

آسیب‌شناسی و ارائه راهکارهایی برای ارتقای سازوکارهای «یادگیری خطمشی» در حکمرانی و قانونگذاری



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شماره مسلسل: ۱۹۷۰۷
کد موضوعی: ۳۵۰



مرکز پژوهش‌های
مجلس شورای اسلامی

تاریخ انتشار:
۱۴۰۳/۱/۲۵

عنوان گزارش:

آسیب‌شناسی و ارائه راهکارهایی برای ارتقای سازوکارهای «یادگیری خط‌مشی» در حکمرانی و قانونگذاری

نوع گزارش: طرح ولایحه □، نظارتی □، راهبردی ■
نام دفتر:

مطالعات بنیادین حکمرانی (گروه الگوها و ابزارهای حکمرانی)

تهیه و تدوین:

سیده‌هدی شمسی

مدیر مطالعه:

حیدر نجفی رستاقی

اظهارنظرکنندگان:

حمزه خسروی (دفتر مطالعات حقوقی)، فهیمه غفرانی (دفتر مطالعات مدیریت)

ناظر علمی:

مهدی عبدالحمید

گرافیک و صفحه‌آرایی:

معصومه گریوانی

ویراستار ادبی:

زهره عطاردی

واژه‌های کلیدی:

۱. یادگیری خط‌مشی
۲. یادگیری تک‌حلقه‌ای
۳. یادگیری شناختی
۴. درس‌آموزی



تاریخ شروع مطالعه:
۱۴۰۲/۰۴/۱۰



فهرست مطالب

چکیده.....	۶
خلاصه مدیریتی.....	۷
۱. مقدمه.....	۸
۲. یادگیری خط مشی در چارچوب سیاست‌ها و قوانین.....	۱۰
۳. پیشینه پژوهشی و سیر تاریخی مفهوم یادگیری خط‌مشی.....	۱۱
۴. مباحث نظری و مفاهیم مرتبط با یادگیری خط‌مشی.....	۱۴
۵. انواع رویکردها در یادگیری خط‌مشی.....	۱۷
۶. چالش‌های یادگیری در نظام پارلمانی و قانونگذاری.....	۲۵
۷. توصیه‌هایی برای نظام پارلمانی و قانونگذاری.....	۲۶
منابع و مآخذ.....	۲۹

فهرست جداول

جدول ۱. انواع یادگیری خط‌مشی.....	۹
جدول ۲. قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران و ضرورت توجه به مفهوم یادگیری.....	۱۰
جدول ۳. سیاست‌های کلی نظام قانونگذاری و ضرورت توجه به مفهوم یادگیری.....	۱۰
جدول ۴. قانون آیین‌نامه داخلی مجلس شورای اسلامی و ضرورت توجه به مفهوم یادگیری.....	۱۱
جدول ۵. جمع‌بندی مفاهیم مرتبط با یادگیری خط‌مشی.....	۱۷
جدول ۶. برخی از مهم‌ترین انواع یادگیری خط‌مشی.....	۱۷
جدول ۷. رویکردها و زبر رویکردها در یادگیری خط‌مشی.....	۱۸
جدول ۸. تعاریف یادگیری اجتماعی خط‌مشی.....	۱۹
جدول ۹. راهکارهای نهادی مجلس شورای اسلامی در راستای ارتقای یادگیری و درس‌آموزی پارلمانی ...	۲۸

فهرست نمودارها

نمودار ۱. مهم‌ترین مسائل کشور در چند دهه اخیر از منظر رهبر انقلاب.....	۹
نمودار ۲. چرخه یادگیری اجتماعی مکس بویسوت (۱۹۹۵).....	۱۵
نمودار ۳. ذی‌نفعان دخیل در یادگیری مبتنی بر ارزیابی.....	۲۲
نمودار ۴. تجمیع سطوح و مؤلفه‌های یادگیری خط‌مشی.....	۲۴
نمودار ۵. مهم‌ترین ضعف‌ها و چالش‌های پارلمانی با تأکید بر مفهوم یادگیری خط‌مشی.....	۲۶



آسیب‌شناسی و ارائه راهکارهایی برای ارتقای سازوکارهای «یادگیری خط‌مشی» در حکمرانی و قانونگذاری

چکیده



پیچیدگی‌های انسانی و سرعت تحولات اجتماعی، یادگیری را تبدیل به امری ضروری برای مسائل موجود در حوزه حکمرانی کرده است. بر این اساس عملکرد حکومت‌ها بر فرایندهای دائمی «باز خورد» و «هدایت» استوار است. مجلس شورای اسلامی بر اساس اصل (۵۸) قانون اساسی، از نمایندگان منتخب مردم تشکیل شده و به‌عنوان یکی از قوای سه‌گانه جمهوری اسلامی ایران، متولی اصلی قانونگذاری در کشور تعریف می‌شود. با توجه به اینکه فرایند قانونگذاری در کشور مبتنی بر یک چرخه مستمر است، نیاز به یک سیستم یادگیری هوشمند در مجلس شورای اسلامی به‌منظور ارتقای فرایندهای قانونگذاری داریم. فرایند یادگیری در مجلس شورای اسلامی به دو گونه درون‌زا و برون‌زا قابل طرح است. در رویکرد درون‌زا، تمرکز بر ارتقای یادگیری خط‌مشی از طریق ظرفیت‌های درونی مجلس شورای اسلامی از جمله سیستم مدیریت دانش، مطالعه تجربیات موفق یا ناموفق پیشین، ارتقای مهارت‌های یادگیری نمایندگان و... در رویکرد برون‌زا، تمرکز بر بهره‌گیری از تجربیات سایر کشورها و جوامع با تأکید بر مفهوم نوآوری باز است. یادگیری بیشتر نوعی واکنش به تغییر برون‌زا در محیط خط‌مشی‌گذاری و قانونگذاری است و فرایند یادگیری می‌تواند در یک منطبق دوماه‌ای نیز طرح شود؛ به این معنا که مجلس شورای اسلامی نباید صرفاً به یادگیری از تجارب پیشین و درس‌آموخته‌های موجود بسنده کند؛ بلکه باید دائماً فرایندهای درونی خود را مبتنی بر یک سیستم شناختی هوشمند بازطراحی کرده تا قابلیت‌های یادگیری را در خود ارتقا دهد، به‌طوری که تبدیل به یک «سازمان یادگیرنده» شود.

خلاصه مدیریتی



بیان/شرح مسئله

از جمله چالش‌هایی که در عرصه قانونگذاری، در مجلس شورای اسلامی قابل طرح است، ضعف در سازوکارهای یادگیری با تأکید بر بهره‌گیری از تجارب و درس‌آموخته‌های درونی و بیرونی این نهاد قانونگذار به‌شمار می‌آید، به طوری که به نظر می‌رسد اقداماتی که در حال حاضر در حال انجام است غالباً در راستای ایجاد مدیریت دانش بوده و مجلس شورای اسلامی، کماکان با تبدیل شدن به یک سازمان هوشمند یادگیرنده فاصله دارد. بر همین اساس در این پژوهش به دنبال فهم نظری موضوع «یادگیری خطمشی» و کاربست آن در حوزه قانونگذاری و ارتقای فرایندهای داخلی مجلس شورای اسلامی در این چارچوب خواهیم بود.

نقطه نظرات / یافته‌های کلیدی

یادگیری غالباً هدفی هنجاری و شاید پیش‌نیاز حکمرانی تطبیق‌پذیر تلقی شده است. مفهوم یادگیری در خطمشی‌گذاری و قانونگذاری در دو قالب «یادگیری درون‌زا» و «یادگیری برون‌زا» قابل طرح است. در یادگیری درون‌زا تمرکز بر اصلاح سازوکارهای درونی مبتنی بر فرایند یادگیری شناختی درون‌زا و اصلاح مستمر براساس تجارب و درس‌آموزی‌های نهادی مجلس شورای اسلامی طرح می‌شود. در یادگیری برون‌زا نیز، بهره‌گیری از تجارب بین‌المللی قانونگذاری و برنامه‌ریزی با تأکید بر مفهوم «انتقال خطمشی» در دو سطح ملی و بین‌المللی مدنظر است. در سطح ملی «یادگیری اجتماعی» و «یادگیری شبکه‌ای» مبتنی بر مفهوم نوآوری باز پارلمانی با تأکید بر بهره‌گیری از تجارب ملی در حوزه خطمشی‌گذاری عمومی و در سطح بین‌المللی نیز انتقال تجارب بین‌المللی قانونگذاری مبتنی بر ظرفیت‌های بین‌المللی مجلس شورای اسلامی قابل طرح است.

پیشنهاد راهکارهای تقنینی، نظارتی یا سیاستی

براساس یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای زیر برای ارتقای یادگیری در مجلس شورای اسلامی ارائه می‌شود:

مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی

- انتقال و به اشتراک گذاری مستمر دانش حکمرانی و توانمندسازی نمایندگان مجلس شورای اسلامی مبتنی بر ظرفیت‌های مدرسه حکمرانی و قانونگذاری شهید مدرس
- برگزاری رویدادهای نوآورانه و خلاق در چارچوب مفهوم یادگیری با تأکید بر انتقال تجارب و ایده‌های نوآورانه به مجلس شورای اسلامی مبتنی بر ظرفیت خانه خلاق قوه مقننه

معاونت قوانین مجلس شورای اسلامی

- قاعده گذاری در راستای ارتقای فرایندهای پارلمانی مبتنی بر بهره‌گیری از هوش مصنوعی در ارتقای هوشمندی و یادگیری قوانین در مجلس شورای اسلامی

روابط عمومی مجلس

- ارتقای یادگیری اجتماعی مبتنی بر به روزرسانی مستمر سامانه مشروح مذاکرات مجلس با هدف به اشتراک گذاری مباحث پارلمانی و ایجاد درگاه تعاملی و بازخوردگیری عمومی
- ارتقای کنشگری در زمینه جمع‌سپاری عمومی قوانین و مقررات و تأکید بر رویکردهای یادگیری اجتماعی و سازوکارهای مشارکتی و مردمی در قانونگذاری

گروه دوستی پارلمانی

- ارتقای سازوکارهای «انتقال و اشاعه خط مشی» پارلمانی مبتنی بر بهره‌گیری از تجارب بین‌المللی حوزه قانونگذاری با تأکید بر ظرفیت گروه‌های دوستی پارلمانی و ایرانیان خارج از کشور

پارلمان مجازی ایرانیان

- ارتقای یادگیری سازمانی مبتنی بر بهره‌گیری از سکوهای تعاملی و مشارکتی مجلس شورای اسلامی و درس‌آموزی از تجارب خبرگان، نخبگان و متخصصان

مرکز امور نمایندگان ادوار مجلس شورای اسلامی

ارتقای سازوکارهای یادگیری پارلمانی مبتنی بر ثبت و مستندسازی تجربیات پارلمانی نمایندگان و انتقال به نمایندگان آتی

واحدهای مرتبط با مدیریت دانش و فناوری اطلاعات در مجلس شورای اسلامی

توسعه زیرساختی و ایجاد سازوکارهای یادگیری سازمانی و نهادی در مجلس شورای اسلامی مبتنی بر قاعده گذاری در راستای هوشمندسازی نظام مدیریت دانش پارلمانی

۱. مقدمه

از جمله چالش‌هایی که در عرصه قانونگذاری، در مجلس شورای اسلامی قابل طرح است، ضعف در سازوکارهای یادگیری با تأکید بر بهره‌گیری از تجارب و درس‌آموخته‌های درونی و بیرونی این نهاد قانونگذار به‌شمار می‌آید، به‌طوری‌که به‌نظر می‌رسد اقداماتی که در حال حاضر در حال انجام است غالباً در راستای ایجاد مدیریت دانش بوده و مجلس شورای اسلامی، کماکان با تبدیل شدن به یک سازمان هوشمند یادگیرنده فاصله دارد.

مجلس شورای اسلامی براساس اصل (۷۱) قانون اساسی، در حدود مقرر در قانون اساسی می‌تواند قانون وضع کند و به‌عنوان یکی از قوای سه‌گانه جمهوری اسلامی ایران، متولی اصلی قانونگذاری در کشور تعریف می‌گردد. با توجه به اینکه فرایند قانونگذاری در کشور مبتنی بر یک چرخه مستمر است، در تدوین قوانین جدید نیازمند بهره‌گیری از تجارب موفق یا ناموفق در قوانین موجود و سابق در کشور بوده و به‌عبارتی می‌توان گفت که نیازمند به یک سیستم یادگیری هوشمند در مجلس شورای اسلامی به‌منظور ارتقای فرایندهای قانونگذاری هستیم.

ترسیم ابعاد مختلف یادگیری و عوامل احتمالی مؤثر بر یادگیری بازیگران خط‌مشی اهمیت دارد [۳] و در مطالعات مربوط به خط‌مشی عمومی، تا حد زیادی به اهمیت یادگیری اذعان شده است [۴] و [۵].

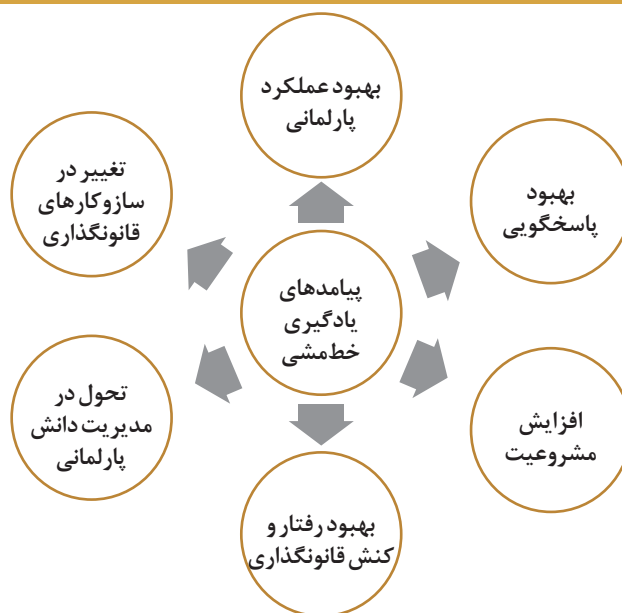
گفتنی است که فرایند یادگیری در دو قالب «یادگیری درون‌زا» و «یادگیری برون‌زا» در مجلس شورای اسلامی قابل طرح است. در یادگیری درون‌زا تمرکز بر اصلاح سازوکارهای درونی مبتنی بر فرایند یادگیری شناختی و اصلاح مستمر براساس تجارب و درس‌آموزی‌های نهادی مجلس شورای اسلامی طرح می‌گردد. در یادگیری برون‌زا نیز، بهره‌گیری از تجارب بین‌المللی قانونگذاری و برنامه‌ریزی با تأکید بر مفهوم «انتقال خط‌مشی» در دو سطح ملی و بین‌المللی مدنظر است. در سطح ملی «یادگیری اجتماعی»^۱ و «یادگیری شبکه‌ای»^۲ مبتنی بر مفهوم نوآوری باز^۳ پارلمانی با تأکید بر بهره‌گیری از تجارب ملی در حوزه خط‌مشی‌گذاری عمومی و در سطح بین‌المللی نیز انتقال تجارب قانونگذاری مبتنی بر ظرفیت‌های بین‌المللی مجلس شورای اسلامی قابل طرح است.

یادگیری شیوه‌ای مناسب برای نظریه‌پردازی درباره چگونگی تغییر ساختار مسائل عمومی، بهره‌گیری از فرصت‌های کارآفرینی و استفاده فعال از نهادها و تصمیم‌گیری توسط کنشگران است [۸]. یادگیری می‌تواند از طریق فرایندهای رسمی، «مبتنی بر شواهد» در دولت یا از طریق فرایندهای شناختی در شبکه‌های وسیع‌تر صورت بگیرد. در ارتباط با مورد اول، در بسیاری از شرایط تأکید فراوانی بر لزوم «خط‌مشی مبتنی بر شواهد»^۴ می‌شود که می‌تواند باعث بهبود عملکرد، پاسخ‌گویی و در نتیجه مشروعیت دولت شود. در چنین شرایطی، یادگیری خط‌مشی نه براساس ارزیابی‌های رسمی دولت، بلکه براساس ارزیابی غیررسمی طیف وسیع‌تری از کنشگران و تلاش‌های گفت‌وگومانی مرتبط صورت می‌گیرد [۹].

مهم‌ترین پیامدهای یادگیری خط‌مشی برای مجلس شورای اسلامی می‌تواند دربرگیرنده مفاهیمی شامل تغییر خط‌مشی [۶]، بهبود عملکرد، پاسخ‌گویی و در نتیجه مشروعیت دولت [۹]، به‌روزرسانی دانش و باورها درباره خط‌مشی عمومی [۱۳]، تغییرات رفتار مرتبط با خط‌مشی در اثر تجربه [۶۰]، تقویت خط‌مشی‌گذاری بر مبنای ارزیابی تجارب گذشته [۲۳]، بهبود عملکرد خط‌مشی‌ها و سازمان‌ها به کمک تغییر در مهارت‌ها، عملکرد و دانش [۲۹]، توانایی تشخیص و تصحیح خطاها و در نتیجه، بهبود عملکرد سازمان [۲۹] و یادگیری درباره هم جوهره و هم فرایند خط‌مشی [۶۰] در نظر گرفته شود

1. Social Learning
2. Network Learning
3. Open Innovation
4. Evidence Based Policy Making

نمودار ۱. مهم‌ترین مسائل کشور در چند دهه اخیر از منظر رهبر انقلاب^۱



بر همین اساس انواع یادگیری قابل طرح در نظام پارلمانی را می‌توان در قالب محورهای «یادگیری ابزاری»، «یادگیری اجتماعی»، «یادگیری نهادی و سازمانی»، «یادگیری سیاسی» و «یادگیری دولت (حکومت)» طرح کرد.

جدول ۱. انواع یادگیری خطمشی

ردیف	انواع یادگیری	توضیحات
۱	یادگیری ابزاری	یادگیری ابزاری خطمشی، درک نوین از این موضوع است که: یک ابزار خطمشی چگونه کار می‌کند، چگونه طراحی یا اجرا می‌شود، چگونه از طریق مشاهده یا آزمون و خطا یادگیری اتفاق می‌افتد و لزوماً یک کنش هدفمند نیست [۲۴].
۲	یادگیری اجتماعی	یادگیری اجتماعی نوعی سازوکار تغییر اندیشه‌ای است که جامعه را از الگوواره‌ای به الگوواره دیگر هدایت می‌کند [۱۶]. یادگیری اجتماعی خطمشی شکل «عمیق‌تری» از یادگیری خطمشی است که همراه با ایجاد ساخت‌های اجتماعی و باورهای علی جدید درباره مسائل خطمشی و راهکارهای آن می‌باشد [۲۴].
۳	یادگیری نهادی و سازمانی	یادگیری نهادی و سازمانی تنها شامل تشخیص و تصحیح خطاها نمی‌شود، بلکه امکان پیاده‌سازی اهداف و هنجارهای سازمانی موجود را فراهم می‌کنند (یادگیری تک‌حلقه‌ای)، بلکه به اصلاح آن هدف‌ها و هنجارها هم اشاره دارد (یادگیری دو حلقه‌ای). علاوه بر این، سازمان‌ها حتی می‌توانند به یادگیری‌های گذشته بنگرند و یاد بگیرند که چگونه خوب یاد بگیرند (یادگیری ثانویه) [۱].
۴	یادگیری سیاسی	یادگیری سیاسی شامل یک طرح یادگیری مطرح شده از سوی کنشگران و بازیگران سیاسی است، مانند قانونگذاران یا نخبگان سیاسی که برای مسائل خطمشی می‌جنگند، حمایت از خطمشی‌های خاص یا مخالفت با آنها را سازماندهی می‌کنند و برای پیشبرد تغییرات در خطمشی ائتلاف تشکیل می‌دهند. [۵۹].
۵	یادگیری حکومت (دولت)	یادگیری حکومت (دولت): «فرایندی که دولت‌ها با استفاده از آن، هوشمندی و پیچیدگی خود را افزایش می‌دهند و، به این ترتیب، اثربخشی کارهایشان را بالاتر می‌برند» [۴۳]. در پارادایم یادگیری دولت، مقامات دولتی یادگیری خطمشی را با هدف ایجاد تغییر در سطح نهادی دولت اجرا می‌کنند [۶۰].

۲. یادگیری خط‌مشی در چارچوب سیاست‌ها و قوانین

در ادامه مهم‌ترین و مرتبط‌ترین سیاست‌ها و قوانین کشور از منظر توجه به یادگیری مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

۲-۱. قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران

مهم‌ترین بندها و مواد مرتبط با موضوع گزارش در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران و ضرورت توجه به مفهوم یادگیری متناسب با هر بند یا ماده در جدول زیر طرح شده است.

جدول ۲. قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران و ضرورت توجه به مفهوم یادگیری

شماره بند	محتوا	ضرورت توجه به مفهوم یادگیری
اصل (۲) - بند «ب»	«ب»- استفاده از علوم و فنون و تجارب پیشرفته بشری و تلاش در پیشبرد آنها.	بهره‌گیری از تجارب پیشین قانونگذاری در چارچوب مفهوم یادگیری خط‌مشی و درس‌آموزی

۲-۲. سیاست‌های کلی نظام قانونگذاری

مهم‌ترین بندها و مواد مرتبط با موضوع گزارش در سیاست‌های کلی نظام قانونگذاری و ضرورت توجه به مفهوم یادگیری متناسب با هر بند یا ماده در جدول زیر طرح شده است.

جدول ۳. سیاست‌های کلی نظام قانونگذاری و ضرورت توجه به مفهوم یادگیری

شماره بند	محتوا	ضرورت توجه به مفهوم یادگیری
بند «۹»	رعایت اصول قانونگذاری و قانون‌نویسی و تعیین سازوکار برای انطباق لوایح و طرح‌های قانونی با تأکید بر: - قابل اجرا بودن قانون و قابل سنجش بودن اجرای آن، - معطوف بودن به نیازهای واقعی، - شفافیت و عدم ابهام، - استحکام در ادبیات و اصطلاحات حقوقی، - بیان شناسه تخصصی هر یک از لوایح و طرح‌های قانونی و علت پیشنهاد آن، - ابتنا بر نظرات کارشناسی و ارزیابی تأثیر اجرای قانون، - ثبات، نگاه بلندمدت و ملی، - انسجام قوانین و عدم تغییر یا اصلاح ضمنی آنها بدون ذکر شناسه تخصصی، - جلب مشارکت حداکثری مردم، ذی‌نفعان و نهادهای قانونی مردم‌نهاد تخصصی و صنفی در فرایند قانونگذاری، - عدالت‌محوری در قوانین و اجتناب از تبعیض ناروا، عمومی بودن قانون و شمول و جامعیت آن و حتی‌الامکان پرهیز از استثناهای قانونی.	بهره‌گیری از تجارب پیشین، شکست‌ها و موفقیت‌ها و درس‌آموخته‌ها از قوانین قبلی در راستای تدوین قوانین جدید.
بند «۱۱»	تعیین سازوکاری از سوی مجلس شورای اسلامی برای تشخیص قابلیت طرح در مجلس (موضوع اصل (۷۵) قانون اساسی) قبل از طرح و اعلام وصول.	بهره‌گیری از رویکردهای یادگیری نهادی و سازمانی در راستای سازوکار دستورکارگذاری و قابلیت طرح در مجلس.
بند «۱۵»	تعیین اولویت‌های قانونگذاری با محوریت: گره‌گشایی از امور اجرایی کشور، اصول اجرا نشده قانون اساسی، سند چشم‌انداز، سیاست‌های کلی نظام، برنامه پنج‌ساله توسعه و مطالبات رهبری.	بهره‌گیری از سازوکارهای یادگیری در اولویت‌گذاری موضوعات پارلمانی.

۲-۳. قانون آیین‌نامه داخلی مجلس شورای اسلامی

مهم‌ترین بندها و مواد مرتبط با موضوع گزارش در قانون آیین‌نامه داخلی مجلس شورای اسلامی و ضرورت توجه به مفهوم یادگیری متناسب با هر بند یا ماده در جدول زیر طرح شده است.

جدول ۴. قانون آیین‌نامه داخلی مجلس شورای اسلامی و ضرورت توجه به مفهوم یادگیری

شماره ماده	محتوا	ضرورت توجه به مفهوم یادگیری
ماده (۲۲)	وظایف و اختیارات هیئت رئیسه عبارتند از: ۱. نظارت بر کلیه امور اداری، مالی، استخدامی و سازمانی مجلس ۱۲- تصویب سازوکار لازم جهت بهبود روش‌های نظارتی و ساماندهی امور ناظرین منتخب مجلس و کمیسیون‌ها در مجامع و شوراها و دریافت گزارش آنان.	بهبود روش‌های نظارتی و ساماندهی مبتنی بر یادگیری درون‌زا و سازمانی.
ماده (۶۷)	پس از آنکه مجلس یا کمیسیون‌ها (در خصوص قوانین آزمایشی) درباره طرح یا لایحه‌ای رأی نهایی داد، اسناد و اوراق و صورت‌جلسات مربوط به آن، در معاونت قوانین مجلس بایگانی می‌شود.	ارتقا و هوشمندسازی فرایندها و مدیریت دانش پارلمانی مبتنی بر مفهوم یادگیری ابزاری و نهادی درون‌زا.
ماده (۱۱۲)	مذاکرات کامل هر جلسه همراه با مصوبات ضبط و ثبت و حداکثر چهل و هشت ساعت پس از آن، بین نمایندگان توزیع می‌شود. نماینده‌ای که در صورت مشروح مذاکرات مطلبی برخلاف اظهارات او ثبت شده باشد، به‌طور اختصار می‌تواند فقط نسبت به همان مورد در جلسه رسمی تذکر دهد و بعداً اصلاح آن قسمت از مذاکرات، در مجموعه مذاکرات مجلس درج می‌شود. صورت مذاکرات جلسات باید به امضای رئیس یا نایب‌رئیس مجلس که آن جلسه را اداره کرده است برسد.	ارتقا و هوشمندسازی فرایندها و مدیریت دانش پارلمانی مبتنی بر مفهوم یادگیری ابزاری و نهادی درون‌زا.
ماده (۱۱۴۳)	ماده (۱۱۴۳) - کمیسیون اصلی موظف است در رسیدگی به طرح‌ها و لوایح از وزرا و یا بالاترین مقام دستگاه‌های اجرایی مرتبط با موضوع، مرکز پژوهش‌ها، دیوان محاسبات، نمایندگان کمیسیون‌های فرعی و نمایندگانی که در موعد مقرر پیشنهاد خود را ارائه کرده‌اند و عنداللزوم نماینده بخش خصوصی اعم از اتاق‌های: بازرگانی و صنایع و معادن، کشاورزی، تعاون، اصناف، تشکل‌های کارگری، انجمن‌ها و اتحادیه‌ها و مجامع صنفی، صنعتی، معدنی و کشاورزی حسب مورد دعوت نماید و پس از رسیدگی گزارش خود را در مهلت مقرر به هیئت‌رئیس مجلس تقدیم کند.	توسعه و ارتقای تدوین و رسیدگی به طرح‌ها با بهره‌گیری از تعامل با سایر مجموعه‌ها مبتنی بر مفهوم یادگیری شبکه‌ای و بیرون‌زا.

۳. پیشینه پژوهشی و سیر تاریخی مفهوم یادگیری خطمشی

خطمشی‌ها هدف خاصی را دنبال می‌کنند. آنها اقدامات اداری دولتی هستند؛ از جمله قوانین، مقررات، تصمیمات یا فرمان‌ها. خطمشی عمومی اصطلاحی خاص‌تر است و به مجموعه‌ای از اقدامات اشاره دارد که برای حل مسائل عمومی از طریق خطمشی‌گذاری صورت می‌پذیرند. با این حال، خطمشی‌گذاری صرفاً کارکرد تخصصی دولت نیست؛ بلکه فرایند تعاملی پیچیده، متأثر از ماهیت متنوع نیروهای اجتماعی-سیاسی و سایر نیروهای محیطی است. نیروهای محیطی منجر به ایجاد گزینه‌ها در خطمشی‌ها و تأثیر روی نتیجه و اثربخشی بیشتر می‌شوند [۲].

«لیندبلوم»، «باوئر» و «درور»، خطمشی را صرفاً هر نوع دستاورد هر تصمیم‌گیرنده‌ای فرض می‌کنند، خواه فردی، جمعی و یا دولتی باشد [۲].

یالمانوف (۲۰۲۰) تعریف ذیل را از خطمشی‌گذاری ارائه کرده است: «خطمشی‌گذاری سازوکار تبدیل الزامات اجتماعی به هنجارهای عمومی و جهانی است که روابط را تنظیم کرده و نحوه ایجاد و توزیع منابع را در جامعه، به‌منظور حل مشکلات قابل توجه سیاسی، مشخص می‌کند».

این تعریف بیانگر اقدامات و تبادلات مردم و دولت در یک تعامل است. در این مفهوم، «خطمشی عمومی فرایندی پویا و پیچیده شامل مجموعه‌ای از اقدامات و انفعالات انواع گروه‌ها با منافع متنوع در مراحل مختلف است». این نوع تعامل عمومی تشکیل‌دهنده

ساختار نظام سیاسی است که در آن عوامل خط‌مشی روی فرایند خط‌مشی تأثیر می‌گذارند. متعاقباً، رویکرد هنجاری نشان داده است که خط‌مشی عمومی به صورت اهداف راهبردی برای توسعه و تحکیم جامعه تعریف می‌شود که از طریق فعالیت‌های مرتبط با بهبود دوره سیاسی، به منظور توسعه و یکپارچه‌سازی جامعه به واسطه خط‌مشی‌گذاری حاصل می‌شود [۲].

یادگیری همواره به عنوان مسئله‌ای سنتی در دستور کار تحلیل‌گران سیاسی بوده است. کارل دویچ (۱۹۶۶)، هربرت سایمون (۱۹۴۷)، (۱۹۵۷)، هکلو (۱۹۷۴) و چارلز لینبلوم (۱۹۵۹)، نقش مهمی در تبیین مفاهیم این حوزه ایفا کرده‌اند [۱۰]. چندین دهه قبل اندیشمندانی همچون کارل دویچ (۱۹۶۶) و جان دوئی (۱۹۳۸) مبحث یادگیری را به عنوان شکلی از تطبیق‌دهی زمینه‌ی^۱ و درکی که مکمل خط‌مشی مبتنی بر قدرت در حکومت‌های مردمی است، مطرح کردند. به این ترتیب، سنگ‌بنای آنچه امروز به عنوان «یادگیری خط‌مشی» از آن نام برده می‌شود، توسط ایشان بنا نهاده شده است. از آن زمان به بعد و پس از حمایت پژوهشگرانی مانند ساباتی (۱۹۸۸)؛ رُز (۱۹۹۱)؛ بنت و هاوالت (۱۹۹۲) و دانلود و رادائلی (۲۰۱۸)، دوران شکوفایی «یادگیری خط‌مشی» آغاز شد [۱۱].

دویچ (۱۹۶۳) احتمالاً اولین کسی است که با مطالعه علوم سیاسی و خط‌مشی‌گذاری در نظریه نسبتاً خردگرایانه‌اش درباره حکومت، بر اهمیت یادگیری تأکید کرد. از دیدگاه وی، عملکرد حکومت‌ها بر فرایندهای دائمی «بازخورد» و «هدایت» استوار است. به پیروی از دویچ (۱۹۶۳)، هکلو (۱۹۷۴) نیز بر اهمیت یادگیری در موضوع چگونگی برخورد افراد با عدم قطعیت موجود هنگام شکل‌دهی به تصمیمات حکومتی، به خصوص در حوزه‌های قدرت و سیاست، تأکید کرد [۱۲].

هارولد لاس ول منظور دوئی را درک می‌کرد. غالب تلاش‌های فکری لاسول در راستای رفع شکاف میان دانش دانشگاهی و جامعه بود [۱۷]. لاسول خواهان «... پرورش جمعی هویت حرفه‌ای» در میان تحلیل‌گران خط‌مشی‌ها بود [۱۳]. رویکرد دیگری که می‌توان با در نظر گرفتن جامعه و دولت در قبال یادگیری اشاره کرد، رویکرد دویچ (۱۹۶۶) است. در این رویکرد یادگیری ماهیتی سایبرنیتیک دارد [۱۶]. به عبارتی یادگیری به معنی بازگشت به نقطه تعادل قبلی در سیستم نیست، بلکه منظور از آن، ظرفیت پیگیری اهداف متغیر است. در نتیجه، منظور دویچ از یادگیری، مشابه حرکت زیگزاگی خرگوش در دشت است؛ یعنی تعدیل مجدد و مستمر مسیر با بروز تغییرات و فرصت‌های جدید. چنین دیدگاهی در خط‌مشی عمومی به معنی یادگیری به مثابه بهبود است (امروزه به آن «یادگیری ابزاری»^۲ گفته می‌شود) [۱].

هربرت سایمون معتقد است عقلانیت بازیگران محدود است و ایشان به جای حداکثرسازی مطلوبیت‌ها،^۳ به دنبال راه‌حل‌های منجر به رضایتمندی حداقلی^۴ هستند [۱۳]. به عبارت دیگر سایمون (۱۹۴۷) بر این باور است، اینکه رویکرد دولتی، از پیش تعیین‌نکردن خیر مردم در چیست، صرفاً به وسیله تفکر روشن‌فکرانه حاصل نمی‌شود، بلکه در نتیجه تضادها، تفاوت در عقاید و در نهایت تبادلات اندیشه‌ای در حکمرانی به دست می‌آید [۱۶].

هکلو (۱۹۷۴) بر این باور است که خط‌مشی با عدم قطعیت آغاز می‌گردد و در عین حال عدم قطعیت را زمینه‌ساز یادگیری معرفی می‌نماید [۱۸]. هکلو به دلیل مطرح کردن یادگیری به عنوان راه‌حلی برای حل موضوعات معماگونه یا به عبارت دیگر، برای حل مسائل اجتماعی در شرایط عدم قطعیت مشهور است. با این حال، بُعد اجتماعی یادگیری از نظر هکلو خرده‌بنیادهای خود را دارد. او چنین استدلال می‌کند که یادگیری تنها در سطح فردی رخ می‌دهد. با این حال، افراد تعامل می‌کنند و در نتیجه، یادگیری رخ می‌دهد و سپس این یادگیری از طریق الگوهای کنش جمعی اشاعه می‌یابند. رویکرد هکلو به یادگیری، قوه شناخت فردی و نیز مشخصه‌های فضای اجتماعی و نهادی را ترکیب می‌کند [۱۳].

یادگیری خط‌مشی در دهه ۱۹۹۰ پرمایه‌تر شد. بنت،^۵ هاوالت،^۶ می^۷ و دیگران رویکرد مبتنی بر دسته‌بندی را در حوزه یادگیری

1. Context Adaption
2. Instrumental Learning
3. Utility Maximization
4. Satisficing Solutions
5. Bennett
6. Howlett
7. May

خطمشی مطرح کردند. به عبارتی دهه ۱۹۹۰ دهه مطرح شدن انواع یادگیری است [۱۳]. نویسندگان مفهوم یادگیری را برحسب انواع متفاوت آن و شناسایی شواهد مشهودی تقسیم‌بندی می‌کنند که به‌قرار دادن نوعی از یادگیری در دسته‌بندی‌های سیاسی، اجتماعی یا ابزاری کمک می‌کنند [۴]. براساس اندیشه‌های هال، مطالعات پژوهشی فراوانی درباره سیاست آرمانی،^۱ گفتمان، جوامع شناختی،^۲ تکنوکراسی^۳ و پارادایم‌های خطمشی‌گذاری انجام شده‌اند که به یادگیری خطمشی مرتبط می‌شوند [۱۳]. مفاهیم «انتقال خطمشی»^۴ (دولوویتز^۵ و مارش^۶)، «شاعه خطمشی»، «درس‌آموزی»^۷ (رز،^۸ ۱۹۹۱) و «همگرایی خطمشی‌ها»^۹ [۶۰] نیز در این دهه مورد توجه قرار گرفته‌اند.

نظریه‌های فرایند خطمشی توسط وایبل^{۱۰} و ساباتیه^{۱۱} (۲۰۱۷)، حاوی نمونه‌های گوناگونی است که در آن، تحقیقات یادگیری وجه نظری تری در چارچوب‌های مهم خطمشی عمومی به خود گرفته‌اند. به‌عنوان مثال، کاربردهای نظریه چارچوب ائتلاف مدافع^{۱۲} (یکی از چارچوب‌های متداول در خطمشی‌گذاری عمومی که به اهمیت نقش ائتلاف‌ها و ذی‌نفعان مختلف در فرایند خطمشی‌گذاری اشاره دارد) نشان می‌دهد که این چارچوب تبیین‌های محدودی برای فرایندهای یادگیری و نحوه تبدیل باورهای ائتلاف‌های مختلف به تغییر خطمشی ارائه می‌نماید. ساباتیه^{۱۳} (۱۹۸۸) و جنکینز-اسمیت (۱۹۹۰) یادگیری «خطمشی‌محور» را با همان اصطلاحاتی تعریف کردند که در مفاهیم مربوط به یادگیری درون و بین گروه‌های مختلف طرفدار خطمشی‌های مختلف (که دامنه خطمشی معینی را تشکیل می‌دهند) استفاده می‌شود [۲۴]. هکیلا^{۱۴} و گرلاک^{۱۵} (۲۰۱۳) نشان داده‌اند که چگونه می‌توان، با توجه به ویژگی‌های شناختی و رفتاری، از یادگیری فردی به جمعی رسید [۱۹].

1. Ideational Politics
2. Epistemic Communities
3. Technocracy
4. Policy Transfer
5. Dolowitz
6. Marsh
7. Lesson-Drawing
8. Rose
9. Policy Convergence
10. Weible
11. Sabatier
12. Advocacy Coalition Framework
13. Sabatier
14. Hekkila
15. Gerlak

۴. مباحث نظری و مفاهیم مرتبط با یادگیری خطمشی

در این بخش با هدف آشنایی با مباحث نظری، مفاهیم مرتبط با یادگیری خطمشی که غالباً در ادبیات علمی بین‌المللی در این حوزه مورد توجه قرار می‌گیرد؛ شامل انتقال خطمشی، همگرایی خطمشی، انتشار خطمشی و یادگیری مبتنی بر درس‌آموزی و ... را مورد بررسی قرار خواهیم داد.

۴-۱. یادگیری

برطبق تعریف لغت‌نامه، یادگیری عبارت است از کسب دانش یا مهارت از طریق مطالعه، تجربه یا تدریس. به گفته هوبر^۱ (۱۹۹۱)، یک موجودیت وقتی یاد می‌گیرد که، از طریق پردازش اطلاعات، طیفی از رفتارهای بالقوه آن تغییر کند. این یادگیری ممکن است ناشی از دانش یا تجربه جدید باشد. جز چند تعریف متفاوت برای یادگیری، هیچ اجماعی در خصوص مفهوم یادگیری وجود ندارد [۲۱]. در منابع حوزه خطمشی، این برداشت رایج درباره یادگیری وجود دارد که یادگیری به معنای تغییر عادات فکری است؛ یعنی تغییر دیدگاه به جای افزایش توانمندی، به لطف دانش جدید است [۲۱]. یا در تعریفی دیگر هاولت و رامش (۲۰۰۲) یادگیری در خطمشی عمومی را این‌گونه تبیین کرده‌اند: فرایندی که در آن افراد اطلاعات و ایده‌های جدید را برای تصمیم‌گیری‌های خطمشی به کار می‌گیرند [۲۲].

از جمله دیدگاه‌هایی که در زمینه یادگیری خطمشی طرح شده می‌توان به دیدگاه پیتر هال (۱۹۹۳) اشاره کرد. وی از مفهوم «یادگیری درون‌زا» صحبت می‌کند [۲۳]. هال این فرایند را به صورت «تلاشی آگاهانه برای اصلاح اهداف و ابزارهای خطمشی تعریف می‌کند که با توجه به پیامدهای خطمشی قبلی و اطلاعات جدید و با هدف دستیابی بهتر به اهداف نهایی حاکمیت صورت می‌گیرد» [۴]. در مقابل، هیو هکلو (۱۹۷۴) استدلال می‌کند که یادگیری بیشتر نوعی واکنش دولتی به تغییر برون‌زا در محیط خطمشی‌گذاری است. از این منظر، یادگیری بیشتر واکنشی به موقعیت‌های جدید از سوی دولت است که البته با در نظر گرفتن تجربه قبلی صورت می‌گیرد [۲۳].

می (۱۹۹۲) شناخت یادگیری خطمشی را وابسته به دو عامل می‌داند: ۱. به رسمیت شناختن اقدامات قبلی خطمشی در این حوزه و ۲. تلاش هماهنگ برای اجتناب از شکست‌ها و الگوگیری از موفقیت‌های پارادایم خطمشی قبلی [۲۳]. به‌طور کلی می‌توان گفت با وجود توافق بر سر اینکه یادگیری خطمشی یک هدف مطلوب است، در این زمینه که چه چیزی را می‌توان یادگیری دانست اختلاف نظر وجود دارد [۲۴].

از نظر دانلود و رادائلی (۲۰۱۶) یادگیری شیوه‌ای مناسب برای نظریه‌پردازی درباره چگونگی تغییر ساختار مسائل، بهره‌گیری از فرصت‌های کارآفرینی و استفاده فعال از نهادها و تصمیم‌گیری توسط کنشگران می‌باشد [۸]. یادگیری خطمشی می‌تواند به چند طریق صورت بگیرد. برای مثال، یادگیری می‌تواند از طریق فرایندهای رسمی، «مبتنی بر شواهد» در دولت یا از طریق فرایندهای «مبتنی بر گفتار» در شبکه‌های وسیع‌تر اجتماعی رخ دهد. در ارتباط با مورد اول، در بسیاری از شرایط تأکید فراوانی بر لزوم «خطمشی مبتنی بر شواهد» می‌شود که می‌تواند باعث بهبود عملکرد، پاسخ‌گویی و در نتیجه مشروعیت دولت شود. در چنین شرایطی، یادگیری خطمشی نه براساس ارزیابی‌های رسمی دولت، بلکه براساس ارزیابی غیررسمی طیف وسیع‌تری از کنشگران و تلاش‌های گفتمانی مرتبط صورت می‌گیرد [۹].

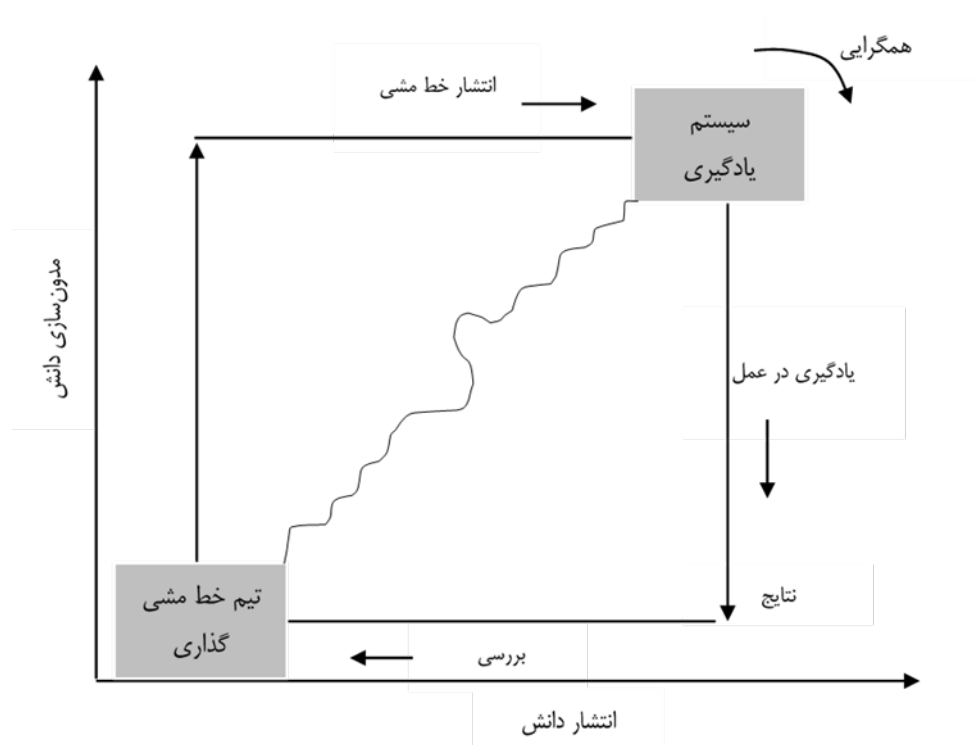
به نظر می‌رسد آنچه در حوزه خطمشی‌گذاری مورد غفلت قرار می‌گیرد عدم یادگیری است. دانش کسب شده در نتیجه پیاده‌سازی و اجرای خطمشی‌ها مدون نمی‌شوند و اگر هم مدون شوند مورد استفاده خطمشی‌گذاران قرار نمی‌گیرند. یکی از مواردی که می‌توان براساس آن از تجربیات گذشته بهره برد استفاده از چرخه یادگیری خطمشی است.

از نظر لستر (۲۰۰۷) یادگیری خطمشی چرخه‌ای و تکرارشونده است، که در آن درس‌های حاصل از کارها تفسیر و برای تنظیم کار

1. Huber

بعدی در یک چرخه سریع یادگیری به کار گرفته می‌شوند. این چرخه مبتنی بر مطالعات مکس بویسوت^۱ (۱۹۹۵) است. محورها نشان‌دهنده مدون‌سازی و انتشار دانش هستند. این مدل یک چرخه یادگیری را توصیف می‌کند که در آن گروهی از افراد (که از این پس به آنها «تیم خطمشی‌گذاری» نامیده می‌شود) دانش جدیدی را با کار گروهی تولید می‌کنند. سپس، این دانش را مدون می‌کنند (که می‌توان آن را «خطمشی»، به‌عنوان مثال برنامه درسی، اصول راهنما، معیارهای تأمین مالی یا طرح نامید). سپس، دانش مدون منتشر و با مقامات (به‌عنوان مثال آموزش و پرورش و سایر عملگران سیستم، بخش‌هایی که این دانش باید روی کارهای‌شان تأثیر بگذارد) به اشتراک گذاشته می‌شود. لستر (۲۰۰۷) این فرایند را «نظام یادگیری» می‌نامد [۲۷].

نمودار ۲. چرخه یادگیری اجتماعی مکس بویسوت (۱۹۹۵)



لستر (۲۰۰۷) بیان می‌کند که اعضای «تیم خطمشی‌گذاری» همیشه می‌توانند چرخه کامل را با به‌کارگیری دانش مجسم و ضمنی خود در موقعیت‌های واقعی و همکاری با سایرین، برای یادگیری عملی (خط مورب و مجعدی که در نمودار می‌بینید)، کوتاه‌تر کنند. این کار به افزایش سرعت چرخه یادگیری، مرور دانش مرتبط برای اعضای تیم، آزمایش بینش‌های جدید پیش از آماده شدن‌شان برای مدون‌سازی به‌شکل «خطمشی» و ایجاد آزادی بیشتر به افراد در خصوص «خطمشی‌گذاری» عادی برای عمل کردن براساس حس‌ها و شهود خود کمک می‌کند [۲۷].

۲-۴. یادگیری مبتنی بر درس‌آموزی

ریچارد رز (۱۹۹۱) شکل دیگری از یادگیری یعنی «درس‌آموزی» را ارائه کرده است. وی از این مفهوم برای توصیف فرایندی استفاده می‌کند که براساس آن کشورها از برنامه‌ها و خطمشی‌های تدوین شده کشوری دیگر تقلید می‌کنند و بدین ترتیب این برنامه‌ها در سراسر جهان منتشر می‌شوند [۶۰]. رز (۱۹۹۱)، درس‌آموزی را نوع خاصی از یادگیری می‌داند که در آن خطمشی‌گذاران از تجارب مثبت و منفی دیگران درس می‌آموزند [۶۰]. خطمشی‌گذاران شهرها، دولت‌های منطقه‌ای و کشورها می‌توانند، هنگام رویارویی با مشکلات رایج، از نحوه عکس‌العمل هم‌تایان خود در سایر مناطق درس بگیرند. به‌علاوه، احتمال این‌که خطمشی‌گذاران بتوانند برای برخورد بهتر با مشکلات

1. Boisot

خودشان نیز درس‌هایی بیاموزند افزایش می‌یابد» [۱۶].

خیرگو و دانایی فرد (۱۳۹۱) یادگیری و درس‌آموزی را این‌گونه تبیین کرده‌اند: خطمشی‌گذاران و مدیران بخش دولتی به دلیل اینکه استفاده از تجربیات دیگران شقوق بیشتری برای حل یک مسئله در اختیار آنها قرار می‌دهد، به این فرایند اقبال بیشتری نشان می‌دهند؛ چراکه از یک طرف بسیاری از مسائل پیش روی خطمشی‌گذاران مسائل جهانی بومی هستند و از طرف دیگر تفاوت در پاسخ‌های دولت‌های ملی نسبت به یک مشکل مشابه، فرصتی برای مقایسه نقاط ضعف برنامه خود با آنچه سایر کشورها انجام داده‌اند را فراهم می‌کند. هدف از توجه به خارج از کشور نسخه‌برداری از آنها نیست، بلکه یادگیری این نکته است که تحت چه شرایطی و تا چه حدی برنامه‌های اثربخش در خارج از کشور ممکن است در کشور ما نیز به کار آید. علاوه بر این، شکست سایر دولت‌ها نیز می‌تواند درس‌هایی را عرضه کند که اجتناب از آنها منجر به کاهش هزینه سیاسی کشورهایی می‌شود که اشتباه‌های مشابهی را مرتکب می‌شوند [۶۷].

۳-۴. انتشار (اشاعه) خطمشی

یادگیری را می‌توان فرایندی دانست که در آن خطمشی‌گذاران براساس بررسی تأثیرات خطمشی‌ها در اهداف و دیدگاه‌های خود تجدیدنظر می‌کنند. وقتی این دیدگاه‌ها با در نظر گرفتن تجربه سایرین اصلاح شود، یادگیری را می‌توان نوعی سازوکار اشاعه در نظر گرفت؛ یعنی تبیین علت و نحوه تأثیر تصمیم‌های قبلی در سایر کشورها (یا سایر واحدهای مرتبط) بر انتخاب خطمشی در کشوری دیگر (یا واحد مرتبط دیگر) [۳۰].

از گذشته دانشمندان علوم سیاسی (واکر،^۱ ۱۹۶۹؛ گلیک و هیز،^۲ ۱۹۹۱؛ مونی و لی،^۳ ۱۹۹۵؛ مونی،^۴ ۲۰۰۱) اشاعه خطمشی را ناشی از فرایند یادگیری اجتماعی می‌دانستند. طبق نظریه یادگیری اجتماعی، اشاعه خطمشی در نتیجه تلاش‌های تصمیم‌گیرندگان سیاسی برای حل مشکلات مختلف خطمشی‌های عمومی به دست می‌آید. تصمیم‌گیرندگان در جست‌وجو به دنبال راه‌حلی برای مشکلاتی که به صورت بالقوه پیچیده‌اند، ممکن است به جای ارزیابی مستقل تمامی راه‌حل‌های ممکن، برای ساده‌سازی کار از راه‌حلی استفاده کنند که سایر دولت‌ها برای حل مشکلات‌شان اندیشیده‌اند [۳۱].

اشاعه خطمشی، به یادگیری دولت‌ها از یکدیگر، هنگام تصمیم‌گیری در خصوص رویکردهای خاص خطمشی‌ها اشاره دارد [۳۲].

۴-۴. همگرایی خطمشی

مفهوم «همگرایی خطمشی» توسط کالین بنت در سال ۱۹۹۱ مطرح شد. وی اعلام کرد که همگرایی خطمشی دارای یکی از پنج معنی ذکر شده در ذیل است: همگرایی اهداف خطمشی، محتوای خطمشی، ابزارهای خطمشی، نتایج خطمشی یا «سبک» خطمشی.^۵ همچنین، این نکته ثابت شده است که همگرایی اساساً مرتبط با زمان است، نه فضا؛ به بیان دیگر، کشورها از موقعیت‌های متفاوت در حال حرکت به نقطه‌ای مشترک هستند: «همگرایی را باید به‌مثابه فرایند شبیه‌تر «شدن» در نظر گرفت [۳۳].

۴-۵. انتقال خطمشی

دالویتز^۶ و همکاران (۲۰۰۰) انتقال خطمشی را فرایندی تعریف کرده‌اند که در آن دانش درباره خطمشی‌ها، ترتیبات اداری، نهادها و ایده‌های یک محیط سیاسی (گذشته یا حال) برای توسعه خطمشی‌ها، ترتیبات اداری، نهادها و ایده‌های سایر محیط‌های سیاسی مورد استفاده قرار می‌گیرد و به عبارتی دیگر به‌عنوان فرایند پذیرش یک خطمشی یا برنامه توسط یک دولت از سایر دولت‌ها در نظر گرفته می‌شود [۶۷]. در این بخش برخی تعاریف ذکر شده مرتبط در قالب جدولی به صورت یکپارچه طرح می‌شود:

1. Walker
2. Lee
3. Policy Style
4. Dolowitz

جدول ۵. جمع‌بندی مفاهیم مرتبط با یادگیری خطمشی

تبيين نظري	مفهوم
چرخه‌ای تکرارشونده است، که در آن درس‌های حاصل از خطمشی در هر مرحله جهت بازنگری مراحل آتی در یک چرخه سریع یادگیری به‌کار گرفته می‌شوند.	یادگیری خطمشی
نوع خاصی از یادگیری که در آن خطمشی‌گذاران از تجارب مثبت و منفی دیگران درس می‌آموزند.	درس‌آموزی خطمشی
اخذ رهیافت‌ها و تجارب در سایر کشورها (یا سایر نهادها و واحدهای مرتبط) بر تدوین خطمشی در کشوری دیگر (یا سایر نهادها و واحدهای مرتبط) را دربرگرفته و به یادگیری دولت‌ها از یکدیگر، هنگام تصمیم‌گیری درخصوص رویکردهای خاص خطمشی‌ها اشاره دارد.	انتشار (اشاعه) خطمشی
همسو شدن یک خطمشی از منظر اهداف، محتوا، ابزارها، نتایج یا (سبک) با خطمشی دیگر.	همگرایی خطمشی
دانشی که درباره خطمشی‌ها، ترتیبات اداری، نهادها و ایده‌های یک محیط سیاسی (گذشته یا حال) برای توسعه خطمشی‌ها، ترتیبات اداری، نهادها و ایده‌های سایر محیط‌های سیاسی مورد استفاده قرار می‌گیرد و به‌عبارت دیگر به‌عنوان فرایند پذیرش یک خطمشی یا برنامه توسط یک دولت از سایر دولت‌ها در نظر گرفته می‌شود.	انتقال خطمشی

۵. انواع رویکردها در یادگیری خطمشی

پیش از بررسی انواع طبقه‌بندی‌های ارائه شده، بهتر است، انواع یادگیری در حوزه خطمشی بیان شود. زکی و همکاران (۲۰۲۲) با بررسی ۱۴۷ مقاله در حوزه یادگیری خطمشی، انواع مختلف یادگیری در این حوزه را مشخص کرده‌اند که در جدول ۵ قابل مشاهده می‌باشد [۱۱].

جدول ۶. برخی از مهم‌ترین انواع یادگیری خطمشی [۱۱]

رتبه	نوع یادگیری	پژوهشگر
۱	یادگیری ابزاری	لی و ون دمین (۲۰۱۲)
۲	یادگیری اجتماعی	مونی و لی (۱۹۹۹)
۳	یادگیری نهادی و سازمانی ^۱	استارک و هد (۲۰۱۹)؛ نیلسون (۲۰۰۶)
۴	یادگیری سیاسی	جنکیز - اسمیت (۱۹۸۸)
۵	یادگیری فردی	دادلی (۲۰۰۷)
۶	یادگیری شناختی ^۲	باکسکوف (۲۰۱۶)
۷	یادگیری شبکه‌ای	تمتیک (۲۰۱۶)
۸	درس‌آموزی	کلوچین (۲۰۱۳)
۹	یادگیری انعکاسی	دانلود (۲۰۱۵)
۱۰	یادگیری تک‌حلقه‌ای	دی ماسیو و همکاران (۲۰۱۶)

1. Organizational and Institutional Learning
2. Epistemic Learning

مویسون و شولتن (۲۰۱۸) سه مجموعه از رویکردها را در منابع مربوط به یادگیری خطمشی شناسایی کرده‌اند: رویکردهای «مدیریت‌گرایانه»، «انتشار و همگرایی» و «یادگیری اجتماعی» [۱].

رویکردهای مدیریت‌گرایانه:^۱ این رویکردها مبتنی بر نظریه سازمانی و حاصل گسترش و گفت‌وگو بین دو جریان تحقیقاتی هستند. از سوی دیگر، در علوم سیاسی، دیدگاه در خصوص اقدامات دولت اتخاذ و نقش یادگیری هم در این اقدام در نظر گرفته شده است [۱].

رویکردهای «انتشار و همگرایی»: این رویکردها مبتنی بر دو جریان تحقیقاتی هستند: جریان اول مطالعه انتشار نوآوری‌های خطمشی در داخل و بین ایالت‌ها و شهرهای خاص است، به خصوص در چارچوب فدرالیسم آمریکا (مانند بری و بری، ۱۹۹۰؛ واکر، ۱۹۷۴)؛ جریان دوم سنت جامعه‌شناختی تحقیقات انتشار است که «در درجه اول به جذب اطلاعات و ایده‌ها، شیوه‌ها و فناوری‌ها در میان افراد و عمدتاً در میان شبکه‌های هم‌تایان علاقه‌نشان می‌دهد» [۱].

رویکردهای یادگیری اجتماعی: این رویکردها مربوط به مدیریت عدم قطعیت و درک ایده‌ها از سوی بازیگران خطمشی است. به گفته هکلو (۱۹۷۴)، در یکی از فرمولاسیون‌های پایه‌ای، «سیاست‌منابعش را نه تنها در قدرت بلکه همچنین در عدم قطعیت می‌یابد - افرادی که به‌طور جمعی نمی‌دانند چه کاری باید انجام دهند. در واقع خطمشی‌گذاری نوعی تعامل جمعی است؛ هم تصمیم‌گیری را در بر می‌گیرد و هم دانستن را و بسیاری از تعاملات سیاسی فرایندی از یادگیری اجتماعی را شکل می‌دهند که از طریق خطمشی بیان می‌شود» [۱].

جدول ۷. رویکردها و زیررویکردها در یادگیری خطمشی [۱]

زیر رویکردهای اصلی	رویکرد اصلی	ردیف
یادگیری حکومت ^۲ یادگیری سازمانی (یادگیری تک‌حلقه‌ای، یادگیری دو حلقه‌ای، یادگیری ثانویه)	مدیریت‌گرایانه	۱
درس‌آموزی انتشار خطمشی همگرایی خطمشی انتقال خطمشی	انتشار و همگرایی	۲
جوامع معرفتی یادگیری اجتماعی چارچوب ائتلاف مدافع	یادگیری اجتماعی	۳

۱-۵. یادگیری اجتماعی

هکلو^۳ (۱۹۷۴) این ایده را مطرح کرد که خطمشی‌گذاری را می‌توان فرایند یادگیری اجتماعی تلقی کرد. در مطالعه خطمشی رفاه اجتماعی در بریتانیا و سوئد، هکلو (۱۹۷۴) نتیجه گرفت که متغیرهای سیاسی مانند توسعه اجتماعی و اقتصادی، سیاست انتخاباتی و فشار گروه‌های ذی‌نفع تمام علل تغییر خطمشی را تشکیل نمی‌دهند. این عوامل، در عین اهمیت، همانند محرک محیطی عمل می‌کنند که توجه محافل خطمشی را به مسائل جلب می‌کنند. در واقع، هکلو نتیجه گرفت که علت تغییر چشمگیر در خطمشی این است که تصمیم‌گیران حاضر در دولت، به‌علت تجربه فردی یا در پاسخ به محرک محیطی، از خطمشی قبلی ناراضی می‌شوند و به راهکارهای جدید برای خطمشی فکر می‌کنند. این تفکر مؤلفه اصلی چیزی بود که هکلو یادگیری اجتماعی می‌نامید [۳۴].

حال (۱۹۹۳)، در مطالعه خطمشی‌گذاری اقتصاد کلان بین سال‌های ۱۹۷۰ تا ۱۹۸۹ در بریتانیا، مفهوم «یادگیری اجتماعی» در مباحث مربوط به استقلال دولت در فرایندهای خطمشی‌گذاری را مطرح کرد [۳۵]. وی یادگیری اجتماعی را «تلاشی حساب شده برای تعدیل اهداف یا تکنیک‌های خطمشی در پاسخ به تجربه‌های گذشته و اطلاعات جدید» تعریف می‌کند. از نظر پمبرتون (۲۰۰۰) «یادگیری وقتی رخ می‌دهد که در نتیجه این فرایند، تغییراتی در خطمشی رخ دهد» [۳۵].

1. Managerialist
2. Government Learning
3. Hecllo

به‌طور کلی بنابر اعتقاد هال، آنچه او «یادگیری اجتماعی» می‌نامد، بخشی از فرایند عادی خطمشی‌گذاری عمومی است که تصمیم‌گیرندگان سعی دارند دریابند که چرا برخی ابتکارات ممکن است موفق شده باشند، درحالی که برخی دیگر شکست خورده‌اند. اگر خطمشی‌ها در نتیجه یادگیری تغییر کنند، نیروی محرکه این تغییر از فرایند خطمشی رسمی دولت نشئت می‌گیرد [۶۰].

جدول ۸. تعاریف یادگیری اجتماعی خطمشی

ردیف	پژوهشگر (سال)	تعریف
۱	دانلود و رادائلی (۲۰۲۰)	یادگیری اجتماعی نوعی مکانیسم تغییر اندیشه‌ای است که جامعه را از الگوواره‌ای به الگوواره دیگر هدایت می‌کند [۱۶].
۲	می (۱۹۹۲)	یادگیری اجتماعی خطمشی به معنای تفسیر یا تأیید جدید نخبگان از خطمشی است [۲۴].
۳	براون و بنینگهوف (۲۰۰۲)	در یادگیری اجتماعی، بازیگران تلاش می‌کنند که پارادایم‌های جدیدی مانند متون هنجاری و شناختی را اتخاذ کنند که بیانگر اهداف در حال تغییر خطمشی‌شان است [۲۹].
۴	هال (۱۹۹۳)	هال (۱۹۹۳) یادگیری اجتماعی را چنین تعریف می‌کند: «تلاش عامدانه برای تعدیل اهداف یا تکنیک‌های خطمشی در پاسخ به تجارب قبلی و اطلاعات جدید. یادگیری زمانی محقق می‌شود که تغییرات خطمشی ناشی از چنین فرایندی باشند» [۶].
۵	می (۱۹۹۲)	براساس تعریف می (۱۹۹۲)، یادگیری اجتماعی خطمشی شکل «عمیق‌تری» از یادگیری خطمشی است که همراه با ایجاد ساخت‌های اجتماعی و باورهای علی جدید درباره مسائل خطمشی و راهکارهای آن است. در این نوع یادگیری؛ اهداف، حدود و مقیاس، یا مقاصد خطمشی تغییر می‌کند [۲۴].
۶	شینکو (۲۰۱۵)	یادگیری اجتماعی عمدتاً با تغییرات در اهداف خطمشی [۴] و تغییرات در الگوی خطمشی مرتبط است که مهم‌ترین نتیجه یادگیری اجتماعی است و هنوز یکی از مواردی است که به‌سختی به انجام می‌رسد [۳۶].
۷	پلند (۲۰۰۶)	پلند (۲۰۰۶) به‌شکلی مشابه درباره یادگیری اجتماعی بحث می‌کند. به نظر وی یادگیری اجتماعی فرایندی سیاسی است که به‌عنوان بخشی از فعالیت‌های ارزشیابی انجام می‌شود [۳۷].

در نهایت می‌توان گفت در میان همه شکل‌های یادگیری، شاید یادگیری اجتماعی بیشترین توجهات را به خود جلب کرده است [۳۷]. از دهه ۱۹۹۰، مفهوم «یادگیری اجتماعی» حجم عظیمی از پژوهش‌ها را به‌ویژه در اروپا، کانادا و استرالیا به خود اختصاص داده است. پژوهشگران حوزه یادگیری اجتماعی معمولاً یادگیری‌هایی را که در سازمان‌های رسمی (مانند NGOها، مدارس، مؤسسات، آژانس‌ها، مجالس قانونگذار)، شبکه‌های نیمه‌رسمی (مانند گروه‌های مشاوره و کمیته‌های اختصاصی)، یا شبکه‌های غیررسمی (مانند گروه‌های دوستانه، انجمن‌های کاری، بحث‌های آنلاین) صورت می‌گیرد، بررسی می‌کنند [۳۸]. اولیور و پمبرتون (۲۰۰۴) نشان دادند که یادگیری اجتماعی تکاملی‌تر است و در مقایسه با آنچه هال در ابتدا تصور می‌کرد، با کشمکش‌های بیشتر و طولانی‌تری در زمینه ایده‌های خطمشی‌گذاری همراه است [۳۷].

۲-۵. یادگیری ابزاری

ابزارهای خطمشی که سنگ‌بناهای اصلی خطمشی و طرح‌های پیاده‌سازی هستند، کانون‌های توجه این نوع یادگیری را تشکیل می‌دهد [۲۴]. یادگیری ابزاری زمانی اتفاق می‌افتد که خطمشی‌گذاران برای دستیابی به اهداف قطعی خطمشی به‌طور دائم تاکتیک‌ها و استراتژی‌های خود را بررسی می‌کنند [۴۰]. داویتر (۲۰۱۵) و رادائلی (۱۹۹۵) از منظر دانش به یادگیری ابزاری می‌پردازند. در نهایت می‌توان گفت یادگیری ابزاری خطمشی، یک درک نوین از این موضوع است که ابزار خطمشی چگونه کار می‌کند، چگونه طراحی یا اجرا می‌شود، چگونه از طریق مشاهده یا آزمون و خطا یادگیری اتفاق می‌افتد و لزوماً یک کنش هدفمند نیست [۲۴].

۳-۵. یادگیری سیاسی

یادگیری سیاسی زمانی اتفاق می‌افتد که افراد درباره راهبردهایی برای دفاع از ایده‌های خطمشی یا جلب توجه به مسائل خطمشی می‌آموزند [۳۶]. به‌عبارت‌دیگر یادگیری سیاسی را شامل یادگیری حامیان خطمشی درباره راهبردهایی برای دفاع از ایده‌های خطمشی یا جلب توجه به مسائل خطمشی می‌شود. یادگیری سیاسی مربوط به درس‌هایی درباره مانور دادن درون فرایندهای خطمشی و تغییر این فرایندها برای پیشبرد یک ایده یا مسئله است. یعنی مفهوم یادگیری سیاسی شامل یک طرح یادگیری مطرح شده از سوی یک بازیگر مانند قانونگذار یا

از سوی نخبگان سیاسی، بازیگران عمومی یا خصوصی است. در این حالت بازیگران سیاسی توجه‌ها را به خود جلب می‌کنند، برای مسائل خطمشی می‌جنگند، حمایت از خطمشی‌های خاص یا مخالفت با آنها را سازمان‌دهی می‌کنند و برای پیشبرد تغییرات در خطمشی ائتلاف تشکیل می‌دهند. گفتنی است هیو هکلو (۱۹۷۴) مدت‌ها پیش به اهمیت نخبگان سیاسی برای یادگیری اشاره کرده بود [۵۹]. در نهایت می‌توان گفت وقتی یادگیری بازیگران سیاسی در یک «حالت سیاسی» اتفاق می‌افتد، بازیگران مذکور به حفظ یا گسترش قدرت علاقه‌مند می‌شوند. در این حالت هدفشان این است که راهبردهای سایر بازیگران را بیاموزند، یاد بگیرند که چگونه در داخل به اجماع برسند و همزمان داستان متقاعدکننده‌ای را برای خطمشی‌گذاران تعریف کنند و مطمئن شوند که گزینه‌های خطمشی مورد علاقه‌شان در دستور کار قرار می‌گیرد و فشار تطبیق با خطمشی جدید را کاهش دهند. در نتیجه، یادگیری سیاسی باعث می‌شود خطمشی‌گذاران در زمین بازی قدرت با رقبایشان قرار گیرند، اما لزوماً موجب تغییر و همگرایی به سمت هدفی مشترک نمی‌شود [۴۲]. یادگیری سیاسی در دیدگاه گویال و هاوالت (۲۰۱۸) زمانی اتفاق می‌افتد که موفقیت مدل خطمشی از حیث برتری‌های راهبردی مستقیمی که به تصمیم‌گیرندگان می‌دهد، مثلاً از حیث رقابت انتخاباتی، ارزیابی شود [۵۹].

۴-۵. یادگیری حکومت (دولت)

اترج و شورت (۱۹۸۳) مفهوم «یادگیری حکومت (دولت)» را این‌گونه تعریف کرده‌اند: «فرایندی که دولت‌ها با استفاده از آن، هوشمندی و پیچیدگی خود را افزایش می‌دهند و به‌این‌ترتیب، اثربخشی کارهای‌شان را بالاتر می‌برند» [۴۳]. در الگوواره یادگیری دولت، مقامات دولت یادگیری خطمشی را با هدف ایجاد تغییر نهادی و سازمانی در حوزه کارکردی دولت و حکومت اجرا می‌کنند [۶۰].

۵-۵. یادگیری سازمانی (یادگیری تک‌حلقه‌ای، یادگیری دو حلقه‌ای، یادگیری ثانویه)

آرگریس و شون (۱۹۹۶) بیان کردند که یادگیری سازمانی فقط شامل تشخیص و تصحیح خطاها نمی‌شود، بلکه امکان پیاده‌سازی اهداف و هنجارهای سازمانی موجود را فراهم می‌کند (یادگیری تک‌حلقه‌ای و به اصلاح آن هدف‌ها و هنجارها هم اشاره دارد (یادگیری دو حلقه‌ای)). علاوه بر این، سازمان‌ها حتی می‌توانند به یادگیری‌های گذشته بنگرند و بیاموزند که چگونه خوب یاد بگیرند (یادگیری ثانویه). یکی از نقش‌های دیگر نظریه سازمانی در تحقیقات خطمشی، تشخیص زود هنگام این مسئله است که عقلانیت بازیگران محدود است [۱].

۶-۵. یادگیری با رویکرد انتشار و همگرایی

در باره مفاهیم طرح شده در این حوزه که شامل «انتقال خطمشی» [۴۴] «انتشار خطمشی» [۵۶]، «درس‌آموزی» (رز، ۱۹۹۱) و «همگرایی خطمشی» است باید به این موضوع اشاره کرد که این رویکردها به فرایندهایی اشاره می‌کنند که از طریق آنها تصمیم‌هایی در محیط یک نهاد، بر مبنای تصمیم‌های گرفته شده در نهادی دیگر اتخاذ می‌شوند. یکی از مفروضات اصلی ارائه مفاهیم ذکر شده، ظرفیت محدود دولت‌ها برای حل مشکلات پیچیده است. دولت‌ها به واسطه بررسی سایر کشورها می‌توانند از تجربیات آنها در حوزه خطمشی‌گذاری استفاده کرده و هزینه و احتمال خطای خود را به حداقل برسانند [۴۵]. این مفاهیم در این دیدگاه مشترک هستند که یادگیری «در ترتیبات پیچیده بازیگران دولتی و اجتماعی در انواع مختلف شبکه‌های سیاست داخلی و فراملی و جوامع سیاستی» صورت می‌گیرد [۴۶].

۷-۵. یادگیری مبتنی بر جوامع شناختی

در دیدگاه هاس (۱۹۹۲) در چارچوب اجتماعات معرفتی، یادگیری سازوکاری مهم است که بر تدوین، تغییر و انتقال خطمشی تأثیرگذار است [۴۷]. زمانی که عقلانیت فنی تصمیم‌گیران به نسبت محدود است، بازیگران شناختی را گردهم می‌آورند و از آنها نظرخواهی می‌کنند. در این حالت، نقش متخصصان این است که به‌جای تغذیه فکری مستقیم تصمیم‌گیران، به یادگیری مشروعیت ببخشند و آن را تأیید کنند [۴۸]. جوامع شناختی گروه‌هایی از «متخصصان همفکر» هستند [۱] که مجموعه باورهای خاصی متشکل از چهار عنصر دارند:

۱. مجموعه مشترکی از باورهای هنجاری و اصولی که مبنای ارزش‌محوری را برای کنش اجتماعی اعضای اجتماع فراهم می‌کند.
۲. باورهای علی مشترک که حاصل تحلیل شیوه‌هایی است که منجر به مجموعه مسائل محوری در حوزه کاری‌شان می‌شوند یا در این مسائل نقش دارند. سپس از این تحلیل در تشریح پیوندهای گوناگون بین اقدامات احتمالی در زمینه خطمشی و پیامدهای مطلوب استفاده می‌شود.
۳. برداشت مشترک از روایی، مبتنی بر ملاحظات اجتماعی و معرفتی بین‌ذهنی به صورت درونی برای بررسی دانش در حوزه تخصص‌شان دارند.

۴. کاربست مشارکتی خطمشی، به معنای استفاده از مجموعه شیوه‌های مشترک در خصوص مجموعه مشکلاتی است که اجتماع معرفتی برای

حل آن از صلاحیت حرفه‌ای خود بهره می‌برد و فرض بر این است که با انجام این وظیفه رفاه بشر افزایش می‌یابد [۴۷]. نقطه تمایز اجتماعات معرفتی و گروه‌های ذی‌نفع و شبکه‌های خطمشی^۱ این است که باورها و نگاه‌های بسیار تخصصی را به این شکل با هم ترکیب می‌کنند و به حق می‌توانند ادعا کنند که تولیدکنندگان اصلی دانش در این حوزه هستند و بر این اساس ظرفیت اشغال جایگاه رفیعی دارند که می‌توان آنها را «آموزگار» تصمیم‌گیران دانست. در حالی که نقش محوری اجتماعات معرفتی در تولید اطلاعات باعث می‌شود که جایگاه قدرتمندی برای ایفای نقش آموزگاری داشته باشند. نمی‌توانیم فرض کنیم که آنها قادر به کنترل تمام جنبه‌های دانسته‌ها درباره مسئله هستند یا این کنترل در فضا و زمان‌های مختلف همیشه یکسان است. برای درک نقش‌های مختلف اجتماعات معرفتی در فرایند خطمشی، باید روش روشن، منسجم و نظام‌مندی برای توصیف گونه‌های مختلف این اجتماعات داشت. بنابراین هنگام صحبت درباره ترتیب تحلیل تعاملات بین اجتماعات معرفتی و تصمیم‌گیران، هدف این است که گستره و تنوع تأثیر این متخصصان را بر اساس تعداد اندکی از انواع مهم یادگیری دسته‌بندی کرد [۴۸].

۸-۵. ارزیابی و یادگیری خطمشی

در این محور تعیین می‌شود که یادگیرندگان چه کسانی هستند و چه چیزی و چگونه از ارزیابی‌ها می‌آموزند. بر این اساس باید مشخص شود که چه کسانی در بستر چارچوب ارزیابی (مجموعه ساختارهای اداری که اهداف و فرایند ارزیابی را تعریف می‌کنند) به یادگیری دست می‌یابند [۴۹]. در دو دهه اخیر، اغلب کشورها تأکید زیادی بر ارزیابی مداخلات دولت دارند [۴۹]. به‌طور کلی، ارزیابی دو هدف دارد: مسئولیت‌پذیری و یادگیری بیشتر. در حالی که تأکید هدف اول این است که با ارزیابی گذشته‌نگر^۲ در واقع مشروعیت سیاسی برای مداخلات دولت کسب کند (ارزیابی جامع)؛ هدف دوم به دنبال بهبود مداخلات دولت از طریق یادگیری است (ارزیابی تکوینی)^۴ [۵۰]. این برآوردها و ارزیابی‌ها معمولاً به صورت پیشینی^۵، میان‌مدت^۶، نهایی یا پسینی انجام می‌شوند [۴۹].

۹-۵. ارزیابی و یادگیری خطمشی: تعدد بازیگران و اشکال یادگیری

فرض ارتباط اجتماعی و سازمانی و تعامل بازیگران در فرایند یادگیری پیش‌زمینه مطالب ارائه شده در این بخش را تشکیل می‌دهند. منابع موجود در زمینه ارزیابی، این رویکرد مبتنی بر دو فرض کلی است. فرض اول درک این موضوع از جنبه تحلیلی است که بازیگران مختلفی که در فرایند ارزیابی شرکت دارند دیدگاه‌های متفاوتی دارند و این اختلاف در فرایند یادگیری منعکس می‌شود. از نظر ون‌درمیر و ادلنبوس (۲۰۰۶)، تعدد بازیگران دو پیامد دارد:

اول، همه بازیگران هر ارزیابی معینی را به یک میزان مناسب و مفید نخواهند یافت. این موضوع لزوماً به‌خودی‌خود مشکلی ایجاد نمی‌کند، اما ممکن است همکاری و سازگاری دوجانبه را دشوار کند.

دوم، بینش‌های حاصل از ارزیابی ممکن است هرگز به یادگیری منجر نشوند، مگر اینکه تا حدودی با الگوهای سازمانی موجود و توزیع شایستگی‌ها منطبق باشند [۴۹].

دومین فرض کلی منابع موجود در زمینه ارزیابی این است که یادگیری انواع گوناگونی دارد. بالتازار^۷ و ریدر^۸ با الهام از ون در ناپ^۹ (۱۹۹۵) معتقدند که دو نوع یادگیری از فعالیت‌های ارزیابی حاصل می‌شود: «یادگیری مستقیم» حاصل اطلاعات بازخوردی از یافته‌ها و توصیه‌های ارزیابی است و «یادگیری غیرمستقیم» حاصل محرک‌ها و استدلال‌های سیاسی قدرتمندی است که ارتباط غیرمستقیمی با ارزیابی دارند. براساس یافته‌های آنها، یادگیری از فعالیت‌های ارزیابی معمولاً یادگیری مستقیم در سطح عملیاتی است [۵۲].

گفتنی است که پژوهش‌های اخیر نیز بر این دو فرض کلیدی (تعدد بازیگر و انواع مختلف یادگیری) می‌پردازند. براساس دیدگاه‌های کلی

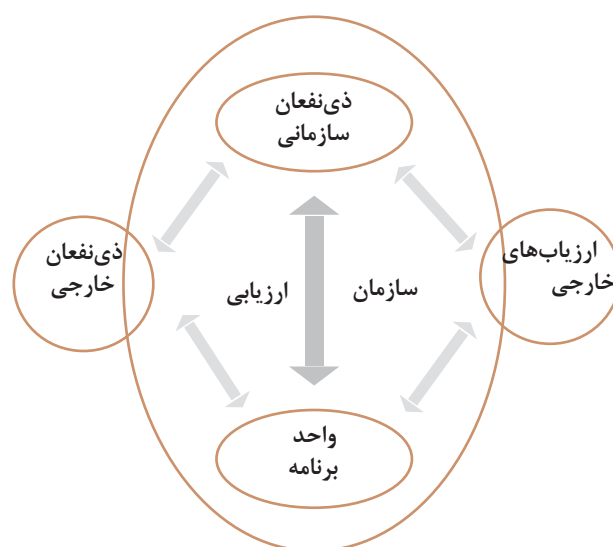
۱. شبکه‌های خطمشی یکی از عناصر نوین در حیطه خطمشی‌گذاری است؛ شبکه‌ها قادرند پیوندهایی را به‌منظور مشارکت هرچه بیشتر میان بازیگران خطمشی ایجاد کرده و مسیر دستیابی به اهداف را برای آنان تسهیل کنند.

2. Retrospective Assessment
3. Summative Evaluation
4. Formative Evaluation
5. Ex-ante
6. Mid-term
7. Balthasar
8. Rieder
9. Van der Knaap



جیمز مارچ^۱ (۲۰۱۰) تعریف زیر برای «یادگیری» ارائه می‌شود [۶۰] و [۱۷]:
یادگیری خطمشی حاصل از ارزیابی، درک حوزه خطمشی، برنامه خاص یا سایر مداخلات دولت است که براساس برداشت‌ها درباره تجربه گذشته از طریق ارزیابی‌های نظام‌مند به دست می‌آید [۴۹]. این موضوع از دیدگاه فرد یادگیرنده بررسی و ماهیت متعدد بودن بازیگران یادگیری و نیز درهم‌تنیدگی اجتماعی در نظر گرفته خواهد شد. بنابراین، یکی از اولین مواردی که باید بررسی شود این است که یادگیرندگان بالقوه ارزیابی‌ها چه کسانی هستند؟ در بستر ارزیابی، بازیگران متعددی در جنبه‌های مختلف ارزیابی وجود دارند که هر یک از آنها نقش متفاوتی را برعهده دارند [۴۹]. به‌طور کلی چهار نوع بازیگر را از هم می‌توان متمایز کرد [۵۳]. یادگیری خطمشی ناشی از ارزیابی، شامل بازیگرانی است که در نمودار ۳ نشان داده شده و امکان بالقوه یادگیری دارند [۴۹].

نمودار ۳. ذی‌نفعان دخیل در یادگیری مبتنی بر ارزیابی [۴۹]



موضوع دیگر این است که یادگیرندگان چه چیزی و چگونه از ارزیابی یاد می‌گیرند. می‌توان از طریق اهداف ارزیابی و فرایند ارزیابی گونه‌شناسی یادگیری را تعیین کرد. این روند را می‌توان با عنوان «چارچوب ارزیابی» بررسی کرد. به این معنا که ساختارهای مدیریتی اهداف ارزیابی و نیز چگونگی انجام فرایند ارزیابی را تعریف می‌کنند. این ساختارهای مدیریتی شامل قوانین و اقدامات رسمی و غیررسمی مرتبط با ارزیابی می‌شوند مانند دستورالعمل‌ها، استانداردها و خطمشی‌های ارزیابی، روش‌شناسی و اقدامات بهینه. بنابراین، چارچوب ارزیابی حدود و مرزهای سازمانی، قانونی و تحلیلی ارزیابی را تعیین می‌کند. به تبع ساختارهای مدیریتی به سازمانی مربوط می‌شوند که اقدامات ارزیابی در آن انجام شده است و ذی‌نفعان متعددی که قبلاً ذکر شدند نقش‌های متفاوت و مهمی را در آن بازی می‌کنند [۵۰]. چارچوب ارزیابی مؤلفه مهم و اساسی هرگونه ارزیابی است؛ زیرا مشخص‌کننده محدوده اجرای نتایج ارزیابی و بهره‌برداری و یادگیری ناشی از آن است [۵۴]. به همین دلیل، به منظور بررسی اینکه یادگیری چیست و چگونه اتفاق می‌افتد باید به ویژگی‌های چارچوب ارزیابی موردنظر و نحوه عملکرد یادگیرندگان درون آن اشاره شود.

منظور از چارچوب ارزیابی، ساختار مدیریتی است که به‌طور بالقوه مشخص‌کننده درجه کنترلی است که یادگیرندگان با توجه به موقعیت یادگیری خود واجد آن هستند. به این معنا که چارچوب ارزیابی بر فرد یادگیرنده، آنچه فراگرفته می‌شود و نحوه یادگیری مؤثر است. می‌توان از اظهارات ون‌درمیر و ادلنبوس (۲۰۰۶) این‌طور برداشت کرد که یادگیری حاصل از ارزیابی این‌گونه بر ویژگی‌های چارچوب ارزیابی مبتنی نیست، «بلکه نتیجه فرایندهای ادراک جمعی شبکه‌ها» است. این ادراک جمعی باید به روشی ارتباط داشته باشد که یادگیرندگان به آن نحو، تجربیات گذشته و توسعه برنامه ارزیابی شده را تفسیر می‌کنند و به شناختی از آنها دست می‌یابند [۴۹].

1. James March

۱۰-۵. شکست خطمشی و یادگیری خطمشی

شکست خطمشی از دو جهت با یادگیری خطمشی ارتباط دارد. اول، شکست خطمشی می‌تواند جایگزین‌های خطمشی موجود را به گونه‌ای شکل دهد یا متأثر از خود کند که مقامات از آنها یا درباره آنها چیزی یاد بگیرند [۵۵]. یکی از تبیین‌ها به این صورت است که شکست یعنی اختلاف آشکار بین دستاوردی شعاری که امید می‌رود خطمشی به آن برسد و نحوه اجرای خطمشی [۶۵]. والش (۲۰۰۶) از ایده‌های خطمشی موجود در رویکرد جریان‌های چندگانه استفاده می‌کند. اول اینکه این رویکرد نشان می‌دهد که یک جریان، مسئله خطمشی را شناسایی و ارزیابی می‌کند، دومی ایده‌ها یا راه‌حل‌های متعددی برای خطمشی دارد و سومی بستر سیاسی و بازیگرانی که به زیرنظام خطمشی شکل می‌دهند را معرفی می‌کند [۳۹].

شکست خطمشی دولتی، از نظر نحوه شکل‌گیری خطمشی، نحوه تصمیم‌گیری درباره آن و نحوه اجرای آن می‌تواند فرصتی باشد که یادگیری را ارتقا داد و اینکه به چه صورتی می‌تواند مسئله عمومی را مورد توجه قرار دهد. شرط موفقیت خطمشی این است که فرایند تدوین، بررسی و تصویب آن باید بی‌نقص و خروجی حاصل از آن کارآمد باشد [۵۶]. هاوالت (۲۰۱۲)، در تفسیر ارتباط موفقیت‌های خطمشی با شکست‌های خطمشی بیان می‌کند که خطمشی‌ها بنا بر مسائل برنامه‌ای، فرایندی و سیاسی شکست می‌خورند. اهمیت شکست برنامه‌ای و فرایندی خطمشی از این جهت است که این دو مقوله بیشتر بر مسائل خطمشی و ابزارهای مرتبط برای بررسی این مشکلات متمرکزند [۳۹].

به طور کلی می‌توان گفت پیشینه مطالعات درباره یادگیری خطمشی حاکی از این است که دولت‌ها بعد از شکست خطمشی قادر به یادگیری هستند و یادگیری رخ می‌دهد، اما نه همیشه. تشخیص شکست خطمشی همیشه آسان نیست، زیرا هم از نظر خطمشی عملی و هم از نظر تحقیقات علمی، ساختارهایی بحث‌برانگیزند [۵۷]. شکست خطمشی پدیده‌ای کامل یا مطلق نیست؛ یعنی ممکن است در بعضی حوزه‌ها شکست بخورد، اما در بعضی دیگر موفق باشد [۵۸]. علاوه بر این، شکست خطمشی پدیده‌ای چندبُعدی است؛ یعنی علاوه بر موارد دیگر، از نظر گستردگی، مدت زمان، وضوح، شدت و اجتناب‌پذیری با هم متفاوت‌اند. شکست خطمشی زمانی رخ می‌دهد که «تصمیم‌گیرانی که مسئول شروع بررسی و تصویب خطمشی‌های جدیدند به این نتیجه برسند که خطمشی فعلی قادر به دستیابی به اهداف سیاسی و برنامه‌ای مدنظر آنها نیست» [۵۵]. مهم این است که علت شکست خطمشی و انواع مختلف شکست‌هایی که منجر به قطع ارتباط با یادگیری خطمشی می‌شوند و تفاوت‌های انواع یادگیری در نظر گرفته شوند. گستره شکست خطمشی می‌تواند از شکست‌های قابل تحمل شامل نقایص کوچکی که مانع از دستیابی به اهداف نمی‌شوند تا شکست‌های بغرنج که در آنها نقایص و دستیابی به اهداف به یک اندازه اهمیت دارند و شکست‌های آشکار که در آنها خطمشی به اهداف خود نمی‌رسد، گسترده باشد [۵۸].

۱۱-۵. رابطه بین یادگیری و تغییر خطمشی

ارتباط بین یادگیری و تغییر خطمشی یکی از انگیزه‌های مهم انجام تحقیقات در زمینه یادگیری خطمشی است [۱]. در بررسی‌های رابطه یادگیری و اثربخشی ابزارهای خطمشی مشخص شد که یادگیری می‌تواند سبب ارائه بازخورد و در نتیجه تغییر اهداف خطمشی شود. همچنین، تلاش‌های تحقیقاتی می‌توانند به دنبال درک بهتر تأثیر یادگیری بر فرایندهای خطمشی در بین گروه‌های خاص (مثلاً، شهروندان) یا انواع خاصی از دعاوی معرفتی (مثلاً، دعاوی علمی) باشند. دانش را می‌توان با مطالعه فرایندهای شناختی و اجتماعی که هنگام یادگیری خطمشی رخ می‌دهند و بررسی خصوصیات محیط‌های سازمانی و نهادی کسب کرد که این فرایندها را پرورش می‌دهند یا مانع آن می‌شوند. از این لحاظ می‌توان تحقیقات حوزه یادگیری را به صورت میان‌رشته‌ای انجام داد و در آن از روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و مدیریت و علوم سازمانی استفاده کرد [۱]. وسلینک و همکارانش (۲۰۱۴) به این نکته اشاره کردند که تحقیقات مشخص نمی‌کند تغییر خطمشی به چه میزانی و تا چه حدی حاصل یادگیری خطمشی است. گرچه برخی نظریه‌ها این موضوع را که یادگیری جزء عوامل مؤثر در مناسبات خطمشی است را تأیید می‌کنند، اما افزایش اثربخشی دولت را لزوماً در اثر «آگاهی» بیشتر نمی‌دانند [۱]. پژوهش‌ها در حوزه خطمشی نشان‌دهنده مجموعه‌ای از متغیرهایی است که تأثیر فرایندهای یادگیری بر تغییر خطمشی را محدود می‌کنند. این متغیرها عبارتند از:

۱. ویژگی‌های مسئله مورد بحث،

۲. توزیع مقامات سیاسی و نفوذشان در حوزه مربوطه،
 ۳. منابع طبیعی، اقتصادی و فنی برای حمایت از اقدامات مرتبط با خطمشی،
 ۴. ساختارهای نهادی دولت‌ها که در حوزه مربوطه فعالند،
 ۵. ساختارهای ارزشی فرهنگ‌های فعال در حوزه مشخص.
- متغیرهای زمینه‌ای مذکور برای فرایند یادگیری و تغییر خطمشی حدودمرزهایی تعیین می‌نمایند. به‌عنوان مثال، ترتیبات یادگیری ممکن است پیشنهادهایی برای خطمشی‌ها داشته باشند که غیرممکن باشند، چراکه بسیار پرهزینه‌اند، از نظر فنی غیرعملی، ناسازگار با ساختارهای ارزشی اجتماعی یا ناسازگار با روال‌های نهادی هستند [۱].

نمودار ۴. تجمیع سطوح و مؤلفه‌های یادگیری خطمشی



۶. چالش‌های یادگیری در نظام پارلمانی و قانونگذاری



در این بخش تلاش می‌شود مهم‌ترین آسیب‌ها و چالش‌های نظام پارلمان و قانونگذاری مبتنی بر مفهوم یادگیری خطمشی مورد بحث قرار گیرد.

۶-۱. فقدان سیستم هوشمند یادگیری مبتنی بر تجارب پیشین قانونگذاری

یکی از چالش‌هایی که در نظام پارلمانی ایران می‌توان مطرح کرد این است که سازوکار هوشمند و سیستم یادگیری یکپارچه در تدوین قوانین مبتنی بر آسیب‌شناسی قوانین سابق وجود ندارد. فرایند کنونی تدوین لویح و طرح‌ها در مجلس شورای اسلامی اتصال یکپارچه‌ای با درس‌آموزی از موفقیت‌ها و شکست‌های سابق نداشته و به‌نوعی مبتنی بر «اثرسنجی و درس‌آموزی» از قوانین پیشین نیست که نیاز به اصلاح دارد.

۶-۲. عدم بلوغ فرایندها و سازوکارهای تجربه‌نگاری پارلمانی

یکی از موضوعات و سرفصل‌هایی که در مجلس شورای اسلامی در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته است، انجام پروژه‌های تجربه‌نگاری است. از جمله این اقدامات می‌توان به برگزاری کارگاه‌های تجربه‌نگاری و انجام برخی پروژه‌های پراکنده با محورهای «تجربه‌نگاری تدوین برنامه‌های توسعه» و «تجربه‌نگاری نمایندگان مجلس» اشاره کرد که ضرورت دارد جایگاه سازمانی و برنامه هدفمند و گسترده‌تری در این حوزه مدنظر قرار گیرد.

۶-۳. ضعف در سازوکارهای مدیریت دانش و مستندسازی هوشمند لویح، طرح‌ها و قوانین

بر اساس مواد مختلف آیین‌نامه داخلی مجلس شورای اسلامی، فرایندها و اقدامات متنوعی در مجلس در جریان است، که هر کدام از این فرایندها و اقدامات نیازمند مستندسازی هوشمند و طراحی سازوکارهای مدیریت دانش در حوزه قوانین و فرایندها و سازوکارهای درونی مجلس است. بر همین اساس ضعف در سازوکارهای مدیریت دانش و مستندسازی هوشمند لویح، طرح‌ها و قوانین یکی از چالش‌های مجلس شورای اسلامی به‌شمار می‌آید.

۶-۴. ضعف در سازوکارهای درس‌آموزی و یادگیری بین‌المللی پارلمانی

ظرفیت مغفول تعامل با پارلمان‌های بین‌المللی و شناسایی و اکتساب تجارب سایر کشورها در حوزه قانونگذاری یکی از ضعف‌هایی است که به‌نظر می‌رسد در حوزه یادگیری پارلمانی قابل طرح است که مبتنی بر رویکرد یادگیری برون‌زا، می‌توان سازوکارهایی برای انتقال خطمشی و تجارب قانونگذاری ایجاد کرد.

۶-۵. ضعف در تعامل اثربخش با زیست‌بوم نوآوری حوزه قانونگذاری

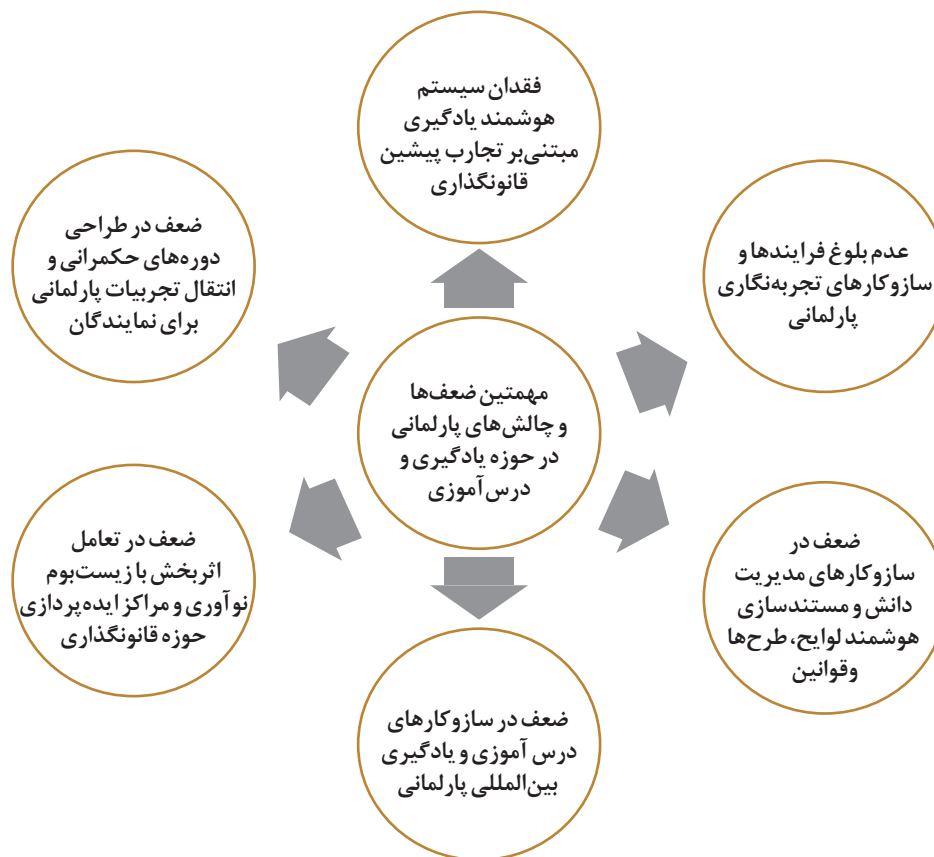
همواره مراکز و مجموعه‌های نوپا و نوآفرین در زیست‌بوم نوآوری و فناوری کشور، دارای ایده‌هایی نو و فناورانه‌ای هستند که در فرایندها و سازوکارهای حکمرانی پارلمانی قابل بهره‌برداری و استفاده هستند. هرچند که مرکز نوآوری قوه مقننه به‌عنوان مجموعه‌ای نوپا مشغول فعالیت در این عرصه است، ولی به‌نظر می‌رسد نیازمند توسعه فعالیت‌ها و بهره‌گیری اثربخش‌تری از کنشگران زیست‌بوم نوآوری و مراکز ایده‌پردازی حوزه قانونگذاری با هدف افزایش یادگیری نهادی در این حوزه هستیم.

۶-۶. ضعف در انتقال تجربیات پارلمانی به نمایندگان

از جمله چالش‌های پارلمانی، آشنا نبودن برخی نمایندگان (به‌خصوص نمایندگان دور اولی) با فرایندها و سازوکارهای پارلمانی است. یکی از سازوکارهایی که مجلس شورای اسلامی شروع به اقداماتی در این حوزه کرده و می‌تواند مورد توجه بیشتری قرار گیرد؛ «طراحی و برگزاری مدرسه حکمرانی و قانونگذاری شهید مدرس» است که پیشنهاد می‌شود هم‌افزایی و مشارکت نمایندگان در این دوره‌ها ارتقا یابد.



نمودار ۵. مهم‌ترین ضعف‌ها و چالش‌های پارلمانی با تأکید بر مفهوم یادگیری خط‌مشی



۷. توصیه‌هایی برای نظام پارلمانی و قانونگذاری

با تأکید بر بهره‌گیری از تمامی ظرفیت‌های دانشی مبتنی بر درس‌آموخته‌ها و تجارب پیشین در مجلس شورای اسلامی و با تأکید بر مدیریت بهینه دانش، «یادگیری» ارتقا و کیفیت و اثربخشی قانونگذاری افزایش خواهد یافت. این فرایند یادگیری به دو گونه درون‌زا و برون‌زا قابل طرح است. در رویکرد درون‌زا، تمرکز بر ارتقای یادگیری خط‌مشی از طریق ظرفیت‌های درونی مجلس شورای اسلامی از جمله سیستم مدیریت دانش، مطالعه تجربیات موفق یا ناموفق پیشین، ارتقای مهارت‌های یادگیری مدیران و ... و در رویکرد برون‌زا، تمرکز بر بهره‌گیری از تجربیات سایر کشورها و جوامع با تأکید بر مفهوم نوآوری باز است. یادگیری بیشتر نوعی واکنش به تغییر برون‌زا در محیط خط‌مشی‌گذاری و قانونگذاری است. از این‌رو، یادگیری بیشتر واکنشی به موقعیت‌های جدید از سوی نهادها و سازمان‌هاست که البته با در نظر گرفتن تجربه قبلی صورت می‌گیرد. فرایند یادگیری می‌تواند در یک منطبق دو مرحله‌ای نیز طرح شود؛ به این معنا که مجلس شورای اسلامی نباید فقط به یادگیری از تجارب پیشین و درس‌آموخته‌های موجود بسنده کند؛ بلکه باید دائماً فرایندهای درونی خود را مبتنی بر یک سیستم شناختی هوشمند بازطراحی کند تا قابلیت‌های یادگیری افزایش یابد به طوری که تبدیل به یک «سازمان یادگیرنده» شود.

بر همین اساس مبتنی بر مبانی و یافته‌های پژوهش راهکارهایی برای مجلس شورای اسلامی پیشنهاد می‌شود:

۱-۷. ارتقای سازوکارهای سازمانی یادگیری در مجلس شورای اسلامی با تأکید بر ظرفیت‌های کمیسیون آیین‌نامه داخلی

مجلس شورای اسلامی

براساس ویژگی‌ها و ظرفیت‌های آیین‌نامه داخلی مجلس شورای اسلامی در این بخش راهکارهای ایجاد سازوکارهای یادگیری سازمانی و

نهادی در مجلس شورای اسلامی مبتنی بر قاعده‌گذاری در راستای هوشمندسازی نظام مدیریت دانش پارلمانی و قاعده‌گذاری در راستای ارتقای فرایندهای پارلمانی مبتنی بر حلقه‌ها و چرخه‌های مستمر یادگیری پیشنهاد می‌شود.

۷-۲. ارتقای سازوکارهای شبکه‌ای یادگیری مبتنی بر ظرفیت‌های جمع‌سپاری مجلس شورای اسلامی (جمع‌سپاری عمومی)
در این زمینه مبتنی بر ظرفیت‌های یادگیری خطمشی، ارتقای کنشگری مجلس شورای اسلامی در زمینه جمع‌سپاری عمومی قوانین و مقررات و تأکید بر رویکردهای یادگیری اجتماعی و شبکه‌ای در راستای بهره‌گیری از سازوکارهای مشارکتی و مردمی در قانونگذاری عمومی پیشنهاد می‌شود.

۷-۳. هم‌افزایی در فرایند قانونگذاری پارلمانی در چارچوب سامانه مشروح مذاکرات مجلس
سامانه مشروح مذاکرات مجلس با هدف انتشار عمومی مذاکرات پارلمانی طراحی و عملیاتی‌سازی شده است که براساس این ظرفیت مجلس شورای اسلامی، ارتقای یادگیری اجتماعی مبتنی بر به‌روزرسانی مستمر سامانه مشروح مذاکرات مجلس با هدف به اشتراک‌گذاری مباحث پارلمانی و ایجاد درگاه تعاملی و بازخوردگیری عمومی پیشنهاد می‌شود.

۷-۴. توسعه سازوکارهای یادگیری مبتنی بر انتقال و اشاعه خطمشی مبتنی بر ظرفیت‌های گروه دوستی پارلمانی و ایرانیان خارج از کشور

یکی از ظرفیت‌های یادگیری در مجلس شورای اسلامی، بهره‌گیری از ظرفیت‌های تعاملی بین‌المللی پارلمانی است. در این محور ارتقای سازوکارهای «انتقال و اشاعه خطمشی» پارلمانی مبتنی بر بهره‌گیری از تجارب بین‌المللی حوزه قانونگذاری با تأکید بر ظرفیت گروه‌های دوستی پارلمانی و ایرانیان خارج از کشور پیشنهاد می‌شود.

۷-۵. یادگیری شناختی و ابزاری مبتنی بر ظرفیت‌های مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی
براساس ظرفیت‌های مجلس شورای اسلامی، ارتقای سازوکارها و ابزارهای خطمشی‌گذاری و قانونگذاری در نظام پارلمانی با تأکید بر مفهوم یادگیری ابزاری، انتقال و به اشتراک‌گذاری مستمر دانش حکمرانی و توانمندسازی نمایندگان مبتنی بر ظرفیت مدرسه حکمرانی و قانونگذاری شهید مدرس و ارتقای سازوکارهای یادگیری سازمانی مبتنی بر ثبت و مستندسازی تجربیات پارلمانی نمایندگان و انتقال به نمایندگان آتی پیشنهاد می‌شود.

۷-۶. توسعه نوآوری‌های یادگیری مبتنی بر ظرفیت‌های خانه خلاق و مرکز نوآوری مرکز پژوهش‌های مجلس
خانه خلاق و مرکز نوآوری مرکز پژوهش‌های مجلس، وظیفه کارکردی اصلی در حوزه توسعه نوآوری‌های پارلمانی را به عهده دارد. بر همین اساس در این محور برگزاری رویدادهای نوآورانه و خلاق در چارچوب مفهوم یادگیری سازمانی با تأکید بر انتقال تجارب و ایده‌های نوآورانه به مجلس شورای اسلامی پیشنهاد می‌شود.

۷-۷. ارتقای یادگیری سازمانی مبتنی بر بهره‌گیری از سازوکارهای تعاملی و مشارکتی پارلمان مجازی ایرانیان
پارلمان مجازی ایرانیان به‌عنوان بستری برای تعامل و هم‌افزایی نخبگان و صاحب‌نظران و عموم مردم در فرایند قانونگذاری طراحی شده است. از این رو ارتقای یادگیری سازمانی مبتنی بر بهره‌گیری از سکوه‌های تعاملی و مشارکتی و درس‌آموزی از تجارب خبرگان، نخبگان و متخصصان با تأکید بر ظرفیت پارلمان مجازی ایرانیان پیشنهاد می‌شود.
در جدول زیر تجمیع راهکارهای نهادی مجلس شورای اسلامی در راستای ارتقای یادگیری و درس‌آموزی پارلمانی پیشنهاد می‌شود.

جدول ۹. راهکارهای نهادی مجلس شورای اسلامی در راستای ارتقای یادگیری و درس آموزی پارلمانی

پیشنهادها	نهاد / ظرفیت ساختاری
<ul style="list-style-type: none"> ✓ ایجاد سازوکارهای یادگیری سازمانی و نهادی در مجلس شورای اسلامی مبتنی بر قاعده‌گذاری در راستای <u>هوشمندسازی نظام مدیریت دانش پارلمانی</u> ✓ <u>قاعده‌گذاری در راستای ارتقای فرایندهای پارلمانی مبتنی بر حلقه‌ها و چرخه‌های مستمر یادگیری.</u> 	کمیسیون آیین‌نامه داخلی مجلس شورای اسلامی
<ul style="list-style-type: none"> ✓ ارتقای کنشگری در زمینه جمع‌سپاری عمومی قوانین و مقررات و تأکید بر رویکردهای یادگیری اجتماعی و شبکه‌ای در راستای بهره‌گیری از سازوکارهای مشارکتی و مردمی در قانونگذاری عمومی 	سامانه‌های مجلس شورای اسلامی
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>ارتقای یادگیری اجتماعی مبتنی بر به‌روزرسانی مستمر سامانه مشروح مذاکرات مجلس با هدف به اشتراک‌گذاری مباحث پارلمانی و ایجاد درگاه تعاملی و بازخوردگیری عمومی</u> 	سامانه مشروح مذاکرات مجلس
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>ارتقای سازوکارهای «انتقال و اشاعه خطمشی» پارلمانی مبتنی بر بهره‌گیری از تجارب بین‌المللی حوزه قانونگذاری با تأکید بر ظرفیت گروه‌های دوستی پارلمانی و ایرانیان خارج از کشور.</u> 	گروه دوستی پارلمانی
<ul style="list-style-type: none"> ✓ ارتقای سازوکارها و ابزارهای خطمشی‌گذاری و قانونگذاری در نظام پارلمانی با تأکید بر مفهوم یادگیری <u>ایزاری</u> ✓ <u>انتقال و به اشتراک‌گذاری مستمر دانش حکمرانی و توانمندسازی نمایندگان مبتنی بر ظرفیت مدرسه حکمرانی و قانونگذاری شهید مدرس</u> ✓ <u>ارتقای سازوکارهای یادگیری سازمانی مبتنی بر ثبت و مستندسازی تجربیات پارلمانی نمایندگان و انتقال به نمایندگان آتی</u> ✓ <u>برگزاری رویدادهای نوآورانه و خلاق در چارچوب مفهوم یادگیری سازمانی با تأکید بر انتقال تجارب و ایده‌های نوآورانه به مجلس شورای اسلامی</u> 	مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی
<ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>ارتقای یادگیری سازمانی مبتنی بر بهره‌گیری از سکوهای تعاملی و مشارکتی و درس‌آموزی از تجارب خبرگان، نخبگان و متخصصان</u> 	پارلمان مجازی ایرانیان

1. Moyson, S., Scholten, P. W. A., and Weible, C. M. (2017). Policy learning and policy change: Theorizing their relations from different perspectives. *Policy and Society*, 36(2), 161–177.
2. Yalmanov, N. (2021). Public Policy and Policy-Making. *KnE Social Sciences*, 5(2), 558–564. <https://doi.org/10.18502/kss.v5i2.8400>
3. Pattison, A. (2018), Factors Shaping Policy Learning: A Study of Policy Actors in Sub-national Climate and Energy Issues. *Review of Policy Research*, 35: 535-563. <https://doi.org/10.1111/ropr.12303>
4. Hall, P. A. (1993). Policy Paradigms, Social Learning, and the State: The Case of Economic Policymaking in Britain. *Comparative Politics*, 25(3), 275–296. <https://doi.org/10.2307/422246>
5. Sabatier, P.A. An advocacy coalition framework of policy change and the role of policy-oriented learning therein. *Policy Sci* 21, 129–168 (1988). <https://doi.org/10.1007/BF00136406>
6. Feindt, P. H. (2010). Policy-learning and environmental policy integration in the Common Agricultural Policy, 1973–2003. *Public administration*, 88(2), 296-314.
7. Busenberg, G. J. (2001). Learning in organizations and public policy. *Journal of public policy*, 21(2), 173-189.
8. Dunlop, C.A., Radaelli, C.M. Policy learning in the Eurozone crisis: modes, power and functionality. *Policy Sci* 49, 107–124 (2016). <https://doi.org/10.1007/s11077-015-9236-7>
9. Stigson, P., Dotzauer, E., and Yan, J. (2009). Improving policy making through government–industry policy learning: The case of a novel Swedish policy framework. *Applied Energy*, 86(4), 399-406.
10. Trein, P. (2015). Literature report: A review of policy learning in five strands of political science research.
11. Zaki, B., Wayenberg, E., and George, B. (2022). A systematic review of policy learning: tiptoeing through a conceptual minefield. *POLICY STUDIES ORGANIZATION YEAR-BOOK*, 12(1), 1–52.
12. Anthony R. Zito and Adriaan Schout (2009) Learning theory reconsidered: EU integration theories and learning, *Journal of European Public Policy*, 16:8, 1103-1123
13. Dunlop, C. A., and Radaelli, C. M. (2018). Does policy learning meet the standards of an analytical framework of the policy process?. *Policy Studies Journal*, 46, S48-S68.
14. Sanderson, I. (2009), Intelligent Policy Making for a Complex World: Pragmatism, Evidence and Learning. *Political Studies*, 57: 699-719. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2009.00791.x>

15. Dunlop, C., Radaelli, C., and Trein, P. (2018). Learning in public policy. *Cham: Springer International Publishing*, 1-25.
16. Dunlop, C. A., and Radaelli, C. M. (2020). The lessons of policy learning: Types, triggers, hindrances and pathologies. In *A Modern Guide to Public Policy* (pp. ۲۴۱-۲۲۲). Edward Elgar Publishing.
17. Dunlop, C. A., and Radaelli, C. M. (2013). Systematising policy learning: From monolith to dimensions. *Political studies*, 61(3), 599-619.
18. Freeman, R. (2007). Epistemological bricolage: How practitioners make sense of learning. *Administration and society*, 39(4), 476-496.
19. Heikkila, T., and Gerlak, A. K. (2013). Building a conceptual approach to collective learning: Lessons for public policy scholars. *Policy Studies Journal*, 41(3), 484-512.
20. Dunlop, C. A., and Radaelli, C. M. (2017). Learning in the bath-tub: The micro and macro dimensions of the causal relationship between learning and policy change. *Policy and Society*, 36(2), 304-319.
21. Kemp, R., and Weehuizen, R. (2005). Policy Learning: What does it mean and how can we study it?.
22. Howlett, M., and Ramesh, M. (2002). The policy effects of internationalization: A subsystem adjustment analysis of policy change. *Journal of Comparative Policy Analysis*, 4(1), 31-50.
23. Spicer, Z. (2010). Institutional policy learning and formal Federal-urban engagement in Canada. *Commonwealth Journal of Local Governance*, (7), 99-119.
24. May, P. J. (1992). Policy learning and failure. *Journal of public policy*, 12(4), 331-354.
25. Braun, D., and Benninghoff, M. (2003). Policy learning in Swiss research policy—the case of the National Centres of Competence in Research. *Research Policy*, 32(10), 1849-1863.
26. Moyson, S., and Scholten, P. (2018). Theories on policy learning: Existing approaches and future challenges. In *Knowledge, policymaking and learning for European cities and regions*. Edward Elgar Publishing.
27. Leicester, G. (2007). Policy Learning: can Government discover the treasure within?. *European Journal of Education*, 42(2), 173-184.
28. Coletti, P., and Urso, G. (2018). Methodological challenges for policy learning. In *Knowledge, Policymaking and Learning for European Cities and Regions* (pp. ۵۷-۴۴). Edward Elgar Publishing.
29. Braun, D., and Benninghoff, M. (2003). Policy learning in Swiss research policy—the case of the National Centres of Competence in Research. *Research Policy*, 32(10), 1849-1863.
30. Gilardi, F. (2010). Who learns from what in policy diffusion processes?. *American journal of political science*, 54(3), 650-666.
31. Boehmke, F. J., and Witmer, R. (2004). Disentangling diffusion: The effects of social

- learning and economic competition on state policy innovation and expansion. *Political Research Quarterly*, 57(1), 39-51.
32. Butz, A. M., Fix, M. P., and Mitchell, J. L. (2015). Policy learning and the diffusion of Stand-Your-Ground laws. *Politics and Policy*, 43(3), 347-377.
33. Green, S. O., and Turner, E. (2007). Understanding policy convergence in Britain and Germany: towards a framework for analysis. *German Politics*, 16(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/09644000601157285>
34. Zarkin, M. J. (2003). Telecommunications policy learning: the case of the FCC's computer inquiries. *Telecommunications policy*, 27(3-4), 283-299.
35. Pemberton, H. (2000). Policy networks and policy learning UK economic policy in the 1960s and 1970s. *Public administration*, 78(4), 771-792.
36. Sinko, M. (2015). policy change and policy learning in post-socialist wildlife policy in slovenia—a case study of hunting rights. *teorija in praksa*, 52(6), 1056.
37. Biegelbauer, P. (2016). How different forms of policy learning influence each other: case studies from Austrian innovation policy-making. *Policy studies*, 37(2), 129-146.
38. William D. Leach, Christopher M. Weible, Scott R. Vince, Saba N. Siddiki, John C. Calanni. *Journal of Public Administration Research and Theory*, Volume 24, Issue 3, July 2014, Pages 591–622, <https://doi.org/10.1093/jopart/mut011>
39. O'Donovan, K. (2017). Policy failure and policy learning: Examining the conditions of learning after disaster. *Review of Policy Research*, 34(4), 537-558.
40. Alcantara, C. (2009). Old wine in new bottles? Instrumental policy learning and the evolution of the certainty provision in comprehensive land claims agreements. *Canadian Public Policy*, 35(3), 325-341.
41. Dunlop, C. A., and James, O. (2007). Principal-agent modelling and learning: The European Commission, experts and agricultural hormone growth promoters. *Public Policy and Administration*, 22(4), 403-422.
42. Radaelli, C. M. (2008). Europeanization, policy learning, and new modes of governance. *Journal of Comparative Policy Analysis*, 10(3), 239-254.
43. Etheridge, L. S., and Short, J. (1983). Thinking about government learning. *Journal of Management Studies*, Volume 20 Issue 1 (Pages: 41-58)
44. Dolowitz, D. P., and Marsh, D. (2000). Learning from abroad: The role of policy transfer in contemporary policy-making. *Governance*, 13(1), 5-23.
45. Meredith Glaser, Luca Bertolini, Marco te Brömmelstroot, Oliver Blake and Casey Ellingson (2022) Learning through policy transfer? Reviewing a decade of scholarship for the field of transport, *Transport Reviews*, 42:5, 626-644, DOI: [10.1080/01441647.2021.2003472](https://doi.org/10.1080/01441647.2021.2003472)
46. Stone, D. (2000). Non-governmental policy transfer: the strategies of independent pol-

- icy institutes. *Governance*, 13(1), 45-70.
47. Haas, P. M. (1992). Introduction: epistemic communities and international policy coordination. *International organization*, 46(1), 1-35.
 48. Dunlop, C. A. (2009). Policy transfer as learning: capturing variation in what decision-makers learn from epistemic communities. *Policy studies*, 30(3), 289-311.
 49. Borrás, S., and Højlund, S. (2015). Evaluation and policy learning: The learners' perspective. *European Journal of Political Research*, 54(1), 99-120.
 50. Van Der Meer, F. B., and Edelenbos, J. (2006). Evaluation in multi-actor policy processes: accountability, learning and co-operation. *Evaluation*, 12(2), 201-218.
 51. Vedung, E. (1997). *Public policy and program evaluation*. Routledge.
 52. Balthasar, A., and Rieder, S. (2000). Learning from evaluations: Effects of the evaluation of the Swiss Energy 2000 programme. *Evaluation*, 6(3), 245-260.
 53. Eser, T. W., and Nussmueller, E. (2006). Mid-term Evaluations of Community Initiatives under European Union Structural Funds: a process between accounting and common learning. *Regional Studies*, 40(02), 249-258.
 54. Leeuw, F. L., and Furubo, J. E. (2008). Evaluation systems: What are they and why study them?. *Evaluation*, 14(2), 157-169.
 55. Walsh, J. I. (2006). Policy failure and policy change: British security policy after the cold war. *Comparative Political Studies*, 39(4), 490-518.
 56. Marsh, D., and McConnell, A. (2010). Towards a framework for establishing policy success. *Public administration*, 88(2), 564-583.
 57. Bovens, M., and 't Hart, P. (2016). Revisiting the study of policy failures. *Journal of European Public Policy*, 23(5), 653-666.
 58. McConnell, A. (2016). A public policy approach to understanding the nature and causes of foreign policy failure. *Journal of European Public Policy*, 23(5), 667-684.
 59. Goyal, N., Howlett, M. (2018). Lessons Learned and Not Learned: Bibliometric Analysis of Policy Learning. In: Dunlop, C., Radaelli, C., Trein, P. (eds) Learning in Public Policy. International Series on Public Policy. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76210-4_2
 60. Bennett, C.J., Howlett, M. The lessons of learning: Reconciling theories of policy learning and policy change. *Policy Sci* 25, 275–294 (1992). <https://doi.org/10.1007/BF00138786>
 61. Donelan, E. (2022). Policy Making. In: Regulatory Governance. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-96351-4_4
 62. May, P. J. (2015). Implementation failures revisited: Policy regime perspectives. *Public Policy and Administration*, 30(3-4), 277-299.
 63. Howlett, M. (2012). The lessons of failure: learning and blame avoidance in public policy-making. *International Political Science Review*, 33(5), 539-555.

64. Howlett, M., Ramesh, M., and Wu, X. (2015). Understanding the persistence of policy failures: The role of politics, governance and uncertainty. *Public Policy and Administration*, 30(3-4), 209-220.

۶۵. دانایی‌فرد، حسن (۱۳۹۳). نظریه‌های فرایند خطمشی عمومی، تهران، صفار.

۶۶. دانایی‌فرد، حسن و منصور خیرگو (۱۳۹۱). یادگیری در پرتو خطمشی‌های عمومی تطبیقی: راهنمای کاربردی، تهران، مهربان.

۶۷. خیرگو، منصور و حسن دانایی‌فرد (۱۳۹۰). «چالش‌های مدیریت دولتی و تأثیر آن بر درس‌آموزی مدیریتی ملی در ایران؛ پژوهشی اکتشافی ترکیبی»، مدیریت نظامی، ۱۱(۴۴).

۶۸. رستمی، ولی و محمد زرشگی (۱۳۹۸). «کوچک‌سازی دولت؛ راهبردی مؤثر برای تراکم‌زدایی حقوقی- اداری از تهران»، پژوهش حقوق عمومی (پژوهش حقوق) (حقوق و سیاست)، ۲۱(۶۵).

۶۹. شکیب‌آتنا، نگین مهربان قهفرخی و جواد معدنی (۱۳۹۹). «نقش شبکه‌های خطمشی در ارتقای سلامت اداری سازمان‌های دولتی»، مطالعات راهبردی سیاستگذاری عمومی، ۱۰(۳۶).



گزیده سیاستی

با توجه به اینکه فرایند قانونگذاری در کشور مبتنی بر یک چرخه مستمر است، نیاز به یک سیستم یادگیری هوشمند در مجلس شورای اسلامی به منظور ارتقای فرایندهای قانونگذاری خواهیم داشت. بر همین اساس در این گزارش به موضوع یادگیری در حکمرانی و قانونگذاری پرداخته ایم تا مجلس شورای اسلامی قابلیت‌های یادگیری را در خود ارتقا دهد، به طوری که تبدیل به یک «سازمان یادگیرنده» شود.



مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی

تهران، خیابان پاسداران، روبروی پارک نیاوران (ضلع جنوبی، پلاک ۸۰۲)

تلفن: ۷۵۱۸۳۰۰۰ صندوق پستی: ۱۵۸۷۵-۵۸۵۵ پست الکترونیک: mrc@majles.ir

وبسایت: rc.majles.ir