

بررسی دیدگاه‌های اعضای هیئت علمی در خصوص رویکرد بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی آموزش عالی

Examining the Opinions of Faculty Members on the Internationalization Approach to Higher Education Curriculum

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۷/۰۶/۱۰

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۱۱/۱۱

Ali Ghasempour
Setareh Mousavi

علی قاسم‌پور*

ستاره موسوی**

Abstract: This research was conducted to examine opinions of faculty members on the internationalization approach to higher education curriculum. As such, it was attempted to make use of a descriptive survey method in order to conduct the study. The statistical population of the study included faculty members at Imam Khomeini International University, University of Tehran and Isfahan University of Medical Sciences. A sample of 320 individuals were finally selected. The researcher-made questionnaire was the main research instrument used in this study. The main dimensions of this instrument were as follows: Requirements, Training Outcomes, Research Consequences and Strengths of Internationalization of Curriculum. The Cronbach's Alpha Coefficient of the latter instrument was 0.81. Given the viewpoints of faculty members, it was indicated that they were in agreement with requirements of internationalization and that internationalization of curriculum at desired status would lead to coordination with international training standards, improvement of international education, updating professors' specialized knowledge and finally expansion of academic top courses at the international level. However, they thought that the sub-items of requirements of internationalization of curriculum in the current state of higher education in the country were below average.

Key words: Curriculum, approach, internationalization of curriculum, higher education.

چکیده: هدف اصلی از اجرای این پژوهش، بررسی دیدگاه اعضای هیئت علمی درباره رویکرد بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در دانشگاه بود. روش پژوهش حاضر توصیفی پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش شامل اعضای هیئت علمی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، دانشگاه تهران و دانشگاه علوم پزشکی اصفهان بود و ۳۲۰ نفر به‌عنوان نمونه در این پژوهش شرکت کردند. ابزار پژوهش، پرسشنامه محقق‌ساخته بود. جنبه‌های اصلی در این ابزار عبارت بودند از: الزام‌های بین‌المللی‌سازی، پیامدهای آموزشی بین‌المللی‌سازی، پیامدهای پژوهشی بین‌المللی‌سازی و نقاط قوت بین‌المللی‌سازی برنامه درسی. ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه شد. یافته‌های به دست آمده از بررسی نظرات اعضای هیئت علمی نشان داد که آنان موافق الزامات بین‌المللی‌سازی هستند و از دیدگاه آنها بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در وضع مطلوب، موجب هماهنگی با استانداردهای آموزشی بین‌المللی، ارتقاء کیفیت آموزش، به‌روز شدن دانش تخصصی استادان و گسترش رشته‌های تحصیلی مطرح در سطح بین‌الملل می‌شود. اما آنان گویه‌های مربوط به الزام‌های بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در وضعیت موجود آموزش عالی کشور را پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی کرده‌اند.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، رویکرد، بین‌المللی‌سازی برنامه درسی، آموزش عالی.

* استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، اصفهان، ایران
**دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه اصفهان (setarehmousavi@gmail.com)

مقدمه و بیان مسئله

دانشگاه‌ها از مهم‌ترین اجزای نهاد آموزش و از مهم‌ترین عوامل شکل‌دهی جهان آینده تلقی می‌شوند. مروری بر تحولات آموزش عالی نشان می‌دهد که آموزش عالی همواره نهادی پویا و متغیر بوده و همگام با تحولات اجتماعی، فرهنگی و معرفتی تغییر کرده است (چنگ^۱، ۲۰۰۴، ۱۰). در واقع روند جهانی شدن و ایجاد جوامع بین‌المللی، نظام‌های آموزشی دنیا را به سوی تربیت افرادی با شایستگی‌های میان فرهنگی، دارای تفکر انتقادی و توانایی حل مسائل پیچیده روز سوق داده‌اند (فتحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۹۱).

برخی از عوامل ایجاد تحول در نظام‌های آموزش عالی عبارت‌اند از: «جهانی شدن»^۲ و «بین‌المللی شدن». نگاهی به تغییرات صورت گرفته نشان می‌دهد که برنامه‌ریزان دانشگاه‌ها با توجه به میزان دلبستگی به مقوله‌های دانش بومی، دانش جهانی، هویت ملی و هویت جهانی، رویکردهای متفاوتی را در برنامه‌ریزی‌های خود اتخاذ کرده‌اند. بنابراین، در پژوهش حاضر تلاش شده است تا دیدگاه‌های اعضای هیئت علمی در خصوص رویکرد بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی آموزش عالی بررسی شود و به این پرسش اساسی پاسخ داده می‌شود که دیدگاه استادان در خصوص ویژگی‌های هر یک از حیطه‌های بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی به چه صورت است؟ برای پاسخگویی به این پرسش، نخست مبانی نظری و پیشینه پژوهش، مطرح و زیر سؤال‌های این پژوهش، تحلیل می‌شود.

صاحب‌نظران سراسر جهان همواره در جهت مفهوم‌سازی نظریه بین‌المللی شدن در آموزش عالی تلاش کرده‌اند. از میان آنها، نایت^۳ نقش چشمگیری داشته است (ژان یو^۴، ۲۰۱۰). نایت، بین‌المللی شدن را چنین تعریف کرده است: «فرایند تلفیق بعد بین‌المللی، میان فرهنگی و جهانی در هدف‌ها، کارکردها و نحوه آموزش» (نایت، ۲۰۰۴، ۲۹).

«بین‌المللی شدن، جهان آموزش عالی را تغییر می‌دهد و جهانی شدن، دنیای بین‌المللی شده را تغییر می‌دهد» (نایت، ۲۰۰۴، ۵). بین‌المللی شدن اشاره به روابط میان دولت-ملت‌ها دارد، به گونه‌ای که شناخت و احترام به تفاوت‌ها و سنت‌ها را تشویق

1. Cheng

2. globalization

3. Knight

4. Zhan Yu

می‌کند (وایلی^۱، ۲۰۰۸) اما پدیده جهانی شدن تمایل و رغبتی به احترام به تفاوت‌ها و مرزها ندارد و مبانی بسیاری از دولت‌ها را تحلیل برده و همگنی و یکسان‌سازی^۲ را دنبال می‌کند. بین‌المللی شدن، فرایند جبران‌کننده به تمایلات جهانی شدن و حمایت از مقاومت در برابر آخرین اثرات ملیت‌زدایی^۳ است (گسل^۴، ۲۰۰۵).

در نظر اسچورمان^۵ (۱۹۹۹) بین‌المللی شدن فرایند آموزشی ضد سلطه‌ای و در جریان است که در متن علم و عمل بین‌الملل اتفاق می‌افتد؛ جایی که جوامع به‌عنوان خرده‌سیستمی از جهان بزرگ‌تر و جامع‌تر در نظر می‌آیند (اسچورمان، ۱۹۹۹، ۲). از دیدگاه مک‌تاگارت (۲۰۰۳) بین‌المللی شدن نظریه‌ای است که خواهان اعمال دو گونه تحول در برنامه درسی دانشگاه‌هاست: یکی، تغییر در برنامه‌ها به‌منظور تناسب سازی برنامه‌ها با نیازهای دانشجویان و فعال کردن دانشجویانی که دارای زمینه فرهنگی متفاوتی هستند؛ دوم، تغییر در برنامه‌ها با هدف آماده‌سازی دانشجویان به‌منظور زندگی و کار در محیط‌ها و سازمان‌هایی که با محیط دانشگاه و خانه دانشجویان متفاوت است. هدف کلی یک برنامه درسی بین‌المللی، پرورش دانش‌آموختگانی با شایستگی‌های بین‌المللی است. محتوای آن نیز ضمن ارائه دیدگاه‌های مختلف در مورد موضوعات اقتصادی، سیاسی، محیطی و اجتماعی به دانشجویان، دانش مربوط به تفاوت در عملکردهای حرفه‌ای در میان فرهنگ‌ها را در برداشته (والی، لانگلی و ویلاریل^۶، ۱۹۹۷) و برگرفته از منابعی با ریشه‌های فرهنگی گوناگون است (انجمن دانشگاه‌ها و کالج‌های کانادا^۷، ۲۰۰۹) که بر دامنه وسیعی از راهبردهای یاددهی یادگیری تأکید دارد.

میداستون^۸ (۱۹۹۶)، ریزوی^۹ (۲۰۰۴) و گسل (۲۰۰۵) روند جهانی به سوی بین‌المللی شدن را «پارادایمی جدید» در حوزه برنامه درسی می‌دانند. انگیزه‌ها و دلایل این نوع جهت‌گیری را می‌توان در دو سطح ملی و سطح سازمانی شناسایی کرد. در سطح ملی^{۱۰} مهم‌ترین نیروهای تأثیرگذار عبارت‌اند از: رشد و توسعه منابع انسانی،

1. Wylie

2. Homogenization

3. Denationalism

4. Gacel

5. Schoorman

6. Whalley, Langley & Villareal

7. AUCC

8. Maidstone

9. Rizvi

10. national-level

انعقاد پیمان‌های راهبردی، تولید درآمد و تجارت اقتصادی، ساخت ملت و سازمان، رشد و توسعه فرهنگی اجتماعی و فهم متقابل. در سطح سازمانی^۱ هم پنج عامل شناسایی شده که عبارت‌اند از: بهبود کیفیت، رشد و توسعه منابع انسانی، تولید درآمد، ایجاد روابط راهبردی و تولید پژوهش و دانش (نایت، ۲۰۰۵). بر اساس نظر کایرن^۲ (۲۰۰۵) دلیل موجه جهت‌گیری بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در آموزش عالی دو مورد عمده است: یکی تحقق نیازهای ملل و جهان و دیگری رشد و توسعه افراد جوامع مختلف. به‌طور کلی می‌توان چهار دلیل را برای بین‌المللی‌سازی در آموزش عالی بیان کرد: دلایل سیاسی، دلایل اقتصادی، دلایل اجتماعی فرهنگی و دلایل علمی.

الف- دلایل سیاسی بین‌المللی‌سازی: دلایل سیاسی بیانگر آن است که منافع آموزش جهانی در راستای کمک به فهم رابطه میان حکومت‌هاست و شامل سیاست‌های خارجی، امنیت ملی، همکاری تکنولوژیکی، صلح و فهم متقابل، هویت ملی و هویت منطقه‌ای است (نایت، ۲۰۰۴) و همکاری آموزشی به‌منزله نوعی سرمایه‌گذاری برای آینده روابط دیپلماتیک میان ملت‌ها محسوب می‌شود (د ویت، ۲۰۰۲، ۸۶).

ب- دلایل اقتصادی بین‌المللی‌سازی: از نظر اقتصادی استدلال می‌شود که بین‌المللی شدن باعث افزایش سرعت توسعه علمی کشورها می‌شود و نیز انبوهی از تجارب و پیوندهای اقتصادی را ایجاد می‌کند و در نتیجه تجارت و صنعت علم به‌منزله یکی از منابع اقتصادی گسترش می‌یابد (جاستون و ادلشتاین^۳، ۲۰۰۳). یک بررسی جامع از علل گسترش فرایند بین‌المللی شدن آموزش عالی در دهه ۱۹۸۰ نشان داده است که ارزش‌های اقتصادی بیش از مسائل دانشگاهی بر بین‌المللی شدن غلبه داشته است (د ویت، ۲۰۰۲، ۸۴).

ج- دلایل علمی و آکادمیکی بین‌المللی‌سازی: دلیل علمی نیز به شناسایی و تبیین مقاصد استانداردهای علمی مراکز آموزشی جهان مربوط می‌شود و به دنبال فراهم‌سازی افق میان فرهنگی و بین‌المللی در تدریس، پژوهش، توسعه نگرش آکادمیکی و ارتقای کیفیت است (بلچر^۴، ۱۹۹۵). مک‌بورنی (۲۰۰۰) معتقد است دانشگاه‌ها باید نیروی کار

1. institutional-level

2. Kieran

3. Johston & Edelstein

4. Belcher

دانا و آگاه بین‌المللی تربیت کنند و سنت‌های بین‌المللی شده را در تعلیم و تربیت گسترش دهند (نقل در قاسم‌پور دهاقانی و لیاقت‌دار، ۱۳۹۰، ۱۰).

د- دلایل اجتماعی فرهنگی بین‌المللی سازی: بین‌المللی شدن آموزش عالی باعث رشد اجتماعی دانشگاهیان می‌شود. زیرا دامنه دانش فرهنگی دانشجویان و دانشگاهیان از ملت‌ها و فرهنگ‌های مختلف افزایش می‌یابد (نایت، ۱۹۹۹ و ۲۰۰۴). به گفته واچرا^۱ (۲۰۰۰) برنامه درسی بین‌المللی، مجموعه‌ای از مهارت‌هایی است که از سوی دانشگاه‌ها به نسل بعد داده می‌شود و این شایستگی‌ها و مهارت‌ها صرفاً بین‌المللی نیستند و میان فرهنگی هم هستند.

یکی دیگر از دلایل بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی، پرورش «هوش فرهنگی»^۲ است. هوش فرهنگی همان قابلیت فرد برای سازگاری با افراد مختلف از فرهنگ‌های گوناگون و نیز توانایی مدیریت اثربخش درانتهای ارتباطات است. بنابراین، بین‌المللی سازی برنامه درسی یکی از مکانیسم‌های پرورش هوش فرهنگی است (ارلی، آنگ و تان^۳، ۲۰۰۶، ۴۹).

اساساً، بین‌المللی کردن برنامه درسی از نظر محتوا^۴ (آنچه تدریس می‌شود) و از نظر شکل^۵ (روش ارائه) و از نظر ساختار^۶ (سازمان‌دهی فعالیت‌های یادگیری و محتوای برنامه‌ها) در مراکز آموزش عالی متنوع است و مبتنی است بر جذب و به‌کارگیری^۷ بهسازی آموزش، توانایی و تعهد استادان در اجرای هدف‌های بین‌المللی شدن؛ تجربه و مبادله بین‌المللی استاد و دانشجو؛ برقراری ارتباط با مؤسسات آموزش عالی بین‌المللی و آژانس‌های تابعه (بک، دیویس و اولسن^۸، ۱۹۹۶). سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۹ (۲۰۰۴)، الگوهای مختلف برنامه‌های درسی بین‌المللی شده را در ۹ مورد معرفی کرده است: برنامه‌هایی که دانشجویان را برای مشاغل تعریف شده بین‌المللی آماده می‌کند برنامه‌هایی که به اخذ گواهینامه‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای بین‌المللی

1. Watcher
2. Cultural intelligence
3. Earley, Ang & Tan
4. Content
5. Form
6. Structure
7. Recruitment
8. Back, Davis & Olsen
9. OECD

منتهی می‌شود. برنامه‌هایی که تحصیل آن منتهی به دو رشته‌ای شدن^۱ است. برنامه‌هایی که برخی قسمت‌های آن اجباری و قابل ارائه در دانشگاه‌های خارج از کشور است. برنامه‌هایی همراه با دوره‌های بین‌المللی یا مطالعات میدانی و زبانی. برنامه‌های میان‌رشته‌ای^۲ از قبیل مطالعات میدانی و منطقه‌ای در بیش از یک کشور. برنامه‌هایی که در آن دامنه درس‌های اصلی با کمک رویکردهای میان فرهنگی و فرافرهنگی بین‌المللی^۳ توسعه یافته است. برنامه‌هایی به زبان خارجی که آشکارا مسائل ارتباطی و میان فرهنگی را آموزش می‌دهد و برنامه‌هایی که محتوای آن به‌طور خاص برای دانشجویان خارجی طراحی شده است.

به نظر کیانگ^۴ (۲۰۰۳) بین‌المللی شدن با چهار رویکرد قابل تحقق است: رویکرد فعالیت^۵، رویکرد شایستگی^۶، رویکرد روحیه‌ای^۷، رویکرد فرایندی^۸. مسلم است که کاربرد این رویکردها در جهت بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی، ضروری است؛ بنابراین سیاست‌گذاران آموزشی دانشگاه می‌توانند در سطح کلاس، دانشکده و دانشگاه، از هر یک از رویکردهای مذکور بیشترین بهره را ببرند. در این خصوص، به پژوهش‌های داخلی و خارجی اشاره می‌شود:

نتایج پژوهش زمانی‌منش (۱۳۹۶) حکایت از آن داشت که هفت متغیر محتوایی/آموزشی، انگیزشی/انسانی، ساختاری/دانشگاهی، اطلاع‌رسانی/ارتباطی، فرهنگی/اجتماعی، سیاسی/دیپلماتیک و تجهیزاتی/تکنولوژیک در سطح ۰/۰۵ می‌توانند به‌عنوان راهکارهای زیربنایی بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی حوزه پزشکی به‌کار رفته و آن را پیش‌بینی کنند. به نظر می‌رسد که به ترتیب، راهکارهای سیاسی/دیپلماتیک، ساختاری/دانشگاهی، فرهنگی/اجتماعی، اطلاع‌رسانی/ارتباطی، محتوایی/آموزشی، انگیزشی/انسانی و راهکارهای تجهیزاتی/تکنولوژیک در بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی حوزه پزشکی اثرگذار هستند.

1. Double degree
2. interdisciplinary
3. Cross-cultural/intercultural approaches
4. Qiang
5. Activity approach
6. Competency approach
7. Ethos approach
8. Process approach

محمدی و پرداخته (۱۳۹۵) نشان دادند با توجه به فرصت‌ها و تهدیدهای ناشی از روند جهانی شدن، با این مدل خود را برای رویارویی با این پدیده مهیا ساخته و با اتکا به داشته‌های فرهنگ غنی ایرانی اسلامی خود علاوه بر حفظ هویت خویش، با بهره‌گیری از ابزار برآمده از فرهنگ جهانی نگاشته شده است.

نتایج پژوهش خسروی‌نژاد، عصاره و الهام‌پور (۱۳۹۰) بیانگر آن است که از دیدگاه اعضای هیئت علمی، مشکلات فرهنگی، مالی، تجهیزاتی، مدیریتی-سیاسی، تکنولوژیکی (فاوا)، انسانی، محتوایی، روش‌های تدریس و ساختاری از موانع بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی دانشگاه‌های آزاد منطقه ۶ هستند.

نتایج پژوهش خشنودی‌فر و فتحی واجارگاه (۱۳۹۰) بیانگر آن است که بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی آموزش عالی، نقش مهمی در اقتدار علمی و فرهنگی ایران دارند و به نظر می‌رسد که ویژگی‌هایی چون انعطاف‌پذیری آموزش از دور، آن را به‌عنوان راهبردی اثرگذار در این فرایند مورد توجه قرار می‌دهد.

بازرگان، حسین‌قلی‌زاده و دادرس (۱۳۸۹) به این نتیجه دست یافتند که ایران یک کشور واردکننده آموزش عالی است و هم‌زمان صادرکننده آموزش عالی فراملی به شمار می‌آید. اما مطالعه درون‌دادها و فرایندهای این نوع آموزش نشان‌دهنده آن است که وضعیت موجود آن از مطلوبیت برخوردار نبوده است (بازرگان و همکاران، ۱۳۸۹).

فتحی واجارگاه، زارع و یمنی (۱۳۸۸) در پژوهش خود عوامل فرهنگی، انسانی، سیاسی، ساختاری و تجهیزاتی و محتوایی و روش تدریس را از موانع بین‌المللی سازی برنامه درسی می‌دانند.

آراسته، سبجانی‌نژاد و همایی (۱۳۸۷) در پژوهش خود نشان دادند دانشجویان گروه‌های آموزشی علوم انسانی بیش از سایر گروه‌ها به نبود تناسب محتوای درسی اشاره داشته، اما دانشجویان فنی و مهندسی رضایتمندی بیشتری را ابراز داشته‌اند. در ارتباط با میزان تسلط علمی و فنی استادان، دانشجویان بر این عقیده بوده‌اند که استادان از توان علمی مناسب برخوردارند. در بررسی تناسب شیوه‌های تدریس، یافته‌های پژوهش، نشان‌دهنده ارزیابی پایین‌تر از سطح متوسط دانشجویان بوده است. ارزیابی دانشجویان از نحوه ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانشجویان توسط استادان پایین‌تر از حد متوسط بوده است. همچنین، موارد ارزیابی دانشجویان از سطح دسترسی به منابع علمی بالاتر از حد متوسط بوده است.

از نظر کانیگلیا و همکاران^۱ (۲۰۱۸) مدل جهانی برای مشارکت متخصصان و دانشجویان و دانش‌آموختگان، شاخص‌های بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی را تسهیل می‌سازند.

عبدل-مؤمن^۲ (۲۰۱۶) فرایند بین‌المللی‌سازی برنامه درسی پرستاری با رویکردی کیفی را بررسی کرد. این پژوهش نشان داد که بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی پرستاری مستلزم مشارکت دانشجویان در فرایند طرح اجرا و تدوین برنامه‌های درسی است.

هوپارد و لارسن^۳ (۲۰۱۳) در پژوهش خود نشان دادند که معلمان باید روش‌های تربیتی را به کار ببرند تا تأثیرات منفی بین‌المللی‌سازی و تهدیدهای مرتبط با آن را ریشه‌کن کنند و کاربست روش‌های آموزشی مناسب و مبتنی بر بین‌المللی‌سازی مستلزم آگاهی جهانی معلمان است.

در پژوهش اوکانور^۴ (۲۰۰۹) مهم‌ترین عوامل اثرگذار در فرایند بین‌المللی‌سازی درس‌های عمومی عبارت بودند از: حمایت اداری از جریان بین‌المللی شدن، موقعیت جغرافیایی دانشکده‌ها، نگرش دانشگاه به فرایند بین‌المللی شدن و نیز اعضای هیئت علمی.

جانگ^۵ (۲۰۰۹) نشان داد که رابطه مثبت و معنی‌داری میان بین‌المللی شدن و کیفیت آموزش عالی وجود دارد. کالن^۶ (۲۰۰۵) به این نتیجه رسید که در صورت بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها، فرصت‌های فرهنگی خاص و البته آموزش‌های خاص فرهنگی نصیب دانشجویان می‌شود و دانشجویان از این رهگذر به دانش و نگرش‌های خاص فرهنگی دست پیدا می‌کنند. مواجهه با فرهنگ‌های دیگر باعث فراگیری دانش و تجاربی می‌شود که هرگز امکان تحصیل آن در وطن برای فرد وجود ندارد. عقاید قالبی فرد شکسته می‌شود، تعصبات بیهوده، تعدیل و چشم‌انداز وسیع‌تری از جامعه و فرد برای دانشجویان خارجی به وجود می‌آید (کالن، ۲۰۰۵).

1. Caniglia et al

2. Khadizah, Abdul-Mumin

3. Hubbard & Larsen Maloley

4. O'Connor

5. Jang

6. Kallen

دویس^۱ (۲۰۰۵) به این نتیجه رسید که عوامل خاصی مانند شهرت و اعتبار مؤسسه آموزشی یا دانشگاه و نیز شاخص‌های کیفیت بین‌المللی دانشگاه‌های غربی متغیرهایی بوده که دانشجویان به خاطر توجه به این مؤلفه‌ها تلاش کرده‌اند به دانشگاه‌های مورد نظر راه پیدا کنند.

ویلیامز^۲ (۲۰۰۵) مهم‌ترین عوامل بین‌المللی شدن را در این موارد برشمرد: رشد و توسعه دانش ملی و بومی به کمک دانش کشورهای دیگر، اعتباربخشی به تحصیلات عالی بین‌المللی، بهسازی و توسعه نظام آموزشی و بهبود کیفیت منابع انسانی، کسب توانایی برای رقابت در جوامع دانش‌محور جهانی، کسب مهارت‌های لازم برای رویارویی با چالش‌های اقتصادی جهان، کشف راه‌های جدید برای حل مسائل، افزایش خودآگاهی و کسب تجربیات جدید از جوامع مختلف، ایجاد تعامل بین‌المللی و کسب مهارت‌های زبانی در محیط واقعی و ایجاد چشم‌انداز مناسب شغلی.

با نگاهی به نظریه‌های مرتبط با جهت‌گیری‌های جهانی شدن و بین‌المللی‌سازی مراکز آموزشی عالی، به این نتیجه می‌رسیم که هر یک از رویکردها و نظریه‌هایی که برای بین‌المللی‌سازی یا بومی‌سازی برنامه‌های درسی مطرح شد، بر اساس میزان اهمیتی که برای دانش بومی، دانش جهانی، هویت ملی و هویت جهانی قائل است، پیامدها و برون‌دادهای خاصی را در جامعه به دنبال دارد. هر یک از این نظریه‌ها، یک تپیی از نظریه‌های برنامه درسی است که به برنامه‌ریزان درسی کمک کنند تا بهتر بتوانند پیامدهای مثبت و منفی برنامه‌ریزی‌های خود را درک کنند. بنابراین، ارجحیت هر یک از این رویکردها در فرایند بین‌المللی‌سازی برنامه درسی، مبتنی بر میزان اهمیت دانش بومی و هویت ملی در مقابل دانش جهانی و هویت جهانی است. اگر برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی مبتنی بر بین‌المللی‌سازی باشد، این فرصت فراهم می‌شود که هم از دانش بومی و هم از دانش جهانی استفاده شود. در نتیجه، می‌توان فرصت‌ها، تهدیدها و چالش‌های ناشی از جهانی‌شدن و بین‌المللی‌سازی را تشخیص داد. نظام آموزش عالی نیز می‌تواند به نقاط قوت آموزشی و پژوهشی خود بیفزاید و رسالات خود را به گونه‌ای بهتر محقق سازد.

1. Daveys

2. Williams

در انجمن بین‌المللی دانشگاه‌ها (IAU)^۱ نیز پژوهشی با هدف ارزیابی وضعیت بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی انجام گرفته است. در این پژوهش، تبادل دانشجویان و استادان از مهم‌ترین دلایل بین‌المللی‌سازی شناخته شده است. فرار مغزها و از دست دادن هویت فرهنگی برای کشورهای دانشگاه‌های مبدأ و جذب متخصصان و نیز تأثیرگذاری فرهنگی بر کشورهای دانشگاه‌های مقصد از مهم‌ترین مخاطرات بین‌المللی شدن است؛ رشد و بهسازی دانشجویان، کارکنان و اعضای هیئت علمی و نیز توسعه و رعایت استانداردهای علمی و تضمین و ارتقای کیفیت و همکاری پژوهشی بین‌المللی از مهم‌ترین منافع بین‌المللی شدن بوده است. کمبود حمایت‌های مالی در سطح مؤسسات، مهم‌ترین مانع بین‌المللی شدن است. آموزش از راه دور و بهره‌گیری از فناوری اطلاعات و ارتباطات، حوزه‌های کلیدی رشد و توسعه برآورد شده است. اعضای هیئت علمی نسبت به سایر کارکنان و دانشجویان، مهم‌ترین هدایتگران و فعالان فرایند بین‌المللی‌سازی برنامه درسی شناخته شده‌اند. دلایل علمی و آکادمیکی رتبه بالاتری نسبت به دلایل سیاسی و اجتماعی بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی داشته‌اند. همکاری فرامنطقه‌ای، اولین اولویت جغرافیایی آفریقا، آسیا و اروپاست و اروپا مطلوب‌ترین منطقه برای همکاری است. مسائلی که نیازمند توجه بیشترند عبارت‌اند از: رشد و توسعه همکاری‌ها، اعتبار و تضمین کیفیت، سرمایه‌گذاری، همکاری پژوهشی (نایت، ۲۰۰۳). موضوعی که در این پژوهش بدان توجه شده این است که اولاً بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در آموزش عالی نیازمند چه الزاماتی است؟ ثانیاً، رویکرد بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در وضع موجود و وضع مطلوب از نظر اعضای هیئت علمی چه ویژگی‌هایی دارد و فاصله بین این دو وضعیت چقدر است؟ بر این اساس، مهم‌ترین هدف‌ها پژوهش عبارت‌اند از:

- بررسی دیدگاه استادان در خصوص ویژگی‌های هر یک از حیطه‌های بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در وضعیت موجود.
- بررسی تفاوت بین میانگین هر یک از حیطه‌های بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در وضعیت موجود.
- بررسی دیدگاه استادان در خصوص ویژگی‌های هر یک از حیطه‌های بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در وضعیت مطلوب.

¹. International Association Universities

- بررسی تفاوت بین میانگین هر یک از حیطه‌های بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی در وضعیت مطلوب.
- بررسی تفاوت بین میانگین هر یک از حیطه‌های بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی در وضعیت موجود و مطلوب.

فرضیه‌های پژوهش

- ۱- دیدگاه استادان در خصوص ویژگی‌های هر یک از حیطه‌های بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی در وضعیت موجود بالاتر از میانگین است.
- ۲- بین میانگین هر یک از حیطه‌های بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی در وضعیت موجود تفاوت معنی‌داری وجود دارد.
- ۳- دیدگاه استادان در خصوص ویژگی‌های هر یک از حیطه‌های بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی در وضعیت مطلوب بالاتر از میانگین است.
- ۴- بین میانگین هر یک از حیطه‌های بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی در وضعیت مطلوب تفاوت معنی‌داری وجود دارد.
- ۵- بین میانگین هر یک از حیطه‌های بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی در وضعیت موجود و مطلوب تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

روش

پژوهش حاضر، توصیفی-تحلیلی پیمایشی است. در انجام بخش‌های مختلف این پژوهش به تناسب موضوع، از رویکرد کمی^۱ استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل ۱۸۲۷ عضو هیئت علمی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، دانشگاه تهران و دانشگاه علوم پزشکی اصفهان بوده است. انتخاب این سه دانشگاه به دلیل در دسترس بودن برای پژوهشگر و همچنین رشد این سه دانشگاه در زمینه بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی بوده است. برای تعیین حجم نمونه پس از مطالعه مقدماتی، بر اساس جدول تعیین حجم نمونه تصادفی کرجسی و مورگان، تعداد ۳۲۰ عضو هیئت علمی به عنوان نمونه تعیین گردید. به علاوه توان آزمون به دست آمده از طریق نرم‌افزار مورد استفاده (spss)، برابر ۰/۸۹ تعیین شد. از آنجا که توان آماری بین ۰/۷ تا ۰/۹، بیانگر کافی بودن

^۱.quantitative

حجم نمونه است، لذا این میزان توان آماری به دست آمده نشان‌دهنده کفایت حجم نمونه در این پژوهش است.

ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه بسته‌پاسخ و محقق‌ساخته شامل دو بخش بوده است. بخش اول پرسشنامه، متغیرهای تعدیل‌کننده جمعیت‌شناختی شامل جنسیت، سابقه خدمت، مرتبه علمی، دانشگاه و رشته علمی بود که در تحلیل‌های آماری مورد استفاده قرار گرفت. بخش دوم پرسشنامه و قسمت اصلی پرسشنامه دارای ۵۹ گویه در قالب ۴ حیطه بود که نظرات اعضای هیئت علمی درباره رویکرد بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی آموزش عالی را در دو وضعیت موجود و مطلوب می‌سنجید. ۱۵ پرسش درباره الزام‌های بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی، ۱۴ پرسش درباره پیامدهای آموزشی بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی، ۱۵ پرسش درباره پیامدهای پژوهشی بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی و ۱۵ پرسش درباره نقاط قوت بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی بود. نظر پاسخ‌دهندگان در مورد هر یک از پرسش‌ها، بر اساس طیف ۱ تا ۵ اندازه‌گیری شد. بر اساس پاسخ‌ها، هر یک از گویه‌ها در دو وضعیت موجود و مطلوب، نمره‌گذاری شد.

برای تعیین روایی سازه پرسشنامه بسته‌پاسخ، از روش تحلیل عاملی تأییدی و با کمک نرم‌افزار Lisrel8.54 استفاده شد. پرسشنامه در تمامی حیطه‌ها از برازش خوبی برخوردار بود و تمامی گویه‌های آن نیز تأیید شد. بر این اساس، شاخص نکویی برازش ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)، برای حیطه الزام‌های بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی ۰/۱۲، حیطه پیامدهای آموزشی بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی ۰/۰۹، حیطه پیامدهای پژوهشی بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی ۰/۱۰ و حیطه نقاط قوت بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی ۰/۰۸ بوده که همگی در سطح خطای $p \leq 0/01$ مورد تأیید قرار گرفتند. برای تعیین پایایی پرسشنامه بسته‌پاسخ محقق ساخته نیز از روش آلفای کرانباخ استفاده شد. بر این اساس، پس از انجام مطالعه مقدماتی روی یک نمونه ۳۰ نفری از شرکت‌کنندگان، داده‌ها استخراج و با نرم‌افزار SPSS17 ضریب آلفای کرانباخ در دو وضعیت موجود و مطلوب محاسبه شد. ضریب پایایی برای اعضای هیئت علمی در وضعیت موجود ۰/۸۵ و در وضعیت مطلوب ۰/۸۴ بود. این ضرایب بیانگر صحت، دقت، پایایی و مطلوبیت ابزار است. برای تحلیل داده‌های به دست آمده از آزمون‌های کولموگروف-اسمیرنف تک‌متغیره (k-S-Z)، آزمون t تک‌متغیره، آزمون t زوجی (همبسته) و آزمون تحلیل واریانس استفاده شد.

یافته‌ها

جدول (۱) آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس حیطه‌های بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی

حیطه‌های بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی	F	df 1	df 2	سطح معنی‌داری
الزام‌های بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی	۱/۸۷	۳	۲۵۲	۰/۱۶
پیامدهای آموزشی بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی	۰/۲۷	۳	۲۵۲	۰/۷۵
پیامدهای پژوهشی بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی	۰/۸۰	۳	۲۵۲	۰/۴۵
نقاط قوت بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی	۰/۳۸	۳	۲۵۲	۰/۶۸

همان‌طور که در جدول (۱) مشخص است و با توجه به سطح معنی‌داری مقیاس‌ها که هیچ‌یک کمتر از ۰/۰۵ نیست، فرضیه صفر آزمون لوین مبتنی بر همگنی بین گروه‌های همپراش و وابسته تأیید شد و تمامی این حیطه‌ها با یکدیگر تجانس دارند. در نتیجه فرض مشروط دیگر برای انجام آزمون‌های پارامتریک فراهم است. فرضیه ۱- دیدگاه اعضای هیئت علمی در خصوص ویژگی‌های هر یک از حیطه‌های بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در وضعیت موجود بالاتر از میانگین ($M=3$) است.

جدول (۲) نتایج آزمون t تک‌متغیره درخصوص میانگین نظرات اعضای هیئت علمی درباره هر یک از حیطه‌های مربوط به رویکرد بین‌المللی‌سازی

حیطه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	df	Se	t	p
الزام‌های بین‌المللی‌سازی	۲۵۳	۲/۷۰۶	۰/۹۲۸	۲۵۲	۰/۰۵۸۳	-۵/۰۳۰	۰/۱۲
پیامدهای آموزشی	۲۵۳	۲/۶۶	۱/۰۳۵	۲۵۲	۰/۰۶۵۱	-۵/۱۵۰	۰/۵۲
پیامدهای پژوهشی	۲۵۳	۲/۴۱	۰/۸۰۳	۲۵۲	۰/۰۴۹	-۱۱/۵۵۱	۰/۸۳
نقاط قوت	۲۵۳	۲/۶۲	۰/۷۶۸	۲۵۲	۰/۰۴۸	-۷/۷۰۸	۰/۷۶

چنانکه در جدول (۲) دیده می‌شود، t مشاهده شده درخصوص هر یک از حیطه‌های مربوط به رویکرد بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی از مقدار بحرانی جدول در سطح $\alpha=۰/۵۰$ کوچک‌تر است ($p \geq ۰/۲$)، بنابراین، فرض پژوهش تأیید نمی‌شود (پذیرفته شدن فرض صفر)، بدین معنا که از نظر شرکت‌کنندگان در پژوهش، هر یک از حیطه‌های رویکرد بین‌المللی‌سازی در وضعیت موجود کمتر از حد متوسط است و مبتنی بر مؤلفه‌های بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی نیست.

فرضیه ۲- بین میانگین هر یک از حیطه‌های بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در وضعیت موجود تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

برای بررسی معنی‌دار بودن تفاوت بین میانگین‌ها درباره هر یک از حیطه‌های مورد بررسی، از آزمون t^2 هتلینگ درخصوص معنی‌داری تفاوت بین میانگین‌ها درباره هر یک از حیطه‌ها استفاده شد که نتایج آن در جدول (۳) دیده می‌شود.

جدول (۳) نتایج آزمون t تک‌متغیره درخصوص میانگین نظرات اعضای هیئت علمی درباره هر یک از حیطه‌های مربوط به رویکرد بین‌المللی‌سازی

t^2 هتلینگ	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	P
۸۳/۰۸	۲۶/۹۴	۳	۳۱۷	۰/۰۰۰۱

همان‌طور که در جدول (۳) دیده می‌شود، F مشاهده شده در سطح $\alpha=0/50$ بزرگ‌تر از مقدار بحرانی جدول است ($p=0/0001$)، بنابراین فرض پژوهش تأیید می‌شود (فرض صفر رد می‌شود)؛ یعنی بین میانگین حیطه‌های بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در وضعیت موجود تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بر این اساس، اعضای هیئت علمی در وضعیت موجود، الزام‌های بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی را بیشتر از سایر حیطه‌ها مبتنی بر مؤلفه‌های بین‌المللی‌سازی می‌دانند.

فرضیه ۳- دیدگاه اعضای هیئت علمی در خصوص ویژگی‌های هر یک از حیطه‌های بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در وضعیت مطلوب بالاتر از میانگین ($M=3$) است.

جدول (۴) نتایج آزمون t تک‌متغیره در خصوص میانگین نظرات اعضای هیئت علمی درباره هر یک از حیطه‌های مربوط به رویکرد بین‌المللی‌سازی در وضع مطلوب

حیطه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	df	Se	t	p
الزام‌های بین‌المللی‌سازی	۲۵۳	۳/۹۱	۰/۶۰۹	۲۵۲	۰/۰۳۸	۲۳/۹۸	۰/۰۰۱
پیامدهای آموزشی	۲۵۳	۴/۰۰۲	۰/۶۶۶	۲۵۲	۰/۰۴۱	۲۳/۹۳	۰/۰۰۱
پیامدهای پژوهشی	۲۵۳	۳/۹۷	۰/۶۱۹	۲۵۲	۰/۰۳۸	۲۵۳	۰/۰۰۱
نقاط قوت	۲۵۳	۴/۱۰	۰/۵۰۸	۲۵۲	۰/۰۳۱	۲۵۳	۰/۰۰۱

چنانکه در جدول ۴ مشاهده می‌شود، t مشاهده شده درخصوص هر یک از حیطه‌های مربوط به رویکرد بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی از مقدار بحرانی جدول در سطح $\alpha=0/50$ بزرگ‌تر است ($p=0/01$)، بنابراین، فرض پژوهش تأیید می‌شود (د فرض صفر)، بدین معنا که از نظر اعضای هیئت علمی هر یک از حیطه‌های رویکرد بین‌المللی‌سازی در وضعیت مطلوب بیشتر از حد متوسط است و باید مبتنی بر مؤلفه‌های بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی باشد.

فرضیه ۴- بین میانگین هر یک از حیطه‌های بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در وضعیت مطلوب تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

نتایج آزمون t^2 هتلینگ برای بررسی معنی‌داری تفاوت میانگین‌های هر یک از حیطه‌ها، در جدول (۵) درج شده است.

جدول (۵) نتایج آزمون t تک‌متغیره در خصوص میانگین نظرات اعضای هیئت علمی درباره هر یک از حیطه‌های مربوط به رویکرد بین‌المللی‌سازی

t^2 هتلینگ	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	P
۳۰/۶۷۲	۹/۹۴	۳	۳۱۷	۰/۰۰۰۱

همان‌طور که در جدول (۵) دیده می‌شود، F مشاهده شده در سطح $a=0/50$ بزرگ‌تر از مقدار بحرانی جدول است ($p=0/0001$)، بنابراین، فرض پژوهش تأیید می‌شود (فرض صفر رد می‌شود)؛ یعنی بین میانگین حیطه‌های بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در وضعیت مطلوب تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بر این اساس، اعضای هیئت علمی در وضعیت مطلوب معتقدند پیامدهای آموزشی و پیامدهای پژوهشی بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در وضع مطلوب بالاتر از حد متوسط است. فرضیه ۵- بین میانگین هر یک از حیطه‌های بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در وضعیت موجود و مطلوب تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول (۶) نتایج آزمون t زوجی برای مقایسه اختلاف میانگین‌ها در وضع موجود و مطلوب

Sig.	T	فاصله اطمینان		تفاوت	SD	میانگین	وضعیت	
		حد بالا	حد پایین					
۰/۰۰۰	۲۲/۳۳۱	۱/۱۰	۱/۳۱	-۱/۲۱	۰/۹۲۸	۲/۷۰	وضع موجود	الزام‌های بین‌المللی سازی
					۰/۶۰۹	۳/۹۱	وضع مطلوب	
۰/۰۰۰	۲۲/۳۵۶	۱/۲۲	۱/۴۵	-۱/۳۴	۱/۰۳۵	۲/۶۶	وضع موجود	پیامدهای آموزشی بین‌المللی سازی
					۰/۶۶۶	۴/۰۰۲	وضع مطلوب	
۰/۰۰۰	۲۲/۷۷۶	۱/۴۶	۱/۶۴	-۱/۵۶	۰/۸۰۳	۲/۴۱	وضع موجود	پیامدهای پژوهشی بین‌المللی سازی
					۰/۶۱۹	۳/۹۷	وضع مطلوب	
۰/۰۰۰	۳۱/۳۹۷	۱/۳۸	۱/۵۶	-۱/۴۸	۰/۷۶۸	۲/۶۲	وضع موجود	نقاط قوت بین‌المللی سازی
					۰/۵۰۸	۴/۱۰	وضع مطلوب	

همان‌گونه که در جدول (۶) دیده می‌شود، t مشاهده شده در سطح $p \leq 0/05$ معنی‌دار است، بنابراین از نظر اعضای هیئت علمی، بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب در هر یک از حیطه‌ها تفاوت معنی‌دار وجود دارد. در این پژوهش بیشترین تفاوت میانگین‌ها بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب در حیطه پیامدهای پژوهشی بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی به میزان $1/56$ دیده می‌شود. ضمن اینکه کمترین تفاوت مشاهده شده مربوط به حیطه الزام‌های بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی به میزان $1/21$ - است.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، الزام‌ها، پیامدهای آموزشی و پژوهشی و نقاط قوت بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی بررسی شد. الزام‌ها در قالب بسترهای علمی و تخصصی فراهم شده است و پیامدهای بین‌المللی سازی برنامه‌های درسی هم زمینه رشد و بهبود کیفیت

آموزش و برنامه‌های درسی می‌شود و هم در زمینه پژوهش زمینه رشد کیفی و عمقی رویکردهای پژوهشی را فراهم می‌سازد. نقاط قوت بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی هم از بعد فردی هم از بعد ساختار علمی آموزش عالی را غنی می‌سازد. بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در آموزش عالی باعث تقویت برنامه‌ریزی، بازنگری و توسعه طرح درس، محتوای درس، بهره‌گیری از راهبردهای یادگیری فعال، سبک‌های یادگیری فردی و فرهنگی، آشنایی با معیارهای سنجش و ارزیابی، تشویق کردن تعاملات میان‌فردی دانشجویان، حمایت از رشد و توسعه مهارت‌های عالی فکری، نظیر راهبردهای تسهیل‌گرایانه، خودارزیابی و فعالیت‌های جمعی حل مسئله، احترام به تفاوت‌های فرهنگی، رشد، توسعه و پرورش مهارت‌های میان‌فرهنگی همگان و ترویج فرصت‌هایی برای تعامل رو در رو با مردم سایر فرهنگ‌ها نظیر میهمانان، گردشگران فراهم می‌شود یا از فناوری اینترنت برای تعامل با دانشجویان یا استادان خارج از کشور را تسهیل می‌سازد.

نتایج حاصل از بررسی نظرات شرکت‌کنندگان در پژوهش نشان داد که آنان الزام‌ها و زیرساخت‌های بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در وضعیت موجود آموزش عالی کشور را کمتر از حد متوسط ارزیابی کرده‌اند. از نظر آنان محتوای درس‌ها و رشته‌های علمی در وضعیت موجود با تحولات جهان دانش، همگام نبوده و گروه‌های آموزشی نیز برای بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی اختیارات لازم را ندارند. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش و ارتقای مهارت‌های زبانی، برقراری ارتباطات علمی و فرهنگی با دانشگاه‌های معتبر خارجی و دادن اختیارات لازم به گروه‌های آموزشی در مورد مبادله استاد و دانشجو با سایر دانشگاه‌ها، لازمه ارتقا و بهبود وضعیت موجود برای رسیدن به وضع مطلوب در جهت بین‌المللی‌شدن برنامه‌های درسی است. از نظر اعضای هیئت علمی شرکت‌کننده در پژوهش، بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در وضع مطلوب، موجب هماهنگی با استانداردهای آموزشی بین‌المللی، ارتقای کیفیت آموزش، به‌روز شدن دانش تخصصی استادان و گسترش رشته‌های تحصیلی مطرح در سطح بین‌الملل می‌شود. بر اساس یافته‌ها هر چه صلاحیت استادان به‌عنوان مهره‌های کلیدی در تدوین و اجرای شاخص‌های بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی و مدیران به‌عنوان سکان‌داران در زمینه بین‌المللی‌سازی بیشتر باشد، همکاری‌های علمی بین‌المللی دانشگاه‌ها روند صعودی‌تری را طی خواهد کرد. اما آنچه موجب ایجاد و افزایش این صلاحیت در

استادان و مدیران می‌شود، توجه به الزامات و زیربنای تحقق بین‌المللی‌سازی برنامه های درسی است.

این نتایج با یافته‌های پژوهشی بازرگان و همکاران (۱۳۸۹) و فتحی و اجارگاه (۱۳۸۸) همخوانی دارد. بازرگان و همکاران، در پژوهشی، با ارزیابی وضعیت موجود آموزش عالی فراملی در کشور ایران به این نتیجه دست یافتند که در سال‌های گذشته برخی از دانشگاه‌های برتر جهان برای عرضه آموزش عالی فراملی در ایران حضور داشتند، اما این امر ادامه نیافت. این در حالی است که حضور یاد شده در آستانه ورود به عصر دانش‌بنیان می‌تواند فرصت مناسبی برای پاسخگویی به افزایش تقاضا برای ورود به آموزش عالی در سطح ملی و بین‌المللی تلقی شود. فتحی و اجارگاه (۱۳۸۸) نیز در پژوهشی با هدف بررسی موانع بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در حوزه موانع انسانی به این نتیجه رسید که حضور نداشتن دانشجویان ایرانی در دانشگاه‌های خارج برای گذراندن دوره‌های کوتاه‌مدت و دعوت نکردن از استادان و متخصصان خارجی و حضور نیافتن آنها در دانشگاه‌ها برای ارائه آموزش‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت به دانشجویان داخلی، از مهم‌ترین موانع بین‌المللی‌شدن برنامه‌های درسی است.

گسترش و تقویت زبان انگلیسی، اجرای آموزش‌های مشارکتی با برخی کشورها، به‌روزرسانی محتوای درس‌ها، تقویت مهارت‌های ارتباطی استادان و دانشجویان، برگزاری سمینارهای الکترونیکی و ایجاد منبعی حمایتی برای مبادلات علمی و مراودات معرفتی در دانشگاه یا دانشکده‌ها از دیگر الزاماتی بوده که در پرسش‌ها توسط متخصصان صاحب‌نظر عنوان شده است. از نظر پرسش‌شوندگان مهم‌ترین پیامدهای آموزشی بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی، مقوله‌هایی است که عبارت‌اند از: هماهنگی محتوای درس‌ها با تحولات علمی جهانی، به‌روز شدن دانش تخصصی استادان، استفاده بهتر از فضا و فرصت‌های آموزش مجازی در تدریس، تقویت تفکر انتقادی به‌واسطه نقدهای مکرر و متنوع علمی، تقویت تفکر انتقادی به‌واسطه نقدهای مکرر و متنوع علمی، گسترش رشته‌های علمی مطرح در سطح بین‌الملل، تأسیس رشته‌های جدید و اتخاذ رویکرد بین‌رشته‌ای در آموزش. یافته‌های این قسمت از پژوهش نیز با نتایج پژوهش‌های ویلیامز (۲۰۰۵) و بزمن و لی (۲۰۰۳) همخوانی دارد.

ارزیابی نظر اعضای هیئت علمی نشان داد که علی‌رغم امکانات و فرصت‌های موجود در عصر جهانی‌شدن، شرایط مناسبی برای اشاعه اندیشه‌ها و یافته‌های دانش بومی در سطح جهانی از طریق نظام برنامه‌ریزی درسی و فرایندهای آموزشی موجود

کشور، وجود ندارد. این در حالی است که ویلیامز (۲۰۰۵) در پژوهشی با هدف بررسی علل بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها، مهم‌ترین عوامل بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی در دانشگاه‌های مورد مطالعه را رشد و توسعه دانش ملی و بومی به کمک دانش کشورهای دیگر، کسب توانایی برای رقابت در جوامع دانش‌محور جهانی شناسایی کرده بود. اگرچه برخی از محتواهای اسناد بالادستی کشور نظیر سند چشم‌انداز ۲۰ ساله (افق ۱۴۰۴) و فصل چهارم برنامه توسعه کشور تأکید بر حضور گفتمان علمی فرهنگی کشور در عرصه جهانی است و در واقع همکاری‌های بین‌المللی را می‌توان به‌عنوان یک اصل در اسناد توسعه‌ای و راهبردی کشور ملاحظه کرد. در این خصوص، اعضای هیئت علمی و دانشجویان معتقدند نظام برنامه‌ریزی درسی و نظام آموزش عالی کشور در وضع موجود در سطح بسیار پایینی به آماده‌سازی و تربیت متخصصان برای کار در موقعیت‌های بین‌المللی اقدام کرده است. از نظر آنان به‌منظور تربیت نیروی انسانی برای کار در سطح بین‌الملل و متناسب با نیاز جامعه جهانی، همکاری‌های بین‌المللی به‌عنوان یک اصل در نظام آموزش عالی باید نهادینه شود.

تحلیل دیدگاه شرکت‌کنندگان در پژوهش نشان داد در وضعیت موجود آموزش عالی، اجرای پژوهش‌های تطبیقی، مشارکتی و گروهی فراملی ضعیف بوده است و حتی جامعه علمی پژوهشی نظام آموزش عالی کشور در مراکز پژوهشی بین‌المللی مشارکت حداقلی دارند. اگرچه طبق گزارش‌های، متوسط رشد تولید علم در وضع موجود آموزش عالی ایران ۱۱ برابر متوسط تولید علم در جهان اعلام شده است^۱، اما در این قسمت از پژوهش به این نتیجه رسیده‌ایم که آموزش عالی ایران در وضع موجود، کمترین مشارکت مؤثر در مراکز پژوهشی بین‌المللی را دارد. طبق نظر شرکت‌کنندگان در پژوهش، راه حل رفع این نقطه‌ضعف، توسعه و بهبود توانایی پژوهش در دانشجویان و استادان و افزایش فرصت‌های نظریه‌پردازی علمی در سطح داخلی و خارج از کشور و گسترش ارتباطات علمی و مراودات معرفتی است.

۱. برای مثال آخرین آمار تولید علم ایران بر اساس پایگاه‌های اطلاعاتی تامسون رویترز ۱۱۶۵۰ مقاله اعلام شده است و مسئولین نظام آموزش عالی کشور در این باره معتقدند که پایگاه‌های اطلاعاتی تامسون رویترز، هر هفته روزآمد می‌شوند و ما شاهد هستیم که همواره بر تعداد تولیدات علم ایران افزوده می‌شود. بر اساس گزارش‌ها، متوسط رشد تولید علم در ایران ۱۱ برابر متوسط تولید علم در دنیا است و ایران توانسته است جایگاه ۲۱ جهان را در بین کشورهای تولیدکننده علم حفظ کند (رهبر، ۱۳۹۰).

بررسی و تحلیل پاسخ‌های متخصصان صاحب‌نظر به قسمت چهارم پرسش اصلی، نشان داد که از منظر کارشناسان و متخصصان صاحب‌نظر، مهم‌ترین نقاط قوت بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در آموزش عالی عبارت‌اند از: گسترش ارزش‌ها، اصول و معانی فرهنگ ملی و بومی؛ ارتقای بهره‌وری و کمک به تولید علم در صحنه جهانی؛ بهبود دانش فرهنگی دانشگاهیان از ملت‌ها و فرهنگ‌های مختلف؛ بهره‌گیری از حمایت‌های مالی مجامع بین‌المللی و جلوگیری از فرار مغزها؛ رقابت در عرصه جهانی در زمینه علمی، فرهنگی و اقتصادی؛ استفاده از توانمندی‌های مصرف‌کنندگان خارجی در آموزش عالی خود؛ کاهش دادن هزینه‌های برخی طرح‌های پژوهشی به دلیل امکان استفاده از پژوهشگران برون‌مرزی.

در ادامه با توجه به نتایج حاصل از پژوهش، پیشنهادهای کاربردی برای بهبود و ارتقای برنامه‌های درسی ارائه می‌شود.

۱- ضمن توجیه، آموزش و تفویض اختیارات بیشتر به گروه‌های آموزشی و مسئولان دانشگاه‌ها و استادان، تمهیداتی صورت پذیرد برای همکاری‌های مؤثر بین دانشگاهی مانند تبادل استاد و دانشجو، برنامه اصلاحات آموزشی، آموزش و ارتقای مهارت‌های زبانی، کیفیت آموزش عالی نسبت به وضع موجود بهبود.

۲- نظام برنامه‌ریزی درسی حاکم با بازنگری برنامه‌های درسی موجود و به‌منظور به‌روز رسانی خود با جامعه جهانی دانش به استانداردهای علمی و دانشگاهی بین‌المللی همواره توجه داشته باشد و با گسترش همکاری‌های علمی و فرهنگی اقدامات شایسته‌ای برای حفظ، نشر و اشاعه دانش و یافته‌های بومی انجام دهد.

۳- با طراحی، توسعه، نظارت و ارزیابی مداوم همکاری‌های علمی و پژوهشی در سطح منطقه‌ای و بین‌المللی و تهیه پایگاه اطلاعاتی مشترک و برقراری ارتباط فعال و مؤثر میان دانشگاه‌ها از پژوهشگران و اعضای هیئت علمی حمایت شایسته‌ای شود.

۴- برنامه‌ریزان درسی در فرایند برنامه‌ریزی درسی، نیازسنجی شایسته‌ای در این زمینه انجام دهند تا محصول و برون‌داد نظام آموزشی بتواند شایستگی‌ها و صلاحیت‌های لازم برای کار در موقعیت‌های جهانی برای دانش‌آموختگان آموزش عالی را به دست آورد.

۵- با همکاری‌های بین دانشگاهی مانند تبادل استاد و دانشجو، پژوهشگر و برگزاری دوره‌های آموزشی مشارکتی اقداماتی صورت پذیرد تا نظام آموزش عالی کشور

بتواند از منافع اقتصادی، سیاسی، علمی و فرهنگی ناشی از جذب دانشجویان خارجی بهره‌مند شود.

۶- زبان خارجی دانشجویان و اعضای هیئت علمی به‌طور مداوم ارزیابی و تقویت شود.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- آراسته، حمیدرضا؛ سبحانی‌نژاد، مهدی و همایی، رضا (۱۳۸۷). وضعیت دانشگاه‌های شهر تهران در عصر جهانی شدن از دیدگاه دانشجویان. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۴ (۴)، ۶۷-۶۶.
- بازرگان، عباس؛ حسین‌قلی‌زاده، رضوان و دادرس، محمد (۱۳۸۹). نگاهی به آموزش عالی فراملی در کشور ایران: مسائل و چشم‌انداز. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۶ (۴)، ۱-۱۷.
- خسروی‌نژاد، شهرزاد؛ عصاره، علیرضا و الهام‌پور، حسین (۱۳۹۰). بررسی موانع بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی دانشگاه‌های آزاد منطقه ۶ (استان خوزستان) از دیدگاه اعضای هیئت علمی این دانشگاه‌ها. *دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۴، ۳۱-۵۹.
- خشنودی‌فر، مهنوش و فتحی‌واجارگاه، کوروش (۱۳۹۰). بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی با رویکرد آموزش از راه دور. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۲۲، ۸۷-۹۶.
- زمانی‌منش، حامد (۱۳۹۶). تحلیل عاملی تأییدی راهکارهای تأثیرگذار در بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی علوم پزشکی: دیدگاه اعضای هیئت علمی. *فصلنامه طب و تزکیه*، ۲۶ (۳)، ۱۹۷-۲۱۲.
- فتحی‌واجارگاه، کوروش؛ یمنی، محمد و زارع، غدرا (۱۳۸۸). بررسی موانع بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیئت علمی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۵ (۴)، ۸۲-۶۳.
- فتحی‌واجارگاه، کوروش؛ ابراهیم‌زاده، عیسی؛ فرج‌اللهی، مهران و خشنودی‌فر، مهنوش (۱۳۹۱). بین‌المللی‌سازی برنامه درسی در نظام آموزش عالی ایران: چالش‌ها و راهبردها. *مجله علوم تربیتی*، ۶، ۴۵-۶۶.
- قاسم‌پور دهاقانی، علی و لیاقت‌دار، محمدجواد (۱۳۹۰). تحلیلی بر بومی‌سازی و بین‌المللی‌سازی برنامه درسی دانشگاه‌ها در عصر جهانی شدن. *فصلنامه تحقیقات فرهنگی*، ۴ (۴)، ۱-۲۴.
- محمدی، فاطمه و پرداخته، فرهاد (۱۳۹۵). ارائه مدل هویت ایرانی - اسلامی در پدیده جهانی شدن نظام آموزشی ایران مبتنی بر مبانی روان‌شناختی برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲ (۲)، ۱۹۲-۲۰۴.

- Abdul-Mumin, K. H. (2016). The process of internationalization of the nursing and midwifery curriculum: A qualitative study. *Nurse Education Today*, *Nurse Education Today*, 46, 139-145.
- AUCC (2009). Internationalization of the curriculum: A practical guide to support Canadian universities 'efforts, Ottawa.
- Back, K. J. C.; Davis, Dorothy V. & Olsen, Alan (1996). *Internationalization and higher education: goals and strategies*. Canberra: Aust. Govt. Pub. Service.
- Belcher, J. (1995). Thinking globally, acting locally: strategies for universities. *Journal of International Education*, 6 (3), 5-13.
- Caniglia, G.; John, B.; Bellina, L.; Lang, D. J.; Wiek, A.; Cohmer, S. & Laubichler, M. D. (2018). The global curriculum: A model for transnational collaboration in higher education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 171, 368-376
- Cheng, Y. C. (2004). Fostering local knowledge and human development in globalization of education. *The International Journal of Educational Management*; 18 (1) 7-24.
- De Wit, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis*. Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Earley, P. C.; Ang, S. & Tan, J. (2006). *Developing Cultural intelligence at work*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gacel, J. A. (2005). The Internationalization of Higher Education: A Paradigm for Global Citizenry. *Journal of Studies in International Education*, 9 (2), 121 – 136.
- Hubbard, J. D. & Larsen Maloley, K. (2013). Teaching a balanced view of Germany to K-6 teacher candidates: Dispelling negative stereotypes and internationalizing the curriculum. *The Journal of Social Studies Research*, 37 (4), 209-219.
- Jang, J. Y. (2009). *Analysis of the Relationship between Internationalization and the Quality of Higher Education*. A dissertation submitted faculty of the graduate school of the University of Minnesota.
- Kallen, D. (2005). *Academic exchange in Europe: Towards a new era of cooperation*. In: *The Open Door: Pan-European Academic Cooperation, an Analysis and a Proposal*. Bucharest: UNESCO
- Kieran, J. (2005); International education: The concept, and its relationship to intercultural education, *Journal of Research in International Education*, 4, 313.
- Knight, J. & De Wit, H. (Eds.). (1997); *Internationalization of higher education in Asia Pacific countries*. Amsterdam: European Association for International Education.
- Knight, J. (1999). *A time of turbulence and transformation for internationalization* (Research Monograph, No. 14). Ottawa, Canada: Canadian Bureau for International Education.

- Knight, J. (2003); Updated internationalization definition. *International Higher Education*.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definitions, approaches and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8 (1), pp. 5-31.
- Knight, J. (2005). An Internationalization Model: Responding to New Realities and Challenges. In H. De Wit et al. (Eds.), *Internationalization of Higher Education in Latin America: The International Dimension* (pp. 1-38). Washington DC, WA: World Bank.
- Maidstone, P. (1996). *International literacy: A paradigm for change: A manual for internationalizing the curriculum*. Victoria, British Columbia: Centre for Curriculum, Transfer and Technology.
- McTaggart, R. (2003). *Internationalization of the curriculum*. Ottawa, ON: Canadian Bureau for International Education.
- O'Connor, G. C. (2009). *Internationalization of general education curriculum in Missouri community colleges: A faculty perspective*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertation Database. (3393633).
- OECD (2004). *Education in a New International Setting: Curriculum Development for Internationalization — Guidelines for Country Case Study*. Paris: OECD (CERI).
- Qiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, 1 (2), 248 - 270.
- Rizvi, F. (2004). Debating globalization and education after September 11. *Comparative Education*, 40 (2), 157-171.
- Schoorman, D. (1999). The pedagogical implications of diverse conceptualizations of internationalization: A U.S.-based case study. *Journal of Studies in International Education*, 3 (2), 19-46.
- Wachter, B. (2000). *Internationalization at home: The context*. In P. Crowther, M. Joris, M. Otten, B. Nilsson, H. Teekens, & B. Wachter (Eds.), *Internationalization at home: A position paper* (pp. 5-13). Amsterdam: European Association for International Education.
- Whalley, T.; Langley, L.; & Villareal, L. (1997). *Best practice guidelines for internationalizing the curriculum*. Dougls College for the province of British Columbia, Ministry of education, skills and training.
- Williams, S. H. (2008). *Internationalization of the curriculum: A remedy for international students' academic adjustment difficulties*. Memorial University of Newfoundland.
- Wylie, Michael (2008). Internationalizing curriculum: Framing theory and practice in international schools. *Journal of Research in International Education*, 7 (1), 5-19.

Zhan, Yu (2010). *Impact of International Foundations on the Internationalization of Chinese Research Universities: A Case Study of Peking University and the Nippon Foundation Group*. Columbia University.

