الگوی پویای چرخه خط‌مشی‌گذاری که از تشخیص مسئله شروع می‌شود و به اجرا و ارزیابی آن ختم می‌شود و تلفیق آن با سطوح کلان، میانه و خرد تلاش کرده است مضامین را در قالبی جامع بیاورد. در این الگو سعی شده که تمام

مراحل خط‌مشی‌های آموزش عالی ارائه شود. این ترکیب با مفاهیم اساسی و مستتر در الگوهای رایج ارزیابی که اغلب بر نقش زمینه در فرایند خط‌مشی‌گذاری و ارزیابی آن‌هم مدنظر است، نیز همخوانی دارد.



شکل ۲ شبکه مضامین الگوی ارزیابی خط‌مشی‌های آموزش عالی



نمودار ۳. الگوی ارزیابی خط‌مشی آموزشی عالی بر اساس سیاست‌های کلی نظام در حوزه آموزش عالی

این الگو در واقع از دو بخش اصلی تشکیل شده است: بخش اول ترسیم چرخه خط‌مشی‌گذاری آموزش عالی در چهارچوب الگوی منطقی و با تکیه بر تأثیر و تأثر از سطوح زمینه‌ای است که در نوع خود یک نوآوری به‌شمار می‌آید. بخش دوم: مراحل، ساختار و شیوه ارزیابی در هر یک از مقاطع خط‌مشی‌گذاری است؛ در این الگو، سطوح زمینه‌ای، به سه قسمت محیط کلان، میانی و خرد تقسیم شده است. با بررسی دقیق و همه‌جانبه مضامین به‌دست‌آمده از مطالعات و مصاحبه‌های انجام‌شده مشخص شد که یکی از بارزترین موضوعاتی که در تمام محتوای بررسی شده مورد اشاره واقع شده است، بحث پیرامون عوامل محیطی و چالش‌های اثرگذار بر خط‌مشی آموزشی عالی است. عواملی که در این سطح قرار می‌گیرد دارای چند ویژگی هستند: اول، امکان تأثیرگذاری بر آنها بسیار کم است. دوم، احتمال تغییر کوتاه‌مدت در آنها بسیار کم است. سوم، میزان تأثیر آنها بر مؤلفه‌های خط‌مشی آموزشی عالی بسیار زیاد است. چهارم اصلاح رویه‌های اشتباه در آنها خارج از توان سازمان‌های مسئول است. در ادامه با بررسی مجدد مضامین به‌دست‌آمده دسته‌ای از مؤلفه‌ها شناسایی شد که صفات مختص خود را دارند. هرچند این مؤلفه‌ها در نگاه اول، شکل عوامل محیطی را به خود می‌گیرند، اما تفاوت‌هایی با آنها داشتند. از جمله تأثیر مستقیم و سریع و نزدیک‌تر بر فرایند اجرای خط‌مشی و در میان‌مدت امکان تأثیرگذاری بر آن و تغییر آنها میسر است. با توجه به نزدیکی صفات این مضامین با تعریف نهاد

در علوم اجتماعی به معنی هنجارهای اجتماعی این دسته از مضامین سازمان‌دهنده سطح نهادی نامیده شد (عابدی و همکاران، ۱۳۹۰). بعد از دسته‌بندی مضامین محیطی کلان و میانی، مضامین دیگری رخ می‌نماید که دارای ویژگی‌های خاص، خرد و کاملاً مرتبط با خط‌مشی‌های آموزش عالی است. بنابراین، در سطح سوم ارزیابی تمامی مضامین و موضوعات مرتبط با موضوع موردبررسی قرار می‌گیرد. این مؤلفه‌ها دارای ویژگی‌هایی است؛ شامل اینکه امکان تغییر در آنها وجود دارد و تغییر آنها در کوتاه‌مدت میسر است. این بخش در اصل بار اصلی اجرای خط‌مشی را به دوش می‌کشد که شامل دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است. در خصوص الگوی ارزیابی ترکیبی پیشنهادی، موارد قابل ذکر است:

اول، این الگو بر بستر قوانین و مقررات کشور جمهوری اسلامی ایران انجام پذیرفته است. در پژوهش حاضر از اسناد سیاستی کلان تا قوانین مصوب مجلس به‌عنوان منبع گردآوری داده استفاده شده است. همچنین خبرگان مصاحبه‌شونده، همگی از خبرگان دانشگاهی و اجرایی ایران بوده‌اند و پاسخ سؤالات محقق را با توجه به تجربیات خود در زیست‌بوم ایران داده‌اند؛ بنابراین، داده‌های به‌دست‌آمده از منبع دوم تحقیق نیز حاصل رسوب دانشی مربوط به محیط ایران است. بنابراین، می‌توان گفت که الگوی مستخرج از یافته‌های پژوهش، بومی ایرانی بوده است و در عین آنکه با ادبیات ارزیابی خط‌مشی در سطح جهانی تناقضی ندارند، الگوی بدیع و مناسب خط‌مشی آموزش عالی را ارائه داده است. دقیقاً همین استدلال در خصوص تعمیم‌پذیری الگوی به‌دست‌آمده در سایر خط‌مشی‌های عمومی کشور ایران نیز صادق است. دوم: الگو به‌صورت ترکیبی است و بنابراین، در دسته‌های الگوهای ترکیبی می‌گنجد که هم از روش‌های ارزش‌محور و هم از روش‌های روش‌محور بهره می‌برد؛ بنابراین جامع مزایای این الگوهاست. همان‌طور که اشاره شد، اخیراً در میان خبرگان ارزیابی، تمایل بیشتر به استفاده از الگوهای ترکیبی مشاهده می‌شود.

سوم: الگویی بدیع و مکمل تحقیقات قبلی است. همان‌گونه که در بخش پیشینه پژوهش ذکر شد، الگوی ارزیابی خط‌مشی که تاکنون در ایران انجام پذیرفته است یا تک‌بعدی بوده، یا بسیار

کلی و انتزاعی بوده، یا ناظر به یک سند خاص و بی توجه به الگوهای رایج ارزیابی است و یا اساساً الگوی ارزیابی نبوده، بلکه یک مدل منطقی پایه ارزیابی بوده است.

چهارم: الگویی کاربردی است. در پژوهش حاضر، تلاش بر این بوده است که به شکل کاربردی و دقیق، زمان و شیوهی ارزیابی در هر مرحله ضمن تبیین ترتیبات نهادی (اینکه ارزیابی توسط چه نوع نهادی صورت پذیرد) و چگونگی رصد تأثیر نتایج و تأثر از زمینه، بیان شود. بدین ترتیب نقشه‌ای جامع از مؤلفه‌ها و چیش و ارتباطات آنها به دست می‌آید که راه‌گشای محققین آتی و ارزیابان خط‌مشی است.

پنجم: ستون فقرات این الگو را واقع‌گرایی پیشینی تشکیل می‌دهد و در فرآیند اجرا مبتنی بر این الگو، می‌توان سنجه‌ها را تعریف کرد و پس از اجرا، نسبت‌ها را استخراج نمود و نظر ذی‌نفعان را به دست آورد و در نظریه مبنایی تجدیدنظر کرد. این مهم از تطابق ادبیات موضوع و در تناسب با نیازهای برآمده از داده‌های تحقیق قابل مشاهده است؛ به گونه‌ای که در مضامین سازمان‌دهنده مشاهده می‌شود، بیشترین تطابق نیازهای در بر این الگو قرار گرفته است.

ششم: در مصاحبه‌هایی که با خبرگان اجرایی و دانشگاهی که انجام گرفت، بر مضامینی خاص تأکید داشته‌اند و این تکرار در داده‌های تحقیق هویداست. این وزن‌دهی کیفی داده‌های تحقیق به میزان تصدی‌گری نهاد مستقل یا مجری در هر مرحله، با تنظیم اندازه خطوط میانی در مدل نشان داده شده است. بنابراین اندازه خطوط مزبور در الگو نشانگر سهم (وزن) شیوه ارزیابی پیشنهادی در آن مقطع است؛ برای مثال در مقطع اجرا، مطابق با نظر خبرگان، وزن اصلی ارزیابی باید بر دوش خود نهاد مجری باشد و آن‌هم به روشی که موجب ارتقا و بهبود شود.

هفتم: الگوی پیشنهادی، رافع و مانع سایر نظارت‌های قانونی مجلس (نظیر دیوان محاسبات کمیسیون اصل نود) و قوه قضاییه (سازمان بازرسی کل کشور و دیوان عدالت اداری) و سایرین نیست. بلکه کمک می‌کند نظارت‌های دیگر هم جهت و مکمل یکدیگر شوند و از انباشت دانشی هم بهره ببرند. بنابراین نظارت مجمع تشخیص مصلحت نظام بر سیاست‌های کلی، نظارت مجلس از طریق کمیسیون اصل نود و مرکز پژوهش‌های مجلس و نظارت دولت از طریق سازمان برنامه و بودجه، وزارت علوم تحقیقات و فناوری و نظارت قوه قضاییه از طریق سازمان بازرسی کل کشور در این قالب می‌گنجد.

برای اعتبار سنجی نتایج، در این پژوهش از هر سه روش برای تعیین اعتبار سنجی استفاده شد. ابتدا بعد از گذشت بیش از ۲ ماه از کدگذاری ابتدایی، مجدداً توسط محقق کدگذاری انجام و ضریب قابلیت اعتماد آن بیش از ۸۲ درصد به دست آمد که نشان‌دهنده توافق بالای کدگذاری بود. در مرحله بعد محقق با درخواست از یکی از خبرگان مستقل که آشنا به حوزه خط‌مشی‌گذاری آموزش عالی و سیاست‌های کلی نظام در این خصوص بود و اینکه سابقه و آشنایی کامل با مبحث ارزیابی را داشت و نیز از فرصت کافی برای انجام موضوع برخوردار بود، کدگذاری مجدد گویه‌ها انجام شد. با بررسی کدهای توصیفی به دست آمده از خبره مذبور، ۸۹ مورد کد مشابه مشاهده شد. بنابراین ضریب توافق دگر آزمون انجام شد و عدد ۸۳٫۹٪ به دست آمد و چون بالاتر از ۸۰٪ است، اعتبار کدها تصدیق گردید. پس از تکمیل کار گویه‌ها، کدهای توصیفی، تفسیری و رابطه‌ای به همراه الگوی نهایی پژوهش برای ۱۰ نفر از خبرگانی که از آنها مصاحبه به عمل آمده بود ارسال گردید و از ایشان درخواست شد تا در قالب طیف لیکرت میزان موافقت خود را از کاملاً بی‌ربط تا کاملاً مرتبط (اعداد ۱ تا ۵) اعلام کنند. پس از اخذ پرسشنامه‌ها مشاهده شد که میانگین نظرات خبرگان در خصوص کدگذاری‌ها و الگوی نهایی به ترتیب ۴٫۴ و ۴٫۲ است که نشانگر موافقت ۸۸٪ و ۸۴٪ درصدی ایشان با کدگذاری و الگوی مستخرج است. بنابراین در مجموع، کدگذاری انجام شده و الگوی پژوهش از اعتبار لازم نزد خبرگان برخوردار است.

تجزیه و تحلیل کمی داده‌ها:

مهم‌ترین و اصلی‌ترین مرحله هر پژوهشی دستیابی به پاسخی است که پژوهشگر دنبال آن بوده است. در این پژوهش با استفاده از روش تحلیل مضمون کدهای توصیفی، تفسیری و رابطه‌ای به دست آمد و بر اساس آن الگوی پیشنهادی استخراج شد. الگوی استخراج شده به همراه مضامین به دست آمده برای مصاحبه‌شوندگان در ارسال شد و از آنها تا نظر خود و قابلیت اعتماد به مدل پیشنهادی را اعلام نمایند، برای اطمینان بیشتر و انجام یک روش کمی برای اعتبار سنجی مدل پیشنهادی در یک دایره وسیع‌تر و با افراد بیشتر که در آموزش عالی صاحب‌نظر، خبره و ذینفع هستند، این بخش انجام شد.

در این بخش بر اساس آزمون‌های آماری به تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده پرداخته می‌شود. آزمون‌های آماری که در این بخش استفاده می‌شوند، عبارت‌اند از آمار توصیفی شامل: تجزیه و تحلیل پاسخ‌دهندگان از حیث جنسیت، سن، سابقه آموزشی و... و آمار استنباطی شامل آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، آزمون دوجمله‌ای و... و در نهایت با استفاده از نرم‌افزار لیزرل نتیجه داده‌ها به اطلاعات سودمند و هدفمند در راستای پاسخ به سؤالات اصلی پژوهش تبدیل می‌شود.

معیارهای انتخاب صاحب‌نظران برای پاسخ به پرسشنامه تنظیم شده تسلط تئوریک به مباحث آموزش عالی یا خط‌مشی‌گذاری عمومی، تجربه عملی، تمایل به شرکت در پژوهش و امکان دسترسی بوده است. روش انتخاب این افراد بر اساس روش هدفمند و محدود بوده است. بر اساس این معیارها حدود ۳۵ نفر در دانشگاه‌ها، پژوهشکده‌ها و سازمان‌های ذینفع در آموزش عالی شناسایی و برای آنها پرسشنامه و همراه الگوی به‌دست‌آمده ارسال شد. از مجموع پرسشنامه‌های ارسال شده ۲۶ پرسشنامه برگشت و تحلیل آماری بر روی آنها انجام گردید.

در این پژوهش برای بررسی روایی ابزار گردآوری داده‌ها (مصاحبه و پرسشنامه) از متخصصان نظرسنجی شده و نظرهای آنها اعمال شد و در نهایت روایی صوری تأیید گردید. علاوه بر این از روایی محتوا استفاده شد و بدین‌منظور پنج پرسشنامه برای پیش‌آزمون در اختیار متخصصان قرار گرفت و از نظرهای تعدادی از اساتید دانشگاهی در حوزه خط‌مشی‌گذاری استفاده شد و برای پرسشنامه از آنها تأییدیه اخذ شد.

برای بررسی پایایی پرسشنامه از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد و از پایا بودن آنها اطمینان حاصل گردید. مقادیر ضریب آلفای کرونباخ ۰,۹۶۰ به‌دست آمد که نشان‌دهنده انسجام درون پرسشنامه است (سرمد و همکاران، ۱۳۹۴).

برای تجزیه و تحلیل داده‌های پرسشنامه، پس از اطمینان از نرمال نبودن داده‌ها جامعه موردبررسی (استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف) از روش‌های ناپارامتریک مانند آزمون دوجمله‌ای و آزمون فریدمن برای اولویت‌بندی عوامل استفاده شده است.

پس از دریافت پرسشنامه‌ها، مقایسه میانگین عوامل مؤثر، از طریق آزمون دوجمله‌ای انجام شد و میانگین معادل ۳ برای آن در نظر گرفته شد. فرض این آزمون بر این است که اگر بیش از نیمی از خبرگان به عاملی امتیاز کمتر از ۳ داده باشند، آن عامل در موقعیت شکست قرار می‌گیرد؛ این بدان معنا است که از فهرست عوامل مؤثر حذف می‌شود؛ چراکه حداقل نیمی از خبرگان آن عامل را به‌عنوان عامل مؤثر تأیید نکرده‌اند. مقدار احتمال مورد آزمون یک دامنه برای نسبت مشاهده به‌صورت زیر محاسبه شد:

$$H_0: P \leq 0/6$$

$$H_1: P > 0/6$$

به‌منظور بررسی و تحلیل اهمیت وجود یا عدم وجود عامل‌های مدل از آزمون دوجمله‌ای بهره گرفته شده است. در این آزمون فرض H_0 مبنی بر عدم وجود عامل موردنظر تأیید می‌شود اگر: $P > 0.6$ و عبارت است از نسبت مشاهده‌شده و فرض H_1 مبنی بر عدم وجود عامل موردنظر تأیید می‌شود اگر: $P < 0.6$

دلیل انتخاب عدد ۰/۶ آن است که مقدار ۰/۶ حد آستانه‌ای در نظر گرفته شده است. نتایج آزمون دوجمله‌ای مربوط به عوامل احصا شده در جدول شماره ۳، آورده شده است؛ با توجه به اینکه سطح معناداری محاسبه شده برای تمامی عوامل کمتر از میزان آلفای پژوهش (در پژوهش حاضر ۰/۰۵ در نظر گرفته شده است) است، فرض صفر تأیید می‌شود و این امر بدین معنا است که فرض یک مبتنی بر اینکه عوامل یادشده جزو عوامل مؤثر در حوزه خط‌مشی‌گذاری آموزش عالی است، پذیرفته می‌شود. نتایج مربوط به هرکدام در جدول ذیل آمده است.

جدول ۳ نتایج آزمون دوجمله‌ای مربوط به عوامل (مضامین سازمان‌دهنده)

عامل	نسبت آزمون	نسبت مشاهده شده	سطح معناداری	میزان خطا	نتیجه آزمون
آموزشی و فرهنگی	۰.۶	۱.۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۵	H_0 تأیید
قانونی	۰.۶	۱.۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۵	H_0 تأیید
اداری	۰.۶	۱.۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۵	H_0 تأیید
سیاسی	۰.۶	۱.۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۵	H_0 تأیید
نهاد آموزشی	۰.۶	۱.۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۵	H_0 تأیید
نهاد قانونی	۰.۶	۱.۰۰	۰.۰۰۰	۰.۰۵	H_0 تأیید

عامل	نسبت آزمون	نسبت مشاهده شده	سطح معناداری	میزان خطا	نتیجه آزمون
نهاد همکار	۰,۶	۰,۹	۰,۰۰۰	۰,۰۵	HO تأیید
نهاد شناختی-رفتاری	۰,۶	۰,۹	۰,۰۰۰	۰,۰۵	HO تأیید
مدیریت منابع انسانی	۰,۶	۱,۰۰	۰,۰۰۰	۰,۰۵	HO تأیید
زیرساخت‌های سازمانی	۰,۶	۱,۰۰	۰,۰۰۰	۰,۰۵	HO تأیید
پیامدها (میان مدت)	۰,۶	۱,۰۰	۰,۰۰۰	۰,۰۵	HO تأیید
اثرات (بلندمدت)	۰,۶	۱,۰۰	۰,۰۰۰	۰,۰۵	HO تأیید
ارزیابی پیشینی	۰,۶	۱,۰۰	۰,۰۰۰	۰,۰۵	HO تأیید
ارزیابی پیشینی	۰,۶	۱,۰۰	۰,۰۰۰	۰,۰۵	HO تأیید
ارزیابی پسینی	۰,۶	۱,۰۰	۰,۰۰۰	۰,۰۵	HO تأیید
نهاد ارزیابی مستقل	۰,۶	۱,۰۰	۰,۰۰۰	۰,۰۵	HO تأیید
نهاد ارزیابی درونی	۰,۶	۱,۰۰	۰,۰۰۰	۰,۰۵	HO تأیید
توجه به اصلاح و بهبود	۰,۶	۱,۰۰	۰,۰۰۰	۰,۰۵	HO تأیید
کارایی و چالاکی	۰,۶	۱,۰۰	۰,۰۰۰	۰,۰۵	HO تأیید
کارایی و چالاکی	۰,۶	۱,۰۰	۰,۰۰۰	۰,۰۵	HO تأیید
اخلاقی بودن	۰,۶	۱,۰۰	۰,۰۰۰	۰,۰۵	HO تأیید
پیش‌نیازهای ارزیابی	۰,۶	۱,۰۰	۰,۰۰۰	۰,۰۵	HO تأیید
ویژگی‌های ارزیابان	۰,۶	۱,۰۰	۰,۰۰۰	۰,۰۵	HO تأیید

به منظور بررسی معناداری رتبه‌بندی عامل‌های مؤثر در ارزیابی خط‌مشی‌های آموزشی از آزمون تحلیل واریانس فریدمن استفاده شده است که نتایج حاصل از آن در ادامه آمده است.

HO: رتبه میانگین عامل‌های ۲۳ گانه مؤثر بر ارزیابی خط‌مشی‌های آموزش عالی باهم برابرند.

H1: حداقل یک زوج از رتبه میانگین عامل‌های ۲۳ گانه مؤثر بر ارزیابی خط‌مشی‌های آموزش عالی باهم برابر نیستند.

جدول ۴ نتیجه آزمون تحلیل واریانس فریدمن درباره عوامل ۲۳ گانه

آماره آزمون	درجه آزادی	سطح معناداری	میزان خطا	نتیجه آزمون
۱۱۸,۳۴۷	۲۲	۰,۰۰۰	۰,۰۵	HO رد

چون سطح معناداری مربوط به آزمون تجزیه و تحلیل واریانس فریدمن (۰,۰۰۰) تقریباً برابر با صفر شده است و از میزان خطا (۰,۰۵) کمتر است، بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که تفاوت میان میانگین‌های رتبه‌های عامل‌های مؤثر معنادار است. بدین معنا که فرض H_0 مبنی بر برابر بودن رتبه میانگین عامل‌ها رد می‌شود. در نتیجه اولویت‌بندی آن‌ها در جدول ۷ آمده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، عامل آموزشی و فرهنگی بالاترین رتبه و عامل اثرات (اثرات بلندمدت) دارای پایین‌ترین رتبه هستند.

جدول ۵: اولویت‌بندی عوامل (مضامین سازمان‌دهنده)

اولویت	عامل‌ها	رتبه میانگین	میانگین	انحراف معیار
اول	عوامل آموزشی و فرهنگی	16/42	4/75	0/608
دوم	عوامل قانونی	16/25	4/77	0/43
سوم	نهاد قانونی	16/21	4/75	0/442
چهارم	پیامدها (پیامدهای میان‌مدت)	15/63	4/62	0/637
پنجم	زیرساخت‌های سازمانی	14/63	4/58	0/654
ششم	نهاد همکار	14/54	4/62	0/637
هفتم	ارزیابی پیشینی	14	4/38	0/941
هشتم	نهاد ارزیابی درونی	13/42	4/46	0/508
نهم	ویژگی‌های ارزیابان	12/88	4/46	0/859
دهم	مدیریت منابع انسانی	12/83	4/46	0/647
یازدهم	اخلاقی بودن	12/63	4/23	0/992
دوازدهم	پیش‌نیازهای ارزیابی	11/5	4/15	0/967
سیزدهم	عوامل اداری	11/04	4/31	0/618
چهاردهم	نهاد شناختی-رفتاری	11/04	4/31	0/618
پانزدهم	ارزیابی پسینی	10/29	4/15	0/675
شانزدهم	نهاد ارزیابی مستقل	10/21	4/15	0/784
هفدهم	جامع‌نگر	10/17	4/23	0/815
هجدهم	عوامل سیاسی	9/54	4/15	0/675
نوزدهم	ارزیابی حین اجرا	9/08	3/92	1/164
بیستم	توجه به اصلاح و بهبود	8/71	4	1/131
بیست‌ویکم	کارایی و چالاک‌ی	8/42	4/08	0/744
بیست‌ودوم	نهاد آموزشی	8/38	4	0/566
بیست‌وسوم	اثرات (اثرات بلندمدت)	8/21	4	0/4

بررسی مدل پژوهش با استفاده از مدل معادلات ساختاری

در این پژوهش برای بررسی روابط میان عامل‌های مدل ارزیابی خط‌مشی‌های آموزش عالی بر اساس سیاست‌های کلی نظام و طراحی الگوی مربوط از تکنیک تحلیل مسیر و در محیط نرم‌افزار لیزرل استفاده شده است. سؤال اساسی مطرح‌شده این است که آیا این الگو، الگوی مناسبی برای بررسی روابط بین ابعاد اصلی (مضامین فراگیر) و عوامل (مضامین سازمان‌دهنده) الگوی ارزیابی خط‌مشی‌های آموزش عالی بر اساس سیاست‌های کلی نظام است؟ برای پاسخ به این پرسش باید آماره χ^2 و سایر معیارهای مناسب بودن برازش الگو، مورد بررسی قرار گیرد. با توجه به خروجی لیزرل مقدار χ^2 محاسبه شده برابر ۵۲٫۴۶ است. وجود χ^2 پایین بیانگر برازش مناسب الگو است؛ زیرا هرچه این مقدار کمتر باشد، الگوی ارائه‌شده مناسب‌تر است. با نگاهی به نتایج خروجی لیزرل قسمت تخمین غیراستاندارد متوجه می‌شویم که الگوی ارزیابی خط‌مشی‌های آموزش عالی بر اساس سیاست‌های کلی نظام الگوی مناسبی است چون مقدار χ^2 دو و مقدار تخمین خطا^۱ آن کم بوده است. قابل توجه اینکه اگر مقدار تخمین خطا کمتر از ۰٫۱ باشد میزان خطا قابل قبول است. این در حالی است که در این الگوی میزان خطا ۰٫۰۸ است که بسیار مناسب و قابل قبول است. همچنین از آنجاکه آماره χ^2 دو برابر با ۵۲٫۴۶ است می‌توان نتیجه گرفت که برازش الگو بسیار مناسب است. ضریب اثر هر سه بعد خروجی (۱٫۸۲)، فرایند (۰٫۹۷) و ورودی (۰٫۷۹) بسیار بالاست و میزان تأثیرگذاری متغیرها نیز قابل قبول، مناسب و همچنین میزان خطا در حد بسیار کم و قابل قبول است.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها:

عرصه آموزش عالی از مهم‌ترین زیرساخت‌های تعالی همه‌جانبه کشور و ابزاری جدی برای ارتقای سرمایه انسانی شایسته کشور در عرصه‌های مختلف است که می‌تواند به کشورها در دستیابی به اهداف اقتصادی، اجتماعی و محیطی کمک کند. نظام آموزش عالی کشور با وجود فعالیت‌های اصلاحی و تلاشی که برای بهبود اجزا و عناصر آن در طول چهار دهه بعد از انقلاب اسلامی در آن انجام شده است، نتوانسته کارکرد مورد انتظار را داشته باشد و ناگزیر با چالش‌هایی

نظیر ضعف هماهنگی اهداف و برنامه‌های نظام آموزش عمومی با نیازهای بازار کار و اشتغال، پیچیدگی ساختار و تشکیلات سازمانی، نبود سازوکارهای لازم برای مشارکت همه‌جانبه تمامی عوامل سهیم و مؤثر در نظام آموزش عالی و وجود نابرابری در دستیابی به فرصت‌های آموزشی در مناطق مختلف کشور روبه‌رو است که نمی‌تواند آن‌گونه که انتظار می‌رود خروجی‌ها و پیامدهای موردنظر خط‌مشی‌ها را محقق کند. باید در نظر داشت دستیابی به اهداف علم و فناوری سند چشم‌انداز ۱۴۰۴، برنامه توسعه ششم که مورد تأکید قرار گرفته است، مستلزم تدوین خط‌مشی‌های مناسب و به‌تبع آن، اجرای مناسب آنها و ارزیابی دقیق و منسجم این خط‌مشی‌ها است. در صورتی که ارزیابی خط‌مشی‌ها بر مبنای نظری و فلسفی عمیق و روش‌های متقن و علمی استوار باشد، می‌توان امیدوار بود که خط‌مشی‌های طراحی شده به کاهش تبعیض و بی‌عدالتی آموزشی، انطباق خط‌مشی‌ها با مطالبات اجتماعی، اصلاح ساختار سازمانی و تشکیلاتی، استفاده بهینه از ظرفیت‌ها، امکانات، منابع و نظایر این منجر خواهد شد.

در این پژوهش تلاش شد بر اساس سیاست‌های کلی نظام در حوزه آموزش عالی ابعاد و مؤلفه‌های مؤثر برای ارزیابی خط‌مشی‌های آموزش عالی شناسایی و چارچوب مفهومی آن مشخص شود. نتایج بررسی از طریق آزمون دوجمله‌ای نشان داد که دستیابی به اهداف ارزیابی خط‌مشی در زمان مقرر به عوامل آموزشی و فرهنگی، عوامل قانونی، عوامل سیاسی، عوامل اداری، نهاد آموزشی، نهاد قانونی، نهاد همکار، نهاد ارزیابی درونی، نهاد شناختی-رفتاری، نهاد ارزیابی مستقل، ویژگی‌های ارزیابان، مدیریت منابع انسانی، اخلاقی بودن، پیش‌نیازهای ارزیابی، زیرساخت‌های سازمانی، جامع‌نگر، ارزیابی پیشینی، ارزیابی حین اجرا، ارزیابی پسینی، توجه به اصلاح و بهبود، کارایی و چالاک‌ی، اثرات (بلندمدت)، پیامدها (میان‌مدت) مهم‌ترین عوامل در ارزیابی خط‌مشی‌ها در نظام آموزش عالی هستند که باید سیاست‌گذاران این حوزه به آنها توجه کنند؛ همچنین آزمون تحلیل واریانس فریدمن نتایج نشان داد که این عوامل دارای اهمیت یکسانی نیستند.

خلاً وجود نهادهای تخصصی خط‌مشی طرح مردم‌نهاد، در ایران بسیار نمایان است. در کشورهای توسعه‌یافته، چنین نهادهای تخصصی در عرصه خط‌مشی‌گذاری به تعداد فراوانی

وجود دارد که از جایگاهی بی‌بدیل برخوردار هستند. ایجاد و توسعه چنین نهادهایی (که به‌مثابه اتاق فکر هستند)، کمک شایانی به تدوین، نظارت و اصلاح خط‌مشی می‌کنند.

با مقایسه نتایج این پژوهش با سایر پژوهش‌های مشابه و بحث شده در مبانی نظری موضوع، مشخص شد که در این مطالعات، چارچوبی جامع و نظام‌مند برای ارزیابی خط‌مشی آموزش عالی ارائه نشده است و اغلب این پژوهش‌ها تنها به بخش‌های کوچکی از موضوع پرداخته‌اند؛ بنابراین از این نظر از جامعیت بالایی برخوردار است؛ از این‌رو یکی از دستاوردهای این پژوهش، دستیابی به یک الگوی کاملاً بومی، کاربردی و هم‌خوان با پیچیدگی‌ها و تمایزات خاص نظام آموزش عالی کشور بر اساس سیاست‌های کلی نظام است. با توجه به تحلیل‌های ارائه‌شده و با توجه به نظرهای خبرگان این حوزه در کشور، می‌توان توصیه‌های سیاستی زیر را ارائه کرد:

توسعه ظرفیت کمی و کیفی مرکز پژوهش‌های مجلس و تعریف جایگاه قانونی و وظیفه‌ای جدید برای ارزیابی لوائح و رصد قوانین مصوب؛ متأسفانه یکی از آسیب‌هایی که در خلال نظرات خبرگان نیز مشهود بود، رها شدن قوانین در ایران پس از تصویب است. یکی از راهکارهای اصلی در این خصوص، تقویت جایگاه کارشناس رسمی و قانونی مرکز پژوهش‌های مجلس پس از تصویب خط‌مشی است. در این صورت، با توجه به توسعه ظرفیت‌ها، بخشی از وظیفه پیگیری، اجرا، رصد و ارزیابی خط‌مشی‌ها پس از تصویب، بر عهده مرکز پژوهش‌ها قرار خواهد گرفت.

ایجاد یک نهاد قانونی مستقل به‌عنوان هماهنگ‌کننده ارزیابی خط‌مشی‌ها؛ چراکه تجربه نشان داده است، تثبیت ارزیابی، نیاز به ضمانت اجرایی دارد و اگر چنین قانون و نهادی موجود نباشد، مبحث ارزیابی در هیاهوی رفت‌وآمد دولت‌ها گم می‌شود. در کشور، قانون منسجمی در خصوص الزام به ارزیابی نداریم و این امر موجب پراکندگی و در حاشیه ماندن بیش‌ازپیش ارزیابی خط‌مشی در کشور شده است. به‌نظر می‌رسد، ایجاد یک نهاد مستقل هماهنگ‌کننده ارزیابی بتواند در تسریع به‌کارگیری ارزیابی در عرصه خط‌مشی‌گذاری، کمک کند.

- تشکیل کمیته‌های مستقل و آزاد متشکل از افراد و گروه‌های مختلف تأثیرگذار و تأثیرپذیر در حوزه‌های مختلف خط‌مشی‌گذاری نظام آموزش عالی که بتوانند مشکلات و موانع موجود در سر راه اجرای موفق خط‌مشی‌های این حوزه را شناسایی کنند؛ برای این منظور، این کمیته‌ها باید:
- ۱- به‌طور نظام‌مند و منظم اقدام به تهیه فهرست خط‌مشی‌های تصویب‌شده و در حال اجرا در حوزه خط‌مشی‌گذاری خود کنند. این اقدام منجر خواهد شد تا دید کلی نسبت خط‌مشی‌های مختلف به‌دست‌آمده پیدا کنند و به‌طور شفاف‌تر خط‌مشی‌ها را از زوایای مختلف بررسی کرده و سپس آنها را ارزیابی کنند.
 - ۲- به‌طور منظم سوابق عملکردی خط‌مشی‌های اجراشده را شناسایی و یادداشت کنند تا مشخص شود نحوه اجرا چگونه بوده است و در صورتی که خط‌مشی کنار گذاشته شود، چه اتفاقی رخ خواهد داد و کدام‌یک از خط‌مشی‌ها تأثیر منفی یا مثبت در سیاست‌ها و امور نهادهای اجرایی ایجاد می‌کنند. این اقدام در حقیقت پیش‌شرطی برای شناسایی آثار مثبت و منفی اجرای خط‌مشی‌ها، به‌دست می‌دهد.
 - ۳- در ارزیابی خط‌مشی‌ها نباید تنها به عوامل بیرونی تأکید داشته باشند؛ بلکه باید عوامل درونی را نیز مورد توجه قرار دهند. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود در عرصه‌های مختلف سیاست‌گذاری در کشور، چارچوبی مشابه چارچوب این پژوهش طراحی کنند.

فهرست منابع و مآخذ

الف. منابع فارسی

- امامی میدی، راضیه (۱۳۹۱)، ارزیابی سیاست نابسامانی مفهومی، *فصلنامه تخصصی سیاست‌گذاری عمومی*، شماره ۳، ص ۹-۲۸.
- حافظ نیا، محمدرضا (۱۳۹۴)، *مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*، انتشارات سمت چاپ هشتم.
- حسینی لرگانی، سیده مریم (۱۳۸۷)، *بررسی وضعیت گذشته و موجود بخش آموزش عالی و ارزیابی عملکرد برنامه چهارم*، طرح تحقیقاتی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی
- حمیدی، کامبیز؛ دانش فرد، کرم الله؛ احمدی، سیدعلی اکبر (۱۳۹۷)، ارائه الگوی ارزیابی خط‌مشی‌های توسعه منابع انسانی، *نشریه مدیریت فرد*، سال هفدهم، ص ۶۶-۸۲.
- دانایی فرد، حسن؛ تقفی، عمادالدین؛ مشبک اصفهانی، اصغر (۱۳۸۹)، بررسی نقش عقلانیت در اجرای خط‌مشی عمومی، *فصلنامه پژوهش‌های مدیریت در ایران*، دوره ۱۴ شماره ۴.
- دانش فرد، کرم الله (۱۳۹۲)، *مبانی خط‌مشی‌گذاری عمومی*، انتشارات نیاز دانش چاپ اول.
- رمضان‌شمس، امیر حسین؛ اسماعیلی، احمدرضا؛ حمیدی، کامبیز (۱۴۰۰)، ابعاد و مولفه‌های الگوی ارزیابی خط‌مشی‌های امنیت عمومی نیروی انتظامی جمهوری اسلامی ایران، *فصلنامه مدیریت منابع در نیروی انتظامی*، شماره ۳۶
- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه (۱۳۹۴)، *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*، انتشارات آگاه چاپ چهاردهم.
- شریف‌زاده، فتاح (۱۳۹۰)، *ضرورت بازشناسی نظام آموزش عالی و نقش آن در توسعه علمی و اجتماعی کشور*، *فصلنامه پژوهشگاه علوم انسانی سال اول بهار و تابستان*، ص ۷۹-۱۱۲.
- عابدی جعفری، حسن؛ شیخ زاد، محمد؛ فقیهی، ابوالحسن؛ تسلیمی، محمدحسن (۱۳۹۰)، تحلیل مضمون و شبکه مضامین: روشی ساده و کارآمد برای تبیین الگوهای موجود در داده‌های کیفی، *فصلنامه اندیشه مدیریت راهبردی*، شماره ۱
- عباسی، طیبه؛ الوانی، سیدمهدی؛ دانایی فرد، حسن؛ آذر، عادل (۱۳۸۹)، تبیین تغییر خط‌مشی با استفاده از نظریه جریان‌ات، *فصلنامه سیاست علم و فن‌آوری*، شماره ۳، ص ۸۱-۹۷.
- قربانیان، ماریا؛ قهرمانی، محمد؛ ابوالقاسمی، محمود (۱۳۹۹)، شناسایی مؤلفه‌های حکمرانی خوب در نظام آموزش عالی ایران، *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، شماره ۵۹، ص ۵۳-۸۲.
- گرجی پور، حسین؛ خاشعی، وحید (۱۳۹۸)، الگوی ارزشیابی فرایند خط‌مشی‌گذاری فرهنگی با رویکرد مطالعه کیفی اسناد فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، *فصلنامه مدیریت دولتی*، دوره ۱۱ شماره ۱، ص ۴۷-۷۲.

- مجمع تشخیص مصلحت نظام (۱۳۶۸-۱۳۹۶)، اسناد برنامه‌های اول تا ششم توسعه، مجمع تشخیص مصلحت نظام، بازیابی از www.maslahat.ir
- مجمع تشخیص مصلحت نظام (۱۳۹۲)، سیاست‌های کلی آموزش عالی، مجمع تشخیص مصلحت نظام، بازیابی از www.maslahat.ir
- محمدپور، احمد (۱۳۹۰)، *ضد روش: منطق و طرح در روش‌شناسی کیفی* (جلد دوم)، انتشارات جامعه‌شناسان، چاپ اول
- نصوحی، مرتضی؛ اعتباریان، اکبر؛ هادی پیکانی، مهربان (۱۴۰۰)، طراحی مدل خطمشی گذاری باز، فصلنامه خطمشی گذاری عمومی در مدیریت، شماره ۴۱.
- واعظی، رضا؛ شریف‌زاده، فتاح؛ محمدی، محسن (۱۳۹۶)، شناسایی و اولویت‌بندی الگوهای ارزیابی خطمشی عمومی، *فصلنامه علوم مدیریت ایران*، شماره ۴۰، ص ۱-۲۲
- واعظی، رضا؛ محمدی، محسن (۱۳۹۶)، الگویی برای ارزیابی خطمشی‌های عمومی در ایران (مطالعه، *فصلنامه چشم‌انداز مدیریت دولتی*، شماره ۲۹، ص ۴۷-۷۲.
- الوانی، سید مهدی؛ شریف‌زاده، فتاح (۱۳۹۴)، *فرآیند خطمشی گذاری عمومی*، انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی چاپ ششم.
- الوانی، سید مهدی؛ هادی پیکانی، مهربان؛ پورسید، بهزاد (۱۳۸۸)، *مروری بر مدل‌های سیاست‌گذاری در آموزش عالی، مجلس و پژوهش*، سال پانزدهم شماره ۵۹، ص ۷۴-۱۰۱.

ب. منابع انگلیسی

- Alkin, M. C. (2015). **Evaluation Essentials: From A to Z**. New York: The Guilford Press., 1.
- Coryn, C & .Stufflebeam , D. (2017). **Evaluation Theory, Models, and Applications** .San Francisco: Jossey-Bass .
- Dye, T. (2015). **Understanding Public Policy**. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 1.
- King, , N., & Horrocks, C. (2014). **Interviews in qualitative research**. London: Sage.
- Miles, I. Cunningham, P., Cox, D., Crowe, C & ,Malik, , K .(2012). **Smart Innovation :A Practical Guide to Evaluating Innovation Programmes** . Brussels-Luxembourg: ECSC-EC-EAEC, European Commission ,.16.
- Owen, J. M. (2018). **Evaluation Forms ‘toward an Inclusive Framework for Evaluation Practice**. In M. Alkin (Ed.), *Evaluation roots ‘A Wider Perspective of Theorists' Views and Influences*. Thousand Oaks: SAGE. 386-393.
- Scriven, M .(2015). **Key Evaluation Checklist** (Kec .Retrieved from <http://www.michaelscriven.info> ,1.