

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۱۲/۱۴
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۵/۱۲/۲۹
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۱۰/۰۵

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۳۹۷، دوره‌ی ششم، سال ۲۵
شماره‌ی ۱، صص: ۱۲۶-۱۰۹

طراحی و اعتباریابی الگوی آسیب‌شناسی فرایند سیاست‌پژوهی در آموزش عالی ایران^۱

جعفر امیری فرح‌آبادی*

محمود ابوالقاسمی**

محمد قهرمانی***

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر، طراحی و اعتباریابی الگوی آسیب‌شناسی فرایند سیاست‌پژوهی در نظام آموزش عالی ایران بود. در راستای تحقق این هدف، از روش ترکیبی اکتشافی بهره گرفته شد. فرایند پژوهش حاضر، در طی دو مرحله کیفی و کمی انجام گرفته است. در بخش کیفی پژوهش، با انجام مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختارمند با ۱۵ نفر از سیاست‌گذاران، سیاست‌پژوهان و خبرگان علمی و متعاقباً تحلیل محتوای مصاحبه‌های انجام گرفته، لیستی از عوامل آسیب‌زای فرایند کنونی سیاست‌پژوهی در آموزش عالی ایران تدوین شد. در ادامه، لیست مذکور با استفاده از تکنیک دلفی (بررسی نتایج با آزمون دوجمله‌ای) به تایید مشارکت‌کنندگان پژوهش رسید. در طی فرایند مورد اشاره، در نهایت ۹۳ مؤلفه فرعی در قالب ۱۲ مؤلفه اصلی و پنج بعد، شناسایی شد. بر اساس یافته‌های بخش کیفی پژوهش، پرسش‌نامه بخش کمی، طراحی و اجرا شد. جامعه آماری پژوهش در بخش کمی، شامل سیاست‌پژوهان و تصمیم‌سازان آموزش عالی، همچنین سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران آموزش عالی در حوزه ستادی وزارت علوم و خبرگان علمی، بوده است که تعداد ۲۰۳ نفر از آنها پرسش‌نامه پژوهش را تکمیل کردند. برای بررسی سوالات پژوهش از تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تاییدی درباره ابعاد پنج‌گانه الگو، بدین شرح بوده است: بعد زمینه‌ای و محیطی ۲۶ مؤلفه، بعد

۱. مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری در رشته آموزش عالی: گرایش برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، می‌باشد.

* دانش‌آموخته دکتری رشته آموزش عالی (گرایش برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی)، دانشگاه شهید بهشتی

jamirifarahabadi@gmail.com

تهران (نویسنده مسئول)

** دانشیار، دانشگاه شهید بهشتی تهران

*** دانشیار، دانشگاه شهید بهشتی تهران

ساختاری ۱۱ مؤلفه، بعد کارکردی (سیاست‌گذاران آموزش عالی) ۲۳ مؤلفه، بعد کارکردی (سیاست-پژوهان آموزش عالی) ۲۳ مؤلفه و بعد ارتباطی و تعاملی ۱۰ مؤلفه.

واژه‌های کلیدی: سیاست‌پژوهی آموزش عالی، سیاست‌گذاری آموزش عالی، آسیب‌شناسی سازمانی

مقدمه

سیاست (خط‌مشی) عمومی، به مجموعه‌ای از اقدامات نسبتاً پایدار، ثابت و هدفمند دولت، که در راستای حل مشکلات یا دغدغه‌های عمومی است، اطلاق می‌شود (Anderson, 2014, 6). پیترز، در تعریفی ساده، سیاست‌های عمومی را، مجموعه اقدامات دولت در نظر می‌گیرد، که بر زندگی عموم (یا اکثر) شهروندان جامعه تأثیرگذار است (Brikland, 2015, 8). با در نظر گرفتن مفهوم‌پردازی‌های مختلف از سیاست عمومی، شاید بتوان مفهوم‌سازی پیکونی^۱ را برگزید (شکل ۱). به عقیده وی، سیاست‌های عمومی در حقیقت، کنش‌های عمومی عینیت-یافته در اقدامات پاسخگو به موضوعات و مسائل منافع عمومی است که نیازمند دریافت پاسخند، به امید تولید نتایج، پیامدها و یا حتی اثرگذاری در صحنه اجتماعی (Javdani, Emani, Ghaneirad & Daveri, 2011, 24-25).

بنابراین انتظار معقول آن است که نه تنها باید دلایل هنجاری و اخلاقی کافی، رضایت‌بخش و مشروعیت اجتماعی لازم به منظور سیاست‌گذاری عمومی وجود داشته باشد، بلکه این سیاست‌ها، باید اهداف سیاسی را بر مبنای مدلی علی توجیه کنند. به بیان دیگر، سیاست‌گذاری باید مبتنی بر تفکری علی و مستظهر به پژوهش‌های معتبر علمی و اجتماعی باشند (Farasatkah, 2013, 2). تفکری علی که می‌توان از آن به عقلانیت^۲ (در سیاست‌گذاری) تعبیر کرد (Snellen, 2002; Pal, 2010). کارایی و کیفیت سیاست‌های عمومی همواره محل سوال بوده است (Soare & Student, 2013, 90) و این کارایی محقق نمی‌شود، مگر به واسطه اتکای سیاست بر شواهد پژوهشی و عقلانیت. مطلوبیت و اهمیت عقلانیت در سیاست‌گذاری عمومی، امری بدیهی^۳ و فراارزشی^۴ است (Danaeifard, Saghafi, Moshabaki & Esfahani, 2010, 83). خط‌مشی‌ها باید بهبود یابند و

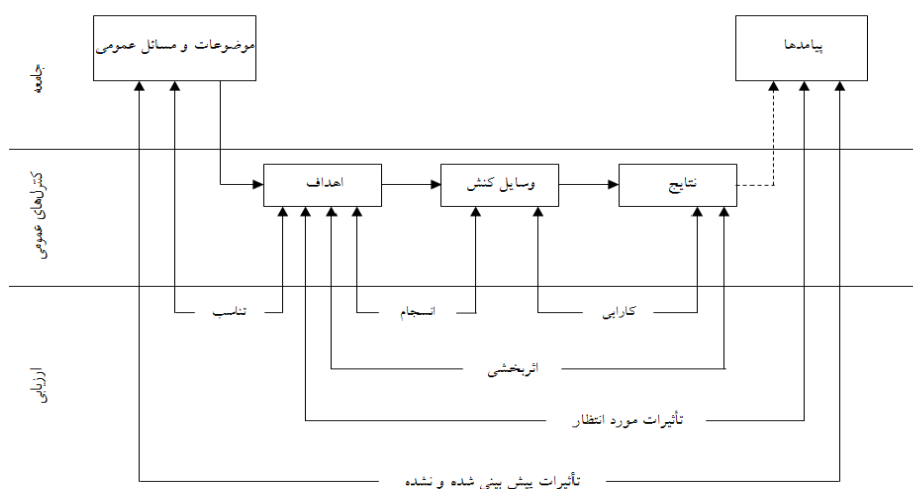
1- Piconi

2- Rationality

3- Axiomatic

4- meta-value

موثرتر شوند (Anthes, 2007, 10). در عین حال واضح است که هرگونه جرح و تعدیل در سیاست‌ها و تصمیمات عمومی می‌بایست بر پشتوانه‌های علمی و نظری متناسب با زمینه مورد نظر سیاست‌گذاری باشد. یکی از موثرترین روش‌هایی که می‌تواند به جهت ارتباط دانش و سیاست‌گذاری مورد توجه قرار گیرد، سیاست‌پژوهی^۱ است (Gholipour & Ahangar, 2010, 91). سیاست‌پژوهی فرایندی است، که پیامد آن، ارائه دانش مستند درباره یک مساله و ارائه توصیه‌های عقلانی معطوف به عمل، به منظور حل آن مساله می‌باشد (Majchrzak & Markus, 2014, 2; Dukeshire & Thurlow, 2002, 9). این مهم را نباید از نظر دور داشت که سیاست‌پژوهی از ابتدای فرایند سیاست‌گذاری، یعنی شناسایی و تعریف مساله می‌تواند و باید در کنار سیاست‌گذاران باشد و با انجام پژوهش، به تحلیل مساله و مشکل کمک کند و توصیه‌های علمی و معطوف به عمل را، به سیاست‌گذاران برای حل مساله ارائه کند (Gholipour & Faghihi, 2014, 83).



شکل ۱. چیستایی سیاست عمومی

حال، با در نظر گرفتن این مهم که آموزش عالی یکی از مهم‌ترین بخش‌های عمومی کشور (Alvani, Pourseyed, & Peykani, 2008, 74) و یکی از اثرگذارترین سازوکارهای هر کشوری برای مقابله با بزرگ‌ترین چالش‌های قرن حاضر به حساب می‌آید، باید توجهی ویژه به تصمیمات و سیاست‌گذاری‌های این بخش داشت. سیاست‌های آموزش عالی در سالیان اخیر،

در مجموع از منطق موجه و پایداری تبعیت نمی‌کنند و بنابر پاره‌ای مطالعات و مستندات و شواهد، بخش بزرگی از مسائل دانشگاهی در ایران به یک جهت، از کاستی‌ها و ناراستی‌های سیاستی کلان و خرد نشأت گرفته است. مسائلی همچون ضعف استقلال و قدرت ابتکار در دانشگاه‌های ایران، مدرک‌گرایی، عرضه‌گرایی، بی‌تناسبی برنامه‌ها و آموزش‌های دانشگاهی با نیازهای واقعی جامعه و بازار کار و جهان زندگی، درماندگی آن‌ها از پرورش توانایی‌های ساختن دانش، تفکر انتقادی، خلاقیت و کارآفرینی، رشد کمی به دور از حداقل ضابطه‌ی معیارهای کیفی، موانع رشد و بالندگی هیأت علمی، عدم توسعه مطلوب همکاری‌های بین‌المللی و مانند آن، از آثار و تبعات سیاست‌های آموزش عالی در ایران محسوب می‌شود (Farasatkah, 2013, 1-3) و بسیاری آسیب‌ها، چالش‌ها و معضلات کارکردی و ساختاری دیگری که می‌توان با مرور پژوهش‌هایی که همه ساله در این حوزه انجام می‌شود، مشاهده نمود. به گواه این پژوهش‌ها، ریشه بسیاری از این مسایل و چالش‌ها، مستقیم یا غیرمستقیم برخاسته از سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری در حوزه آموزش عالی ایران است (Taslimi, Noruzi & Sanaei, 2015; Abassi & Shirehpaz Arani, 2011; Farasatkah, 2013; Farasatkah & Maniee, 2014; Ebrahimi, 2016; Ahanchiyan, 2011). مدل سیاست‌گذاری در آموزش عالی ایران، بیش از آن که از سپهر دانش اجتماعی و پژوهش‌های مستقل میدانی و مدل‌های تبیین و توضیح علی و علمی نشأت بگیرد، برآمده از ایدئولوژی رسمی است و بیش از حد سیاسی و کمتر عقلانی، اجتماعی و مبتنی بر بنیان‌های علمی و نظری است. بازتاب وضع موجود عملکرد مدیریت، برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری در نظام آموزش عالی ایران، حکایت از نوعی ناکارآمدی و یا بدکارکردی در سطوح نهادی و ساختاری است و بیانگر کاستی‌ها و ناکارآمدی موجود در نهادهای تصمیم‌گیرنده و تصمیم‌ساز است. به بیان روشن‌تر باید اذعان نمود که در فرایند سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری آموزش عالی در ایران، گسستی میان سیاست‌پژوهان و سیاست‌گذاران (تصمیم‌گیران) این عرصه وجود دارد که نتیجه این گسست عدم کاربرد یافته‌های پژوهشی در فرایند سیاست‌گذاری آموزش عالی است (Javdani, 2013, 19). در حال حاضر این مهم (سیاست‌پژوهی) در آموزش عالی ایران، با توجه به اساس‌نامه‌های مصوب (Amiri Farahabadi, Abilghasemi, & Gharamani, 2016, 148) به صورت متمرکز بر عهده مراکز و مؤسساتی مانند: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش

عالی، مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، مرکز مطالعات و همکاری‌های علمی بین‌المللی و غیره می‌باشد. اما همان‌گونه که بیان شد شواهد حکایت از ناکارآمدی و کژکارکردی فرایند سیاست‌پژوهی در نظام آموزش عالی ایران دارد. مسأله‌ای که تا حدود زیادی می‌تواند زمینه‌ساز سایر مشکلات اساسی آموزش عالی ایران نیز قلمداد گردد. با توجه به اینکه سال‌ها از تأسیس سازمان‌های پژوهشی وابسته و غیروابسته به وزارت علوم، که ماهیت و فلسفه وجودی آنها، به طور رسمی و ضمنی، پژوهش در زمینه سیاست‌گذاری (در حقیقت همان سیاست‌پژوهی) آموزش عالی بوده است، هنوز صاحب‌نظران و خبرگان آموزش عالی بر این باورند که فاصله زیادی تا تحقق سیاست‌گذاری مبتنی بر سیاست‌پژوهی، در آموزش عالی ایران، وجود دارد. بنابراین هدف اصلی این پژوهش طراحی و اعتباریابی الگوی آسیب‌شناسی فرایند سیاست‌پژوهی در آموزش عالی ایران، بود، تا از طریق دستیابی به این هدف، بهبود و ارتقا این فرایند در آموزش عالی ایران، ممکن گردد.

مطالعات در مورد پیشینه داخلی و خارجی پژوهش حاضر، نشان از آن دارد که عمده پژوهش‌های صورت گرفته، به واکاوی چگونگی ارتباط دانش و عمل (سیاست) و یا مباحثی همچون ترجمان دانش^۱ پرداخته‌اند و از این رهگذر، هر کدام عواملی را که در این ارتباط تاثیرگذار بوده‌اند، شناسایی کرده‌اند. در مواردی مانند پژوهش (Javdani, 2015) که در زمینه سیاست‌پژوهی آموزش عالی ایران انجام شده است، رویکردی توصیفی - تحلیلی به منظور شناسایی وضعیت کنونی سیاست‌پژوهی در آموزش عالی ایران، مد نظر قرار گرفته است. بنابراین پژوهش حاضر به لحاظ مورد توجه قرار دادن آسیب‌شناسی وضعیت موجود سیاست-پژوهی در نظام آموزش عالی ایران، متفاوت از سایر پژوهش‌های مذکور می‌باشد. شماری از پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج کشور، به همراه خلاصه‌ای از یافته‌ها و روش مورد استفاده آن‌ها، در جدول ۱ ذکر شده است.

اهداف پژوهش

هدف اصلی پژوهش

✓ طراحی و اعتباریابی الگوی آسیب‌شناسی فرایند سیاست‌پژوهی در آموزش عالی ایران.

جدول ۱. پیشینه پژوهش (داخلی و خارجی)

عوامل شناسایی شده	روش پژوهش	پژوهش
دانش پژوهش، نگرش به پژوهش، توانایی انجام پژوهش	کمی (پیمایش)	براون و دیگران ^۱ (۲۰۱۰) پیش‌بین‌های کاربرد پژوهش در عمل
گردآوری منسجم متون، نتایج همراستا با ایدئولوژی سیاست‌گذاران، عدم قطعیت نتایج، مشارکت در پژوهش، اعتقاد به سودمندی، موقعیت پژوهش‌گر	اسنادی و کتابخانه‌ای	دیویس و دیگران ^۲ (۲۰۰۹) سیاست مبتنی بر شواهد و عمل
تمرکز بر نیاز، موقعیت پژوهش‌گر، تعامل بین سیاست‌گذاران و پژوهش‌گران، سطح تحصیلات، تلاش سیاست‌گذاران برای کسب اطلاع از پژوهش‌ها، میزان تسلط استفاده‌کنندگان به موضوع پژوهش، ارتباط میان پژوهش‌گران و استفاده‌کنندگان، بستر سازمانی تصمیم‌گیران	کمی (پیمایش)	لندری و دیگران ^۳ (۲۰۰۳) گستره و میزان تعیین‌کنندگی پژوهش‌های دانشگاهی در سیاست‌های دولت
محدودیت‌های شواهد پژوهش، ناکافی بودن دانش موجود پژوهش برای تصمیم‌گیری، محدودیت‌های مدیریتی و سازمانی، عدم اعتماد مدیران و تصمیم‌گیران به نتایج، عدم توجه به نوآوری	اسنادی و کتابخانه‌ای	ناتلی و دیگران ^۴ (۲۰۰۲ و ۲۰۰۳) دانش تا عمل، سیاست مبتنی بر شواهد
عمده موانع را در طبقاتی نظیر: ارتباط غیر موثر میان سیاست‌گذار و محقق، غیرکاربردی بودن پژوهش برای سیاست، فقدان ظرفیت برای انجام پژوهش مرتبط با سیاست و مشکلات موجود در اشاعه و نشر یافته‌ها و نتایج پژوهش، قرار داد.	کیفی	نامداریان (۱۳۹۵) بررسی و تبیین کاربردپذیری نتایج پژوهشی ر سیاست‌گذاری: پلی میان نظر و عمل
پیام و ویژگی‌های آن، جامعه هدف، پیام دهنده، فرایند انتقال	کیفی (تحلیلی - توصیفی)	جاودانی (۱۳۹۴) طراحی الگوی سیاست پژوهی در آموزش عالی ایران
عوامل موثر را در چهار بعد: تحقیق، زمینه، استفاده‌کننده و محقق معرفی کرده است.	آمیخته	حمیدی‌زاده و قلی‌پور (۱۳۹۳) نگاشت مفهومی و اعتباریابی مدل عوامل موثر بر به کارگیری سیاست‌پژوهی در سیاست‌گذاری
عوامل مهم در حوزه ترجمان و کاربست یافته‌های پژوهشی را در ابعاد: نتایج پژوهش. بعد انتقال دانش. بعد اشتراک دانش. بعد کاربرد دانش، مورد توجه قرار داده است.	آمیخته	باب الحویجی و دیگران (۱۳۹۳) تدوین ابزار خودارزیابی ترجمان دانش مربوط به پژوهش‌گران علوم انسانی
موانع کاربست یافته‌های پژوهشی را در چهار بعد: ویژگی‌های پذیرنده. ویژگی‌های سازمان، ویژگی‌های پژوهش و ویژگی‌های ارتباطی، نشان داده‌اند.	کمی	احمدی و دیگران (۱۳۹۱) موانع و راهکارهای کاربست یافته‌های تحقیقی علوم انسانی

- 1- Brown
- 2- Davies
- 3- Landry
- 4- Nutley

اهداف فرعی پژوهش

- ✓ شناسایی ابعاد الگوی آسیب‌شناسی فرایند سیاست‌پژوهی در آموزش عالی ایران؛
- ✓ شناسایی مؤلفه‌های اصلی الگوی آسیب‌شناسی فرایند سیاست‌پژوهی در آموزش عالی ایران؛
- ✓ شناسایی مؤلفه‌های فرعی الگوی آسیب‌شناسی فرایند سیاست‌پژوهی در آموزش عالی ایران؛
- ✓ اعتباریابی الگوی آسیب‌شناسی فرایند سیاست‌پژوهی در آموزش عالی ایران.

روش‌شناسی پژوهش

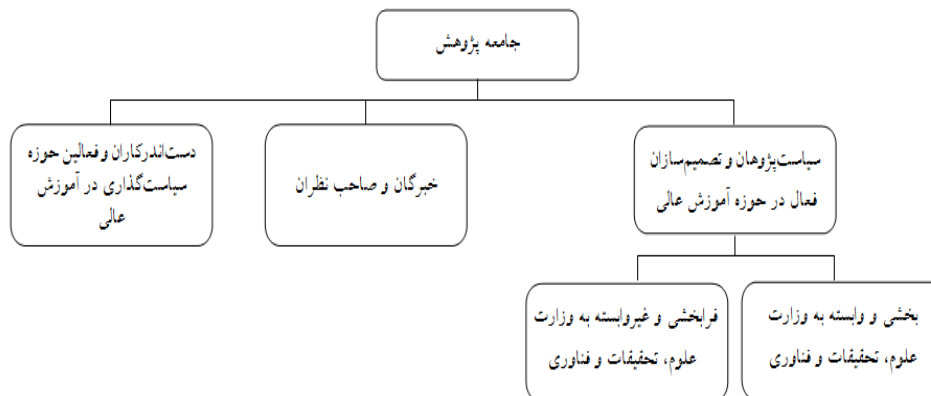
با توجه به هدف اصلی پژوهش که طراحی و اعتباریابی الگوی آسیب‌شناسی فرایند سیاست‌پژوهی در نظام آموزش عالی ایران بود، این پژوهش از نوع کاربردی و توسعه‌ای به شمار می‌رود. پژوهش حاضر از روش پژوهش ترکیبی، اکتشافی^۱ - طرح تدوین ابزار^۲، به عنوان راهبرد پژوهش استفاده کرده است. بنابراین، پژوهش کنونی در دو مرحله انجام گرفته است: در مرحله نخست (کیفی) ابتدا با مطالعه و مرور ادبیات و پیشینه پژوهش، عوامل تاثیرگذار بر فرایند سیاست‌پژوهی و سیاست‌گذاری علمی، استخراج گردید. سپس پژوهشگر به انجام مصاحبه‌های عمیق با مشارکت‌کنندگان پرداخته است و عوامل آسیب‌زای فرایند سیاست‌پژوهی فعلی در آموزش عالی ایران را مورد شناسایی قرار داده است. در این مرحله، به منظور افزایش روایی پژوهش مواردی همچون تطبیق توسط اعضا^۳ و بررسی همکار^۴ (Creswell & Miller, 2000, 125)، مدنظر قرار گرفت. در ادامه یافته‌های حاصل از مرور ادبیات، پیشینه و همچنین تحلیل مصاحبه‌های عمیق صورت گرفته، با یکدیگر تلفیق شدند. لازم به ذکر است که به منظور طراحی الگوی اولیه پژوهش، متشکل از ابعاد و مؤلفه‌های اصلی و فرعی آن، نظرات مشارکت‌کنندگان بخش کیفی و صاحب‌نظران این حوزه مد نظر قرار گرفته است، به این صورت که ابتدا با استفاده از تکنیک دلفی^۵ از ایشان نظرخواهی شده و داده‌های حاصل، با استفاده از آزمون دو جمله‌ای^۶ به لحاظ معناداری بررسی شده است. در طی

-
- 1- Exploratory
 - 2- Instrument Development
 - 3- Member Checking
 - 4- Peer debriefing
 - 5- Delphi Method
 - 6- Binominal

فرایند مذکور، الگوی اولیه آسیب‌شناسی فرایند سیاست‌پژوهی در آموزش عالی ایران طراحی شده است. مرحله دوم (کمی) پژوهش حاضر نیز به اعتباریابی الگوی طراحی شده، اختصاص داشته است. بدین منظور از تحلیل عاملی تاییدی^۱ استفاده شده است. آلفای کرونباخ^۲، برای ابزار پژوهش در این بخش محاسبه گردید که مقدار آن ۰/۸۸۹ بدست آمد. خلاصه مراحل انجام پژوهش حاضر در شکل ۴ نشان داده شده است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

در بخش کیفی پژوهش حاضر، نمونه‌گیری هدفمند^۳ تا رسیدن مقوله‌ها به اشباع نظری^۴، که در آن داده‌های جدیدی در ارتباط با مقوله پدید نمی‌آید، مقوله‌ها گستره مناسبی می‌یابند و روابط بین مقوله‌ها برقرار و تایید می‌شود (Corbin & Stauss, 2008, 148)، ادامه یافت. در پژوهش حاضر پس از انجام ۱۵ مصاحبه (زمان مصاحبه‌های انجام گرفته بین ۱۱۰-۴۵ دقیقه بوده است) داده‌ها به میزانی از تکرار رسیدند، که پژوهشگر را مجاب به پایان فرایند مصاحبه نمود. جامعه آماری پژوهش حاضر (در بخش کمی پژوهش) به شرح شکل شماره ۲ می‌باشد.



شکل ۲. جامعه آماری پژوهش در بخش کمی

- 1- Confirmatory Factor Analysis
- 2- Cronbach's Alpha
- 3- Purposeful Sampling
- 4- Theoretical saturation

حجم جامعه پژوهش نیز به تفکیک گروه‌های اشاره شده، در جدول ۲ ارائه شده است. در بخش کمی پژوهش حاضر، نمونه‌گیری به روش طبقه‌ای^۱ صورت گرفت و حجم آن از طریق فرمول کوکران^۲، ۲۰۳ نفر محاسبه گردید.

جدول ۲. جامعه آماری پژوهش (بخش کمی)

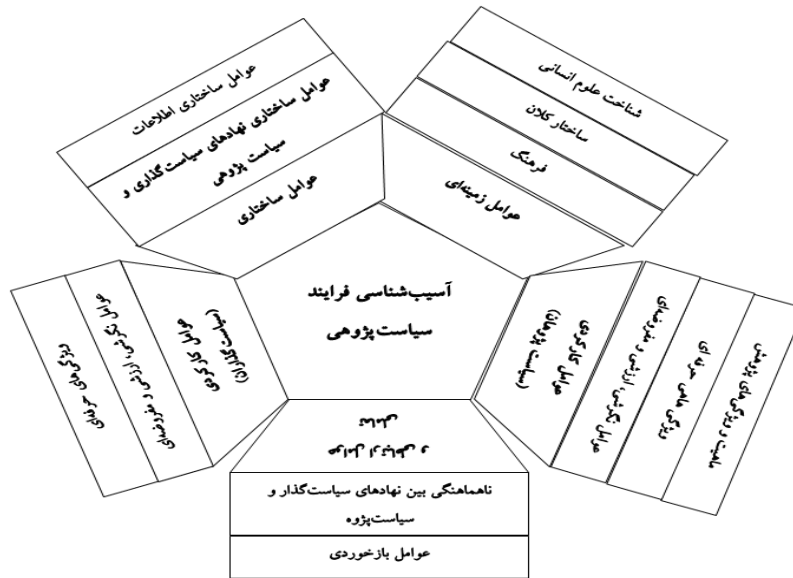
۱۵۰ نفر	سیاست‌پژوهان و تصمیم‌سازان فعال در حوزه آموزش عالی (مشمول بر اعضای هیات علمی و کارکنان پژوهشی مؤسسات و مراکز سیاست‌پژوه در آموزش عالی ایران)
۵۰ نفر	خبرگان و صاحب‌نظران (ملاک انتخاب: اعضای هیات علمی دانشگاه‌های دولتی سطح شهر تهران که تألیفات و پژوهش‌های مرتبط در حوزه پژوهش حاضر، تناسب رشته تحصیلی و سابقه تدریس در موضوعات مرتبط به حوزه پژوهش کنونی)
۱۶۸ نفر	دست‌اندرکاران و فعالین حوزه سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری در حوزه آموزش عالی (متشکل از کارکنان بخش ستادی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری)

تحلیل یافته‌ها

با مرور ادبیات و پیشینه موضوعی پژوهش حاضر و همچنین انجام مصاحبه‌های عمیق پژوهش و تحلیل آنها، در زمینه عوامل آسیب‌زای فرایند سیاست‌پژوهی در نظام آموزش عالی ایران، مجموعاً ۱۱۷ مؤلفه فرعی شناسایی شد. گام بعد، طبقه‌بندی این عوامل در قالب الگوی پیشنهادی پژوهش بود. در این مرحله با مشورت و نظرخواهی از صاحب‌نظران و متخصصین حوزه پژوهش، الگوی اولیه و پیشنهادی آسیب‌شناسی فرایند سیاست‌پژوهی در آموزش عالی ایران، طراحی شد. سپس این الگو با استفاده از روش دلفی به تایید مشارکت‌کنندگان پژوهش در مرحله کیفی رسید. بدین منظور ابعاد، مؤلفه‌ها اصلی و فرعی شناسایی شده، در قالب پرسشنامه، در اختیار مشارکت‌کنندگان بخش کیفی پژوهش، قرار گرفت. سپس پاسخ‌های ارائه شده با استفاده از آزمون دوجمله‌ای، به جهت معناداری یا عدم معناداری، مورد بررسی قرار گرفت. حاصل فرایند مذکور در این بخش، سازماندهی ۹۳ مؤلفه فرعی در قالب ۱۲ مؤلفه اصلی و ۵ بعد بود، که الگوی پژوهش (شکل ۳) را شکل داد. به عبارت دیگر در یک رویکرد استقرایی، مجموع چند مؤلفه فرعی تشکیل یک مؤلفه اصلی و مجموع چند مؤلفه اصلی تشکیل یک بعد را داده است (جدول ۳). در جداول ۴ و ۵ نیز فراوانی یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها و همچنین مقایسه یافته‌های حاصل در گروه‌های سه‌گانه، ارائه شده است.

1- Stratified Sampling

2- Cochran's Formula



شکل ۳. الگوی آسیب‌شناسی فرایند سیاست‌پژوهی در آموزش عالی ایران

جدول ۳. الگوی آسیب‌شناسی فرایند سیاست‌پژوهی آموزش عالی ایران

ردیف	ابعاد	مقولات اصلی	مقولات فرعی
۱	عوامل زمینهای و محیطی	فرهنگ	فرهنگ مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی، کم‌توجهی به اصل هزینه- فایده، درک نکردن جایگاه پژوهش، عدم وجود معیارهای حکمرانی خوب، نبود حساسیت به آموزش، ساده‌انگاری، مقاومت در برابر تغییر، کم بودن روحیه نقادپذیری، فرهنگ تصمیم‌گیری بدون پژوهش، عدم تناسب توزیع قدرت، نبود حمایت از پژوهش، کم‌توجهی به جایگاه تفکر و عقلانیت
		ساختار کلان	نیازمحور نبودن ایجاد ساختارهای جدید، نبود ثبات کلی، خلاءهای قانونی، نبود امنیت شغلی، کم‌توجهی به مسائل حقوقی و رفاهی، بازدارندگی بروکراسی اداری، نبود همکاری‌های بین‌المللی، کمی‌نگری نظام ارزیابی، انتصابی بودن، نبود نظارت صحیح
		شناخت علوم انسانی	عدم اطمینان به نتایج علوم انسانی، نبود نگرش مثبت به علوم انسانی، تردید در مفید بودن علوم انسانی، عدم قطعیت در روش‌ها و ابزارهای علوم انسانی
۲	عوامل ساختاری	ساختار نهادهای سیاست‌گذار و سیاست‌پژوه	جدایی محیط دو قشر سیاست‌گذار و سیاست‌پژوه آموزش عالی، گستردگی نهادهای سیاست‌پژوه آموزش عالی، نیروی انسانی ناکارآمد و ناکافی، عدم همراهی زیرمجموعه‌ها، کم‌دقتی در نام‌گذاری، متناسب نبودن ارزیابی سیاست‌پژوهان آموزش عالی، نبود استقلال سازمانی نهادهای سیاست‌پژوه، عدم وجود سازوکار برای درگیر شدن بخش‌های غیروابسته
		عوامل ساختاری مربوط به اطلاعات	نبود شفافیت اطلاعاتی، در دسترس نبودن اطلاعات، عدم یکپارچگی اطلاعات

ادامه جدول ۳. الگوی آسیب‌شناسی فرایند سیاست‌پژوهی آموزش عالی ایران

ردیف	ابعاد	مقولات اصلی	مقولات فرعی
۳	عوامل کارکردی (سیاست‌گذاران)	عوامل نگرشی، ارزشی و مفروضه‌ای	تفکر عدم نیاز به سیاست‌پژوهی، عادت به تصمیمات روزمره و لحظه‌ای، اعتقاد به فردگرایی در تصمیم‌گیری، نبود انگیزه کاربرد علم و پژوهش، نگاه ابزاری به پژوهش (به منظور توجیه تصمیمات از قبل گرفته شده)، سیاست‌زدگی، شکاف در سیاست‌گذاری، کمبود انگیزه به منظور توسعه شخصی، عدم تمایل به کشف ایده‌های جدید
		ویژگی‌های حرفه‌ای	شتاب‌زدگی در سیاست‌گذاری، عدم مشارکت در سیاست‌گذاری، نبود دیدگاه میان‌رشته‌ای در سیاست‌گذاری، آزمون و خطایی عمل کردن در سیاست‌گذاری آموزش عالی، آینده‌پژوه نبودن، نداشتن تجارب پژوهشی، ناهمخوانی سطح و جنس تحصیلات، عدم تمرکز بر نیازهای سیاست‌گذاری در آموزش عالی، نشناختن اولویت‌های سیاست‌گذاری، نبود توانایی ارزیابی پژوهش، بی‌تصمیمی در مواجهه با مسائل آموزش عالی، نبود مهارت سناریوسازی در آموزش عالی، نبود مدیریت زمان سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران، خطی نگریستن مسائل، فقدان خلاقیت و نوآوری در سیاست‌گذاری، کم‌تجربگی
۴	عوامل کارکردی (سیاست‌پژوهان)	عوامل نگرشی، ارزشی و مفروضه‌ای	شرطی شدن در عدم تاثیرگذاری، فرداندیشی سیاست‌پژوهان، باور نداشتن به ماهیت سیاست‌پژوهی
		ویژگی‌های حرفه‌ای	عدم توانمندی، ناهمخوانی سطح و جنس تحصیلات، سرشناس نبودن، مشارکت ندادن سیاست‌گذاران در سیاست‌پژوهی، فعالیت‌های دانشگاهی، عدم پیگیری کاریست، ناآگاهی به وظایف و نقش‌ها، کم‌تجربگی سیاست‌پژوهان، طی نکردن سلسله مراتب برای سیاست‌پژوهان، عدم توانمندی در ایجاد نیاز، دغدغه‌مند نبودن، ناآشنایی با محیط اجرا، نقش نداشتن در شناخت اولیه مسائل، نپذیرفتن نقش اصلی
		ماهیت و ویژگی‌های پژوهش	کم بودن پژوهش‌های باید و نباید، موضوع‌محوری به جای مساله‌محوری، عدم شفافیت پژوهش‌ها، مناسب نبودن روش‌های ارائه، پیچیدگی پژوهش‌ها، تقاضامحور نبودن پژوهش‌ها- عملی نبودن راهکارهای سیاستی
۵	عوامل ارتباطی و تعاملی	ناهماهنگی نهادها	نبود موازی کاری مثبت در سیاست‌پژوهی، ناهماهنگی نهادهای سیاست‌گذاری، ناهماهنگی نهادهای سیاست‌پژوه، کم بودن روابط غیررسمی، نبود درک متقابل دو قشر، کندی روابط رسمی
		عوامل بازخوردی	نبود رفت و برگشت توصیه‌های سیاستی، کم بودن تحلیل‌ها سیاستی دو جانبه، عدم توجه به بازخوردهای منفی، عدم توجه به بازخوردهای رسانه‌ای

جدول ۴. فراوانی یافته‌های از مصاحبه‌های پژوهش به تفکیک ابعاد و مقوله‌های اصلی

ردیف	ابعاد	فراوانی	مقوله‌های اصلی	فراوانی
۱	کارکردی (سیاست- پژوهان و تصمیم‌سازان آموزش عالی)	۹۵	ویژگی‌های حرفه‌ای	۴۸
			ماهیت و ویژگی‌های پژوهش	۲۸
			عوامل نگرشی، ارزشی و مفروضه‌ای	۱۲
			تحصیلات	۷
۲	کارکردی (سیاست- گذاران و تصمیم‌گیران آموزش عالی)	۸۸	ویژگی‌های حرفه‌ای	۵۵
			عوامل نگرشی، ارزشی و مفروضه‌ای	۲۷
			تحصیلات	۷
۳	زمینه‌ای و محیطی	۵۷	فرهنگ	۲۸
			ساختار کلان	۲۴
			شناخت علوم انسانی	۵
۴	ساختاری	۵۵	ساختار نهادهای سیاست‌گذار و سیاست‌پژوه	۴۵
			ساختار اطلاعات	۱۰
			ناهماهنگی نهادها	۹
۵	ارتباطی و تعاملی	۱۴	بازخورد	۵

جدول ۵. مقایسه یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌های صورت گرفته به تفکیک گروه‌های سه‌گانه پژوهش

گروه	مقوله‌های اصلی	فراوانی	گروه	مقوله‌های اصلی	فراوانی	گروه	مقوله‌های اصلی	فراوانی
سیاست‌پژوهان/ تصمیم‌سازان آموزش عالی	ویژگی‌های حرفه‌ای س گذاران	۳۸	سیاست‌گذاران/ تصمیم‌گیران آموزش عالی	ساختار نهادهای س- گذار	۱۵	سیاست‌گذاران/ تصمیم‌گیران آموزش عالی	ویژگی‌های حرفه‌ای س گذاران	۱۲
	ویژگی‌های حرفه‌ای س پژوهان	۲۵		ویژگی‌های حرفه‌ای س پژوهان	۱۲		ویژگی‌های حرفه‌ای س پژوهان	۱۱
	ساختار نهادهای سیاست‌گذار	۲۳		عوامل نگرشی س- گذاران	۹		فرهنگ	۹
	ماهیت و ویژگی‌های پژوهش	۱۷		فرهنگ	۵		ساختار نهادهای س- گذار	۷
	ساختار کلان	۱۶		ویژگی‌های حرفه‌ای س گذاران	۵		ماهیت و ویژگی‌های پژوهش	۷
	فرهنگ	۱۴		ماهیت و ویژگی‌های پژوهش	۵		عوامل نگرشی س- گذاران	۶
	عوامل نگرشی س گذاران	۱۲		ساختار کلان	۴		ساختار اطلاعات	۴
	عوامل نگرشی س پژوهان	۸		عوامل نگرشی س پژوهان	۳		ساختار کلان	۳
	ساختار اطلاعات	۵		تحصیلات س پژوهان	۲		تحصیلات س پژوهان	۳
	ناهماهنگی نهادها	۵		تحصیلات س گذاران	۲		شناخت علوم انسانی	۲
	عوامل بازخوردی	۲		ناهماهنگی نهادها	۲		تحصیلات س گذاران	۲
	تحصیلات س گذاران	۲		عوامل بازخوردی	۲		ناهماهنگی نهادها	۲
	تحصیلات س پژوهان	۲		شناخت علوم انسانی	۱		عوامل بازخوردی	۱
	شناخت علوم انسانی	۲		ساختار اطلاعات	۱		عوامل نگرشی سیاست پژوهان	۱

همان‌طور که بیان شد، در مرحله کمی، با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی به بررسی الگوی اکتشافی در مرحله کیفی پژوهش حاضر پرداخته شد. نتایج اجرای تحلیل عاملی تاییدی به تفکیک ابعاد پنج‌گانه الگو، طی جدول ۷ ارائه شده است. شاخص‌های برازش مدل گزارش شده در جدول مذکور، نشان از تایید الگوی برآمده از بخش کیفی پژوهش دارد. همچنین در جدول ۶ نتایج آزمون KMO و بارتلت^۱ که پیش‌نیاز انجام تحلیل عاملی می‌باشد، ارائه شده است. مقادیر آزمون KMO (بالتر از ۰/۷) و همچنین سطح معنی‌داری آزمون بارتلت (کمتر از ۰/۰۵) نشان از این دارد که داده‌ها برای انجام تحلیل عاملی مناسبند.

جدول ۶. آزمون کفایت و مجاز بودن تحلیل عاملی

Bartlett's Sphericity Test		KMO
کای دو محاسبه شده	سطح معناداری	
۷۶۶/۴۸۳	۰/۰۰۰	۰/۸۱۶

جدول ۷. مقادیر شاخص‌های برازش مدل به تفکیک ابعاد الگوی پژوهش

شاخص‌های نیکویی برازش برای بعد زمینه‌ای و محیطی							
IFI	NNFI	NFI	AGFI	GFI	RMSEA	χ^2/df	شاخص برازندگی
۰-۱	>۰/۹	>۰/۹	>۰/۹	>۰/۹	<۰/۱	<۲	مقادیر قابل قبول
۰/۹۲	۰/۹۶	۰/۹۳	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۰۳۲	۱/۲۳۷	مقادیر محاسبه شده
شاخص‌های نیکویی برازش برای بعد ساختاری							
۰/۹۵	۰/۹۶	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۹۷	۰/۰۳۳	۱/۵۴۲	مقادیر محاسبه شده
شاخص‌های نیکویی برازش برای بعد کارکردی (سیاست‌گذاران)							
۰/۹۴	۰/۹۲	۰/۹۵	۰/۹۳	۰/۹۸	۰/۰۱۶	۱/۵۶۴	مقادیر محاسبه شده
شاخص‌های نیکویی برازش برای بعد کارکردی (سیاست‌پژوهان)							
۰/۹۸	۰/۹۶	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۹۴	۰/۰۲۳	۱/۷۶۶	مقادیر محاسبه شده
شاخص‌های نیکویی برازش برای بعد ارتباطی و تعاملی							
۰/۹۶	۰/۹۳	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۹۷	۰/۰۳۲	۱/۳۵۸	مقادیر محاسبه شده

اجرای تحلیل عاملی تاییدی در مورد الگوی آسیب‌شناسی فرایند سیاست‌پژوهی در آموزش عالی ایران نیز، نشان از تایید این الگو دارد. مقادیر شاخص‌های برازش مدل در جدول ۸ ارائه شده است.

1- Bartlett's Sphericity Test

جدول ۸. شاخص‌های نیکوئی برآزش الگوی آسیب‌شناسی سیاست‌پژوهی

IFI	NNFI	NFI	AGFI	GFI	RMSEA	χ^2/df	شاخص برآزندگی
۰-۱	>۰/۹	>۰/۹	>۰/۹	>۰/۹	<۰/۱	<۲	مقادیر قابل قبول
۰/۹۴	۰/۹۲	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۹۶	۰/۰۴۲	۱/۴۲۶	مقادیر محاسبه شده

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، الگوی آسیب‌شناسی فرایند سیاست‌پژوهی در آموزش عالی ایران در پنج بعد، دوازده مؤلفه اصلی و ۹۳ مؤلفه فرعی شناسایی شد. الگوی مذکور در شکل ۵ (جدول ۳) نشان داده شده است.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد، در بعد زمینه‌ای و محیطی، مهم‌ترین آسیب‌های موجود از نظر مشارکت‌کنندگان پژوهش، مواردی از قبیل کم‌توجهی به اصل هزینه و فایده در سیاست‌گذاری و عدم تناسب توزیع قدرت بین سیاست‌گذاران و سیاست‌پژوهان می‌باشد. طبق یافته‌های پژوهش حاضر، توجه بیشتر به اصل پاسخگویی سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران آموزش عالی، که می‌تواند به واسطه ارزیابی سیاست‌ها و تصمیمات گرفته شده در آموزش عالی ایران و بازخوردهای حاصل از آن به سیاست‌گذاران صورت پذیرد، در بهبود رویکرد هزینه - فایده در نزد سیاست‌گذاران آموزش عالی، بسیار راهگشا است. همچنین در زمینه تناسب توزیع قدرت بین سیاست‌گذاران و سیاست‌پژوهان، مناسب‌ترین راهکاری که به نظر مشارکت‌کنندگان پژوهش کنونی می‌تواند مورد توجه قرار گیرد، دخالت دادن سیاست‌پژوهان آموزش عالی در فرایند سیاست‌گذاری و اجرا می‌باشد. در بعد ساختاری مواردی مانند گستردگی نهادهای سیاست‌پژوه در آموزش عالی ایران، نیروی انسانی ناکارآمد و ناکافی، متناسب نبودن نظام ارزیابی و ارتقا سیاست‌پژوهان آموزش عالی و نیازمحور نبودن ایجاد ساختارهای سیاست‌پژوه در آموزش عالی، بیشترین اهمیت را داشته‌اند. در این بعد نیز، می‌توان به راهکارهایی برآمده از فرایند پژوهش حاضر، به منظور بهبود فرایند سیاست‌پژوهی در آموزش عالی ایران اشاره نمود. از آنجا که نظام ارزیابی و ارتقا سیاست‌پژوهان آموزش عالی ایران همخوانی چندانی با کارویژه‌های این نهادها ندارد، اعضای این نهادها به سمت فعالیت‌هایی از جنس دانشگاه سوق پیدا کرده‌اند. بنابراین بازنگری نظام ارزیابی و ارتقا

سیاست‌پژوهان آموزش عالی و هم‌راستایی و هم‌نوایی بیشتر آن با ماهیت وجودی موسسات و نهادهای سیاست‌پژوه در آموزش عالی ایران، می‌تواند مورد توجه جدی قرار گیرد، به گونه‌ای که ارزیابی و ارتقای رتبه اعضای این نهادها، با فعالیت‌هایی از جنس سیاست‌پژوهی محقق گردد. در بعد کارکردی (مربوط به سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران آموزش عالی) مقولاتی از قبیل عدم تمرکز بر نیازهای سیاست‌گذاری آموزش عالی ایران، نشناختن اولویت‌های سیاست‌گذاری در آموزش عالی ایران و فقدان توانایی ارزیابی نتایج و یافته‌های پژوهش، از دیدگاه مشارکت‌کنندگان مهم‌تر ارزیابی شدند. بنا بر یافته‌های این پژوهش، بخشی از مشکلات موجود در عرصه سیاست‌پژوهی آموزش عالی ایران ناشی از نشناختن اولویت‌های سیاست‌گذاری است و به تبع آن نیز سردرگمی در حوزه سیاست‌پژوهی آموزش عالی ایران روی داده است، به این معنا که به علت تعدد مسایل موجود و فقدان اولویت‌بندی در این عرصه، سیاست‌پژوهی موجود نیز چندان عمیق نبوده و نتوانسته است در حوزه سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری آموزش عالی نقش بازوی کمکی و کانون تفکری خود را (بنا بر ماهیت وجودی این نهادها) ایفا نماید. بنابراین می‌باید سازوکاری در حیطه سیاست‌گذاری آموزش عالی به وجود آید که سیاست‌پژوهان و سیاست‌گذاران در تعامل با یکدیگر بتوانند نیازهای اصلی سیاست‌گذاری را شناسایی و آنها را بر اساس اهمیت و شدتی که دارند، اولویت‌بندی نمایند تا از این رهگذر، سیاست‌پژوهی‌های صورت پذیرفته اثربخشی و کارایی بیشتری داشته باشد. در بعد کارکردی (مربوط به سیاست‌پژوهان و تصمیم‌سازان آموزش عالی ایران)، مواردی به مانند سرشناس نبودن سیاست‌پژوهان آموزش عالی ایران، عدم پیگیری کاربست یافته‌های حاصل از سیاست‌پژوهی و ناآشنایی به محیط اجرا از اهمیت بالاتری برخوردار بودند. در این راستا بنابر یافته‌های پژوهش حاضر، بهره بردن حداکثری از قابلیت‌های مراکز و نهادهای سیاست‌پژوهی در آموزش عالی ایران، نیازمند بهره بردن از سیاست‌پژوهانی آشنا به پژوهش و توأمان محیط اجرا و حوزه سیاست‌گذاری آموزش عالی ایران می‌باشد و از آنجایی که به مراکز و نهادهای سیاست‌پژوهی نگاه کانون تفکری وجود دارد و بارزترین ویژگی کانون‌های تفکر استفاده از افراد شاخص و با تجربه در حوزه تئوری و عمل است، می‌باید در حوزه سیاست‌پژوهی آموزش عالی ایران نیز این نکته مدنظر قرار گیرد. همچنین در بعد ارتباطی و تعاملی نیز مواردی همچون کم بودن روابط غیر رسمی بین سیاست‌گذاران و سیاست‌پژوهان آموزش عالی و کند بودن روابط رسمی

بین آنها از نظر مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر، اهمیت بیشتری داشتند. بنابر یافته‌های پژوهش، یکی از اصلی‌ترین مسائلی که در حوزه سیاست‌گذاری آموزش عالی به منظور برون-رفت از وضعیت کنونی، می‌باید مورد تاکید جدی قرار گیرد، بازشناسی مسایل و مشکلات آموزش عالی در کوتاه‌ترین زمان و پاسخ به آنها از رهگذر سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری است. این مهم مقدور نخواهد بود مگر به واسطه ارتباط تنگاتنگ و نزدیک سیاست‌گذاران و سیاست‌پژوهان آموزش عالی. این ارتباط می‌تواند از مجاری رسمی و غیررسمی مورد توجه قرار گیرد. از آنجایی که این ارتباطات (رسمی و غیر رسمی) بنابر نظرات مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر در حد مطلوب نیست، می‌توان با برگزاری جلسات منظم و ارائه بازخوردهای رفت و برگشتی و دوسویه در مورد مسایل و معضلات آموزش عالی، از جانب سیاست‌گذاران و سیاست‌پژوهان تقویت شود.

می‌توان امیدوار بود با شناخت هر چه بیشتر عوامل آسیب‌زای این حوزه مهم و ادراک مبنایی مفاهیم و عوامل مطروحه، از سوی سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران کلان آموزش عالی، سیاست‌پژوهی در این بخش، محقق شود و باور به آنچه که امروزه یک اصل مهم در تمامی حوزه‌های سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری فرض می‌شود، مفروضه ذهنی سیاست‌گذاران و تصمیم‌گیران آموزش عالی ایران، گردد و بتواند جایگاه شایسته خود را بیابد و بیش از پیش در فرایند سیاست‌گذاری ایفای نقش نماید و از توانمندی‌های بالقوه سیاست‌پژوهان این حوزه، نهایت بهره گرفته شود.

References

- Abbasi, M., & Shirehpaz Arani, A. (2011). Higher Education Quality Policy Making: Challenges and Prospects. 5th Quality Assurance Conduct in the Academic System. (Persian)
- Ahanchian, M. (2011). Analyzing the Disparity Between Science Policies and the Regional Planning of Higher Education in Iran. *Journal of Science & Technology Policy*, 5 (1), 73-86. (Persian)
- Alvani, M., Pourseyed, B., & Peykani, M. (2008). A Review of Policymaking Models in the Higher Education System. *Journal of Majlis & Rahbord*, V15, N59, 73-101. (Persian)

- Amiri Farahabadi, J., Abilghasemi, M., & Gharamani, M. (2016). pathology of higher education policy research process in Iran. *Journal of Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8 (4), 139-171. (Persian)
- 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).
- Birkland, T. A. (2015). An Introduction to the Policy Process: Theories, Concepts, and Models of Public Policy Making, 3rd edition, New York: Routledge
- Brown, T.; Tseng, M.H.; Casey, J.; McDonald, R. & Lyons, C. (2010). Predictors of Research Utilization Among Pediatric Occupational Therapists. *Occupation, Participation and Health*, 30 (4), 172-183.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39 (3), 124-130.
- Danaeifard, H., Saghafi, E., & Moshabaki Esfahani, A. (2011). Public Policy Implementation: Explaining the Role of Rationality in Policy Formulation. *The Modares Journal of Management Research in Iran*, 14 (4), 79-106. (Persian)
- Davies, H., Nutley, S., & Smith, P. (2009). Introducing evidence-based policy and practice in public services. What works, 1-12.
- Dukeshire, S., & Thurlow, J. (2002). Understanding the link between research and policy. Rural Communities Impacting Policy Project, 1-18.
- Ebrahimi, M. (1395). A critique of the policies of physical and structural development in higher education. National Iranian Higher Education Congress. (Persian)
- Farasatkah M., & Maniee, R. (2015). Effective factors on faculty participation in higher education policy making and university planning. *IRPHE*. 20 (4), 29-53. (Persian)
- Farasatkah, M. (2013). Critique of the Policy Making in Iran Higher Education, Social critique of higher education, Tehran: Iranian Sociological Association, 1-3. (Persian)
- Gholipour, R., & Faghihi, M. (2014). Policy and Public Policy Analysis. Mahkameh Publication, Tehran, Iran. (Persian)
- Gholipour, R., & Gholam Ahangar, E. (2010). Public Policy Making Process in Iran. Tehran: Islamic Parliament Research Center Publication. (Persian)
- Javdani, H. (2013). Policy Research: The Missing Layer of Decision and Policy Making in Iranian Higher Education. Institute for Research and Planning in Higher Education. (Persian)
- Javdani, H. (2015). Designing a Model of Policy Research for Iranian Higher Education System. *Quarterly Journal of Research and Planing in Higher Education*, ISSN 1021-5107, N. 2, 81-86. (Persian)
- Javdani, H., Emani, M., Ghaneirad, M., & Daveri, A (2011). Design and Validation of Higher Education Policy Making Model, First Report. (Persian)

- Landry, R., Lamari, M., & Amara, N. (2003). The extent and determinants of the utilization of university research in government agencies. *Public Administration Review*, 63 (2), 192-205.
- Majchrzak, A., & Markus, M. L. (2014). *Methods for policy research: Taking socially responsible action (Vol. 3)*. SAGE publications.
- Namdaian, L. (2016). Review and explanation the applicability of research in policy making: a bridge between theory and practice. *Journal of Public Policy*, 2 (3), 101-117. (Persian)
- Nutley, S., Davies, H., & Walter, I. (2002). Evidence based policy and practice: cross sector lessons from the UK. ESRC UK Centre for evidence based policy and practice: working paper, 9.
- Nutley, S., Walter, I., & Davies, H. T. (2003). From knowing to doing: a framework for understanding the evidence-into-practice agenda. *Evaluation*, 9 (2), 125-148.
- Pal, L. A. (2010). *Beyond policy analysis: Public issue management in turbulent times*. Thomson Nelson.
- 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.
- Taslimi, M., Noruzi, Kh., & Sanaei, M. (2015). Imparted Policies Implementing in National Master Plan for Science and Education Case study: Adjustment the Capacity of Higher Education Institutions (with regard to Geographical Preparation). *Journal of Science & Technology*, 6 (2), 29-46. (Persian)