

Evaluation of Privatization Policies in Public Higher Education: A Case Study of Iranian Higher Education

Seyedesmaeil. Mousavi^{1*}, Zakiya. Abbasi², Leila. Izadi³, Maryam. Ghasemi⁴, Rahim. Safari⁵

¹ Assistant Professor, Department of Higher Education Studies, Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran.

² Assistant Professor, Department of Educational Psychology, School of Humanities, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran.

³ Ph.D. in Information Technology Management, Department of Information Technology Management, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.

⁴ Assistant Professor, Department of Educational Technology, Kharazmi University, Tehran, Iran.

⁵ Faculty Member of the Ministry of Science, Research and Technology, Tehran, Iran.

* Corresponding author email address: s.mousavi@irphe.ac.ir

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Mousavi, S., Abbasi, Z., Izadi, L., Ghasemi, M., & Safari, R. (2025). Evaluation of Privatization Policies in Public Higher Education: A Case Study of Iranian Higher Education. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 31(1), 77-113.



© 2025 the authors. Published by Institute for Research and Planning in Higher Education (IRPHE), Tehran, Iran. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) License.

ABSTRACT

This article, focusing on establishing and expanding autonomous university campuses as a policy tool, evaluates the privatization policies of public higher education in Iran. This study, using a qualitative, process-based research method, analyzes the design and implementation of this policy based on the policy cycle model and policy feedback theory. The findings reveal that the policy of establishing autonomous campuses has not been as successful as expected in achieving its primary objectives, including the internationalization of higher education, expanding access, and increasing student enrollment to meet social and scientific needs. This research examines the resource, interpretive, and institutional impacts of this policy and its socio-political, financial, and executive feedback mechanisms. The resource, interpretive, and institutional impacts include promoting market logic in public universities, encouraging universities to find new financial resources, and creating contradictions in the policy-making and implementation of higher education privatization. The socio-political feedback mechanism focuses on the deviation of campuses from their primary mission, the financial feedback mechanism highlights universities' need for diverse financial resources, and the administrative feedback mechanism points to the lack of adequate oversight of these campuses. The article concludes that while the privatization of public higher education through autonomous campuses has had some positive effects, such as diversifying university financial resources, it has also led to concerns about equity and quality of education. This research suggests that future privatization policies in higher education should be carefully designed and implemented, with adequate oversight, to balance financial sustainability and the maintenance of educational standards. Furthermore, in developing privatization policies in public higher education, all social classes should be guaranteed equal access to higher education. Based on the findings, three scenarios are proposed for the future of autonomous campuses: maintaining the status quo, merging with parent universities, or shifting towards specific missions.

Keywords: Privatization of higher education, Article 30 of the Constitution Law, Autonomous university campus of a public university, Policy evaluation



ارزیابی سیاست‌های خصوصی سازی آموزش عالی دولتی؛ مطالعه موردی آموزش عالی ایران

سید اسماعیل موسوی^۱، ذکیا عباسی^۲، لیلا ایزدی^۳، مریم قاسمی^۴، رحیم صفری^۵

۱. استادیار، گروه مطالعات مدیریت آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران.
۲. استادیار، گروه روان‌شناسی آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.
۳. دکتری مدیریت فناوری اطلاعات، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.
۴. استادیار، گروه تکنولوژی آموزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
۵. عضو هیأت علمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، تهران، ایران.

*ایمیل نویسنده مسئول: s.mousavi@irphe.ac.ir

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله

پژوهشی اصیل

نحوه استناد به این مقاله:

موسوی، سید اسماعیل،، عباسی، ذکیا، ایزدی، لیلا، قاسمی، مریم، و صفری، رحیم. (۱۴۰۴). ارزیابی سیاست‌های خصوصی سازی آموزش عالی دولتی؛ مطالعه موردی آموزش عالی ایران. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۳۱(۱)، ۷۷-۱۱۳.



© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY 4.0) صورت گرفته است.

این مقاله با تمرکز بر تأسیس و گسترش پردیس‌های خودگردان دانشگاهی به عنوان ابزاری برای سیاستگذاری، به ارزیابی سیاست‌های خصوصی‌سازی آموزش عالی دولتی در ایران می‌پردازد. در این پژوهش با استفاده از روش تحقیق کیفی مبتنی بر فرآیند، طراحی و اجرای این سیاست بر اساس مدل چرخه‌ی سیاست و نظریه بازخورد سیاستی تحلیل شد. یافته‌ها نشان می‌دهند که سیاست تأسیس پردیس‌های خودگردان در دستیابی به اهداف اولیه‌ی خود، شامل بین‌المللی‌کردن آموزش عالی، گسترش دسترسی و افزایش پذیرش دانشجو برای پاسخگویی به نیازهای اجتماعی و علمی در حد انتظار موفق نبوده است. در این پژوهش تأثیرات منابعی، تفسیری و نهادی این سیاست و نیز سازوکارهای بازخورد اجتماعی-سیاسی، مالی و اجرایی آن بررسی شد. از تأثیرات منابعی، تفسیری و نهادی می‌توان به ترویج منطق بازار در دانشگاه‌های دولتی، تشویق دانشگاه‌ها به یافتن منابع مالی جدید و ایجاد تناقضات در سیاستگذاری و اجرای خصوصی‌سازی آموزش عالی نام برد. سازوکارهای بازخورد اجتماعی-سیاسی بر انحراف پردیس‌ها از مأموریت اصلی‌شان، بازخورد مالی بر نیاز دانشگاه‌ها به منابع مالی متنوع و بازخورد اداری بر نبود نظارت مناسب بر این پردیس‌ها اشاره می‌کند. نتایج نشان داد در حالی که خصوصی‌سازی آموزش عالی دولتی از طریق پردیس‌های خودگردان برخی تأثیرات مثبت مانند تنوع‌بخشی به منابع مالی دانشگاه‌ها را در پی داشته است، اما به نگرانی‌هایی درباره عدالت و کیفیت آموزشی منجر شده است. پیشنهاد می‌شود که سیاست‌های آتی خصوصی‌سازی آموزش عالی با دقت طراحی و اجرا شوند و نظارت مناسب برای ایجاد تعادل میان پایداری مالی و حفظ استانداردهای آموزشی صورت گیرد و در تدوین سیاست‌های خصوصی‌سازی در آموزش عالی دولتی، دسترسی برابر به آموزش عالی برای تمام طبقات اجتماعی تضمین شود. بر اساس یافته‌ها، سه سناریو برای آینده‌ی پردیس‌های خودگردان پیشنهاد می‌شود: حفظ وضعیت موجود، ادغام در دانشگاه‌های مادر یا تغییر جهت به سمت مأموریت‌های خاص.

کلیدواژه‌گان: خصوصی سازی آموزش عالی، اصل ۳۰ قانون اساسی، پردیس خودگردان دانشگاه دولتی، ارزیابی سیاست.



مقدمه

در راستای خصوصی‌سازی به معنای وسیع، که عمدتاً در اقتصاد سیاسی، علوم سیاسی و اقتصاد توسعه یافته‌است، گسترش قابل توجهی از خصوصی‌سازی در آموزش عالی در سراسر جهان ثبت شده‌است (Lahmandi-Ayed et al., 2021). خصوصی‌سازی پدیده‌ای است که بواسطه تغییر سیاست‌گذاری بخش دولتی در زمینه سرمایه‌گذاری و ایجاد اشتغال ایجاد می‌شود. خصوصی‌سازی در مفهوم گسترده آن به شیوه‌های کاهش نقش دولت و واگذاری آن به بخش خصوصی و پیروی از منطق بازار در تمام تصمیمات اقتصادی اطلاق می‌شود (Ghoraishi et al., 2018). در یک تعریف کلی، خصوصی‌سازی در آموزش عالی به فرآیند یا گرایشی گفته می‌شود که در آن مؤسسات آموزش عالی (اعم از دولتی و خصوصی)، سیاست‌ها و هنجارهای عملی بخش خصوصی را درپیش‌گیرند (Ghoraishi khorasgani et al., 2016). فشار برای خصوصی‌سازی دانشگاه‌های دولتی در آموزش عالی یک ضرورت برای مقابله با «دانشجویان بیشتر و پول کمتر» محسوب می‌شود (Thornton, 2012). به این معنی که، افزایش شدید تقاضا برای آموزش عالی و ناتوانی یا عدم تمایل آموزش عالی دولتی برای جذب چنین تقاضایی وجود دارد. در همین راستا، ذاکر صالحی (Zakersalehi, 2022) عنوان می‌نماید که در سال‌های اخیر، به دلیل غلبه رویکرد اقتصادی و تجاری‌سازی آموزش عالی و ظهور صنعت آموزش عالی، پژوهشگران توجه فزاینده‌ای به خصوصی‌سازی آموزش عالی و مطالعه در این زمینه داشته‌اند.

خصوصی‌سازی در آموزش عالی عمدتاً به دو روش مجزا اتفاق می‌افتد: (۱) رشد آموزش عالی خصوصی که برای نمونه رشد آموزش عالی خصوصی در دوره پساکمونئیستی در آمریکای لاتین و اروپا را می‌توان مثال زد (Levy, 2013). (۲) تسهیم هزینه به‌عنوان نمونه می‌توان از دانشگاه‌های دولتی ایالات متحده نام برد (Heller & Callender, 2013). در تسهیم هزینه به‌عنوان یک روند جهانی، هزینه‌های آموزشی در حال تغییر از اتکای غالب به دولت‌ها به اتکای فزاینده به والدین و دانشجویان تعریف می‌شود (Sanyal & Johnstone, 2011). بر این اساس، رشد بخش آموزش عالی خصوصی و استفاده روزافزون از تسهیم هزینه در بخش دولتی، تمرکز اصلی در دستور کار فرایند خصوصی‌سازی آموزش عالی بوده است (Kwiek, 2017). این ایده کلی که مدیریت دولتی «بی‌فایده، ناکارآمد و غیرمولد» است (Kwiek, 2017) در پشت امواج مشاهده شده خصوصی‌سازی بخش دولتی به‌طور عام و مؤسسات آموزش عالی به‌طور خاص می‌باشد و به تبع آن رقابت فزاینده برای استفاده از منابع عمومی رو به کاهش، است (Lahmandi-Ayed et al., 2021).

در راستای روند خصوصی‌سازی آموزش عالی در دنیا، ایران نیز از دهه ۱۳۴۰ درگیر موضوع خصوصی‌سازی آموزش عالی بوده است. از دهه ۱۳۶۰ نیز با توجه به اینکه امکان پاسخگویی به تقاضاهای روزافزون برای ورود به دانشگاه‌های دولتی وجود نداشت، توسعه و صدور مجوز برای تاسیس دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی غیردولتی در دستور کار قرار گرفت. همگام با سیاست‌های تعدیل اقتصادی به‌عنوان ضرورت اصلاح ساختار اقتصادی در دو وجه آزادسازی و خصوصی‌سازی در کشور از اواخر سال ۱۳۶۸ و به تبع آن کاهش منابع مالی در دسترس دانشگاه‌ها، از سال ۱۳۶۹، دوره‌های شبانه یا نوبت دوم موضوع تبصره ۴۸ قانون برنامه اول توسعه با هدف اتکای بیشتر به دانشجویان و والدین تامین قسمتی از منابع مالی مورد نیاز دانشگاه‌ها به اجرا درآمد. هدف آن نیز ارتقای سطح دانش عمومی جامعه و پاسخگویی به تقاضای روزافزون اجتماعی به آموزش عالی، کمک به تامین نیروی انسانی متخصص مورد نیاز کشور، ایجاد امکانات راهیابی بخش عمده‌ای از استعدادهاى جوان کشور به آموزش عالی با توجه به محدودیت ظرفیت دوره‌های روزانه، پیشگیری از خروج بی‌رویه استعدادها به خارج از کشور و ایجاد نوعی درآمدزایی برای دانشگاه‌ها بود. در دهه ۱۳۸۰، صدور مجوز و توسعه دانشگاه‌های غیر دولتی سرعت گرفت و در برنامه چهارم توسعه کشور (۱۳۸۴-۱۳۸۹) توجه خاصی به افزایش تعداد این مؤسسات و ظرفیت پذیرش دانشجو در آن‌ها مبذول شد (Ghoraishi khorasgani et al., 2017).



از سوی دیگر در سال‌های اخیر شاهد روند معکوس خصوصی‌سازی آموزش عالی هستیم و به‌وضوح نسبت به دهه گذشته به‌دلایل جمعیت‌شناختی، پویایی‌ها به‌سمت عمومی‌سازی بیشتر و خصوصی‌سازی کمتر آموزش عالی تغییر کرده‌است، همچنان که تقاضای کلی برای آموزش عالی نیز تغییر کرده‌است (Lahmandi-Ayed et al., 2021). امروزه تعداد صندلی خالی بیشتری نسبت به داوطلبان در هر دو بخش دولتی و خصوصی وجود دارد، در نتیجه، در حال حاضر فشار برای خصوصی‌سازی دانشگاه‌های دولتی و گسترش آموزش عالی خصوصی در مقایسه با دهه گذشته کمتر است (Lahmandi-Ayed et al., 2021). برای مثال امروزه در بسیاری از کشورها، مفروضات جهانی در مورد تقاضای روزافزون برای آموزش عالی و رشد مداوم ثبت‌نام‌ها، همراه با فرضیاتی در مورد فشار فزاینده برای خصوصی‌سازی آموزش عالی عمدتاً به دلایل مالی دیگر مشاهده نمی‌شود و تمایل به فرآیندهای خصوصی‌زدایی^۱ پررنگ شده‌است و پویایی تغییر به وضوح به سمت دولتی شدن بیشتر آموزش عالی نسبت به دهه گذشته تغییر کرده‌است (Kwiek, 2017). خصوصی‌زدایی به‌معنای جایگزینی حمایت دولتی به‌جای درآمد شهریه و حرکت به سمت تکیه بیشتر به بودجه عمومی برای آموزش عالی دولتی (همراه با کاهش بخش خصوصی) است (Kwiek, 2017). فرآیندهای خصوصی‌زدایی (از نظر بودجه) به کاهش متناسب بودجه خصوصی در آموزش عالی، یا کاهش خصوصی‌سازی آن در طول زمان اشاره دارد (Sanyal & Johnstone, 2011; Thornton, 2012). به علاوه، در بسیاری از کشورها، آموزش عالی به‌عنوان یک کالای عمومی در نظر گرفته شده‌است، کالا یا خدمتی که بدون سود برای همه اعضای یک جامعه فراهم می‌شود (Tian & Liu, 2019; Hunt & Boliver, 2021). لذا ضروری است با توجه به پویایی‌های جمعیتی جدید و کاهش تقاضا برای آموزش عالی، سیاست‌های کشور در مورد خصوصی‌سازی آموزش عالی و همچنین سیاست تاسیس و گسترش پردیس‌های خودگردان دانشگاهی به‌عنوان یکی از ابزارهای سیاستی اخذ شده برای خصوصی‌سازی آموزش عالی دولتی، ارزیابی و بازنگری شود. از سوی دیگر به نقل از ذاکر صالحی (Zakersalehi, 2022)، خصوصی‌سازی آموزش عالی، شاید بیشتر از همه مباحث، بر مبحث افزایش دسترسی به آموزش عالی، نقش پررنگی داشته‌است. لذا ایشان پیشنهاد می‌نمایند که حکمرانی آموزش عالی باید نسبت به نظام‌مند کردن و رفع نواقص احتمالی آن بیشتر اهتمام بورزد. داشتن نگاهی موشکافانه به اهداف، ضرورت‌ها، شرایط، دوره فعالیت، پیامدها و چشم‌انداز آینده خصوصی‌سازی آموزش عالی دولتی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است تا بتوان سیاستگذاران حوزه آموزش عالی کشور و مدیران دانشگاهی را برای سیاستگذاری و حکمرانی موثرتر و مفیدتر در این حوزه یاری نمود. ارزیابی سیاست‌ها به منظور اطلاع سیاستگذاران و سایر ذینفعان سیاست اتخاذ شده پیرامون اثربخشی، کارایی، مناسب بودن و تأثیر مداخلات سیاست‌های اتخاذ شده در جامعه هدف به کار برده می‌شود (Edler et al., 2016). این کار برای ارزیابی عملکرد گذشته سیاست‌های اتخاذ شده و کمک به سیاستگذاران در طراحی، اجرا و تنظیم مجدد سیاست‌ها انجام می‌گیرد. در همین راستا این پرسش مطرح می‌شود که:

۱. تا چه اندازه سیاست خصوصی‌سازی آموزش عالی دولتی در ایران در رسیدن به اهداف و مأموریت‌های خود موفق بوده است؟

برای پاسخ به پرسش فوق به مطالعه یکی از ابزارهای سیاستی خصوصی‌سازی آموزش عالی دولتی در ایران پرداخته می‌شود. در سال ۱۳۹۰، بر اساس بند "ی" ماده ۲۰ قانون برنامه پنجم توسعه کشور (۱۳۹۴-۱۳۹۰)، در جهت تنوع‌بخشی در آموزش عالی، توسعه و فراهم کردن امکان دسترسی بیشتر افراد مستعد به آموزش عالی، پاسخگویی به تقاضای روزافزون برای تحصیلات دانشگاهی به‌ویژه تحصیلات تکمیلی و نیز بهره‌گیری از امکانات منابع موجود و جلوگیری از خروج متقاضیان تحصیلات دانشگاهی به‌خارج از کشور و همچنین جذب دانشجویان ایرانی شاغل در خارج از کشور و افزایش ظرفیت پذیرش دانشجو در رشته‌های مختلف در راستای پاسخ‌گویی به نیازهای اجتماعی و علمی تخصصی کشور، به دانشگاه‌های بزرگ دولتی اجازه داده شد نسبت به تاسیس پردیس‌های دانشگاهی در شهر محل استقرار خود یا دیگر شهرها و مناطق

^۱ De-privatization



آزاد داخل کشور به صورت خودگردان و با دریافت شهریه از داوطلبان اقدام کنند^۱. ذاکر صالحی (Zakersalehi, 2016) که در پژوهش خود بین آموزش عالی خصوصی و خصوصی سازی آموزش عالی تفکیک قائل شده، پردیس‌های خودگردان دانشگاهی را در زمره خصوصی سازی آموزش عالی دولتی به شمار می‌آورد که در آن یک دانشگاه دولتی بخشی از خدمات آموزشی خود را با منطق بازار و کسب سود در قبال دریافت شهریه از داوطلبان ارائه می‌نماید (Zakersalehi, 2016). به عبارت دیگر سیاست ایجاد و فعالیت پردیس‌های خودگردان دانشگاهی بر مبنای راهبرد به اشتراک گذاری هزینه‌های خدمات آموزشی با متقاضیان و والدین آن‌ها طراحی و اجرا شده است. از زمان تصویب قانون تاسیس پردیس‌های خودگردان در سال ۱۳۹۰ تا سال ۱۳۹۶ مجوز تأسیس و فعالیت ۵۴ پردیس خودگردان در ۴۸ دانشگاه بزرگ دولتی صادر شده است که ۱۴ مورد مربوط به دانشگاه‌های تهران و ۴۰ مورد در دانشگاه‌های سایر استان‌ها تاسیس و مشغول فعالیت شده‌اند. برخی از این دانشگاه‌ها دارای بیش از یک پردیس خودگردان هستند.

در ادامه، در مبنای نظری پژوهش، ابتدا پیشینه پژوهش‌های خصوصی سازی آموزش عالی و پس از آن مدل چرخه سیاستگذاری و نظریه بازخورد سیاست ارائه می‌شود. روش پژوهش و یافته‌های پژوهش شامل روند خصوصی سازی آموزش عالی در ایران از طریق پردیس‌های خودگردان و بررسی اثرات این سیاست با توجه به نظریه بازخورد سیاست بیان شده و در پایان پیشنهادات سیاستی برای تقویت سیاستگذاری در حوزه خصوصی سازی آموزش عالی دولتی در ایران مطرح می‌گردد.

۲. مبنای نظری پژوهش

۱.۲. مبنای نظری خصوصی سازی و ضرورت آن در آموزش عالی

خصوصی سازی فرآیند انتقال مالکیت یا کنترل یک کسب و کار، بنگاه، سازمان یا خدمات عمومی از بخش دولتی به بخش خصوصی است (Harvey, 2005; Hood, 1991; Starr, 1988). مبنای نظری خصوصی سازی بر اساس چندین نظریه اقتصادی و سیاسی بنا شده که بر کارآمدی، رقابت بازار و نقش دولت تأکید دارند. برای مثال «نظریه نئولیبرالیسم» طرفدار کاهش دخالت دولت در اقتصاد است و بازارهای آزاد را به عنوان بهترین مکانیسم برای تخصیص کارآمد منابع ترویج می‌کند. این ایدئولوژی در اواخر قرن بیستم به ویژه با سیاست‌های رهبرانی مانند مارگارت تاچر و رونالد ریگان برجسته شد. نئولیبرالیسم بر این باور است که بنگاه‌های خصوصی به دلیل رقابت و انگیزه سود، ذاتاً کارآمدتر از بنگاه‌های دولتی هستند (Harvey, 2005). از سوی دیگر «نظریه انتخاب عمومی» که توسط اقتصاددانانی مانند جیمز بوکانن و گوردون تولاک توسعه یافته است، اصول اقتصادی را در فرآیندهای سیاسی به کار می‌گیرد. این نظریه بیان می‌کند که مقامات دولتی و بوروکرات‌ها تحت تأثیر منافع شخصی خود عمل می‌کنند و این منجر به ناکارآمدی و تمایل به گسترش اندازه و دامنه بخش دولتی می‌شود (Buchanan and Tullock, 1962). خصوصی سازی راهی برای مهار این ناکارآمدی‌ها با کاهش نقش بخش دولتی تلقی می‌شود. از سوی دیگر، «نظریه حقوق مالکیت» که توسط اقتصاددانانی مانند ارمن آلچیان و هارولد دمستز توسعه داده شده، استدلال می‌کند که مالکیت خصوصی منجر به مدیریت بهتر منابع نسبت به مالکیت عمومی می‌شود. زمانی که افراد حقوق مالکیت واضحی داشته باشند، انگیزه‌های قوی تری برای استفاده کارآمد از منابع و سرمایه گذاری برای نگهداری و بهبود آن‌ها دارند (Alchian & Demsetz, 1973).

^۱. قانون برنامه پنجم توسعه کشور (مصوب ۱۳۸۹/۱۰/۳۰)

شیوه نامه تأسیس پردیس‌های دانشگاهی (مصوب ۱۳۹۰/۰۵/۰۱ شورای گسترش آموزش عالی)
دستورالعمل اجرایی شیوه نامه تأسیس پردیس‌های دانشگاهی (مصوب ۱۳۹۰/۰۶/۲۶ شورای گسترش آموزش عالی)



از نظریه‌های سیاسی پشتیبان خصوصی‌سازی می‌توان از «نظریه مدیریت دولتی نوین» نام برد. مدیریت دولتی نوین پارادایمی است که شیوه‌های مدیریت بخش خصوصی را برای افزایش کارآمدی و اثربخشی در بخش دولتی به کار می‌گیرد. این رویکرد بر تمرکززدایی، اندازه‌گیری عملکرد و خدمات مشتری‌مدار تأکید می‌کند. اتخاذ اصول مدیریت دولتی نوین اغلب منجر به خصوصی‌سازی به عنوان راهی برای معرفی مکانیسم‌های بازار در خدمات عمومی می‌شود (Hood, 1991). «نظریه ریاضت اقتصادی» نظریه دیگری است که استدلال می‌کند که در دوران بحران مالی، دولت‌ها به دنبال کاهش مخارج و بدهی‌های عمومی هستند. خصوصی‌سازی اغلب به عنوان راهبردی برای ایجاد درآمد و کاهش هزینه‌های مرتبط با مدیریت بنگاه‌های دولتی دنبال می‌شود. این رویکرد با هدف کلی کاهش اندازه دولت و بار مالی آن همسو است (Starr, 1988).

کاربرد اصول خصوصی‌سازی در آموزش عالی موضوع بحث و تحقیق گسترده‌ای بوده است. گرایش به خصوصی‌سازی در آموزش عالی را می‌توان در چند بعد از جمله تأمین مالی، مدیریت و ارائه خدمات مشاهده کرد. بسیاری از کشورها بودجه مستقیم دولتی برای آموزش عالی را کاهش داده‌اند و مؤسسات را تشویق می‌کنند تا به دنبال منابع درآمد جایگزین مانند شهریه، کمک‌های بخش خصوصی و مشارکت با صنعت باشند. این تغییر ناشی از این باور است که تأمین مالی خصوصی انضباط بازار را ایجاد می‌کند و برنامه‌های آموزشی را با نیازهای بازار کار مطابقت می‌دهد (Johnstone, 2004). معرفی طرح‌های وام دانشجویی و کوپن‌های آموزشی، شکل دیگری از خصوصی‌سازی است. این ابزارهای مالی، بار تأمین مالی را از دولت به دوش افراد منتقل می‌کند و باعث ایجاد رقابت بین مؤسسات آموزشی برای جذب دانشجو می‌شود. این رویکرد مبتنی بر بازار، با هدف افزایش کارآمدی و واکنش‌پذیری در آموزش عالی دنبال می‌شود (Barr, 2004). لوی (Levy, 2013) بیان می‌کند که خصوصی‌سازی در آموزش عالی منجر به تغییرات قابل توجهی در چشم‌انداز آموزش عالی شده است. طرفداران این رویکرد استدلال می‌کنند که خصوصی‌سازی، کارآمدی را افزایش می‌دهد، نوآوری را ترویج می‌کند و از طریق منابع تأمین مالی متنوع، دسترسی به آموزش عالی را گسترش می‌دهد. با این حال، منتقدان بر چندین چالش از جمله افزایش شهریه، نابرابری در دسترسی و کالایی شدن آموزش تأکید می‌کنند.

خصوصی‌سازی مبتنی بر تئوری‌هایی است که بر کارآمدی، مکانیسم‌های بازار و کاهش دخالت دولت تأکید دارد و در زمینه آموزش عالی، خصوصی‌سازی از طریق تغییر در الگوهای تأمین مالی، شیوه‌های مدیریت و ارائه خدمات، خود را نشان می‌دهد. در حالی که خصوصی‌سازی مزایای بالقوه‌ای مانند افزایش کارآمدی و نوآوری را ارائه می‌دهد، اما چالش‌هایی به همراه دارد که برای اطمینان از دسترسی برابر و حفظ کیفیت آموزشی، نیاز به ارزیابی و بررسی دقیق سیاست‌های خصوصی‌سازی آموزش عالی وجود دارد.

۲.۲. پیشینه پژوهش

اگرچه پژوهش‌های متعددی در کشور و خارج از کشور در زمینه خصوصی‌سازی آموزش عالی و پیامدهای آن انجام شده اما کمتر مطالعه‌ای می‌توان یافت که به‌طور ویژه به ارزیابی سیاست‌های خصوصی‌سازی آموزش عالی دولتی در کشور ایران پرداخته باشد. برای مثال از مطالعات خارجی اخیر می‌توان به مقالات (Assaad et al., 2018; Buckner, 2018; Garwe, 2016; Huang et al., 2022; Kwiek, 2017; Lahmandi-Ayed, 2019; Tian & Liu, 2019; Perera, 2021; Marginson, 2018; et al., 2021) اشاره نمود که در این مقالات به چرایی و روندهای طی شده خصوصی‌سازی آموزش عالی در جهان و مقایسه کیفیت آموزش عالی خصوصی و دولتی، در نهایت به خصوصی‌زدایی^۱ و دولتی شدن بیشتر آموزش عالی در برخی از کشورها پرداخته شده است. به‌طور مثال، در چندین مقاله به مقایسه کارایی دانشگاه‌های دولتی و خصوصی در کشورهایی مانند

¹ De-privatization



ترکیه و ایتالیا پرداخته شده و کارایی بهتر دانشگاه‌های خصوصی نسبت به دانشگاه‌های دولتی از یافته‌های این مطالعات است (Agasisti & Ricca, 2016; Bayraktar et al., 2013). از سوی دیگر قریشی خوراسگانی و همکاران در مطالعه مروری خود گزارش کردند که کیفیت آموزش عالی خصوصی در مقایسه با دولتی مورد مبالغه قرار گرفته است. چنانچه در ژاپن برخی دانشگاه‌های دولتی از جمله دانشگاه توکیو تسهیلات بهتری در رابطه با کیفیت آموزش در مقایسه با دانشگاه‌ها و کالج‌های خصوصی فراهم می‌سازد (Ghoraiishi khorasgani et al., 2016). با این وجود هوانگ^۱ و همکاران معتقدند اگر چه در نظام آموزش عالی ژاپن، از لحاظ کمی، دانشگاه‌های خصوصی و راهبرد پرداخت شهریه غالب است و از منطق بازار پیروی می‌کند، لیکن آموزش عالی خصوصی در ژاپن همانند دانشگاه‌های دولتی در کشورهای غربی در خدمت جامعه است و به ارایه آموزش و خدمات خود به‌عنوان یک کالای عمومی اهتمام دارد (Huang et al., 2022).

از لحاظ کمی، آسیا به ویژه شرق آسیا مقام اول را در میزان آموزش عالی خصوصی دارد به طوری که در کشورهایی مانند ژاپن و جمهوری کره بیش از ۷۰ درصد ثبت نام‌های دانشجویان در آموزش عالی بخش خصوصی صورت می‌گیرد (Zakersalehi, 2022). در ایالات متحده آمریکا، سهم آموزش عالی خصوصی برای دهه‌ها سال بین ۲۰ تا ۲۵ درصد باقی‌مانده است به طوری که سهم آموزش عالی خصوصی در این کشور به زیر متوسط نرخ جهانی در مقایسه با ۵۰ درصد ثبت نام‌ها در اواسط قرن بیستم تنزل پیدا کرده است. اما از سوی دیگر با داشتن بیشترین ثبت نام مطلق در بخش خصوصی، دارای بالاترین میزان فعالیت‌های پژوهشی و بودجه در دنیا در بخش آموزش عالی خصوصی می‌باشد (Zakersalehi, 2022). در کشور آمریکا دانشگاه‌های خصوصی در بعضی موارد حتی از کیفیت بهتری نسبت به دانشگاه‌های دولتی برخوردار هستند (Ghoraiishi khorasgani et al., 2016). هرمان و ناگل طبقه اقتصادی-اجتماعی بالاتر متقاضیانی که توانایی پرداخت هزینه‌های بالای دانشگاه‌های خصوصی را دارند و دسترسی ایشان به شبکه نخبگان جامعه از طریق تحصیل در دانشگاه‌های خصوصی را از عوامل موفقیت فارغ‌التحصیلان آموزش عالی خصوصی در بازار کار برمی‌شمردند (Herrmann & Nagel, 2022). آماده‌سازی بهتر دانشجویان در راستای نیازهای بازار کار و ارتباط بهتر این دانشگاه‌ها با صنعت را از عوامل دیگر موثر بر موفقیت فارغ‌التحصیلان آموزش عالی خصوصی در بازار کار آمریکا می‌توان بیان کرد (Ghoraiishi khorasgani et al., 2016; Herrmann & Nagel, 2022).

قاره اروپا دارای کمترین میزان خصوصی‌سازی آموزش عالی در سطح جهانی است (Lahmandi-Ayed et al., 2021). اما با این وجود، توسعه آموزش عالی خصوصی در کشوری مانند آلمان دارای رشد فزاینده‌ای بوده است (Herrmann & Nagel, 2022). در آلمان دانشگاه‌های دولتی از کیفیت بالایی برخوردار هستند و دانشجویان با دسترسی آسان و پذیرش مبتنی بر نمرات فارغ‌التحصیلی دبیرستان با شهریه بسیار کم یا بدون پرداخت هزینه تحصیلی مشغول به تحصیل می‌شوند. در این شرایط، انتخاب آموزش عالی خصوصی پرهزینه با وجود دسترسی آسان و تقریباً رایگان به آموزش عالی دولتی با کیفیت، تنها با توجه به این اعتقاد که کیفیت خدمات در مؤسسات آموزش عالی خصوصی بهتر است و پیامدها و مزیت‌های رقابتی بیشتری برای رقابت در بازار کار برای فارغ‌التحصیلان فراهم می‌آورد، منطقی به نظر می‌رسد. هم‌اکنون نه درصد دانشجویان آلمانی در مؤسسات آموزش عالی خصوصی شاغل به تحصیل هستند که در مقایسه با سال ۱۹۹۳ که تنها یک درصد دانشجویان در مؤسسات آموزش عالی خصوصی شاغل به تحصیل بودند رشد محسوس را نشان می‌دهد. (Herrmann & Nagel, 2022).

مطالعات دیگر نیز به شناسایی و توصیف اشکال آموزش عالی خصوصی پرداخته‌اند. برای مثال ذاکر صالحی (Zakersalehi, 2022) به نقل از آلتباخ و همکاران، نسخ شناسی انواع آموزش عالی خصوصی را بیان می‌کند. اشکال آموزش عالی خصوصی از دیدگاه آلتباخ عبارتند از (۱) مؤسسات هویت که عمدتاً ماهیت مذهبی و کلیسایی دارند (۲) نخبه‌ها و غیرنخبه‌ها (۳) مؤسسات تقاضا محور، غیرنخبه و آسان گیر (۴) بخش

¹. Huang et al.



انتفاعی و غیر نخبه. آلتباخ و همکاران (Altbach et al., 2009) خصوصی سازی آموزش عالی را نشان دهنده چندین روند و پیامد مهم برای آموزش عالی می‌دانند:

۱. رشد سریع: آموزش عالی خصوصی یکی از سریعترین بخش‌های رو به رشد در سطح جهان است و این امر نشان دهنده تغییر عمده‌ای نسبت به تسلط سنتی مؤسسات دولتی در حوزه آموزش عالی است.
 ۲. جذب تقاضا: بخش خصوصی عمدتاً به جذب تقاضای دسترسی به آموزش عالی که بخش دولتی قادر به تأمین آن نیست، به ویژه در سیستم‌های انبوه‌سازی شده، خدمت می‌کند. اکثر مؤسسات خصوصی به جای نخبگان، به مخاطبان انبوه خدمات ارائه می‌دهند.
 ۳. پدیده کشورهای در حال توسعه: در حالی که آموزش عالی خصوصی برای سال‌ها در برخی کشورها وجود داشته است، رشد سریع آن به ویژه در اقتصادهای در حال توسعه و نوظهور مانند هند، برزیل و چین و همچنین در کشورهای پساکمونیسم در اروپای مرکزی و شرقی قابل توجه است.
 ۴. مؤسسات انتفاعی: این مؤسسات تمایل دارند بر اساس مدل کسب‌وکار عمل کرده و بر درآمدزایی تمرکز کنند.
 ۵. خصوصی سازی مؤسسات دولتی: خصوصی سازی محدود به رشد مؤسسات خصوصی نیست. دانشگاه‌های دولتی نیز به طور فزاینده‌ای تحت فشار قرار گرفته‌اند تا از طریق شهریه، کمک‌های پژوهشی، ارتباط با صنعت و فعالیتهای تجاری، بخش بیشتری از بودجه خود را تأمین کنند. این امر مرز بین بخش دولتی و خصوصی را مخدوش می‌کند.
 ۶. نگرانی در مورد کیفیت و عدالت: رشد آموزش عالی خصوصی، به ویژه مؤسسات جذب تقاضا و انتفاعی، نگرانی‌هایی را در مورد کیفیت ارائه خدمات، فقدان اعتبار و گرایش به پژوهش و پیامدهای دسترسی برابر با توجه به اینکه مؤسسات خصوصی اغلب شهریه‌های بالاتری دریافت می‌کنند، ایجاد می‌کند.
- به طور خلاصه، روند خصوصی سازی نشان دهنده تغییر عمده‌ای در نحوه تأمین مالی و ارائه آموزش عالی در سطح جهان است و پیامدهای قابل توجهی برای نقش خیر عمومی دانشگاه‌ها، مسائل کیفیت و عدالت و پویایی کلی بخش دولتی و خصوصی در نظام‌های آموزش عالی دارد. به احتمال زیاد این روند ادامه خواهد داشت، اما نیازمند چارچوب‌های سیاستی و نظارت دقیق است.
- در همین راستا ذاکر صالحی (Zakersalehi, 2022) بیان می‌کند که منظور از خصوصی سازی آموزش عالی، ضرورت کسب درآمد برای مؤسسات آموزش عالی است تا بتوانند با ابزارهای مانند شهریه، بخشی از هزینه آموزش را با دانشجویان تسهیم نمایند تا آنجا که به علت کاهش سرمایه گذاری دولتی، خصوصی سازی آموزش عالی به یک ضرورت درآمده است. بسیاری از کشورها مانند چین و استرالیا به وضوح از دانشگاه‌ها خواسته‌اند که بخش عمده مخارج خود را از طریق کسب درآمد به عهده بگیرند. بسیاری از کشورها نیز، با تأمین نکردن بودجه مکفی برای آموزش عالی، به طور غیرمستقیم، خصوصی سازی آموزش عالی را جهت‌دهی می‌نمایند (Altbach et al., 2009).
- هر چند در مطالعات و پژوهش‌های داخلی در زمینه خصوصی سازی آموزش عالی دولتی، بیان می‌شود که سیاست خصوصی سازی آموزش عالی به‌ویژه سیاست ایجاد پردیس‌های خودگردان دانشگاهی در ایران حاصل سیاست‌گذاری‌های شتاب‌زده، بدون مطالعه و تقلیدی در توسعه نظام آموزش عالی بوده است (Ghoraishi khorasgani et al., 2017; Ghoraishi khorasgani et al., 2016; Ghoraishi et al., 2018; Ghoraishikhorasgani Yamani Douzi Sorkhabi et al., 2019; Ghoraishikhorasgani Yamani Dozi Sorkhabi et al., 2019; Zakersalehi, 2016, 2022)، اما در این مطالعات بیشتر به آسیب‌شناسی سازمانی پردیس‌های خودگردان دانشگاهی و پیامدهای آن‌ها برای آموزش عالی کشور پرداخته شده است و تأکید کمتری بر ارزیابی سیاست خصوصی سازی آموزش عالی دولتی به ویژه ایجاد و گسترش پردیس‌های خودگردان دانشگاهی مبتنی بر اهداف، ماموریت‌ها و راهبردهای سیاست اخذ شده با هدف یادگیری سیاستی داشته‌اند. به عقیده ایشان اگرچه

خصوصی سازی آموزش عالی در ایران به تنوع بخشی آموزش عالی و کسب منابع مالی بیشتر توسط دانشگاه ها به واسطه اخذ شهریه کمک کرده اما روند حرکت خصوصی سازی در آموزش عالی دولتی در ایران به نحوی بوده است که نه تنها از اهداف اصلی خود دور شده بلکه در برخی مواقع حرکت آن در جهت خلاف اهداف و مأموریت های اصلی آموزش عالی بوده است. در همین راستا آسیب ها و مشکلات پردیس های خودگردان دانشگاهی به سه دسته آسیب های ساختاری، کارکردی و محیطی تقسیم شده است: (Ghoraishi khorasgani et al., 2017; Ghoraishi khorasgani et al., 2016; Ghoraishi et al., 2018; Ghoraishikhorasgani Yamani Douzi Sorkhabi et al., 2019; Ghoraishikhorasgani Yamani Dozi Sorkhabi et al., 2019; Yamani et al., 2016):

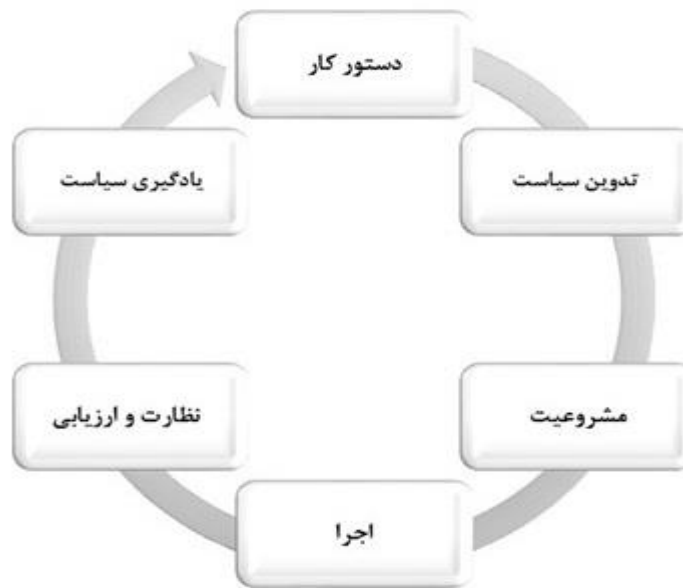
- **آسیب های ساختاری:** بیشترین آسیب های ساختاری پردیس های خودگردان عبارتند از: افزایش تمرکزگرایی دانشگاه های دولتی، عدم تفویض اختیار، وجود تصمیم گیری از بالا به پایین، عدم استقلال در جذب اعضای هیات علمی و پذیرش دانشجو، و عدم استقلال در اجرای فرآیند آموزشی و عدم استقلال مالی.
- **آسیب های کارکردی:** آسیب های کارکردی در بعد آموزش شامل: افت کیفیت فرایند آموزش، افت کیفیت فرایند یادگیری، عدم تعامل سازنده بین استاد و دانشجو و در بعد پژوهش شامل: کیفیت پایین پژوهش و عدم توجه به پژوهش دانشجویی و عدم تعامل پردیس با صنعت و سایر بخش های جامعه می شود. گسترش مدرک گرایی، توجه صرف به کارکرد آموزش و اولویت کمیت بر کیفیت به عنوان پیامدهای بلندمدت آسیب های کارکردی پردیس های خودگردان دانشگاهی نام برده شده است.
- **آسیب های محیطی:** بیشترین آسیب های محیطی پردیس های خودگردان مربوط به آسیب های اجتماعی و مضامینی مثل: لطمه به اعتبار دانشگاه دولتی، تضعیف فرهنگ و ارزش های دانشگاهی، عدم توجه به تقاضای بازار کار، ترویج منطق بازار در آموزش عالی و ایجاد فرصت های نابرابر آموزشی، بی عدالتی اجتماعی و طبقاتی شدن آموزش عالی به نفع طبقات بالای جامعه از لحاظ توان مالی می باشد. این آسیب ها بر روند عملکرد پردیس ها تاثیر گذار بوده و آن ها را از اهداف اولیه خود خصوصی سازی آموزش عالی دولتی دور ساخته اند.

لذا همانطور که از یافته های پژوهش های مهم پیشین به ویژه در حوزه آسیب شناسی سازمانی پردیس های خودگردان دانشگاهی مشخص گردید مطالعات قبلی توجه کمتری به ارزیابی سیاست های خصوصی سازی آموزش عالی دولتی در ایران پرداخته اند.

۳.۲. مدل چرخه سیاست گذاری

برای تجزیه و تحلیل هر سیاست اتخاذ شده و درک بهتر فرآیند سیاست گذاری آن سیاست، از مدل چرخه سیاست گذاری می توان استفاده نمود. این مدل به شناسایی و توصیف گام های احتمالی و تنگناهای بالقوه در سراسر فرآیند سیاست گذاری کمک می کند (Howlett & Giest, 2012). اگرچه این مدل به دلیل ساده سازی بیش از حد پیچیدگی های فرآیند سیاست گذاری، سیال و چرخه ای بودن سیاست گذاری مورد انتقاد قرار گرفته، ولی در حال حاضر این مدل کلاسیک ترین روش برای مطالعه و سازمان دهی سیاست گذاری است و از این رو به عنوان یک رویکرد تحلیلی بصیرت افزا عمل می کند (Cairney, 2012). این مدل «منطق بازسازی شده» فرآیند سیاست گذاری را به جای «منطق در حال استفاده» توسط سیاست گذاران توصیف می کند (Dunn, 2020) و بهترین ابزاری است که می تواند برای توصیف و تحلیل فرآیندهای سیاست گذاری مورد استفاده قرار گیرد (Cairney, 2012). تنوع زیادی از مدل های چرخه سیاست گذاری در ادبیات وجود دارد (Cairney, 2012)، از بین این مدل ها، یک مدل شش مرحله ای انتخاب می شود که بینش های دو منبع اصلی مرتبط را اقتباس و ادغام می کند (Cairney, 2012; Howlett & Giest, 2012). در ادامه هر مرحله از این چرخه تعریف می شود (شکل ۱ را ببینید).

مدل چرخه سیاست گذاری^۱ - برگرفته از (Cairney, 2012; Howlett & Giest, 2012)



- **مرحله دستور کار:** دستور کار در مدل چرخه سیاست گذاری شامل شناسایی مشکلاتی است که شایسته توجه سیاستگذاران است (Cairney, 2012). این امر مستلزم آن است که سیاست گذاران بین همه موضوعات مختلف نگران کننده که بررسی و سیاست گذاری در خصوص آن ضروری است اولویت بندی کنند (Howlett & Giest, 2012) و اطلاعاتی در مورد علل مشکل به دست آورند و در نتیجه مداخله سیاستی مطلوب را تعریف کنند (Dunn, 2020). در ادبیات سیاست گذاری، مرحله تنظیم دستور کار را می توان در سه بعد اصلی توصیف کرد که عبارتند از (Diercks et al., 2019): هدف سیاست (اهداف کلی سیاست)، حوزه مداخله و تاثیر سیاست (قلمروهای مورد نظر سیاست)، و منطق سیاست (اینکه چگونه مداخله سیاستی توجیه می شود).
- **مرحله تدوین سیاست:** تدوین سیاست در مدل چرخه سیاست گذاری به شناسایی راه حل های بالقوه برای مشکلات مطرح شده در مرحله قبل با در نظر گرفتن هزینه، امکان سنجی و اثرات آنها و انتخاب ابزار مناسب سیاستی اشاره دارد (Cairney, 2012; Howlett & Giest, 2012). این امر مستلزم داشتن دانش در مورد پیامدهای مورد انتظار ابزارهای مختلف سیاستی و همچنین قضاوت در مورد سودمندی ابزارهای مختلف سیاستی در حال تدوین است (Dunn, 2020). به عبارت دیگر در این مرحله دستور کارها به پیشنهاد های عملی تبدیل می شوند.
- **مرحله مشروعیت:** در مرحله مشروعیت، سیاست گذاران اطمینان حاصل می کنند که مسیر اقدام انتخاب شده از حمایت ذینفعان مرتبط برخوردار است، برای مثال، از طریق مشاوره با کارشناسان حقوقی، گروه های ذینفع یا عموم مردم برای اقناع ایشان (Cairney, 2012). دیدگاه کلی این است که مشروعیت از طریق تعامل با ذینفعان و بازیگران متعدد در سطوح متفاوت حکمرانی ایجاد می شود. مشروعیت یک ویژگی تعبیه شده در فرآیندهای حکمرانی است که مستلزم فعال سازی ذینفعان کلیدی و تعامل با آنها در فرایند

^۱ مشروعیت بخشی در مورد همه پنج مرحله دیگر چرخه سیاست گذاری صادق است و باید در همه سایر مراحل سیاست گذاری در نظر گرفته شود.

سیاستگذاری است. از دیدگاه تعدادی از محققین، (Kuhlmann & Rip, 2018; Schot & Steinmueller, 2018) اساس فرآیند مشروعیت‌بخشی، تجربه و یادگیری است. مازوکاتو ایجاد مشروعیت را به اهداف و مأموریت‌هایی که در کانون توجه سیاست قرار دارند پیوند می‌دهد (Mazzucato, 2018).

- **مرحله اجرا:** اجرا در مدل چرخه سیاستگذاری بدین معنی است که ابزارهای سیاستی طبق برنامه‌ریزی قبلی به اجرا درمی‌آیند و پیاده‌می‌شوند که شامل تعیین سازمانی به عنوان مسئول اجرا و تامین منابع انسانی، مالی و قانونی مورد نیاز برای اجرای سیاست طراحی شده است (Cairney, 2012). در مورد مرحله اجرا، ادبیات موضوع به‌ندرت تمایز واضحی بین تدوین سیاست و اجرای سیاست در مقالات قائل می‌شود و نویسندگان معمولاً مرحله دوم را مرتبط با مرحله تدوین می‌دانند. در مرحله اجرا، ابزارهای سیاستی وارد عمل می‌شوند، یعنی اداره و اجرا می‌شوند و به این ترتیب، این مرحله با ترکیب ابزارهای متفاوت سیاستی مرتبط است (Rogge & Reichardt, 2016). بر این اساس، فقدان ساختارهای اجرایی در سطوح مختلف حکمرانی و مقاومت سیاسی می‌تواند مانع از تأثیرات یک ابزار سیاستی و منجر به مشکلات اجرایی شود. علاوه بر این، مرحله اجرا مشروط به توانایی‌های بازیگران است. با توجه به موضوع «حکمرانی چند سطحی» در نظام‌هایی مانند آموزش عالی، برخی از نویسندگان بحث می‌کنند که در چارچوب اجرای سیاست، گاهی اوقات، شیوه حکمرانی از بالا به پایین برای مداخله سیاستی از رویکردهای حاکمیتی از پایین به بالا به عنوان مکمل و یا حتی جایگزین استفاده می‌کند (Kattel & Mazzucato, 2018; Mazzucato, 2018). در این رویکرد «باز»، (بخشی از) مسئولیت اجرای سیاستگذاری به سایر ذینفعان واگذار می‌شود (Hoppmann et al., 2014).

- **مرحله نظارت و ارزیابی:** نظارت و ارزیابی در مدل چرخه سیاستگذاری، به نظارت و ارزیابی نتیجه یا «موفقیت» سیاست‌ها اشاره دارد (Cairney, 2012; Howlett & Giest, 2012). نظارت شامل ارائه اطلاعات در مورد نتایج مشاهده شده از سیاست و ارزیابی ارزش نتایج است (Dunn, 2020). همچنین ارزیابی سیاست شامل ارزیابی درستی سیاست اخذ شده، مناسب بودن اجرای آن و اینکه آیا سیاست تأثیر مورد نظر را به شکل کارآمد داشته است یا خیر (به‌عنوان مثال، اثربخشی). بسته به اینکه کدام چالش (ماموریت) در کانون توجه است، ارزیابی ممکن است تأثیرات اضافی و سایر تأثیرات اجتماعی در حوزه‌های هدف را در نظر گیرد (Amanatidou et al., 2014). این دامنه گسترده‌تر، یعنی اینکه چگونه سیاست، رفتار بازیگران درگیر یا متاثر از اقدامات سیاستگذاری مورد نظر را تغییر می‌دهد. در مجموع، این ویژگی‌ها نشان می‌دهد که نسبت دادن تأثیرات سیاست به صرف سیاست اخذ شده می‌تواند بحث‌برانگیز باشد، زیرا شناسایی نتایج و سایر اثرات سیستمی مانند تجربه اعمال سیاست اخذ شده و یادگیری از آن از منطق ورودی-خروجی سیاست اخذ شده چالش‌برانگیز باشد (Janssen, 2019). از سوی دیگر، نتایج نهایی سیاست ممکن است تا سال‌ها به‌طور کامل مشاهده نشود.

- **مرحله یادگیری سیاستی:** آخرین مرحله از چرخه سیاستگذاری، یادگیری سیاستی است که ارتباط نزدیکی با نظارت و ارزیابی دارد (Howlett & Giest, 2012). این مرحله می‌تواند منجر به تدوین مجدد مشکلات، راه‌حل‌ها و در ادامه، اصلاح یا توقف سیاست‌ها یا تعدادی از ابزارهای سیاستی شود (Cairney, 2012; Howlett & Giest, 2012). در اصل، این گام می‌تواند به‌عنوان شروع یک چرخه جدید تلقی شود. اگرچه چنین حلقه بازخوردی بسیار مطلوب است، اما اغلب محقق نمی‌شود (Howlett & Giest, 2012). این مرحله بر این نکته تمرکز دارد که چگونه سیاستگذاران می‌توانند از درس‌هایی که آموخته‌اند برای بهبود سیاست‌های اتخاذ شده یا به‌طور کلی فرآیند سیاستگذاری استفاده کنند.

۴.۲. نظریه بازخورد سیاست^۱

نظریه بازخورد سیاست به ما کمک می‌کند تا تأثیر سیاست را بر گروه هدف توضیح دهیم. در طی چند دهه اخیر، تحقیقات بسیاری با تأکید بر بینش اسکاتشنايدر^۲ که «یک سیاست جدید، سیاست ورزشی‌های جدیدی ایجاد می‌کند» (Schattschneider, 1935) انجام شده است. اسکاتشنايدر در کتاب تاثیرگذار خود با عنوان «سیاست‌ها، فشارها و تعرفه»، فرآیند تجدید نظر در تعرفه‌های آمریکا در سال‌های ۱۹۲۹-۱۹۳۰ را تجزیه و تحلیل کرد و بر چگونگی تأثیر گروه‌های ذینفع، بویژه کسب‌وکارها، بر سیاستگذاری از طریق لابیگری و فشار سیاسی تمرکز کرده است. او استدلال کرد که سیاست‌های تعرفه‌ای موجود با شکل‌دهی به منافع و فعالیت‌های سیاسی این گروه‌ها، یک حلقه بازخورد ایجاد کرده‌اند. او معتقد بود که سیاست‌ها پس از تصویب، می‌توانند با تأثیرگذاری بر انگیزه‌ها، منابع و استراتژی‌های بازیگران سیاسی، چشم‌انداز سیاسی را بازسازی کنند. در مورد تعرفه‌ها، سیاست‌های موجود باعث شد تا کسب‌وکارها برای حفظ یا افزایش حمایت از صنایع خود سازماندهی و لابیگری کنند. لذا سیاست‌ها می‌توانند با دادن سهمی در نتایج سیاست به گروه‌های ذینفع، آن‌ها را ایجاد یا تقویت کنند. برای مثال سیاست‌های تعرفه‌ای منجر به تشکیل و رشد گروه‌های لابی‌گری خاص در صنعت شد که هدفشان تأثیرگذاری بر تجدید نظرهای آتی تعرفه به نفع خودشان بود. از سوی دیگر اسکاتشنايدر معتقد بود که بازخورد سیاستی می‌تواند یک فرآیند وابسته به مسیر ایجاد کند، جایی که انتخاب‌های اولیه سیاست، گزینه‌های آینده را محدود کرده و خروج از مسیر تثبیت شده را دشوار می‌سازد. به عقیده او گروه‌های ذینفع با منابع و سازماندهی قوی‌تر تأثیر نامتناسبی بر سیاستگذاری می‌گذارند. در مورد تعرفه، شرکت‌های بزرگ و گروه‌های صنعتی در مقایسه با گروه‌های کمتر سازمان‌یافته‌ای مانند مصرف‌کنندگان، حرف بیشتری برای گفتن در شکل‌دهی به تجدید نظر تعرفه‌ها داشتند. لذا با در نظر گرفتن سیاست نه تنها به‌عنوان یک نتیجه، (پیامد) سیاست‌ورزی‌ها، بلکه به‌عنوان یک متغیر مستقل که خود بر رفتار سیاسی گروه‌های ذینفع و عموم مردم تأثیر می‌گذارد (Pierson, 1993)، رهبران و متخصصان همواره پیامدهای سیاسی از انتخاب سیاست‌ها را مدنظر داشته‌اند (Hacker & Pierson, 2019). سوال اساسی این است: آیا این سیاست اثرات مثبت سیاسی ایجاد خواهد کرد؟ آیا سیاست مدنظر تلاش‌ها برای رسیدگی به مشکلات را حمایت می‌کند؟

هکر و پیرسون استدلال می‌کنند که سیاست‌های خوب تدوین شده فقط به مشکلات اجتماعی نمی‌پردازد، بلکه به ایجاد حمایت‌های سیاسی از سیاست اتخاذ شده منجر می‌شوند، خواه از طریق توانمندسازی حامیان، تضعیف مخالفان، مطلوب‌تر کردن دیدگاه شهروندان نسبت به دولت، یا کاهش موانع برای تلاش‌های اصلاحی بیشتر (Hacker & Pierson, 2019). بنابراین، ایده بنیادی نظریه بازخورد سیاست (PFT) این است که انواع مختلف سیاست‌ها، الگوهای مختلفی از بسیج سیاسی را ایجاد می‌کنند (Mettler & Sorelle, 2018). نظریه بازخورد سیاست مبتنی بر نهادگرایی تاریخی و بطور خاص ایده وابستگی مسیر و فرآیندهای افزایش بازده در نهادها و سیاست‌های عمومی است (Kern & Rogge, 2018). تاکید عمده بازخورد سیاستی که در ادبیات نهادگرایی تاریخی اولیه مورد بحث قرار می‌گیرد، این است که چگونه سیاست‌های موجود بر هویت‌های اجتماعی، اهداف و قابلیت‌های گروه‌هایی که متعاقباً با سیاست اتخاذ شده به مخالفت می‌پردازند یا استقبال می‌کنند، تأثیر می‌گذارد (Béland, 2010). این نوع اثر بازخورد در درجه اول به تأثیر سیاست‌های عمومی موجود بر سیاست‌های گروه هدف مربوط می‌شود (Béland, 2010; Pierson, 1993). به عبارت دیگر، بینش اصلی این است که سیاست‌های موجود صرفاً محصول سیاست نیستند، بلکه سیاست-ورزی‌های گروه هدف را نیز شکل می‌دهند.

¹ Policy Feedback Theory

² Schattschneider



ایده کلیدی نظریه بازخورد سیاست این است که سیاست‌ها دارای اثرات منبعی، تفسیری و نهادی بر گروه‌ها و سیستم‌های هدف هستند و به نوبه خود، اجرای سیاست و نظارت و ارزیابی سیاست می‌تواند بر زیرسیستم سیاست از جمله سیاستگذاران (برای سیاستگذاری بیشتر) از طریق طیف وسیعی از مکانیسم‌های بازخورد تأثیر بگذارد (شکل ۲). این مکانیسم‌ها عبارتند از سازوکارهای بازخورد اجتماعی-سیاسی، اجرایی، و مالی. زیرسیستم سیاست را می‌توان تحت عنوان روابط بین بازیگران تصمیم‌گیرنده درباره سیاست و «شرکت‌کنندگان تحت فشار» (Jordan & Matt, 2014) که شامل گروه‌های ذینفعی است که تصمیم‌گیرندگان با آن‌ها مشورت می‌کنند، مفهوم‌سازی کرد (Cairney & Heikkila, 2014). بنابراین، بازیگران نقشی اصلی را در این چارچوب به‌عنوان عوامل تغییر در هر دو زیرسیستم سیاست و سیستم اجتماعی-فنی ایفا می‌کنند. تأثیر متقابل بین اثرات سیاست و مکانیسم‌های بازخورد از طریق تغییرات در سیستم اجتماعی-فنی رخ می‌دهد. با این حال، تغییرات اندک سیاست صرفاً از طریق مکانیسم‌های بازخورد درون‌زا اتفاق می‌افتاد (Oberlander & Weaver, 2015). اما در عوض اغلب تحت تأثیر تغییرات برون‌زا فراتر از سیستم اجتماعی-فنی قرار می‌گیرند (Oberlander & Weaver, 2015). به‌عنوان مثال، شرایط برون‌زا (مانند روندهای کلان اقتصادی، تغییرات جمعیتی، رویدادهای مخاطره‌آمیز) به‌عنوان چشم‌انداز مفهوم‌سازی می‌شوند، که در آن تحولات چشم‌انداز ممکن است بر سیستم اجتماعی-فنی، به‌عنوان مثال، سیستم آموزش عالی در اینجا فشار وارد کند (Geels, 2010). شرایط برون‌زا همچنین ممکن است بر انگیزه‌های بازیگران (ذینفعان مختلف) برای مشارکت در کنش سیاسی تأثیر بگذارد.

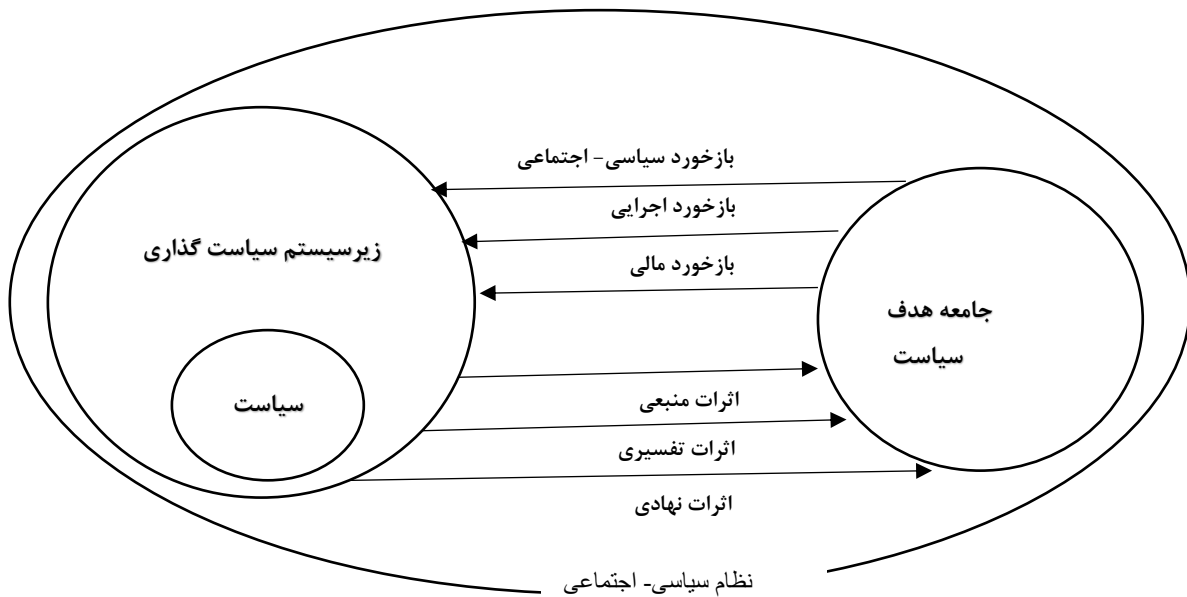
۱،۳،۲. اثرات سیاست

ادبیات بازخورد سیاست به دنبال تبیین تأثیر سیاست بر گروه هدف از طریق سه عامل است (Béland, 2010; Edmondson et al., 2019; Kern & Rogge, 2018): اثرات منبعی، اثرات تفسیری و اثرات نهادی.

- **اثرات منبعی.** اثرات منبعی، زمانی بوجود می‌آیند که یک سیاست برای یک سازمان ذینفع خاص، بودجه و انگیزه ایجاد کند یا منابع مالی را به گروه‌های هدف خاصی هدایت کند. این بسته‌های منابع و مشوق‌ها بر مواضع گروه‌های هدف و بازیگران تأثیر می‌گذارند. تأمین منابع می‌تواند بر فعالیت‌ها و راهبردهای بازیگران برای پیگیری و دنبال کردن هدف سیاست تأثیر بگذارد (Foxon, 2011). به‌عبارت دیگر، نحوه تخصیص منابع نه تنها بر میزان و جهت تغییرات اجتماعی-فنی تأثیر می‌گذارد، بلکه بازیگران را برای حمایت یا مخالفت با سیاست حفظ یا تأمین منابع تشویق می‌کند (Edmondson et al., 2019). به‌عنوان مثال، یک سیاست می‌تواند مستقیماً منابع مالی را تأمین کند مثلاً با تنظیم بودجه عمومی برای انجام تحقیقات در دانشگاه‌ها یا به‌طور غیرمستقیم بسیج منابع توسط سایر بازیگران را تحریک کند (مثلاً با تنظیم مقرراتی که منجر به تلاش‌های مشترک تحقیق و توسعه بیشتر و منسجم‌تر بین سازمان‌های دولتی و دانشگاه‌ها شود). سطح و گروه هدف اثرات منبعی توسط ویژگی‌های طراحی ابزارهای مختلف (به‌عنوان مثال سطح و مدت پشتیبانی) و تعامل با سایر ابزارها در بسته سیاستی تعیین می‌شود (Rogge & Reichardt, 2016).



نظریه بازخورد سیاست - برگرفته از (Edmondson et al., 2019)



- **اثرات تفسیری.** اثرات تفسیری عبارت است از «تأثیر سیاست‌ها بر فرآیندهای شناختی بازیگران (...))» (Pierson, 1993). آنچه احتمالاً برای بازیگران مهم است، به‌عنوان مثال، گروه‌های هدف و محتوای اطلاعاتی سیاست‌ها است. به‌عبارت دیگر، سیاست‌ها به‌عنوان منابع جدیدی از اطلاعات در نظر گرفته می‌شوند که بر الگوهای شناخت، درک و معنا تأثیر می‌گذارند، در نتیجه دیدگاه‌ها و انتظارات بازیگران را ایجاد یا تغییر می‌دهند (Jordan & Matt, 2014). از آنجایی که ادراک بازیگران می‌تواند بر تصمیم‌گیری‌ها و فعالیت‌های آن‌ها برای پیگیری هدف حمایت از سیاست و ائتلاف حمایتی برای اخذ منابع تأثیرگذار (Hekkert et al., 2007; Jacobsson & Bergek, 2011)، این تأثیر دارای نقش مهمی در موفقیت سیاست مدنظر دارد (Jacobsson & Bergek, 2011). بیان انتظارات و چشم‌اندازها برای جلب توجه، منابع و همچنین بازیگران جدید مهم است، به‌ویژه زمانی که سیاست هنوز در مراحل اولیه است و اثربخشی آن هنوز نامشخص است (van der Laak et al., 2007). سیاست‌ها می‌توانند مانند رویدادهای متمرکز عمل کنند و طراحی خاص سیاست‌ها ممکن است برخی از ارتباطات اجتماعی و سیاسی را افزایش دهد تا یک موضوع یا هدف خاص را به‌ظهور برساند (Jacobs & Mettler, 2018). اثرات تفسیری بر فرآیندی تأکید می‌کند که از طریق آن بازیگران یک مسیر عمل را انتخاب می‌کنند که شامل محاسبه ساده هزینه‌ها و منافع ظاهری (که به راحتی قابل تشخیص) نیست (Jordan & Matt, 2014). اثرات تفسیری یک سیاست به‌چگونگی ایجاد مداخله برای ایجاد نظریه تغییر اشاره دارد (Funnell & Rogers, 2011). نظریه تغییر، توالی رویدادهایی را توصیف می‌کند که منجر به نتایج می‌شوند، یعنی منطق علی این که چگونه و چرا یک پروژه، برنامه یا سیاست خاص به نتایج مورد نظر خود می‌رسد (Gertler et al., 2016).
- **اثرات نهادی.** اثرات نهادی به حمایت‌های نهادی برای دستیابی به اهداف سیاست اشاره دارد (Patashnik & Jenkins, 2013). بر اساس این اثرات، ظرفیت یک سیاست برای ایجاد بازخورد مثبت ممکن است محدود یا افزایش یابد. روگه و ریچارد همچنین استدلال می‌کنند که این سیاست با ساختار نهادی گسترده‌تری که در آن واقع شده است، تعامل خواهد داشت (Rogge & Reichardt, 2016).



ساختار نهادی شامل قوانین، قواعد و مقرراتی است که می‌تواند سیاست را برای دستیابی به اهداف خود تحت تأثیر قرار دهد. برای مثال، پاتاشنیک و جنکینز، نشان می‌دهند که شکست در ریشه‌کن کردن ترتیبات نهادی ناهماهنگ با سیاست‌های جدید، یا لایه‌بندی سیاست جدید در کنار ترتیبات موجود، ممکن است باعث تضاد بین برنامه‌ها و سازمانها شود که در نهایت منجر به تضعیف حمایت از سیاست‌ها می‌شود (Patashnik & Jenkins, 2013).

۲.۳.۲. مکانیسم‌های بازخورد سیاست

مکانیسم‌های بازخورد برای تأثیرگذاری بر سیاست‌گذاری از طریق گروه‌های مختلف بازیگران فعال در زیرسیستم سیاست در نظر گرفته می‌شوند (Béland, 2010). این بازیگران بر حمایت از سیاست تأثیر می‌گذارند که ممکن است به تغییر سیاست کمک کند. بازخوردهای مثبت می‌تواند به توضیح این که چگونه راهبردهای سیاستی جدید می‌توانند پایدار و خودتقویت‌کننده شوند، کمک کند. بازخوردهای منفی به توضیح اینکه چرا مخالفت با راهبردها و ابزارهای جدید سیاستی می‌تواند منجر به از دست دادن حمایت سیاسی از یک سیاست شود، کمک می‌کند. این امر ممکن است منجر به کاهش یا برداشت منابع عمومی تخصیص داده شده به سیاست مدنظر شود (Béland & Schlager, 2019).

- **مکانیسم‌های بازخورد اجتماعی-سیاسی.** بازخوردهای سیاسی-اجتماعی به این موضوع مربوط می‌شود که آیا حمایت عمومی و ذینفعان از یک سیاست، یا اجزای خاصی از آن، در طول زمان تقویت یا تضعیف می‌شود؟ چنین بازخوردهای سیاسی-اجتماعی می‌تواند شامل سه بعد باشد: بازخوردهای شناختی، حمایتی و اجرایی. بازخورد شناختی به شناخت‌های مربوط به اثربخشی و/یا کارایی یک سیاست یا اجزای خاص وابسته به آن کمک می‌کند. به‌عنوان مثال، سیاست ممکن است در دستیابی به اهداف سیاست موفق یا ناموفق تلقی شود (Oberlander & Weaver, 2015). به این ترتیب، نهادهای نرم از جمله فرهنگ و دیدگاه‌های اجتماعی می‌توانند به این شکل از بازخورد کمک‌کنند. بازخوردهای شناختی می‌تواند عموم مردم را درگیر کند، به‌خصوص اگر این سیاست به‌طور گسترده به ایجاد منافع یا تحمیل ضرر نسبت به عموم مردم در وضعیت موجود تلقی شود (Jacobs & Weaver, 2010). افکار عمومی به ویژه می‌تواند در صورتی مهم باشد که سیاست زیان یا هزینه‌های مالی متمرکزی را بر مردم تحمیل کند یا شاید این سیاست مزایای مالی بسیار قابل مشاهده‌ای را برای گروه‌های هدف فراهم کند. بازخوردهای حمایتی به این موضوع مربوط می‌شود که آیا تغییر سیاست عمدتاً به بسیج حامیان یا مخالفان تغییر منجر می‌شود (Oberlander & Weaver, 2015). بسیج سیاسی حامیان، از سیاست در برابر مخالفان قدرتمند سیاست محافظت می‌کند (Jacobs & Mettler, 2018). به‌طور معمول، سیاست‌های رادیکال‌تر و اصلاحات نهادی گسترده‌تر اغلب از نظر سیاسی توسط ائتلاف‌های مسلط، که معمولاً متشکل از بازیگران مستقر و سنتی هستند مورد مناقشه قرار می‌گیرند تا بتوانند علیه تغییرات عمده سیاست در طراحی لابی می‌کنند یا در طول اجرا تلاش می‌کنند فعالان آن‌ها را تضعیف کنند (Markard et al., 2016). بازخورد دستورکار پوشش می‌دهد که آیا رضایت یا اعتراض به سیاست منجر به در نظر گرفتن تغییرات تدریجی در عناصر سیاست موجود یا اصلاحات چشمگیرتر می‌شود (Oberlander & Weaver, 2015). بنابراین، این شکل از بازخورد بر ثبات سیاست تأثیر می‌گذارد. اینکه چگونه یک عنصر خاص از سیاست به راحتی قابل تغییر (تعویض) در نظر گرفته شود، بر چشم‌انداز بقا، تجدید نظر یا خاتمه آن تأثیر می‌گذارد (Jordan & Matt, 2014). اگر گزینه‌های جایگزین برای دستیابی به اهداف گسترده‌تر مؤثرتر یا کارآمدتر دیده شوند، ممکن است تغییرات اساسی در سیاست از جمله کاهش شدید جاه‌طلبی، یا حتی پایان دادن به راهبردهای سیاست و ابزارهای حمایتی آن رخ دهد.



● **مکانیسم‌های باز خورد مالی.** بازخوردهای مالی نشان می‌دهد که آیا یک سیاست فشارهای بودجه‌ای ایجاد می‌کند که معمولاً باعث ایجاد نگرانی در بین بازیگران قدرتمند می‌شود یا برعکس مزایای مالی برای بازیگران دارد که احتمالاً حمایت‌هایی را برای تقویت سیاست ایجاد می‌کند (Oberlander & Weaver, 2015). در اکثر نظام‌های سیاسی، نهادهای مالی سازمان‌های قدرتمندی هستند که توانایی کنترل جریان منابع را دارند. این امر می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر فرآیند سیاست‌گذاری داشته باشد و به‌طور بالقوه استقلال گروه‌هایی را تضعیف کند (Oberlander & Weaver, 2015). تقاضای رو به رشد سریع برای بودجه عمومی و/یا یک بحران مالی مداوم، احتمالاً به نگرانی‌های شدید در میان متولیان بودجه یا حمایت قوی از ادامه یک سیاست منجر خواهد شد (Oberlander & Weaver, 2015). علاوه بر این، در طول زمان با تغییر شرایط برون‌زا (به‌عنوان مثال، روندهای اجتماعی، اقتصادی و سیاسی در سطح کلان)، اولویت‌های متولیان بودجه و نهادهای مالی ممکن است تغییر کند و/یا هزینه‌های دریافتی یا منافع درک‌شده در حمایت از سیاست ممکن است بر این اساس تغییر کند. بنابراین، اگر این سیاست بتواند درآمد یا منافع را ایجاد کند که با اهداف دیگر مانند رشد اقتصادی یا توسعه صنعتی همسو باشد، به احتمال زیاد حمایت از نهادهای مالی را جذب یا حفظ می‌کند که ممکن است این ملاحظات را بر موضوع‌های دیگر اولویت دهند.

● **مکانیسم‌های باز خورد اجرایی.** بازخوردهای اجرایی مربوط به نهادهای عمومی مسئول طراحی و اجرای سیاست است (Oberlander & Weaver, 2015). باز خورد اجرایی می‌تواند منجر به تقویت یا تضعیف روحیه داخلی، احساس مأموریت، شهرت خارجی، حمایت سیاسی خارجی و توانایی جذب کارکنان واجد شرایط شود (Oberlander & Weaver, 2015). باز خورد مثبت زمانی رخ می‌دهد که اهداف سیاست واضح و قابل دستیابی باشد و به نهادهای عمومی اجازه می‌دهد از شکست‌های بسیار مشهود اجتناب و اعتبار و شایستگی خود برای سیاست‌گذاری را حفظ کنند (Oberlander & Weaver, 2015). باز خورد منفی زمانی رخ می‌دهد که شکست قابل مشاهده به عهده بدنه اجرایی گذاشته می‌شود، که به‌طور بالقوه به اعتبار، روحیه داخلی و حمایت خارجی از نهاد سیاستگذار آسیب می‌رساند. در نتیجه، باز خورد اجرایی می‌تواند به تغییرات ناشی از سیاست مانند گسترش یا کاهش منابع و ظرفیت‌ها برای طراحی و اجرای سیاست کمک کند (Béland, 2010; Pierson, 1993). مثلاً سازمان‌های دولتی با کارکنان ممکن است فاقد قابلیت‌های لازم برای انجام وظیفه بلندپروازانه یادگیری سیاست، بازتاب و تنظیم سیاست‌ها با شرایط متغیر باشند (Borrás & Højlund, 2015). این ممکن است به برون‌سپاری وظایف نیاز داشته باشد و ممکن است استقلال بدنه عمومی و سیاستگذار را کاهش دهد.

۳. روش پژوهش

برای پاسخ به پرسش پژوهش، از روش کیفی پژوهش فرایندمحور که توضیح می‌دهد چگونه پدیده‌ها در طول زمان به وجود می‌آیند، توسعه، تغییر می‌کنند و در نهایت خاتمه می‌یابند استفاده شده است (Langley, 2007; Langley et al., 2013). تحقیق فرآیند محور به دنبال درک الگوهای تغییر در سازمان‌ها است، نه فقط روابط ایستا بین متغیرها. برای مطالعات سیاست‌گذاری، تحقیق فرآیند محور به دلایل متعددی بسیار مناسب است. اول اینکه، سیاست‌ها به ندرت موجودیت‌هایی ایستا هستند، بلکه در طول زمان با توسعه، اجرا و بازنگری، تکامل و تغییر می‌یابند. تحقیقات فرایندی می‌توانند به محقق کمک نماید تا درک بهتری از جریان و تغییرات فرآیندهای سیاست‌گذاری، و چگونگی شکل‌گیری، اصلاح و ایجاد اثر سیاست‌ها در طول زمان، به دست آورند (Langley et al., 2013).

دوم اینکه، سیاستگذاری اغلب شامل زنجیره‌های پیچیده‌ای از رویدادها و فعالیت‌هایی است که توسط بازیگران متعدد انجام می‌شود. روش‌های تحقیق فرآیند محور، مانند مطالعات میدانی طولی (Barley, 1990) و مطالعات موردی کیفی (Deken et al., 2018) برای ردیابی این الگوهای پیچیده کنش و تعامل که نتایج سیاستگذاری را شکل می‌دهند، بسیار مناسب هستند. با جمع‌آوری داده‌های غنی و طولی از طریق مشاهدات، مصاحبه‌ها و اسناد، محققان می‌توانند درک عمیقی از فرآیندهای جزئی دخیل در سیاستگذاری به دست آورند (Barley, 2010; Pentland et al., 1990).

به منظور جمع‌آوری داده‌ها جهت ارزیابی ابزار سیاستی ایجاد و توسعه پردیس‌های خودگردان دانشگاهی برای خصوصی سازی آموزش عالی دولتی ایران از رویکرد پایین به بالا (Ossenbrink et al., 2019) استفاده شد. در رویکرد از پایین به بالا آغاز جمع‌آوری داده از حوزه خاص تحت تأثیر سیاست شروع می‌شود (در اینجا منظور پردیس‌های خودگردان دانشگاهی راه‌اندازی شده در کشور). با استفاده از این رویکرد شروع به جمع‌آوری داده‌های آرشیوی، سیاست‌ها، شیوه‌نامه تاسیس و دستورالعمل‌های اجرایی مصوب و شناسایی تأثیرات و پیامدهای آن‌ها بر فعالیت‌ها و عملکرد پردیس‌های خودگردان راه‌اندازی شده، پرداخته شد. منابع داده‌های آرشیوی شامل مصاحبه‌های عمومی منتشر شده از سوی مقامات عالی و مدیران مرتبط وزارت عتف، روسای دانشگاه‌های مادر، روسا و مدیران پردیس‌های خودگردان دانشگاهی، خبرنگاران دانشگاهی، گزارش‌های منتشر شده از سوی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، شورای‌های مرتبط با حوزه پردیس‌های خودگردان در کشور مانند شورای عالی گسترش و مرکز نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت وزارت عتف و سایر بازیگران مهم در این زمینه، اطلاعیه‌های مطبوعاتی و وبسایت‌های مرتبط، اخبار منتشر شده در مورد فعالیت‌های پردیس‌های خودگردان در رسانه‌ها و مجلات بود. پس از آشنایی مقدماتی با موضوع مورد مطالعه و یافته‌های اولیه در مورد پردیس‌های خودگردان دانشگاهی، در گام بعد، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۲۰ نفر از خبرنگاران دانشگاهی و مدیران پردیس‌های خودگردان دانشگاهی به منظور شناخت و درک بهتر کارایی و موثر بودن سیاست ایجاد و تاسیس پردیس‌های خودگردان دانشگاهی انجام شد. مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، محققان را قادر می‌سازد طیف گسترده‌ای از موضوعات مرتبط را پوشش و هم‌زمان بر موضوعی خاص بر اساس پاسخ‌های مصاحبه شونده تأکید کنند (Lindlof, 2011). سپس با روش مثلث‌سازی داده‌های مصاحبه با منابع مختلف داده‌های آرشیوی (Denzin & Lincoln, 2008)، سعی در ایجاد و تکمیل درک صحیحی از سیاست مورد نظر و ابزارهای آن صورت گرفت.

پس از گردآوری داده‌ها، روایتی از فرایندهای طراحی و اجرای سیاست ایجاد و گسترش پردیس‌های خودگردان دانشگاهی و نقاط عطف و مهم این سیاست تا به امروز فراهم گردید. در گام پایانی به منظور تجزیه و تحلیل روایت فراهم‌آورده شده از رویکرد تحلیلی کیفی مبتنی بر استدلال قیاس (Dubois & Gadde, 2002) استفاده شد. در این رویکرد، از یک چارچوب تحلیلی برای مطالعه یک پدیده تجربی استفاده می‌شود و محقق بین چارچوب تحلیلی و محیط پدیده تجربی مورد مطالعه برای درک بهتر پدیده و مقایسه یافته‌های استقرایی با چارچوب تحلیلی در رفت‌وآمد است (Dubois & Gadde, 2002). این تعامل مداوم بین چارچوب تحلیلی، مشاهده تجربی و قیاس آن‌ها با یکدیگر، اصطلاحاً «تطبيق» نامیده می‌شود، که به توسعه دانش جدید و شناخت بهتر پدیده مورد مطالعه کمک شایانی می‌کند (Dubois & Gadde, 2002). لذا مدل چرخه سیاستگذاری و نظریه بازخورد سیاست به‌عنوان چارچوب تحلیلی و نظری پژوهش مورد استفاده قرار گرفتند.

۴. یافته‌های پژوهش

در این بخش ابتدا روایتی آماری از خصوصی‌سازی آموزش عالی نشان داده شده و سپس تاریخچه ایجاد و گسترش پردیس‌های خودگردان دانشگاهی از ابتدا تا کنون ترسیم می‌گردد. پس از آن بر اساس نظریه بازخورد سیاست، اثرات و مکانیسم‌های بازخورد سیاست ایجاد و گسترش پردیس‌های دانشگاهی ارائه می‌شود.

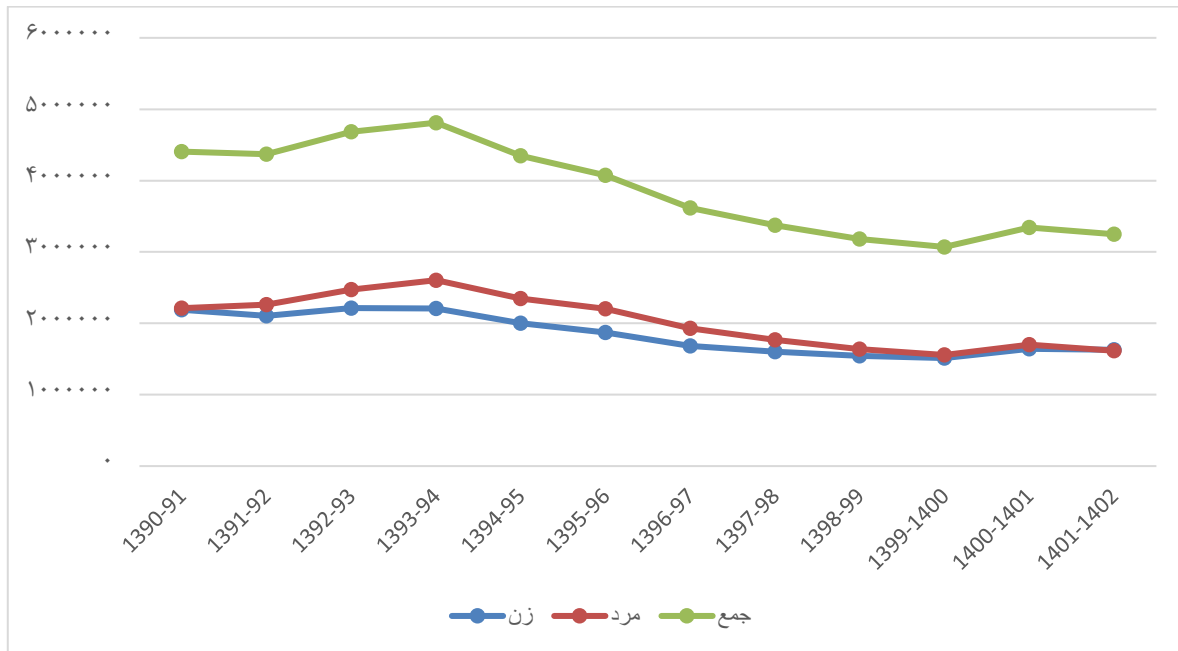
۱.۴. روایتی آماری از خصوصی‌سازی در آموزش عالی ایران

شکل ۲ نشان‌دهنده کاهش نسبی تعداد کل دانشجویان آموزش عالی کشور طی یک دهه اخیر از سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ است. هرچند یکی از عوامل موثر بر روند کاهشی تعداد دانشجویان را می‌توان تغییرات جمعیت شناختی و کاهش جمعیت جوان کشور به تبع آن کاهش تقاضای تحصیلات دانشگاهی دانست، اما کاهش علاقه به دانشگاه، کاهش تمایل به تحصیل در برخی رشته‌ها، بیکاری پیدا و پنهان فارغ‌التحصیلان دانشگاهی، و نیز درآمد کم شاغلان دارای مدرک دانشگاهی از دلایل مهم دیگر کاهش تعداد دانشجویان کشور می‌باشد.

شکل ۳ تعداد دانشجویان شاغل به تحصیل در دانشگاه‌های دولتی را در مقایسه با تعداد دانشجویان شاغل به تحصیل در دانشگاه‌های غیردولتی که شامل دانشگاه آزاد اسلامی و موسسات آموزش عالی غیردولتی - غیرانتفاعی می‌باشد را نشان می‌دهد. به طور کلی می‌توان بیان کرد که درصد تعداد دانشجویان شاغل در دانشگاه‌های غیردولتی روند کاهشی داشته‌است. هر چند در این زمینه کشور ایران هنوز دارای آمار بالای خصوصی‌سازی آموزش عالی می‌باشد. اگر آمار تعداد دانشجویان پیام‌نور، شبانه یا نوبت دوم و پردیس‌ها از تعداد دانشجویان دولتی کسر شود، آمار خصوصی‌سازی عدد بزرگتری را نشان می‌دهد. لیکن دانشجویان دانشگاه پیام‌نور و شبانه به نوعی از بودجه‌های عمومی استفاده می‌کنند و نمی‌توان به آسانی آن‌ها را در زمره دانشجویان غیردولتی قرار داد. در همین راستا منتظر و فلاحتی بیان می‌کنند به‌سختی بتوان دانشگاه‌های کشور را کاملاً خصوصی یا کاملاً دولتی نامید زیرا برخی مؤسساتی که از اعتبارات دولتی استفاده می‌کنند دارای هیئت‌مدیره یا هیئت امناء غیردولتی هستند یا مؤسساتی که اعتبارات آن‌ها از بخش خصوصی تأمین می‌شود اغلب با مقررات و قوانین دولتی اداره می‌شوند. از طرفی در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰، حدود ۴۵ درصد کل دانشجویان در بخش غیردولتی مشغول به تحصیل بوده‌اند که این درصد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ کاهش تقریباً ۶ درصدی و در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ کاهش ۲ درصدی را نشان می‌دهد. با توجه به این روند، انتظار این است که روند خصوصی‌زدایی آموزش عالی همراستا با کاهش جمعیت متقاضی تحصیلات دانشگاهی ادامه یابد. این موضوع می‌تواند موید تأکید مقام عالی وزارت عتف در سال ۱۳۹۶ باشد که ظرفیت بالای دانشگاه‌ها در دوره‌های بدون شهریه و روزانه دولتی را منجر به تعدیل دوره‌های پردیس‌های خودگردان و دانشگاه‌های غیردولتی می‌دانستند (Gholami, 2017).

شکل ۳

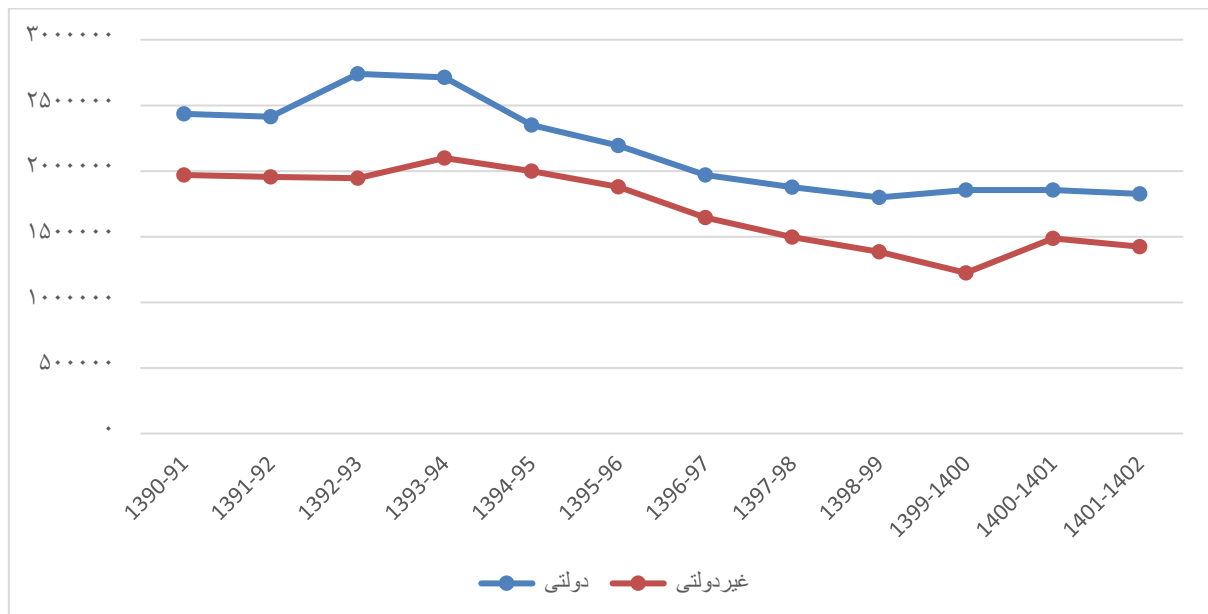
رشد تعداد دانشجویان آموزش عالی کشور طی یک دهه اخیر



منبع: داده‌های اخذ شده از موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (Institute for Research Planning in Higher Education, 2024)

شکل ۴

مقایسه دانشجویان شاغل به تحصیل در دانشگاه‌های دولتی در مقایسه با دانشگاه‌های غیر دولتی طی یک دهه اخیر



منبع: داده‌های اخذ شده از موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (Institute for Research Planning in Higher Education, 2024)

۲.۴. از پردیس‌های بین‌الملل تا پردیس‌های خودگردان

بر مبنای مفاد بند (ب) ماده (۵۰) قانون برنامه چهارم در مورخ ۱۳۸۳/۰۶/۱۱، به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی اجازه داده شد به منظور توسعه دسترسی به فرصت‌های برابر آموزشی و ارتقای پوشش جمعیت دانشجویی کشور (نسبت جمعیت دانشجویی به جمعیت ۱۸ تا ۲۴ سال) به سی درصد (۳۰٪) تا پایان برنامه چهارم، از طریق تنوع‌بخشی به شیوه‌های ارائه آموزش عالی نسبت به برگزاری دوره‌های تحصیلی از قبیل: شبانه، نوبت دوم، از راه دور (نیمه‌حضوری)، آموزش‌های مجازی، دوره‌های مشترک با دانشگاه‌های معتبر خارجی و دوره‌های خاص اقدام کرده و هزینه‌های مربوط را با تأیید وزارتخانه‌های علوم، تحقیقات و فناوری و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی حسب مورد از داوطلبان اخذ و به حساب درآمد اختصاصی دانشگاه‌ها واریز نمایند (مرحله دستورکار سیاست خصوصی سازی آموزش عالی دولتی). در همین راستا پردیس‌های بین‌الملل از سال ۱۳۸۳ به بعد با هدف استفاده از همه ظرفیت‌های دانشگاه‌های دولتی کشور برای بین‌المللی شدن، گسترش آموزش عالی در مناطق آزاد و پذیرش دانشجویان خارجی (غیرایرانی) جهت فعالیت در مناطق آزاد تاسیس شدند (مرحله تدوین و اجرای سیاست ایجاد پردیس‌های بین‌الملل دانشگاهی). روایت تصویری تاریخچه ایجاد و گسترش پردیس‌های خودگردان دانشگاهی و نقاط عطف این سیاست در آموزش عالی کشور از ابتدا تاکنون در **جدول ۱** ارائه شده است.

در سال ۱۳۸۳، پردیس بین‌الملل کیش دانشگاه صنعتی شریف با همکاری دانشگاه کیش (وابسته به سازمان منطقه آزاد کیش) و در سال ۱۳۸۶ پردیس بین‌المللی کیش دانشگاه تهران در جزیره کیش فعالیت خود را آغاز کردند. با امضای توافقنامه‌ای بین سازمان منطقه آزاد کیش و دانشگاه صنعتی شریف مقرر گردید مدیریت دانشگاه کیش طی یک دوره انتقالی به دانشگاه صنعتی شریف واگذار شود. در سال ۱۳۸۸ دانشگاه کیش رسماً به دانشگاه صنعتی شریف تحت عنوان پردیس بین‌الملل دانشگاه صنعتی شریف واگذار گردید. اما در نهایت پردیس‌های بین‌الملل در انجام رسالت خویش در مناطق آزاد که مهمترین آن‌ها جذب دانشجوی خارجی بود موفق عمل نکردند تا جایی که مدیران وقت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در اواخر دهه ۸۰ از آن‌ها به عنوان پردیس‌های اقماری دانشگاه‌های مادر، نه بین‌المللی، نام می‌بردند.

از سال ۱۳۹۰، با تصویب قانون پنجم توسعه کشور در تاریخ ۱۳۸۹/۱۰/۳۰ و استناد بند «ی» ماده ۲۰ قانون برنامه پنجم توسعه و مطابق با قانون شیوه‌نامه تأسیس پردیس‌های دانشگاهی (مصوب ۱۳۹۰/۰۵/۰۱ شورای گسترش آموزش عالی) و دستورالعمل اجرایی شیوه‌نامه تأسیس پردیس‌های دانشگاهی (مصوب ۱۳۹۰/۰۶/۲۶ شورای گسترش آموزش عالی) به دانشگاه‌های کشور، بنابر تشخیص وزارتخانه‌های عتف و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی با تصویب شورای گسترش وزارتخانه‌های مربوط، اجازه داده شد نسبت به تأسیس شعب در شهر محل استقرار خود یا دیگر شهرها و مناطق آزاد داخل کشور و نیز در خارج کشور به صورت خودگردان و با دریافت شهریه از داوطلبان اقدام کنند (مراحل یادگیری سیاستی، دستورکار و تدوین سیاست جدید). بنابر تبصره ۱ همین بند مقرر شد پذیرش دانشجو در شعب دانشگاه‌های مذکور در داخل کشور، خارج از آزمون سراسری انجام گیرد. لذا شیوه پذیرش دانشجو در پردیس‌های خودگردان دانشگاهی به صورت ترکیبی از آزمون کتبی و مصاحبه آغاز شد. به عبارت دیگر اولین شیوه پذیرش دانشجو برای پردیس‌ها از طریق آزمون اختصاصی و به صورت نیمه متمرکز یا دو مرحله‌ای انجام شده است، در این شیوه پذیرش حدود دانشجو سه برابر ظرفیت داوطلب هر رشته محل دعوت به مصاحبه دعوت می‌شدند و دانشجو بعد از انجام مصاحبه و به شرط مسلط بودن بر زبان انگلیسی، قبولی قطعی داوطلبان اعلام می‌شد. در این راستا سازمان سنجش نظارت بر رعایت حقوق دیگران را برعهده داشت.

کارشناسان حوزه آموزش عالی معتقد بودند که شتاب‌زدگی در اجرای بند «ی» ماده ۲۰ قانون برنامه پنجم مانع از رشد و توسعه متوازن پردیس‌های دانشگاهی خودگردان شده است. یکی از عوامل این پیامد این بود که پذیرش دانشجو بر اساس ضوابط مشخصی صورت نگرفته و

اختیار بر عهده دانشگاه‌ها بوده و در بعضی از دانشگاه‌ها از این اختیار به درستی استفاده نشده است. از سال ۱۳۹۳ به بعد شرط پذیرش دانشجو در پردیس‌های خودگردان دانشگاهی از شیوه نیمه‌متمرکز به صورت متمرکز تغییر کرد و قبولی به صورت تک‌مرحله‌ای انجام شد. سال ۱۳۹۳، وزارت عتف در قالب آیین‌نامه‌ای اعلام کرد که برای افزایش کیفیت پردیس‌های دانشگاهی خودگردان، پذیرش دانشجو در این مراکز بر اساس آزمون‌های سراسری سازمان سنجش انجام می‌شود.

از سال ۱۳۹۶ به بعد، وزارت عتف سیاست جدیدی در خصوص پردیس‌های دانشگاهی خودگردان در پیش گرفته و سعی بر جلوگیری از ادامه فعالیت این‌گونه پردیس‌ها شد. در همین راستا در دی‌ماه سال ۱۳۹۶ در مصاحبه با خبرگزاری مهر، وزیر وقت علوم اظهار داشت: «با توجه به ظرفیت بالای دانشگاه‌ها در دوره‌های بدون شهریه و روزانه، دوره‌های پردیس‌های خودگردان به تدریج تعدیل می‌شوند. این دوره‌ها از قبل برقرار شده‌اند و تا زمانی که مشتری داشته و برای دانشگاه‌ها صرفه مالی داشته باشند؛ دانشگاه‌ها این دوره‌ها را حفظ می‌کنند» با سیاست اعلامی جدید وزارت عتف از سال ۱۳۹۶ مجوزی برای تمدید پردیس‌های خودگردان صادر نشده است.

در ادامه در سال ۱۳۹۸، مقام عالی سابق وزارت عتف ادامه فعالیت پردیس‌های خودگردان دانشگاهی را منوط به ارزیابی عملکرد آن‌ها توسط هیئت‌های امنای دانشگاه‌ها در جهت تحقق اهداف آموزش عالی نموده و تاکید کرد هر گسترشی در آموزش عالی باید محدود به تأمین شاخصهای کیفی شود. لذا از مرکز نظارت و ارزیابی و تضمین کیفیت وزارت عتف خواسته شد تا شاخصهای ارزیابی پردیس‌ها را تعیین و در اختیار دانشگاه‌ها قرار دهد (مرحله نظارت و ارزیابی). پس از ارایه گزارش ارزیابی مرکز نظارت و ارزیابی و تضمین کیفیت، وزیر وقت اعلام کرد که باید اهداف جدیدی برای فعالیت پردیس‌های خودگردان تعریف شود؛ زیرا به لحاظ کارشناسی و ضرورتی که بر اساس آن پردیس‌ها ایجاد شده بود، اهداف ایجاد پردیس‌ها منتفی است؛ بنابراین اگر فعالیت پردیس‌ها بخواهد ادامه پیدا کند باید اهداف جدید تعریف شود (مرحله دستور کار جدید). در پایان مقرر شد شورای عالی گسترش وزارت عتف برای ارائه پیشنهاد اجرایی درباره ادامه فعالیت پردیس‌های خودگردان دانشگاه‌ها از نظرات استادان و دانشجویان نیز در تکمیل گزارش ارزیابی بهره‌برد. پس از اخذ نظرات استادان و دانشجویان، علاوه بر بازدیدهای میدانی و مصاحبه با رؤسا و مدیران و اعضای هیئت علمی این مراکز در مورد فعالیت پردیس‌های خودگردان دانشگاه‌ها، اعلام شد که آمارها نشان‌دهنده عدم تحقق مناسب اهداف فعالیت پردیس‌های خودگردان از جمله توسعه و فراهم‌سازی زمینه‌های لازم برای جذب داوطلبان به‌ویژه جذب دانشجویان ایرانی خارج از کشور، تنوع‌بخشی در آموزش عالی و افزایش ظرفیت پذیرش دانشجو می‌باشد. پیشنهاد ملموس مرکز نظارت و ارزیابی و تضمین کیفیت در خصوص ادامه فعالیت پردیس‌های خودگردان دانشگاهی، توقف فعالیت آن‌ها و اصلاح نظام پذیرش دانشجو در قالب دانشجویان تحصیل رایگان و دانشجویان شهریه‌پرداز بوده است (مرحله یادگیری سیاستی).

در همین راستا در مرداد ۱۴۰۰ خبرگزاری‌ها، خبر تدوین «آئین‌نامه یکپارچه‌سازی پذیرش دانشجوی شهریه‌پرداز در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی» را منتشر کردند که بر اساس آن پذیرش در کلیه مقاطع تحصیلی فقط به دو صورت روزانه و شهریه‌پرداز انجام می‌شود. لیکن تاکنون این سیاست نیز به طور رسمی تدوین و اجرایی نشده است اما مورد تاکید قرار گرفته است به طوری که وزیر وقت محترم علوم، تحقیقات و فناوری در مصاحبه با خبرگزاری‌ها در شهریور ۱۴۰۱ اشاره کردند ردیف بودجه دانشگاه‌های دولتی پاسخگوی نیازهای اصلی آن‌ها نیست. ایشان در همایش روسای دانشگاه‌ها در شهریور ۱۴۰۱ عنوان کردند:

«راهکار برون‌رفت از این مشکل در افزایش پذیرش دانشجوی پردیس خودگردان و هزینه‌پرداز می‌باشد و از رئیس‌ان دانشگاه‌ها خواست برای تأمین هزینه دانشگاه‌ها، بخشی از پذیرش‌های دانشجویی را به سمت خودگردان یا هزینه‌پرداز سوق دهند تا بتوانند برنامه‌هایشان را پیش ببرند»



در فروردین ۱۴۰۱، معاون آموزشی وقت وزارت علوم طی بخشنامه‌ای، شرکت دانشجویان پردیس‌های خودگردان در دانشگاه‌های مادر را مجاز اعلام کرد. هر چند تعدادی از دانشگاه‌ها مانند دانشگاه صنعتی امیرکبیر قبل از این بخشنامه اعلام کرده بودند که از مهر ۱۳۹۶ کلاس‌های درس دانشجویان پردیس خودگردان آن دانشگاه با دانشجویان عادی این دانشگاه ادغام شده است زیرا نباید چند نوع استاندارد آموزشی در دانشگاه وجود داشته باشد. لذا به طور رسمی دانشجویان پردیس‌ها از تیر ۱۴۰۱ با دانشجویان دیگر (روزانه و شبانه) سر یک کلاس می‌نشینند و از نظر محتوای درسی و کیفیت اساتید و آموزش یکسان هستند. اما همچنان مدرک دانشجویان پردیس‌های خودگردان با دانشجویان عادی دانشگاه‌ها متفاوت تدوین می‌شده است.

در شهریور ۱۴۰۲، ریاست محترم دانشگاه شهید بهشتی عنوان کردند که از امسال دستورالعملی داریم که دیگر عنوان «تحصیل در پردیس دانشگاهی» در مدرک فارغ‌التحصیلان پردیس‌ها درج نمی‌شود و تنها تفاوت تحصیل دانشجویان در پردیس‌ها این است که هزینه تحصیل‌شان را پرداخت می‌کنند که دانشگاه بتواند ظرفیت را افزایش دهد. بر اساس آمار اعلامی از سوی وزارت علوم به‌ویژه از سوی مرکز نظارت و ارزیابی و تضمین کیفیت، هم اکنون ۵۴ پردیس خودگردان دانشگاهی در کشور وجود دارد که از این تعداد، ۱۴ پردیس مربوط به دانشگاه‌های شهر تهران و ۴۰ پردیس مربوط به دانشگاه‌های سایر استان‌ها هستند.

جدول ۱

از پردیس‌های بین‌المللی تا پردیس‌های خودگردان در یک نگاه

سال	رخداد یا اظهار نظر مهم در خصوص پردیس‌های خودگردان
۱۳۸۳	تصویب قانون چهارم توسعه در تاریخ ۱۳۸۳/۶/۱۱ مطابق با بند (ب) ماده (۵۰) قانون برنامه چهارم توسعه کشور
۱۳۸۶	تدوین برنامه ایجاد پردیس‌های بین‌المللی در مناطق آزاد تجاری کشور با هدف جذب و پذیرش دانشجویان از سایر کشورها
۱۳۸۸	آغاز به کار پردیس بین‌المللی کیش دانشگاه صنعتی شریف با همکاری دانشگاه کیش (وابسته به سازمان منطقه آزاد کیش) در جزیره کیش
۱۳۸۹	تأسیس پردیس بین‌المللی کیش دانشگاه تهران
۱۳۹۰	واگذاری پردیس بین‌المللی کیش به دانشگاه صنعتی شریف
۱۳۹۰	تصویب قانون پنجم توسعه کشور در تاریخ ۱۳۸۹/۱۱/۳۰
۱۳۹۲	استناد به بند (ی) ماده ۲۰ قانون برنامه پنجم توسعه کشور
۱۳۹۲	تدوین و ابلاغ شیوه‌نامه تأسیس پردیس‌های خودگردان دانشگاهی (مصوب ۱۳۹۰/۵/۱۰ شورای گسترش آموزش عالی)
۱۳۹۲	تدوین دستورالعمل اجرایی شیوه‌نامه تأسیس پردیس‌های خودگردان دانشگاهی (مصوب ۱۳۹۰/۶/۲۶ شورای گسترش آموزش عالی)
۱۳۹۲	پذیرش دانشجو برای پردیس‌ها از طریق آزمون اختصاصی و به صورت نیمه متمرکز و انجام مصاحبه به شرط تسلط به زبان انگلیسی
۱۳۹۲	تا سال ۱۳۹۲ مجوز تأسیس ۴۰ پردیس دانشگاهی خودگردان صادر و فعالیت آن آغاز شد
۱۳۹۳	تغییر شیوه جذب دانشجو: حذف شرط انجام مصاحبه و مدرک زبان انگلیسی
۱۳۹۸	- تصمیم‌گیری به تعدیل یا ادامه کار پردیس‌های خودگردان دانشگاهی
۱۴۰۰	- وزیر محترم وقت وزارت عتف: تعدیل تدریجی پردیس‌های خودگردان، ادامه فعالیت پردیس‌های خودگردان دانشگاهی منوط به ارزیابی عملکرد آن‌ها توسط هیأت‌های امنای دانشگاه‌ها
۱۴۰۰	بررسی پیشنهاد یکپارچه سازی پذیرش دانشجویان شهریه پرداز در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی
۱۴۰۱	شرکت دانشجویان پردیس‌های خودگردان در دانشگاه‌های مادر مجاز شد
۱۴۰۲	عدم درج «تحصیل در پردیس‌های دانشگاهی» در مدرک فارغ‌التحصیلان پردیس‌های خودگردان
۱۴۰۳	۵۴ پردیس دانشگاهی در کشور وجود دارد که از این تعداد، ۱۴ پردیس مربوط به دانشگاه‌های شهر تهران و ۴۰ پردیس مربوط به دانشگاه‌های سایر استان‌ها



۳,۴. اثرات سیاست‌گذاری پردیس‌های خودگردان

۱,۳,۴. اثرات منبعی

مهمترین اثرات منبعی سیاست ایجاد و گسترش پردیس‌های خودگردان عبارتند از: (۱) افزایش ظرفیت جذب دانشجو در دانشگاه‌های دولتی کشور که مطلوب دولت و حاکمیت است. (۲) اخذ شهریه و کمک به کمبود منابع مالی دانشگاه‌ها که مطلوب مدیران دانشگاه‌های دارای پردیس خودگردان می‌باشد. (۳) اخذ مدرک تحصیلی از دانشگاه‌های دولتی مادر و کسب موقعیت اجتماعی به واسطه تحصیل در دانشگاه‌های درجه یک کشور که مطلوب متقاضیان تحصیلات دانشگاهی هست.

شکل ۵ روند تعداد پذیرش دانشجو در دوره‌های پردیس‌های خودگردان دانشگاهی را در مقایسه با تعداد پذیرش‌های روزانه و شبانه کل دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی دولتی کشور را نشان می‌دهد. تعداد دانشجویان روزانه در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ با ۴۴۳۶۲۹ نفر آغاز می‌شود. در طول سال‌ها، با وجود برخی نوسانات، روند کلی صعودی است. این تعداد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به اوج خود یعنی ۵۶۹۶۱۳ نفر می‌رسد و سپس در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ کمی کاهش یافته و به ۵۴۸۴۰۰ نفر می‌رسد. خط روند نقطه‌چین نشان‌دهنده یک روند صعودی خطی کلی در طول دوره مورد مطالعه است. اطلاعات دانشجویان پردیس‌های خودگردان از سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۳ شروع می‌شود و در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۱ دانشجویی ثبت نشده است. این تعداد در مقایسه با دانشجویان روزانه نسبتاً کم است و در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۱۳۹۳ با ۲۲۰۸۱ نفر آغاز می‌شود. با نوسانات جزئی و با افزایش کمی در طول سال‌ها همراه است. بالاترین تعداد ثبت شده ۲۴۲۵۲ نفر در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ است. خط روند نقطه‌چین برای دانشجویان پردیس‌های خودگردان نیز روند صعودی کمی را نشان می‌دهد، اما بسیار کمتر از دانشجویان روزانه است.

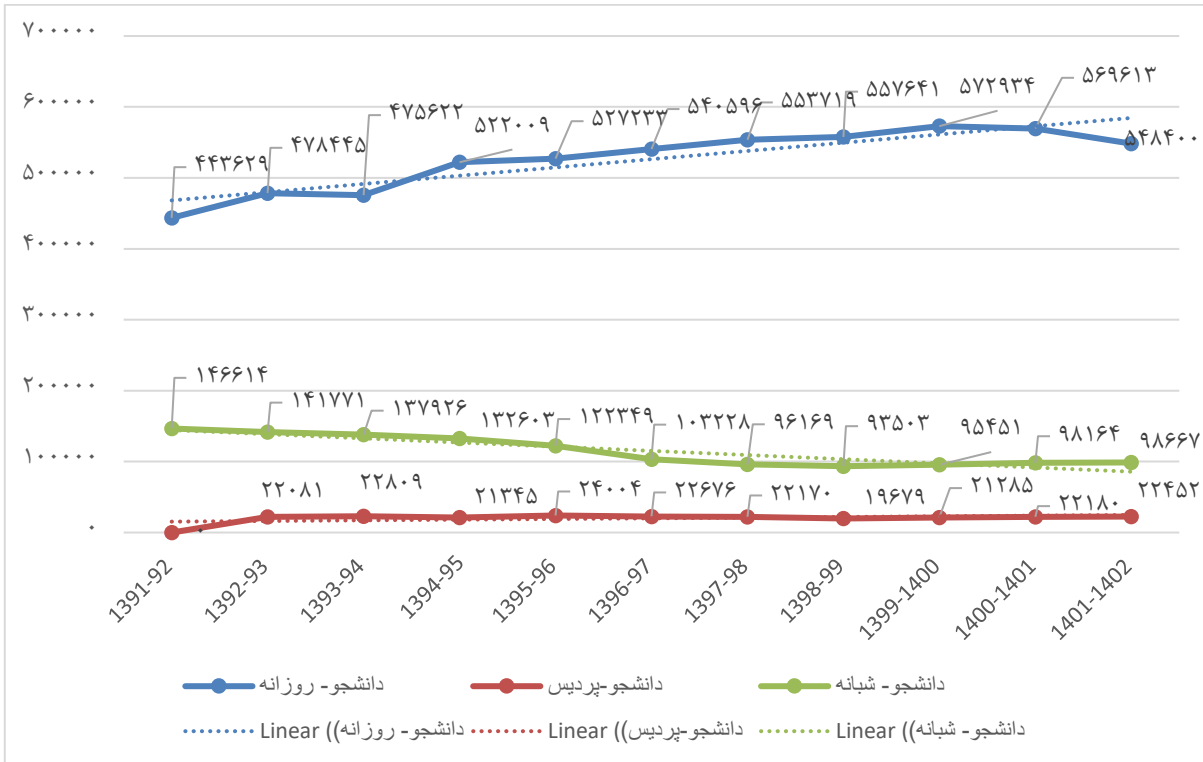
این نمودار نشان می‌دهد که تعداد دانشجویان روزانه با برخی نوسانات سالانه به طور مداوم در طول سال‌ها افزایش یافته‌است. در مقابل، تعداد دانشجویان پردیس‌های خودگردان نسبتاً کم باقی مانده‌است، اما در همین دوره افزایش کمی را نشان می‌دهد. روند کلی برای هر دو دسته صعودی است، با افزایش قابل توجه‌تری در دانشجویان روزانه نسبت به دانشجویان پردیس‌های خودگردان.



شکل ۵

مقایسه روند تعداد پذیرش دانشجو در دوره‌های پردیس‌های خودگردان دانشگاهی با تعداد پذیرش‌های روزانه و شبانه کل دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات

و فناوری



منبع: داده‌های اخذ شده از موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (Institute for Research Planning in Higher Education, 2024)

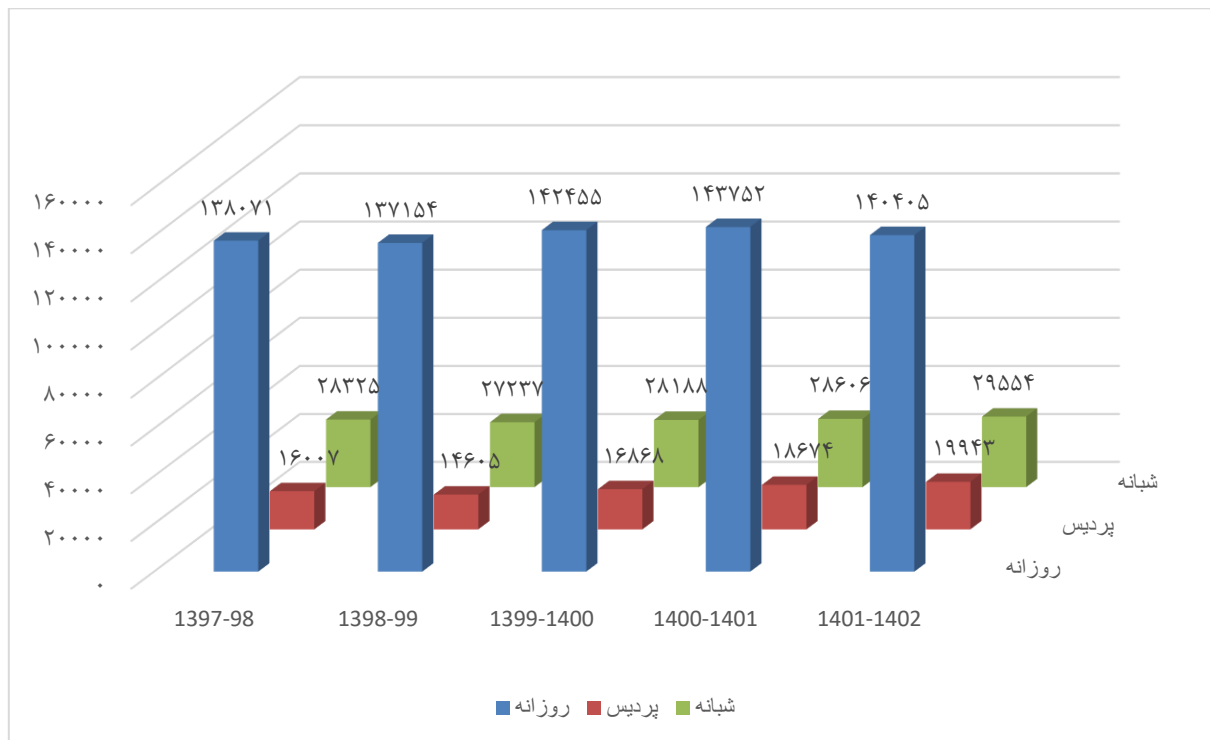
لازم به ذکر است که از تعداد کل ۱۲۴ دانشگاه و موسسه آموزش عالی دولتی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در ایران که آمار دانشجویان شاغل به تحصیل خود در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ را به موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی اعلام نموده‌اند (Saeidi, 2024)، تعداد ۴۳ دانشگاه دولتی دارای پذیرش پردیس خودگردان بوده‌اند که تنها ۱۲ دانشگاه، بالای ۵۰۰ دانشجوی پردیس در آن سال تحصیلی پذیرش داشته‌اند. شکل ۶ به مقایسه روند تعداد پذیرش دانشجو دوره‌های پردیس‌های خودگردان با تعداد پذیرش‌های روزانه و شبانه در ۱۲ دانشگاه دولتی برتر کشور در پذیرش دانشجوی پردیس خودگردان می‌پردازد. همانطور که ملاحظه می‌شود تعداد دانشجویان روزانه در طول سال‌های تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ الی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ تقریباً ثابت مانده است، در حالی که دانشجویان پردیس و شبانه سطوح مختلف رشد و کاهش را نشان می‌دهند. داده‌ها حاکی از افزایش کلی تعداد ثبت نام دانشجویان‌های شبانه و پردیس در طول دوره گزارش شده است. نرخ رشد دانشجویان روزانه تقریباً ۰٫۳۳ درصد در سال، نرخ رشد دانشجویان شبانه تقریباً ۰٫۸۵ درصد در سال بوده است. اما نرخ رشد دانشجویان پردیس تقریباً ۴٫۵ درصد طی سال‌های گزارش شده می‌باشد.

همانطور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود در اکثر دانشگاه‌های بزرگ دولتی درجه یک مانند دانشگاه تهران، دانشگاه تربیت مدرس، دانشگاه صنعتی امیرکبیر، دانشگاه صنعتی شریف، دانشگاه شیراز، و دانشگاه هنر رشد بالای ۳۰ درصد در پذیرش دانشجوی پردیس خودگردان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ نسبت به سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ داشته‌اند که به‌طور چشمگیری از درصد رشد پذیرش و حتی کاهش میزان

پذیرش دانشجو در دوره‌های روزانه این دانشگاه‌ها بیشتر است (جدول ۲ مشاهده شود). به طور کلی، اکثر دانشگاه‌ها در دوره‌های پردیس رشد قابل توجهی در پذیرش دانشجو داشته‌اند. در مقابل، چندین دانشگاه در دوره روزانه کاهش پذیرش دانشجو داشته‌اند. جدول ۲ نشان می‌دهد که در برخی دانشگاه‌ها به ویژه دانشگاه‌های درجه یک دولتی، تمرکز بیشتری روی افزایش پذیرش دانشجویان در پردیس‌ها گذاشته شده است.

شکل ۶

مقایسه روند تعداد پذیرش دانشجو دوره‌های پردیس‌های خودگردان با تعداد پذیرش‌های روزانه و شبانه در ۱۳ دانشگاه دولتی برتر کشور در پذیرش دانشجوی پردیس خودگردان



منبع: داده‌های اخذ شده از موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (Institute for Research Planning in Higher Education, 2024)

در بررسی اثرات منبعی برای دانشگاه‌های مادر دارای پردیس خودگردان می‌توان به اخذ شهریه و جبران کسری بودجه و منابع مالی دانشگاه‌ها اشاره نمود. این اثرگذاری تا آنجایی است که اگرچه تاکنون چندین بار در سال‌های مختلف تصمیم‌گیری در خصوص توقف فعالیت یا بازنگری در اهداف پردیس‌های خودگردان توسط وزارت علوم اعلام شده، ولی دانشگاه‌ها حاضر نیستند در وضعیت این پردیس‌ها تغییری ایجاد کنند زیرا با توجه به وضعیت بودجه، دریافت شهریه از دانشجویان پردیس‌ها به‌عنوان منبع درآمدی برای دانشگاه‌ها در نظر گرفته است و شاید به نوعی بتواند بخشی از کسری بودجه آن‌ها را برطرف کند. به‌گفته مدیران عالی وقت وزارت عتف بخشی از درخواست‌ها برای ادامه فعالیت این پردیس‌ها به دلیل مشکل مالی است و اگر فعالیت این پردیس‌ها به یک باره متوقف شود، تبعات مالی برای دانشگاه‌ها حداقل برای دانشگاه‌های با درصد بالای پذیرش پردیس‌های خودگردان به دنبال خواهد داشت. اخذ مدرک تحصیلی از دانشگاه‌های دولتی درجه یک کشور و کسب موقعیت اجتماعی بالاتر به دلیل کسب مدرک دانشگاهی از این دانشگاه‌ها در مقایسه با تحصیل در دانشگاه‌های غیردولتی و یا سایر دانشگاه‌های دولتی رده پایین‌تر یکی از عوامل استقبال تحصیل در پردیس‌های خودگردان دانشگاه‌های بزرگ دولتی می‌باشد.



جدول ۲

نرخ رشد کلی دانشجویان روزانه و پردیس در ۱۲ دانشگاه دولتی برتر در پذیرش دانشجوی پردیس در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ نسبت به سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷

موسسه آموزش عالی	نوع تحصیل	میزان درصد رشد پذیرش در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ به سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷
دانشگاه تهران	پردیس	۳۴۳۱
	روزانه	-۱۰۶۲
دانشگاه صنعتی امیرکبیر	پردیس	۶۵۵۰
	روزانه	۱۳۳
دانشگاه شهید بهشتی	پردیس	۰۶۷
	روزانه	۶۷۱
دانشگاه تبریز	پردیس	-۱۰۴۰
	روزانه	۰۱۱
دانشگاه علامه طباطبائی	پردیس	-۲۰۱۷
	روزانه	-۸۸۵
دانشگاه علم و صنعت ایران	پردیس	-۱۲۸۱
	روزانه	-۵۴۰
دانشگاه زابل	پردیس	۸۰۴۳
	روزانه	۹۴۱۸
دانشگاه تربیت مدرس	پردیس	۹۲۶۵
	روزانه	۹۷۵
دانشگاه صنعتی شریف	پردیس	۵۵
	روزانه	۶۸۰
دانشگاه شیراز	پردیس	۲۲۷۰
	روزانه	۷۲۵
دانشگاه هنر	پردیس	۹۵۴۲
	روزانه	۵۳۳۸
دانشگاه گیلان	پردیس	۴۰۸
	روزانه	-۰۴۲

منبع: داده‌های اخذ شده از موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (Institute for Research Planning in Higher Education, 2024)

۲،۳،۴. اثرات تفسیری

مهمترین اثرات تفسیری سیاست تاسیس و ایجاد پردیس‌های خودگردان در دانشگاه دولتی را می‌توان اعلام پیروی اجتناب‌ناپذیر دانشگاه‌های دولتی از منطق بازار و پولی شدن آنها، ضرورت حرکت دانشگاه‌های دولتی به سمت کسب منابع جدید برای مدیریت و تجهیز منابع خود، و لزوم حرکت آن‌ها به سمت مستقل شدن بیشتر نام برد.

پیروی دانشگاه‌های دولتی از منطق بازار و پولی شدن دانشگاه‌های دولتی یکی از اثرات تفسیری سیاست پردیس‌های خودگردان دانشگاهی می‌باشد. به دانشجویان به‌عنوان مشتری و به آموزش به‌عنوان یک کالا نگاه می‌شود و باید برای دانشگاه آورده و منفعت مالی داشته باشند. تعدادی از خبرگان اظهار داشتند که به‌زعم دانشجویان به ویژه دانشجویان دوره‌های روزانه ایجاد چنین ساختارهایی در آموزش عالی مغایر با عدالت آموزشی و به نوعی تبعیض‌آمیز است چراکه به‌عنوان مثال دانشجوی دانشگاه صنعتی شریف یا صنعتی امیرکبیر شدن نیازمند سختی و مرارت زیاد و رتبه بالاتری در کنکور است اما دانشجوی پردیس همین دانشگاه شدن، نیازمند تنها پرداخت شهریه بالاتری است. نکته دیگری

که باید در این زمینه مد نظر داشت اینکه پذیرش بیشتر پردیس‌ها موجب ایجاد دیدگاه در بین داوطلبان کنکور شود که نیازی به تلاش برای پذیرش در دانشگاه‌های دولتی نیست و صرفاً داشتن پول برای حضور و دریافت مدرک از دانشگاه‌های دولتی مادر کافی است. در نهایت همین بستر اعتراضی سبب شد که به تدریج نام پردیس‌های پولی جایگزین پردیس‌های خودگردان در آحاد جامعه بشود.

از سوی دیگر حرکت دانشگاه‌ها به سمت کسب منابع جدید برای مدیریت خود به نوعی حرکت و تمرین مستقل شدن بیشتر دانشگاه‌ها می‌باشد. دولت و حاکمیت اعلام می‌دارد قصد دارد حجم تصدی‌گری و مسولیت‌های خویش را کمتر و آن‌ها را به خود دانشگاه واگذار کند. زمانی که دولت با محدودیت بودجه‌ای مواجه است، به تبع آن دانشگاه‌های دولتی نیز با محدودیت‌های مالی مواجه خواهند شد. شاید بتوان خصوصی‌سازی آموزش عالی را جزئی از سازوکار پیشنهادی برای اصلاح فرایندهای کیفی و ساختاری آموزش عالی کشور دانست. از آثار مثبت این رویه شاید بتوان توسعه رقابت و تقویت ارتباط میان دانشگاه‌های کشور را نام برد.

مستقل شدن دانشگاه‌ها از وابستگی به بودجه دولتی یکی از پیش‌نیازهای حرکت دانشگاه‌ها به سمت استقلال سازمانی است. اگر دانشگاهی می‌پذیرد که استقلال داشته باشد، باید روشهای تامین بودجه و تجهیز منابع خود را نیز متنوع نماید. اگرچه در بسیاری از کشورهای دنیا با وجود اینکه بودجه دانشگاه‌ها از منابع عمومی و دولتی است، اما دولت‌ها در امور سازمانی دانشگاه‌ها دخالت حداقلی دارند.

۳،۳،۴. اثرات نهادی

مهمترین اثرات نهادی عبارتند از عدم انسجام در نظام سیاست‌گذاری و اجرا در آموزش عالی بخصوص در بحث دانشجویان شهریه‌پرداز، استقبال کم از پردیس‌های خودگردان دانشگاهی به جهت درج عنوان پردیس در مدارک تحصیلی و شهریه‌های بالای این دوره‌ها، و محدود کردن دانشگاه‌ها به پذیرش دانشجو در رشته‌هایی که در دانشگاه مادر در حال اجرا است. اگر چه درج عنوان پردیس در مدارک تحصیلی فارغ التحصیلان یکی از دلایل عدم استقبال از این گونه دوره‌ها در دانشگاه‌های دولتی رده پایین بوده است. اما اخذ مدرک تحصیلی حتی با همان قید پردیس در مدارک تحصیلی، از دانشگاه‌های بزرگ دولتی درجه یک عامل مهمی در جذب دانشجویان دوره‌های پردیس در دانشگاه‌های دولتی درجه یک کشور بوده است. هرچند در سال ۱۴۰۲، بر مبنای دستورالعملی، عنوان شد که «تحصیل در پردیس دانشگاهی» در مدرک فارغ‌التحصیلان پردیس‌ها دیگر درج نمی‌شود و تنها تفاوت تحصیل دانشجویان در پردیس‌ها این است که هزینه تحصیل‌شان را پرداخت می‌کنند که دانشگاه بتواند ظرفیت را افزایش دهد.

شاید بتوان عدم انسجام در نظام سیاست‌گذاری و اجرا در آموزش عالی و عدم فراهم کردن زیرساخت‌ها در تحقق اهداف پردیس‌ها به خصوص در بحث دانشجویان شهریه‌پرداز را از یکی از مهمترین اثرات نهادی سیاست پردیس‌های خودگردان دانشگاهی دانست. همانطور که اشاره شد در اغلب ۱۵ دانشگاه برتر کشور در بیشترین پذیرش پردیس، نرخ رشد پذیرش دوره‌های پردیس به‌طور محسوس نسبت به نرخ رشد پذیرش دوره‌های روزانه بیشتر است. ولی موضوع این دوره‌ها زمانی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند که متوجه بشویم طی سال‌های اخیر از آنجایی که پردیس خودگردان برای دانشگاه منفعت بیشتری نسبت به دوره‌های شبانه یا نوبت دوم داشته است علاوه بر رشد نه چندان زیاد دوره‌های روزانه، کاهش پذیرش در دوره‌های نوبت دوم یا شبانه بسیار محسوس است.

از سوی دیگر بر مبنای دستورالعمل اجرایی شیوه‌نامه تاسیس پردیس دانشگاهی، در مدارک تحصیلی دانش‌آموختگان پردیس‌های خودگردان علاوه بر نام دانشگاه مادر، نام پردیس دانشگاهی نیز باید قید شود و این خود یکی از دلایل استقبال کم از پردیس‌های خودگردان دانشگاهی به ویژه در دانشگاه‌های درجه دو دولتی است. بر اساس مصوبات شیوه‌نامه پذیرش دانشجو در پردیس‌های خودگردان تاکید شده نوع و شیوه پذیرش دانشجو در پردیس‌های خودگردان در زمان فراخوان باید به اطلاع داوطلبان رسانده شود. اگر چه قید نام پردیس خودگردان در

مدرک دانشجویان فارغ التحصیل از جمله روش‌های وزارت عتف برای افتراق دانشجویان روزانه از دانشجویان فارغ التحصیل پردیس‌های خودگردان در جامعه است، اما تقویت‌کننده اثر تفسیری افزایش دانشجویان پولی در جامعه و بازار کار می‌باشد. دانشگاه‌های خارجی نیز که به افراد فارغ التحصیل دوره‌های پردیس خودگردان از دانشگاه‌های برتر کشور پذیرش داده و با مهاجرت این افراد موافقت می‌کنند و به آن‌ها پذیرش می‌دهند چندان به تحصیل در پردیس خودگردان اهمیت نمی‌دهند، لذا این دانشجویان با تکیه بر برند و نام خوش دانشگاه‌های برتر کشور بر شدت میزان مهاجرت می‌افزایند.

محدود کردن دانشگاه به پذیرش دانشجو در رشته‌هایی که در دانشگاه مادر در حال اجرا است از دیگر موانع دانشگاه‌ها در برگزاری دوره‌های آموزشی مورد نیاز صنعت کشور و تقویت ارتباط با آن است. خواسته مدیران پردیس‌های دانشگاهی این است که بتوانند دوره‌هایی را برگزار کنند که مورد تقاضای بیشتر صنعت است. ایشان معتقدند با حضور دانشجویان پردیس دانشگاهی ارتباط با صنعت بیشتر شده و به طبع درآمدزایی برای دانشگاه داشته‌است و این امر در نهایت برند دانشگاه را در سطح جامعه بالا برده‌است.

۴.۴. مکانیسم‌های بازخورد

۱.۴.۴ بازخوردهای سیاسی - اجتماعی

بازخوردهای سیاسی-اجتماعی به این موضوع مربوط می‌شود که آیا حمایت عمومی و ذینفعان از یک سیاست، با اجزای خاصی از آن، در طول زمان تقویت یا تضعیف شده است؟ چنین بازخوردهای سیاسی-اجتماعی می‌تواند شامل سه بعد بازخوردهای شناختی، حمایتی، و دستورکار باشد.

نبود نظارت مستمر بر پردیس‌های خودگردان دانشگاهی پس از تاسیس آن‌ها توسط مسئولان و وزارت عتف یکی از مهمترین دلایل خارج شدن پردیس‌ها از رسالت اصلی خودشان است که مدیران عالی نیز به آن اشاره داشتند. از دیدگاه مدیران عالی سابق وزارت عتف، اهداف بکارگیری و اجرای سیاست پردیس‌های خودگردان در هیچ یک از اهداف خود مبتنی بر توسعه و فراهم نمودن زمینه‌های لازم برای جذب داوطلبان ورود به دانشگاه‌ها به‌ویژه جذب دانشجویان ایرانی خارج از کشور، تنوع بخشی در آموزش عالی، و افزایش ظرفیت پذیرش دانشجو در راستای پاسخ‌گویی به نیازهای اجتماعی و علمی تخصصی کشور موفق نبوده‌است. به گفته معاون آموزشی وقت وزارت علوم در سال ۱۳۹۵، اساسی‌ترین دلیل بازنگری سیاست‌های پردیس‌های دانشگاهی، خارج شدن برخی از این پردیس‌ها از ریل و ماموریت خود بوده‌است. البته ساماندهی پردیس‌های خودگردان دانشگاه‌ها هنوز در دست اقدام است و ادامه فعالیت پردیس‌های دانشگاهی منوط به ارزیابی عملکرد آن‌ها در جهت تحقق اهداف آموزش عالی می‌باشد. این بازنگری بایستی در طول دوره فعالیت پردیس‌ها انجام می‌شد که این امر صورت نگرفته‌است.

از سوی دیگر پردیس‌های خودگردان که در راستای تأمین هزینه دانشگاه‌ها ایجاد شده‌اند به عقیده بسیاری از احاد جامعه با روح آموزش رایگان که در اصل ۳۰ قانون اساسی بر آن تأکید شده در تضاد هستند. امروزه دانشگاه‌ها همچنان با بحران‌های مالی جدی مواجه هستند و نشان داده شده‌است پردیس‌ها به‌عنوان منابع تأمین مالی و بازوی حمایتی دانشگاه‌ها، راهکار مناسب و موثری در اغلب دانشگاه‌های کشور نبوده‌است. اگرچه تعدادی از پردیس‌های دانشگاه‌های درجه یک کشور در این چند ساله توانستند تا حدی در تأمین نیازهای مالی دانشگاه‌ها مشارکت کنند اما قطعاً این هدف اولیه پردیس‌ها بنابر اسناد بالا دستی نبوده‌است. در همین راستا شماری از مسئولان آموزش عالی کشور حرکت دانشگاه‌های دولتی به سوی پولی شدن را رد کرده و آن را بزرگنمایی عنوان می‌کنند. به گفته این گروه، دانشگاه‌های دولتی به هیچ وجه دنبال جذب دانشجوی شهریه‌پرداز بی‌کیفیت نبوده‌اند. اما بسیاری از اساتید و دانشجویان دوره‌های روزانه معتقدند که پردیس خودگردان دارای کیفیت خوبی نیستند و بدون شک به اعتبار دانشگاه‌های مادر کشور در سطح ملی و بین‌المللی آسیب می‌زنند. از سوی دیگر دانشجویان این

دانشگاه‌ها که مبالغ زیادی را صرف شهریه خود می‌کنند، از نحوه اداره دانشگاه و امکاناتی که در اختیار آن‌ها قرار می‌گیرد، ناراضی هستند. بسیاری معتقد هستند ایجاد این پردیس‌ها منجر به ایجاد شکاف بین دانشجویان روزانه و پردیسی شده‌است. دانشجویان روزانه نیز از پذیرش خارج از ظرفیت دانشگاه‌های سراسری برای جذب دانشجویان پولی ناراضی هستند. لذا بازخورد حمایتی خوبی از سوی ذینفعان مختلف از ادامه فعالیت این‌گونه پردیس‌ها نمی‌شود. مصاحبه‌شوندگان اظهارداشتند که روند جذب دانشجو در پردیس‌های خودگردان باید در آینده تغییراتی داشته باشد.

همچنین در این زمینه لازم است وزارت عتف با همکاری دانشگاه‌ها قوانین جدیدی را تدوین کند و به دانشگاه‌های درجه یک و برتر کشور اختیارات بیشتری در خصوص نحوه پذیرش دانشجو و اخذ شهریه در پردیس‌های خودگردان اعطا نماید. یکی از مهمترین الزامات در جهت خودگردان کردن واقعی پردیس‌ها نه لزوماً خودگردانی مالی، بحث تقویت هویت پردیس‌های خودگردان در حوزه تحصیلات تکمیلی است. در صورتی که پردیس دارای هویت مستقلی شود و دیگر دانشگاه‌ها و بازیگران هم این هویت مستقل را به رسمیت بشناسند، این نهادسازی و ساختارسازی منجر به استقلال و خودگردانی بیشتر پردیس‌ها می‌شود.

همانطور که عنوان شد هر سیاست با مجموعه قوانین، مقررات و سیاست‌های اطراف خود در تعامل است و اثرپذیر و اثرگذار بر آن پدیده است. لذا برای هرگونه سیاست‌گذاری و پیگیری اهداف سیاستی نیاز است کل سیستم و زیرمجموعه‌های آن و نوع تعامل آن‌ها با هم دیده شود. لذا برای هر نوع سیاست‌گذاری در حوزه پردیس‌های خودگردان تفکر سیستمی نیاز است که به کل مجموعه آموزش عالی به‌عنوان یک پدیده کلان و همچنین نوع تعامل پردیس‌های خودگردان با تک‌تک اجزا آن مانند دوره‌های روزانه، شبانه، دانشگاه‌های غیردولتی و.. پرداخته شود. خبرگان ضمن اشاره به اینکه وجود دانشگاه‌های دولتی و غیردولتی در همه جا مرسوم است، بیان می‌نمودند اینکه دانشگاه‌های دولتی با پردیس‌ها با افزایش ظرفیت پذیرش در دوره‌های پولی خود به دنبال دریافت شهریه از دانشجویان باشند، به نوعی دورکردن یا مانع ایجاد کردن در مسیر فعالیت‌های دانشگاه‌های غیردولتی محسوب می‌شود. تعدای از مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند سرمایه‌گذاری در بخش آموزش عالی از سوی دانشگاه‌های دولتی برای جذب دانشجوی شهریه پرداز، اقدام مناسبی به نظر نمی‌آید چرا که مأموریت اصلی و مهم این دانشگاه‌ها نخبه‌پروری و تربیت نخبگان است. گسترش جذب دانشجویان شهریه پرداز در دانشگاه‌های دولتی، همچنین دانشگاه‌های غیردولتی را نیز از مسیر اصلی خود خارج ساخته و آن‌ها در پذیرش دانشجو دچار چالش می‌سازد زیرا که استفاده دانشگاه‌های دولتی از امکانات و بودجه دولتی در جایی که از دانشجو شهریه‌های بالا دریافت می‌کنند آن‌ها را در رقابت با دانشگاه‌های غیردولتی که چنین امکانی ندارند در موقعیت بسیار بهتری قرار می‌دهد.

۲.۴.۴. بازخوردهای مالی

بازخورد مالی می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر فرآیند سیاست‌گذاری داشته‌باشد. تقاضای رو به رشد سریع برای بودجه عمومی و/یا یک بحران مالی مداوم، احتمالاً به نگرانی‌های شدید در میان متولیان بودجه یا حمایت قوی از ادامه یک سیاست منجر خواهدشد. علاوه بر این، در طول زمان با تغییر شرایط برون‌زا (به‌عنوان مثال، روندهای اجتماعی، اقتصادی و سیاسی در سطح کلان)، اولویت‌های متولیان بودجه و نهادهای مالی ممکن است تغییر کند و/یا هزینه‌های دریافتی یا منافع درک‌شده از حمایت از سیاست ممکن است بر این اساس تغییر کند.

با توجه به وضعیت اقتصادی که سال‌ها دولت با آن مواجه بوده است از قبیل تحریم‌های ظالمانه و تورم، محدودیت‌های دانشگاه‌ها، به لحاظ منابع مالی همچنان انتظار می‌رود و بزرگترین چالش دانشگاه‌ها تنوع‌بخشی به منابع مالی است. لذا اشتراک‌گذاری هزینه‌های تحصیلی با جامعه از طریق پرداختن شهریه به دانشگاه‌ها یکی از ضرورت‌ها برای هرگونه تصمیم‌گیری در حوزه آموزش عالی می‌باشد. تعدای از مدیران



پردیس‌های خودگردان، با اشاره به تامین بخشی از منابع مالی مورد نیاز دانشگاه‌ها از محل درآمد پردیس‌های خودگردان معتقد بودند که انگیزه دانشجویان روزانه برای ورود به دانشگاه با دانشجویان پردیس دانشگاهی متفاوت است. بیشتر دانشجویان پردیس به خاطر بهایی که پرداخت می‌کنند انگیزه بالاتری دارند. در سطح کلان‌تر نیز مدیران عالی سابق وزارت عتف در سال ۱۳۹۸ معتقد بودند که با توجه به محدودیت‌های بودجه‌ای دانشگاه‌ها و با در نظر گرفتن این نکته که بخشی از مشکلات مالی دانشگاه‌ها توسط این پردیس‌ها جبران می‌شود، فعالیت این پردیس‌ها نباید به یکباره متوقف شود زیرا تبعات مالی برای دانشگاه‌های مادر و پردیس‌ها خواهد داشت.

از سوی دیگر کارشناسان، قابلیت‌های کسب درآمد در دانشگاه‌ها از سایر روش‌ها مانند ارتباط دانشگاه و صنعت را بسیار بالا و رقم شهریه‌ها را در برابر آن ناچیز بیان می‌کنند. از سوی دیگر همه متقاضیان پردیس‌های دانشگاهی از دهک‌های بالای اقتصادی جامعه نیستند و دولت و دانشگاه‌ها باید اقداماتی را در جهت برقراری عدالت آموزشی بیشتر در این حوزه بردارند. تعدادی از مصاحبه‌شوندگان بیان داشتند پذیرش دانشجوی پردیس در دانشگاه‌ها نیاز به تعمق بیشتری دارد. شاید پذیرش دانشجوی پردیس در دانشگاه‌های درجه ۲ و ۳ کشور سیاست مناسبتری باشد اما دانشگاه‌های درجه یک باید بتوانند از طریق پروژه‌های تحقیقاتی و فعالیتهای آموزشی خود از محل ارتباط با صنعت و جامعه بتوانند درآمدهای خوبی داشته باشند. نکته پایانی، توجه به این مورد است که بر مبنای اصل ۳۰ قانون اساسی دولت‌ها وظیفه دارند وسایل تحصیلات عالی را تا سر حد خودکفایی کشور به‌طور رایگان گسترش دهند. گسترش دوره‌های شهریه‌ای نباید منجر به تشویق سازمان‌های مالی و بودجه‌ای کشور به محروم کردن آموزش عالی کشور از بودجه‌های عمومی در طول زمان شود.

۳.۴.۴. بازخوردهای اجرایی

بازخوردهای اجرایی مربوط به نهادهای عمومی مسئول طراحی و اجرای سیاست است. بازخورد اجرایی می‌تواند منجر به تقویت یا تضعیف روحیه داخلی و احساس مأموریت نهاد سیاست‌گذار باشد. این بازخورد به نهادهای عمومی اجازه می‌دهد از شکست‌های بسیار مشهود اجتناب کنند و اعتبار و شایستگی خود را برای سیاست‌گذاری حفظ کنند. بازخورد اجرایی ممکن است به تغییرات ناشی از سیاست مانند گسترش یا کاهش منابع و ظرفیت‌ها برای طراحی و اجرای سیاست کمک کند.

یکی از نکات جالب در خصوص تصمیم‌گیری برای پردیس‌های خودگردان عدم تعیین تکلیف سریع درباره آن است تا جایی که گاهی سیاست بی‌سیاستی را می‌توان یکی از راهبردهای برخورد با این پدیده دانست. البته این بی‌تصمیمی بیشتر ناشی از نگرانی تبعات سیاسی، اجتماعی و فرهنگی وزارت عتف از پیامدهای هرگونه تصمیم قاطع است. یکی از راهبردهای تسهیل این سیاست‌گذاری درگیرکردن دانشگاه‌ها در سیاست‌گذاری برای پردیس‌های خودگردان می‌باشد. درگیرکردن جامعه هدف سیاست، مشروعیت و اجرای سیاست اتخاذشده را ارتقا می‌دهد. ارزیابی مداوم و نظارت حمایت‌گرانه بر عملکرد دانشگاه‌ها بر مبنای اهداف سیاست و شیوه‌نامه‌های اجرایی مصوب، از نکات کلیدی برای جهت‌دهی جامعه هدف به سمت حل چالش یا مأموریت‌های موردنظر سیاست است. لذا این ارزیابی‌ها باید منجر به یادگیری سیاستی و اعمال تغییرات لازم در اسرع وقت در سیاست‌ها و آیین‌نامه‌ها شود. در همین راستا نیاز است بررسی شود که آیا همه ابزارهای سیاستی و شیوه‌نامه‌های اجرایی سیاست ایجاد و تاسیس پردیس‌های دانشگاهی خودگردان هماهنگ و هم‌افزای یکدیگر هستند و یک هدف یا اهداف مشترک را دنبال می‌کنند؟ برای مثال لازم است بررسی شود که بند مصوب تاسیس پردیس بین‌الملل یا خودگردان در محلی غیر از ساختمان اصلی دانشگاه مادر چگونه می‌تواند به افزایش جذب دانشجویان خارجی کمک می‌کند؟ اگر خیر، چه تغییرات آیین‌نامه‌ای یا ابزار سیاستی جدیدی برای سوق دادن پردیس‌ها به سوی عملی کردن آن هدف مورد نیاز است؟ شاید یکی راهبردهای آموزش عالی، دادن استقلال و اختیار بیشتر به دانشگاه‌ها برای طراحی و اجرای ابزارهای سیاستی متناسب با مأموریت‌های تعریف شده از سوی وزارت عتف برای پردیس‌های خودگردان باشد.

در پایان حمایت از تاسیس دانشگاه‌های با کیفیت در بخش خصوصی شاید حلقه مفقوده اهداف متصور از تاسیس پردیس‌ها مبتنی بر توسعه و فراهم نمودن زمینه‌های لازم برای جذب داوطلبان ورود به دانشگاه‌ها به‌ویژه جذب دانشجویان ایرانی خارج از کشور، تنوع‌بخشی در آموزش عالی و افزایش ظرفیت پذیرش دانشجو در راستای پاسخ‌گویی به نیازهای اجتماعی و علمی تخصصی کشور باشد.

۵. بحث و نتیجه گیری

این مقاله با تمرکز بر تأسیس و گسترش پردیس‌های خودگردان دانشگاهی به عنوان ابزاری برای سیاست‌گذاری، به ارزیابی سیاست‌های خصوصی‌سازی آموزش عالی دولتی در ایران پرداخته است. در نهایت این مطالعه کمک کرد تا درک بهتری از وضعیت فعلی پردیس‌های خودگردان دانشگاهی و نقش و پیامدهای فعلی و آتی آن‌ها در خصوصی‌سازی آموزش عالی کشور به دست آید و بتوان سیاستگذاران حوزه آموزش عالی کشور و مدیران دانشگاهی را برای سیاست‌گذاری و حکمرانی موثرتر و مفیدتر در این حوزه یاری نمود.

از دیدگاه نظریه بازخوردسیاست، این سیاست دارای اثرات منبعی شامل: افزایش جذب دانشجو در دانشگاه‌های دولتی دارای مطلوبیت برای حاکمیت، اخذ شهریه و کمک مالی مطلوب برای دانشگاه‌ها و اخذ مدرک دانشگاه درجه یک کشور و کسب موقعیت اجتماعی بهتر برای دانشجویان این پردیس‌ها است که این اثرات می‌تواند از طریق دوره‌های شبانه و نوبت دوم نیز تامین گردد. این تاثیر، انتخاب سناریو دوم را تقویت می‌کند.

اثرات تفسیری سیاست شامل پیروی دانشگاه از منطق بازار و حرکت به سمت منابع جدید و مستقل شدن است. بجز جنبه منفی پولی شدن از دیدگاه اجتماعی، حرکت به سمت منابع جدید و مستقل شدن دارای آثار مثبت اصلاح فرایندهای کیفی و ساختاری آموزش عالی و توسعه رقابت و ارتباط میان دانشگاه‌هاست. این تاثیر، انتخاب سناریو سوم و یا سناریو اول با انجام اصلاحات و نظارت و ارزیابی بیشتر را تقویت می‌کند.

مهمترین اثر نهادی سیاست ایجاد و گسترش پردیس‌های خودگردان، عدم انسجام در نظام سیاست‌گذاری و اجرا در آموزش عالی بخصوص در بحث دانشجویان شهریه‌پرداز است، که در اینصورت انتخاب سناریو دوم در رفع آن موثرتر است. اثرات تفسیری دیگر، به دلیل استقبال کم از پردیس‌های خودگردان دانشگاهی به جهت درج عنوان پردیس در مدارک تحصیلی بوده است که در سال‌های بعد این رویه اصلاح گردید. محدودکردن دانشگاه‌ها به پذیرش دانشجو در رشته‌هایی که در دانشگاه مادر در حال اجراست یکی دیگر از چالش‌های دانشگاه‌های مادر بوده است که این تاثیرات با انتخاب سناریو سوم می‌تواند بهبود یابد.

بر اساس بازخوردهای اجتماعی-سیاسی، سیاست ایجاد و گسترش پردیس‌های دانشگاهی، خارج شدن پردیس‌ها از رسالت اصلی‌شان و عدم موفقیت در دستیابی به اهداف، مهمترین بازخورد است. بازنگری در این حوزه، نیازمند تفکر سیستمی است که به کل مجموعه آموزش عالی به‌عنوان یک پدیده کلان و همچنین نوع تعامل پردیس‌های خودگردان با تک‌تک اجزا آن مانند دوره‌های روزانه، شبانه، دانشگاه‌های غیردولتی و.. پرداخته شود. برطبق بازخوردهای مالی، تنوع‌بخشی به منابع مالی برای دانشگاه‌ها از طریق پردیس‌های ماموریت‌گرا شده و ارتباط با صنعت، انتخاب سناریو سوم را بسیار تقویت می‌کند. پیام بازخورد اجرایی، درگیرکردن دانشگاه‌ها در سیاست‌گذاری برای پردیس‌های خودگردان می‌باشد. درگیرکردن جامعه هدف، مشروعیت و اجرای سیاست اتخاذشده را ارتقا می‌دهد. در واقع انتخاب و اجرای هر کدام از سناریوها باید با انجام چرخه سیاست‌گذاری به صورت صحیح انجام گردد که بخصوص مرحله مشروعیت در بهبود بازخورد اجرایی موثر است.

بر اساس مدل چرخه سیاست‌گذاری، مرحله یادگیری سیاستی که پس از نظارت و ارزیابی انجام می‌شود نقطه شروعی برای سیاست‌گذاری مجدد است. این مطالعه که به بررسی سیاست خصوصی‌سازی آموزش عالی دولتی از طریق پردیس‌های دانشگاهی پرداخته، می‌تواند در انجام

این امر بسیار موثر باشد. همانطور که پیشتر بیان شد دستور کار اولیه خصوصی‌سازی آموزش عالی، توسعه دسترسی به فرصت‌های برابر آموزشی و ارتقای پوشش جمعیت دانشجویی کشور از طریق تنوع‌بخشی به شیوه‌های ارائه آموزش عالی بود. دستور کار سیاست ایجاد پردیسه‌ها که از پردیسه‌های بین‌المللی شروع شد، استفاده از همه ظرفیت‌های دانشگاه‌های دولتی کشور برای بین‌المللی شدن، گسترش آموزش عالی در مناطق آزاد و پذیرش دانشجویان خارجی (غیرایرانی)، بود که پس از عدم توفیق به سوی پردیسه‌های خودگردان تغییر یافت. در واقع پردیس‌های خودگردان بصورت شیوه‌ای دیگر از خصوصی‌سازی آموزش عالی دولتی شکل گرفت. همانطور که در روند ایجاد و گسترش پردیسه‌ها مشاهده شد، مراحل چرخه سیاست‌گذاری بخصوص مراحل نظارت و ارزیابی و یادگیری سیاستی بصورت درستی انجام نشده و سیاست‌گذاری به صورت شتابزده، بدون مطالعه و تقلیدی بوده است.

بر مبنای یافته‌های پژوهش سناریوهای متفاوتی در مورد پردیس‌های خودگردان به عنوان توصیه‌های سیاستی پیشنهاد می‌گردد. تجزیه و تحلیل و برنامه‌ریزی سناریو روشی منظم برای تخیل آینده‌های احتمالی است که در آن سازمان‌ها تجزیه و تحلیل اثرات رویدادهای احتمالی بر عملکرد سیستم را با در نظر گرفتن چندین گزینه جایگزین به عنوان بخشی از فرآیند تولید و ارزیابی گزینه‌های استراتژیک خود استفاده و دنبال می‌کنند (Schoemaker, 2014). تجزیه و تحلیل و برنامه‌ریزی سناریو به طور گسترده برای حمایت از شکل‌گیری سیاست‌ها و استراتژی‌های سازمان‌ها استفاده می‌شود که در این فرایند درک نیروهای پیشران در سیستم مدنظر از اهمیت به سزایی برخوردار است (Chermack, 2018). به گفته خبرگان حوزه آموزش عالی و مطالعات و بررسی‌های انجام‌شده، تغییرات جمعیتی و تعداد متقاضیان تحصیلات دانشگاهی، مشکلات بودجه‌ای، و مطالبه آحاد جامعه برای پاسخگو بودن دانشگاه‌ها به نیازها و مسائل صنعت و جامعه از مهمترین پیشران‌های حوزه آموزش عالی ایران هستند. لذا سناریوهای پیشنهادی با در نظر گرفتن این پیشران‌ها ارائه و بحث می‌شود. بر اساس این عوامل سه سناریو تحت عناوین «حفظ وضع موجود»، «ادغام در دانشگاه‌های مادر»، و «ماموریت‌گرا کردن» را برای آینده پردیس‌های خودگردان دانشگاهی می‌توان ترسیم نمود.

یکی از سناریوهایی که تاکنون نیز در مورد پردیسه‌های خودگردان از زمان تاسیس آن‌ها به کار گرفته شده سناریوی «حفظ وضع موجود» است. در این سناریو اگر چه اکثر ذینفعان بر عدم موفقیت سیاست تاسیس و توسعه پردیس‌ها به شکل کنونی واقف هستند اما هیچ گونه تصمیم‌گیری قاطعی در مورد ایجاد تغییرات در این سیاست یا خاتمه آن گرفته و اعمال نمی‌شود. به عبارت دیگر «سیاست بی‌سیاستی» از راهکارهای آموزش عالی برای عدم مواجهه با پیامدهای حذف و تعطیلی پردیسه‌های خودگردان دانشگاهی بوده است. کارشناسان از جمله قریشی و همکاران معتقدند حذف کامل فرایند پذیرش دانشجو به صورت پردیسه‌های خودگردان بدون یافتن راه‌حل و راه‌کارهایی جهت رفع مشکلات در مواجهه با پیامدهای یک سیاست‌گذاری غلط یک تصمیم‌گیری شتابزده دیگر مانند تصمیم شتابزده در ایجاد پردیس‌ها می‌باشد (Ghoraishi et al., 2018). از سوی دیگر، توفیق حداقل ۱۲ دانشگاه برتر کشور در راه اندازی پردیسه‌های خودگردان و کمک پردیسه‌ها به آن‌ها در تامین منابع مالی، توقف پردیس‌های خودگردان دانشگاهی را به راحتی امکان‌پذیر نمی‌کند. لذا سیاست بر این است تا مادامی که دانشگاه‌ها برای پردیسه‌های دانشگاهی خودگردان مشتری دارند و منفعت مالی دارند، پردیس‌های خودگردان به حیات خود ادامه می‌دهند و بر مبنای مکانیسم بازار پردیس‌های خودگردان ناموفق به تدریج از بازار خارج می‌شوند.

با استناد به یافته‌های این پژوهش و با عنایت به اینکه نظارت و ارزیابی دقیق و مستمری بر فعالیت‌های پردیس‌ها از ابتدای فعالیت پردیس‌های خودگردان دانشگاهی وجود نداشته است و دچار کژکارکردی در همه ماموریت‌های دانشگاهی شده و زیرساختها نیز برای همه پردیس‌ها مطابق با شیوه‌نامه‌های اجرایی تاسیس پردیس‌ها مهیا نشده است، «ادغام پردیس‌های خودگردان در دانشگاه‌های مادر» و اصلاح نظام پذیرش دانشجو در قالب دانشجویان تحصیل رایگان و دانشجویان شهریه‌پرداز برای سال‌های آتی، سناریوی پیشنهادی دوم این پژوهش است. همانطور



که در یافته‌های پژوهش عنوان شد همه بندهای شیوه‌نامه‌های اجرایی تاسیس پردیس‌ها هیچگاه به مرحله اجرا و تامین نرسیده‌است. برای مثال خیلی از دانشگاه‌ها نه ساختمان مجزایی برای پردیس‌های خودگردان داشته و دارند و نه عضو هیات علمی خاص پردیس‌ها استخدام نموده‌اند و در خیلی از موارد کلاس‌های پردیس‌های خودگردان به دلایل مختلف از جمله تعداد کم دانشجویان در کنار دانشجویان روزانه برگزار می‌شود. بر مبنای دستورالعمل جدید در سال ۱۴۰۱ دانشجویان پردیس مجاز به شرکت در کلاس‌های دوره روزانه شدند و از سال ۱۴۰۲ نیز دیگر در مدارک فارغ التحصیلان عنوان تحصیل در پردیس دانشگاهی قید نمی‌شود. لذا با استناد به یافته‌های به دست آمده می‌توان پیشنهاد واگذاری و انتقال فرایند پذیرش دانشجوی پردیس‌ها مانند پذیرش دانشجوی شبانه به دانشگاه‌های مادر را مطرح نمود. از سوی دیگر، کاهش تعداد واحدهای دانشگاهی از سیاست‌های اعلامی وزارت علوم در سال ۱۴۰۳ می‌باشد.

با توجه به توفیق خصوصی‌سازی آموزش عالی در کشورهای دیگر (مثال: آمریکا، آلمان و لهستان (Herrmann & Nagel, 2022; Zajac et al., 2018) به ویژه در ارتباط آماده‌سازی بهتر فارغ التحصیلان بر اساس نیازهای بازار کار، همچنین انتظار مشکلات بودجه‌ای دانشگاه‌ها در سال‌های آتی، و همینطور مطالبه آحاد جامعه برای پاسخگوبودن دانشگاه‌ها به نیازها و مسائل صنعت و جامعه، سناریوی «ماموریت‌گرا کردن» پردیس‌های خودگردان البته با رعایت ملاحظات در نحوه تاسیس و پذیرش دانشجو برای این گونه پردیس‌ها پیشنهاد می‌شود. همانطور که بیان شد تعدادی از پردیس‌ها دارای عملکرد موفق در جذب دانشجو و ارتباط با صنعت بوده‌اند چرا که بیشتر دانشجویان پردیس‌ها شاغل به کار هستند. لذا می‌توان مجوز پردیس‌های ناموفق را لغو و ادامه حیات و موفقیت بیشتر پردیس‌های خودگردان موفق را با اعطای استقلال بیشتر به ویژه در جذب دانشجو و برگزاری دوره‌های مورد نیاز صنعت در راستای ماموریت ارتباط با صنعت تقویت نمود. این سناریو را می‌توان همراهی اسناد بالادستی کشور همچون نقشه جامع علمی کشور، سند آمایش آموزش عالی کشور، و برنامه‌های توسعه کشور نام برد که در آن‌ها بر مأموریت‌گرایی دانشگاه‌ها اشاره و تاکید شده‌است. به عنوان نمونه در ماده ۵ سند آمایش آموزش عالی کشور این‌طور آمده‌است: «وزارت علوم، تحقیقات و فناوری موظف است به منظور پاسخگویی به نیازهای گوناگون کشور در بخش‌های مختلف، طرح مأموریت‌گرایی مؤسسات آموزش عالی را با توجه به سطح عملکردی بین‌المللی، ملی، منطقه‌ای و خاص تدوین کند و پس از تصویب اجرا کند.» همچنین در برنامه ششم توسعه مأموریت دانشگاه‌ها به چهار دسته تقسیم شده‌است. برخی دانشگاه‌های بزرگ با توجه به توانایی‌هایی که دارند مأموریت فراملی خواهند داشت و به بقیه دانشگاه‌ها هم یا مأموریت منطقه‌ای محول خواهد شد، یا مأموریت استانی و یا مأموریت محلی. می‌توان حداقل مأموریت‌های استانی و محلی را به پردیس‌های خودگردان واگذار نمود و بدین صورت استقلال نهادی و ساختاری این پردیس‌ها را تقویت نمود که در نتیجه این دانشگاه‌ها رویکرد اقتصادی‌تر به دانشگاه و مأموریت‌های واگذار شده خواهند داشت. این مأموریت‌گرایی پردیس‌های خودگردان می‌تواند به تحقق دانشگاه‌های نسل سه و چهار در کشور یعنی کارآفرینی و در سطحی بالاتر اثرگذاری بر جامعه کمک نماید.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به عدم بررسی دانشگاه‌های غیردولتی در فرآیند خصوصی‌سازی آموزش عالی در ایران اشاره کرد و اینکه پردیس‌های خودگردان دانشگاهی چه تاثیری بر دانشگاهی غیردولتی داشته است. از پژوهش‌های آتی می‌تواند بررسی دانشگاه‌های غیردولتی در سیاست خصوصی‌سازی و تعامل آن‌ها با کل سیستم آموزش عالی و همچنین بررسی آموزش مجازی و تاثیر آن بر سیاست‌گذاری آموزش عالی و خصوصی‌سازی آن باشد.

۶. پیشنهادها

با توجه به یافته‌های مقاله، توصیه‌های زیر برای سیاست‌گذاران در رابطه با خصوصی‌سازی دانشگاه‌های دولتی پیشنهاد می‌شود:



۱. هنگام تصمیم‌گیری در مورد خصوصی سازی، کل اکوسیستم آموزش عالی باید در نظر گرفته شود. از جمله تأثیرات آن بر دانشگاه‌های دولتی، مؤسسات خصوصی آموزش عالی، دانشجویان، اعضای هیئت علمی و نیازهای گسترده‌تر جامعه. سیاستگذاران از سیاست‌های جزیره‌ای که ممکن است عواقب ناخواسته‌ای به همراه داشته باشد، خودداری نمایند. لذا استفاده از رویکرد تفکر سیستمی در هر نوع سیاستگذاری در حوزه خصوصی سازی آموزش عالی توصیه می‌شود.
۲. برای ارزیابی اثربخشی سیاست‌های خصوصی سازی آموزش عالی، به‌ویژه پردیس‌های خودگردان، در دستیابی به اهداف اعلام شده مانند افزایش دسترسی، بهبود کیفیت و پایداری منابع مالی دانشگاه‌ها، ارزیابی‌های جامع و منظم باید انجام پذیرد. از این ارزیابی‌ها برای اطلاع‌رسانی در مورد تصمیمات آتی سیاستگذاری باید استفاده شود. لذا نیاز است پیش از اجرای تغییرات عمده در سیاست‌ها و رویه‌ها، ارزیابی جامع سیاست‌ها صورت پذیرد. همانطور که در مقاله ذکر شده است، تأسیس پردیس‌های خودگردان بدون مطالعه‌ی مناسب و با عجله انجام شده است. برای ارزیابی اینکه آیا سیاست‌ها به اهداف مورد نظر خود دست یافته‌اند، باید نظارت و ارزیابی منظم اجرا شود.
۳. در راستای سناریوی ماموریت‌گرایی پردیس‌های خودگردان، استقلال نهادی آن‌ها باید به تدریج افزایش یابد. به دانشگاه‌های دولتی با عملکرد بالا، در زمینه‌هایی مانند پذیرش دانشجو، توسعه‌ی برنامه‌ی درسی و تخصیص منابع، استقلال بیشتری اعطا شود. این امر می‌تواند ضمن حفظ نظارت، نوآوری را تقویت کند. از سوی دیگر، چارچوب‌های نظارتی و مکانیزم‌های نظارتی مناسب باید تدوین و اجرایی شود. فقدان نظارت مستمر بر پردیس‌های خودگردان، یکی از دلایل ذکر شده برای انحراف آن‌ها از مأموریت اصلی‌شان عنوان شده است. نگرانی‌هایی وجود دارد که انگیزه‌های سودآوری بدون کنترل مناسب، می‌تواند استانداردهای آموزشی را تضعیف کند. برای اطمینان از اینکه خصوصی سازی منجر به کاهش کیفیت آموزش عالی نمی‌شود، تدابیر حکمرانی و تضمین کیفیت قوی باید ایجاد شود.
۴. در هرگونه تلاش برای خصوصی سازی دانشگاه‌های دولتی، بر حفظ دسترسی برابر به آموزش عالی برای همه طبقات اقتصادی باید تأکید شود. نگرانی‌هایی وجود دارد که تلاش‌های خصوصی سازی مانند پردیس‌های خودگردان، با تمرکز بر دانشجویان با تمکن مالی قوی تر، ممکن است نابرابری را تشدید کند. سیاست‌های خصوصی سازی باید با هدف گسترش دسترسی تدوین شوند. در همین راستا، دانشگاه‌ها باید به دنبال الگوهای تأمین مالی جایگزین، فراتر از صرفاً اخذ شهریه باشند. در حالی که خصوصی سازی آموزش عالی به دنبال کاهش وابستگی به بودجه‌ی دولتی است، اما صرفاً انتقال هزینه‌ها به دانشجویان از طریق افزایش شهریه، ممکن است در بلندمدت پایدار نباشد.
۵. دخالت دادن ذینفعان کلیدی و مشارکت گروه‌های هدف در سیاستگذاری، از جمله دانشگاه‌ها، در تدوین سیاست‌ها یک گام اساسی در افزایش مشروعیت سیاست‌های طراحی شده است و اجرای آن را بهبود می‌بخشد. ذینفعان، به ویژه اعضای هیئت علمی و دانشجویان باید در فرایند سیاست‌گذاری برای خصوصی سازی آموزش عالی نقش پررنگی داشته باشند. یافته‌های مقاله به مقاومت این گروه‌ها اشاره می‌کند. سیاست‌گذاران باید ذینفعان کلیدی را به‌طور فعال در تدوین و اجرای سیاست‌ها مشارکت دهند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

References

- Agasisti, T., & Ricca, L. (2016). Comparing the Efficiency of Italian Public and Private Universities (2007-2011): An Empirical Analysis. *Italian Economic Journal*, 2. <https://doi.org/10.1007/s40797-015-0022-7>



- Altbach, P., Reisberg, L., Rumbley, L., & Unesco. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. UNESCO. <https://doi.org/10.1163/9789004406155>
- Amanatidou, E., Cunningham, P., Gök, A., & Garefi, I. (2014). Using Evaluation Research as a Means for Policy Analysis in a 'New' Mission-Oriented Policy Context. *Minerva*, 52(4), 419-438. <https://doi.org/10.1007/s11024-014-9258-x>
- Assaad, R., Krafft, C., & Salehi-Isfahani, D. (2018). Does the Type of Higher Education Affect Labor Market Outcomes? Evidence from Egypt and Jordan. *Higher Education*, 75. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0179-0>
- Barley, S. R. (1990). Images of imaging: Notes on doing longitudinal field work. *Organization Science*, 1(3), 220-247. <https://doi.org/10.1287/orsc.1.3.220>
- Bayraktar, E., Tatoglu, E., & Zaim, S. (2013). Measuring the relative efficiency of quality management practices in Turkish public and private universities. *Journal of the Operational Research Society*, 64(12), 1810-1830. <https://doi.org/10.1057/jors.2013.2>
- Béland, D. (2010). Reconsidering policy feedback: How policies affect politics. *Administration and Society*, 42(5), 568-590. <https://doi.org/10.1177/0095399710377444>
- Béland, D., & Schlager, E. (2019). Varieties of Policy Feedback Research: Looking Backward, Moving Forward. *Policy Studies Journal*, 47(2), 184-205. <https://doi.org/10.1111/psj.12340>
- Borrás, S., & Højlund, S. (2015). Evaluation and policy learning: The learners' perspective. *European Journal of Political Research*, 54(1), 99-120. <https://doi.org/10.1111/1475-6765.12076>
- Buckner, E. (2018). The growth of private higher education in North Africa: a comparative analysis of Morocco and Tunisia. *Studies in Higher Education*, 43(7), 1295-1306. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1250075>
- Cairney, P. (2012). What is Public Policy? How Should We Study It? In *Understanding Public Policy* (pp. 22-45). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-0-230-35699-3_2
- Cairney, P., & Heikkila, T. (2014). Comparing Theoretical Approaches. In rd (Ed.), *Theories of the Policy Process*. Westview Press. <https://paulcairney.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/heikkila-cairney-proof-24-4-17.pdf>
- Chermack, T. J. (2018). An analysis and categorization of scenario planning scholarship from 1995-2016. *Journal of Futures Studies*, 22(4), 45-60. <https://jfsdigital.org/articles-and-essays/2018-2/vol-22-no-4-june-2018/an-analysis-and-categorization-of-scenario-planning-scholarship-from-1995-2016/>
- Deken, F., Carlile, P. R., Berends, H., & Lauche, K. (2018). Generating novelty through interdependent routines: A process model of routine work. *Academy of Management Journal*, 61(5), 1920-1950. <https://doi.org/10.5465/amj.2016.0687>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *The landscape of qualitative research*. Sage Publications. <https://psycnet.apa.org/record/2008-06349-000>
- Dubois, A., & Gadde, L. E. (2002). Systematic combining: An abductive approach to case research. *Journal of Business Research*, 55(7), 553-560. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(00\)00195-8](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(00)00195-8)
- Dunn, W. N. (2020). Public Policy Analysis: An Integrated Approach. *Sumerianz Journal of Social Science*, 310, 130-131. <https://doi.org/10.47752/sjss.310.130.131>
- Edler, J., Gök, A., Cunningham, P., & Shapira, P. (2016). Introduction: Making sense of innovation policy. In *Handbook of Innovation Policy Impact* (pp. 1-17). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781784711856.00008>
- Edmondson, D. L., Kern, F., & Rogge, K. S. (2019). The co-evolution of policy mixes and socio-technical systems: Towards a conceptual framework of policy mix feedback in sustainability transitions. *Research Policy*, 48(10). <https://doi.org/10.1016/j.respol.2018.03.010>
- Foxon, T. J. (2011). A coevolutionary framework for analysing a transition to a sustainable low carbon economy. *Ecological Economics*, 70(12), 2258-2267. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2011.07.014>
- Funnell, S. C., & Rogers, P. J. (2011). *Purposeful Program Theory: Effective Use of Theories of Change and Logic Models*. John Wiley & Sons. https://www.researchgate.net/publication/259999058_Purposeful_Program_Theory_Effective_Use_of_Theories_of_Change_and_Logic_Models
- Garwe, E. C. (2016). Increase in the demand for private higher education: unmasking the 'paradox'. *International Journal of Educational Management*, 30(2), 232-251. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2014-0064>
- Geels, F. W. (2010). Ontologies, socio-technical transitions (to sustainability), and the multi-level perspective. *Research Policy*, 39(4), 495-510. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2010.01.022>
- Gertler, P. J., Martinez, S., Premand, P., Rawlings, L. B., & Vermeersch, C. M. J. (2016). *Impact Evaluation in Practice, Second Edition*. World Bank Publications. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0779-4>
- Gholami, M. (2017). The Paid Campuses of the Universities Are Gradually Adjusted. In.
- Ghoraishi khorasgani, M., Yamani, M., Zakersalehi, G., & Mehran, G. (2017). A Content Analysis of Articles in Privatization of Higher Education in Iran Scientific Journals. *Journal of Science and Technology Policy*, 10(3), 44-54. https://jstp.nrisp.ac.ir/article_12987.html?lang=en
- Ghoraishi khorasgani, M. s., Yamani, M., Zakersalehi, G., & Mehran, G. (2016). Analysis of the Studies Conducted in Higher Education Privatization. *Journal of Science and Technology Policy*, 9(1), 77-90. https://jstp.nrisp.ac.ir/article_12949.html?lang=en
- Ghoraishi, M., Yamani Douzi sorkhabi, M., Zaker salehi, G., & Mehran, G. (2018). Structural pathology of autonomous campus of Tehran governmental universities. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 11(1), 31-58. https://mpes.sbu.ac.ir/article_98456.html?lang=en
- Ghoraishikhorasgani Yamani Douzi Sorkhabi, M., Zakersalehi, G., & Mehran, G. (2019). Functional pathology of autonomous campuses of Tehran public universities. *Journal of Educational Sciences*, 26(1), 197-216. https://education.scu.ac.ir/article_14734.html?lang=en
- Ghoraishikhorasgani Yamani Dozi Sorkhabi, M., Zakersalehi, G., & Mehran, G. (2019). Environmental Pathology of Autonomous Campuses and Its Outcomes. *The Journal of New Thoughts on Education*, 14(4), 165-192. https://jontoe.alzahra.ac.ir/article_3782.html?lang=en
- Hacker, J. S., & Pierson, P. (2019). Policy Feedback in an Age of Polarization. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 685(1), 8-28. <https://doi.org/10.1177/0002716219871222>





- Hekkert, M. P., Suurs, R. A. A., Negro, S. O., Kuhlmann, S., & Smits, R. E. H. M. (2007). Functions of innovation systems: A new approach for analysing technological change. *Technological Forecasting and Social Change*, 74(4), 413-432. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2006.03.002>
- Heller, D. E., & Callender, C. (2013). *Student Financing of Higher Education: A Comparative Perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203589953>
- Herrmann, S., & Nagel, C. (2022). Early Careers of Graduates from Private and Public Universities in Germany: A Comparison of Income Differences Regarding the First Employment. *Research in Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s11162-022-09698-4>
- Hoppmann, J., Huenteler, J., & Girod, B. (2014). Compulsive policy-making - The evolution of the German feed-in tariff system for solar photovoltaic power. *Research Policy*, 43(8), 1422-1441. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2014.01.014>
- Howlett, M., & Giest, S. (2012). The Policy-Making Process. In *Routledge Handbook of Public Policy* (pp. 17-28). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203097571-3/policy-making-process-michael-howlett-sarah-giest>
- Huang, F., Daizen, T., Chen, L., & Horiuchi, K. (2022). Japan's higher education and the public good. *Higher Education*, 83(6), 1297-1314. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00743-2>
- Hunt, S. A., & Boliver, V. (2021). Private providers and market exit in UK higher education. *Higher Education*, 81(2), 385-401. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00546-x>
- Institute for Research Planning in Higher Education. (2024). Statistics of Higher Education in Iran. In.
- Jacobs, A. M., & Weaver, R. K. (2010). Policy Feedback and Policy Change. *Forthcoming*, 45(4), 595-628.
- Jacobs, L. R., & Mettler, S. (2018). When and How New Policy Creates New Politics: Examining the Feedback Effects of the Affordable Care Act on Public Opinion. *Perspectives on Politics*, 16(2), 345-363. <https://doi.org/10.1017/S1537592717004182>
- Jacobsson, S., & Bergek, A. (2011). Innovation system analyses and sustainability transitions: Contributions and suggestions for research. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 1(1), 41-57. <https://doi.org/10.1016/j.eist.2011.04.006>
- Janssen, M. J. (2019). What bangs for your buck? Assessing the design and impact of Dutch transformative policy. *Technological Forecasting and Social Change*, 138, 78-94. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.08.011>
- Jordan, A., & Matt, E. (2014). Designing policies that intentionally stick: Policy feedback in a changing climate. *Policy Sciences*, 47(3), 227-247. <https://doi.org/10.1007/s11077-014-9201-x>
- Kattel, R., & Mazzucato, M. (2018). Mission-oriented innovation policy and dynamic capabilities in the public sector. *Industrial and Corporate Change*, 27(5), 787-801. <https://doi.org/10.1093/icc/dty032>
- Kern, F., & Rogge, K. S. (2018). Harnessing theories of the policy process for analysing the politics of sustainability transitions: A critical survey. *Environmental Innovation and Societal Transitions*, 27, 102-117. <https://doi.org/10.1016/j.eist.2017.11.001>
- Kuhlmann, S., & Rip, A. (2018). Next-generation innovation policy and Grand Challenges. *Science and Public Policy*, 45(4), 448-454. <https://doi.org/10.1093/scipol/scy011>
- Kwiek, M. (2017). De-privatization in higher education: a conceptual approach. *Higher Education*, 74(2), 259-281. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0047-3>
- Lahmandi-Ayed, R., Lasram, H., & Laussel, D. (2021). Is partial privatization of universities a solution for higher education? *Journal of Public Economic Theory*, 23(6), 1174-1198. <https://doi.org/10.1111/jpet.12531>
- Langley, A. (2007). Process thinking in strategic organization. *Strategic Organization*, 5(3), 271-282. <https://doi.org/10.1177/1476127007079965>
- Langley, A., Smallman, C., Tsoukas, H., & Van De Ven, A. H. (2013). Process studies of change in organization and management: Unveiling temporality, activity, and flow. *Academy of Management Journal*, 56(1), 1-13. <https://doi.org/10.5465/amj.2013.4001>
- Levy, D. C. (2013). The decline of private higher education. *Higher Education Policy*, 26(1), 25-42. <https://doi.org/10.1057/hep.2012.26>
- Lindlof, T. R. (2011). *Qualitative communication research methods*. Sage Publications. https://books.google.com/books/about/Qualitative_Communication_Research_Metho.html?id=M4tEdO6LaIwC
- Marginson, S. (2018). Public/private in higher education: a synthesis of economic and political approaches. *Studies in Higher Education*, 43(2), 322-337. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1168797>
- Markard, J., Suter, M., & Ingold, K. (2016). Socio-Technical Transitions and Policy Change - Advocacy Coalitions in Swiss Energy Policy. *SSRN Electronic Journal*, 18, 215-237. <https://doi.org/10.1016/j.eist.2015.05.003>
- Mazzucato, M. (2018). Mission-oriented innovation policies: Challenges and opportunities. *Industrial and Corporate Change*, 27(5), 803-815. <https://doi.org/10.1093/icc/dty034>
- Mettler, S., & Sorelle, M. (2018). Policy Feedback Theory. In *Theories of the Policy Process* (pp. 103-134). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494284-4>
- Oberlander, J., & Weaver, R. K. (2015). Unraveling from within? The affordable care act and self-undermining policy feedbacks. *Forum (Germany)*, 13(1), 37-62. <https://doi.org/10.1515/for-2015-0010>
- Ossenbrink, J., Finnsson, S., Bening, C. R., & Hoffmann, V. H. (2019). Delineating policy mixes: Contrasting top-down and bottom-up approaches to the case of energy-storage policy in California. *Research Policy*, 48(10), 103582. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2018.04.014>
- Patashnik, E. M., & Jenkins, J. A. (2013). The struggle to remake politics: Liberal reform and the limits of policy feedback in the contemporary american state. *Perspectives on Politics*, 11(4), 1071-1087. <https://doi.org/10.1017/S1537592713002831>
- Pentland, B. T., Hærem, T., & Hillison, D. (2010). Comparing organizational routines as recurrent patterns of action. *Organization Studies*, 31(7), 917-940. <https://doi.org/10.1177/0170840610373200>
- Perera, K. (2021). Narratives of privatization: three stories of affect and position from public universities. *Journal of Education Policy*. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1945088>
- Pierson, P. (1993). When Effect Becomes Cause: Policy Feedback and Political Change. *World Politics*, 45(4), 595-628. <https://doi.org/10.2307/2950710>
- Rogge, K. S., & Reichardt, K. (2016). Policy mixes for sustainability transitions: An extended concept and framework for analysis. *Research Policy*, 45(8), 1620-1635. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2016.04.004>
- Saeidi. (2024). Statistics of Higher Education in Iran. In. Tehran, Iran: Institute for Research and Planning in Higher Education (IRPHE).



- Sanyal, B. C., & Johnstone, D. B. (2011). International trends in the public and private financing of higher education. *Prospects*, 41(1), 157-175. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9180-z>
- Schattschneider, E. E. (1935). *Politics, Pressures and the Tariff*. Prentice Hall. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ncr.4110241214>
- Schoemaker, P. (2014). Scenario Planning: A Tool for Strategic Thinking. *Sloan Management Review*. <https://www.researchgate.net/publication/220042263>
- Schot, J., & Steinmueller, W. E. (2018). Three frames for innovation policy: R&D, systems of innovation and transformative change. *Research Policy*, 47(9), 1554-1567. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2018.08.011>
- Thornton, M. (2012). *Privatising the Public University: The Case of Law*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203804537>
- Tian, L., & Liu, N. C. (2019). Rethinking higher education in China as a common good. *Higher Education*, 77(4), 623-640. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0295-5>
- van der Laak, W. W. M., Raven, R. P. J. M., & Verbong, G. P. J. (2007). Strategic niche management for biofuels: Analysing past experiments for developing new biofuel policies. *Energy Policy*, 35(6), 3213-3225. <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2006.11.009>
- Yamani, M., Zakersalehi, G., & Mehran, G. (2016). Science & Technology Policy Analysis of the Studies Conducted in Higher Education Privatization. *Journal of Science and Technology Policy*, 8(1).
- Zajac, T., Jasiński, M., & Bożykowski, M. (2018). Early careers of tertiary graduates in Poland: Employability, earnings, and differences between public and private higher education. *Polish Sociological Review*, 202, 187-208. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-022-09698-4>
- Zakersalehi, G. (2016). *Privatization of Higher Education in the Fourth and Fifth Development Plans*. Institute for Research and Planning in Higher Education. <https://www.researchgate.net/publication/257085097>
- Zakersalehi, G. (2022). *Non-public & non-profit higher education institutions - Volume 3 of the Higher Education Law Book Series*. Institute for Research and Planning in Higher Education.

