

Designing a Model for Internationalization of Higher Education Curriculum in Iranian Ecosystem

Ehsan Ekradi



Assistant Professor in Higher Education Management, Allameh Tabataba'i University (ATU), Tehran, Iran,

Abstract

The present study was conducted to design a model for internationalizing the Iranian higher education curriculum in the Iranian ecosystem, using a qualitative method of grounded theory and a systematic approach. The participants of the present study were professors and researchers from public universities, 15 of whom were purposefully selected for in-depth interviews, and the interviews continued until the data reached theoretical saturation. Open, axial, and selective coding were used to analyze the qualitative data. The results led to the identification of 863 initial conceptual propositions with 38 subcategories and 29 main categorical propositions in the form of six dimensions of the paradigm model, including causal causes (4 categories: 1) the necessity of preserving local culture against globalization, 2) the necessity of preserving and promoting the university's position in the field of internationalization, 3) the effects of regional and international changes and developments, and 4) changes in student preferences); main phenomenon (capacity building for the effective presence of the university in the changing international environment); strategies (8 categories: 1) competencies and competencies of international curriculum planners, 3) international curriculum goals, 4) international curriculum content, 5) interdisciplinary organization, 6) international curriculum teaching, 7) international curriculum evaluation, and 8) facilitators); Contextual characteristics (3 categories: 1) financial constraints, 2) human resource constraints, 3) administrative-organizational constraints); environmental conditions (5 categories: 1) value issues and problems, 2) issues and problems related to university administrative and management matters, 3) issues and problems related to professors, 4) issues and problems related to students, 5) issues and problems related to international curriculum development); outcome (8 categories: 1) post-university achievements, 2) management achievements, 3) technological achievements, 4) research achievements, 5) educational achievements, 6) professional development of professors, 7) development of student competencies, and 8) cultural achievements), were identified and the relationships between them were drawn and presented in the form of a paradigm model.

* Corresponding Author: ehsan.ekradi954@gmail.com

How to Cite: Ekradi, E. (2025). Designing a Model for Internationalization of Higher Education Curriculum in Iranian Ecosystem, *Qualitative Research in Curriculum*, 6(20), 75-106. <https://doi.org/10.22054/qric.2026.84580.407>



© 2025 by Allameh Tabataba'i University Press
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

Keywords: Internationalization model, Higher education curriculum, Iranian ecosystem



طراحی الگوی بین‌المللی‌سازی برنامه درسی آموزش عالی در زیست‌بوم ایرانی

احسان اکرادی*

استادیار مدیریت آموزش عالی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

چکیده

پژوهش حاضر به منظور طراحی الگوی بین‌المللی‌سازی برنامه درسی آموزش عالی ایران در زیست‌بوم ایرانی، با بهره‌گیری از روش کیفی نظریه داده‌بنیاد و رویکرد سیستماتیک (نظام‌مند) انجام شده است. شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر را اساتید و پژوهش‌گران دانشگاه‌های دولتی تشکیل می‌دادند که تعداد ۱۵ نفر از میان آن‌ها به صورت هدف‌مند جهت انجام مصاحبه عمیق انتخاب شدند و مصاحبه‌ها تا آنجا ادامه یافت که داده‌ها به اشباع نظری رسید. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی از کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شد. نتایج منجر به شناسایی ۸۶۳ گزاره مفهومی اولیه با ۳۸ مقوله فرعی و ۲۹ گزاره مقوله‌ای اصلی در قالب ابعاد شش‌گانه الگوی پارادایمی شامل موجبات علی (۴ مقوله: ضرورت حفظ فرهنگ بومی در مقابل جهانی‌سازی، ضرورت حفظ و ارتقای جایگاه دانشگاه در عرصه بین‌المللی، تأثیرات تغییرات و تحولات منطقه‌ای و بین‌المللی، تغییر در تمایلات دانشجویان)، پدیده اصلی (ظرفیت‌سازی برای حضور اثربخش دانشگاه در محیط بین‌المللی در حال تغییر)، راهبردها (۸ مقوله: صلاحیت‌ها و شایستگی‌های برنامه‌ریزان برنامه درسی بین‌المللی، هدف‌های برنامه درسی بین‌المللی، محتوای برنامه درسی بین‌المللی، سازماندهی میان‌رشته‌ای، آموزش برنامه درسی بین‌المللی، ارزشیابی برنامه درسی بین‌المللی، تسهیل‌کننده‌ها)، ویژگی‌های زمینه‌ای (۳ مقوله: محدودیت‌های مالی، محدودیت‌های نیروی انسانی، محدودیت‌های اداری-سازمانی)، شرایط محیطی (۵ مقوله: مسائل و مشکلات ارزشی، مسائل و مشکلات مربوط به امور اداری و مدیریتی دانشگاه، مسائل و مشکلات مربوط به اساتید، مسائل و مشکلات مربوط به دانشجویان، مسائل و مشکلات مربوط به تدوین برنامه درسی بین‌المللی) و پیامدها (۸ مقوله: دستاوردهای فرادانشگاهی، دستاوردهای مدیریتی، دستاوردهای فناورانه، دستاوردهای پژوهشی، دستاوردهای آموزشی، توسعه حرفه‌ای اساتید، توسعه شایستگی‌های دانشجویان، دستاوردهای فرهنگی) شد و روابط بین آن‌ها در قالب الگوی پارادایمی ترسیم و ارائه گردید.

کلیدواژه‌ها: الگوی بین‌المللی‌سازی، برنامه درسی آموزش عالی، زیست‌بوم ایرانی، نظریه داده‌بنیاد

* نویسنده مسئول: ehsan.ekradi954@gmail.com

استناد به این مقاله: اکرادی، احسان. (۱۴۰۴). طراحی الگوی بین‌المللی‌سازی برنامه درسی آموزش عالی در زیست‌بوم ایرانی. فصلنامه پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۲۰(۶)، ۷۵-۱۰۶.

<https://doi.org/10.22054/qric.2026.84580.407>

© ۲۰۲۵ دانشگاه علامه طباطبائی

ناشر: دانشگاه علامه طباطبائی



مقدمه

یکی از مهم‌ترین تغییراتی که در دهه‌های اخیر بر آموزش عالی کشورهای جهان تأثیر گذاشته است، جهانی‌سازی می‌باشد. از منظر آنلوف و دیگران^۱ (۲۰۲۵)، جهانی‌شدن می‌تواند به مثابه یک فشردگی زمان-فضا باشد؛ فناوری‌های نوین و آزادسازی اقتصادی که موجب تقویت روابط اجتماعی جهان‌گستر در حوزه‌های مختلف و زیرنظام‌های اجتماعی بوده است. در نتیجه، نوآوری فناورانه یک عامل پیشران و کلیدی جهانی‌شدن محسوب می‌شود. از طرفی، تغییرات عمیق جهانی‌شدن در ابعاد مختلف دانشگاه‌های دنیا به راحتی قابل مشاهده است (نایت^۲، ۲۰۰۳). اگرچه نهاد دانشگاه در نظام آموزش عالی تمام کشورها به‌عنوان نهادی پویا، همواره هم‌زمان با تحولات جهانی و متأثر از شرایطی فراتر از مرزهای ملی و پردیس دانشگاهی در راستای تحقق رسالت و مأموریت‌های اصلی خود گام برداشته است، اما در شرایط کنونی، این گام با شتاب بیشتری به جلو می‌رود.

از نظر آلباچ^۳ (۱۹۹۸)، دانشگاه از جمله نهادهایی است که همواره جهانی بوده است، به‌طوری که یونسکو (۲۰۲۶) در ۲۲۴مین جلسه هیأت اجرایی خود عنوان می‌کند که آموزش عالی جهانی با یک سرعت بی‌سابقه در حال رشد و بالندگی است و فرصت‌های جدید و فشارهای نوینی برای نهادهای آموزش عالی در سرتاسر دنیا به وجود آورده است، به‌طوری که خود بخش آموزش عالی به طرز معنادار و قابل‌ملاحظه‌ای توسعه یافته است. امروزه، تعداد مؤسسات آموزش عالی اعتبارسنجی‌شده و واجد تضمین کیفیت به بیش از ۲۲۰۰۰ مورد رسیده که به نوبه خود باعث ایجاد یک منظر و محیط آموزش جهانی بسیار متنوع و به‌هم‌مرتبط می‌باشد. از طرف دیگر، بین‌المللی‌سازی دربردارنده سیاست‌ها و برنامه‌های گوناگونی است که دانشگاه‌ها و کشورها در واکنش به جهانی‌شدن به کار برده‌اند (آلباچ، ۲۰۰۹).

علی‌رغم وجود تعاریف متعدد از مفهوم بین‌المللی‌سازی، نایت (۲۰۰۳) بین‌المللی‌سازی آموزش عالی را به مثابه «فرایند تلفیق ابعاد بین‌المللی، بین‌فرهنگی یا جهانی با هدف‌ها، کارکردها یا عرضه آموزش عالی» تعریف می‌کند. ون دم^۴ (۲۰۰۲) بین‌المللی‌سازی را

1. Anlauf et al

2. Knight

3. Altbach

4. Van Damme

پاسخی به فرصت‌ها و چالش‌های جهانی شدن می‌داند. کیوآنگ^۱ (۲۰۰۳) نیز بین‌المللی‌سازی آموزش عالی را یکی از راه‌های واکنش به جهانی شدن و در عین حال احترام به فردیت ملت‌ها مطرح می‌کند.

در دهه‌های اخیر، شاهد استقبال گسترده کشورهای مختلف، اعم از توسعه‌یافته و در حال توسعه، از پدیده بین‌المللی‌سازی هستیم. در مقاله نایت (۱۹۹۴) به برخی از دلایل این وضعیت از دیدگاه اجز و دیگران^۲ (۱۹۹۲) اشاره شده است که شامل امنیت بین‌المللی، تحقق رقابت اقتصادی و ارتقای درک انسان‌ها از یکدیگر می‌شود. همچنین نایت (۱۹۹۴)، به زبانی دیگر، دلایل کلی برای بین‌المللی‌سازی را گسترش منابع انسانی، ایجاد همبستگی راهبردی، گسترش راه‌های تجاری، پیشرفت فرهنگی-اجتماعی مردم، ارتقای هویت فرهنگی، ارتقای شهروندی، گسترش امنیت ملی، گسترش همکاری‌های فناورانه، گسترش فهم متقابل و صلح و نهایتاً رشد اقتصادی و رقابتی می‌داند.

هودزیک^۳ (۲۰۱۳) بین‌المللی‌سازی آموزش عالی را فرایند پیچیده‌ای می‌داند که قادر است تمام جنبه‌های آموزش عالی از قبیل رشد و بالندگی اساتید، طراحی و اجرای برنامه آموزشی، بهبود روش تدریس، تنوع دانشجوی و استاد، پژوهش و بورس تحصیلی، آموزش بر اساس نیاز محیط بیرونی، توسعه همکاری، خدمات حمایت از دانشجوی و خدمات حمایت علمی، توسعه منابع مالی، توسعه مدیریت مالی، مدیریت بحران و بالاخره ارتقای رتبه دانشگاه و افزایش رقابت‌های آموزشی را تحت تأثیر قرار دهد. یکی از راهبردهای بین‌المللی‌سازی آموزش عالی، بین‌المللی‌سازی برنامه درسی است. برخی از پژوهش‌گران آموزش عالی بر اهمیت و مرکزیت برنامه درسی، بین‌المللی‌سازی برنامه درسی و فرایندهای یاددهی-یادگیری به‌عنوان مؤلفه‌های اصلی بین‌المللی‌سازی آموزش عالی تأکید دارند، به‌طوری که نایت (۱۹۹۴) از برنامه درسی به‌عنوان «ستون فقرات فرایند بین‌المللی‌سازی» یاد می‌کند. نیلسون^۴ (۲۰۰۰) بین‌المللی‌سازی برنامه درسی را فرایندی تعریف می‌کند که توانایی و دانش بین‌المللی و میان‌فرهنگی را ارائه می‌دهد و هدف آن آماده‌سازی دانشجویان برای فعالیت‌های حرفه‌ای، اجتماعی و عاطفی در بستر بین‌المللی و میان‌فرهنگی است.

-
1. Quiang
 2. Egner et al
 3. Hudzik
 4. Nilsson

دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به صراحت از بین‌المللی‌سازی حمایت کرده و برای آن ارزش خاصی قائل هستند، چراکه آن را برای حرکت به سوی هدف‌های خود در دنیای معاصر تسهیل‌گر می‌بینند. بین‌المللی‌سازی برنامه‌دروسی به‌تنهایی فرایند یاددهی-یادگیری را برای دانشجویان بین‌المللی کالج‌ها و دانشگاه‌ها متناسب‌تر ساخته و نمایه مؤسسه مذکور را در صحنه جهانی آموزش عالی بالا می‌برد. از همه مهم‌تر این که یک برنامه‌دروسی بین‌المللی افق جدیدی را پیش روی دانشجویان داخلی به منظور توسعه دیدگاه‌ها و مهارت‌های جهانی خودشان می‌گذارد و این امر به ویژه برای بسیاری از دانشجویانی که در حال حاضر امکان دسترسی به فرصت‌های مطالعاتی در خارج از کشور را ندارند، مغتنم است (۱، AUCC 2007). در واقع، بین‌المللی‌سازی برنامه‌دروسی ابزاری اثربخش برای ارائه یک محیط علمی است که از نیازهای یادگیری فرهنگ‌های گوناگون در بین دانشجویان بین‌المللی پشتیبانی کرده و یک روش قدرتمند و عملیاتی است که شکاف بین نظر و عمل را به منظور کمک به دانشجویان بین‌المللی پر می‌کند (لسک^۲، ۲۰۰۱).

به‌طور کلی، هدف بین‌المللی‌سازی برنامه‌دروسی، آماده‌سازی دانشجویان جهت آشنایی با واقعیت‌های یک دنیای به‌هم‌وابسته است که شامل تربیت نیروی کار رقابتی در سطح جهانی، افزایش درک فرهنگ‌های خودی و سایر فرهنگ‌ها، مذاهب و نظام‌های سیاسی، ارائه یک دیدگاه کل‌نگر و جهانی به دانشجویان سرتاسر دنیا و مهارت‌های ضروری برای قضاوت‌های آگاهانه، مدبرانه و محتاطانه درباره مشکلات دنیای معاصر و نقش کشورهای خود در دنیا و همچنین ارتقای سرعت دنیا و صلح جهانی می‌باشد (وانگ و دیگران^۳، ۲۰۰۷). اما در مقام عمل، اجرای برنامه‌های بین‌المللی‌سازی برنامه‌دروسی با مشکلاتی روبرو می‌شود، چرا که بین‌المللی‌سازی برنامه‌دروسی با هر رویکردی سازگار نیست و این فرایند نیازمند آن است که به بافت و زمینه، ارزش‌ها و منابع دانشگاه توجه شود (هراری^۴، ۱۹۸۹ و شومن^۵، ۲۰۰۰). بنابراین، فرایند بین‌المللی‌سازی برنامه‌دروسی باید فرایندی مستمر و چندوجهی باشد تا به‌طور کامل همه ذی‌نفعان را درگیر کند.

1. Association of Universities and Colleges of Canada

2. Leask

3. Hwang et al

4. Harari

5. Shurman

برنامه بین‌المللی‌سازی آموزش عالی در ایران با هدف ارتقای ظرفیت دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایرانی در زمینه روابط بین‌المللی و افزایش توان بالقوه آن‌ها در کاهش موانعی که سد راه تبادلات آسان بین‌المللی هستند، راه‌اندازی شد. کنسرسیوم ایجادشده متشکل از سه مؤسسه آموزش عالی اروپایی، یعنی دانشگاه‌های آلیکانته اسپانیا، گلاسکو کلدونین اسکاتلند و اف. اچ. یونیم اتریش، و شش مؤسسه آموزش عالی ایرانی، یعنی دانشگاه‌های علامه طباطبائی، شیراز، فردوسی مشهد، سیستان و بلوچستان، کردستان و شهید چمران اهواز است. همه دانشگاه‌های یادشده از طریق به‌اشتراک‌گذاری دانسته‌ها، توان مدیریتی و به‌روشنی خود، برای تقویت بعد بین‌المللی نظام آموزش عالی ایران خواهند کوشید. همچنین به منظور همسان‌سازی اقدامات بین‌المللی در سطح ملی، نخستین شبکه ملی دانشگاهی در ایران ایجاد خواهد شد (اصغری، ۱۳۹۶).

با توجه به این که برنامه درسی به‌عنوان ستون فقرات فرایند بین‌المللی‌سازی آموزش عالی است و با عنایت به این که یکی از رویکردهای بین‌المللی‌سازی آموزش عالی، بین‌المللی‌سازی برنامه درسی در آموزش عالی می‌باشد، در این پژوهش، محقق سعی دارد با توجه به شرایط بومی و محلی جمهوری اسلامی ایران به بررسی نظرات و تجارب زیسته خبرگان و ذی‌نفعان دانشگاهی مؤسسات آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در حوزه مذکور بپردازد و در نهایت با تلفیق بعد بین‌المللی و بین‌فرهنگی با محتوای برنامه درسی و با در نظر داشتن شرایط و مختصات زیست‌بوم ایرانی-اسلامی، الگوی بین‌المللی‌سازی برنامه درسی آموزش عالی ایران را طراحی کند.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

جهانی‌شدن و جهانی‌سازی: چالش بزرگ پیش‌روی دانشگاه‌ها، اطمینان‌بخشی به آن‌ها جهت ارتقا و حمایت از «تفکر انتقادی و مستقل توأم با بنیان ارزشی قوی عدالت اجتماعی» (بورن^۱، ۲۰۱۰) در دنیایی است که تا اندازه زیادی تحت تأثیر علایق اقتصادی است تا مناسبات انسانی و محیطی. تعامل و همکاری بین‌المللی از طریق آموزش، قابلیت توسعه بینش و تبادل فرهنگی را دارد که به غنا و توانمندی افراد، اجتماعات، ملل و در نهایت کل جهان منتهی می‌شود.

1. Bourn

دانشگاه‌ها راهی برای شناسایی و بررسی مسائل مرتبط با جهانی‌شدن و توجه به نابرابری پیشنهاد می‌کنند؛ البته این کار منوط به این است که بتوانیم قابلیت نقد زیست‌جهان توسط دانشجویان را پرورش داده و مسائل و موضوعات را از دیدگاه‌های گسترده نگریسته و جامعه عمل‌پوشانیم. این امر نیازمند تأکید و تمرکز بر دانشجویان به مثابه همیاران فعلی و آتی در جامعه جهانی است، نه تلقی آن‌ها به عنوان نظاره‌گران و اظهارنظرکنندگان منفعل با مسئولیت حداقلی یا فقدان آن برای خلق یا حل مشکلات و مسائل جهانی.

این جامعه‌ای است که در آن افراد و افکار به‌طور سریع، مستمر و بی‌برنامه در جریان و گردش هستند و دانش در درون و فراسوی رشته‌ها به سرعت در حال رشد است. ابزارها و منابع موجود جهت حل مسائل در حال گسترش است و در همین حال، مهارت‌های موردنیاز رشد و بالندگی در این محیط به شدت در حال تغییر است. برخی بر این مدعی هستند که «دانشگاه از هر نوع ادعای مرتبط با مسائل جهانی» شانه خالی کرده است (بارنت^۱، ۲۰۱۳). به‌طور عمده، واژه جهانی‌شدن از نظریه دهکده جهانی مک‌لوهان در سال ۱۹۶۸ برگرفته شده است. لذا می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که جهانی‌شدن بیش از سایر واژه‌های بین‌المللی، به ارتباطات و فناوری مدرن برمی‌گردد. جهانی‌شدن در ارتباط با تجارت و صنعت است، چرا که فناوری به وسیله شرکت‌های فرامرزی کنترل می‌شود و این موضوع واژه دیگری را به ذهن متبادر می‌سازد که آن عبارت است از آموزش فرامرزی (گریفین^۲، ۱۹۹۹ به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳).

نایت جهانی‌شدن را به عنوان جریان فناوری، اقتصاد، دانش، مردم، ارزش‌ها و عقاید در میان مرزها تعریف می‌کند. جهانی‌شدن هر کشوری را به شیوه‌ای متفاوت، به موجب تاریخ منحصر به فرد، سنت و آداب و رسوم، فرهنگ و اولویت‌هایش تحت تأثیر قرار می‌دهد و موجب افزایش و انعکاس رشد به هم پیوستگی ملت‌ها می‌شود (اسچیلر^۳، ۲۰۰۹ به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳). هدف جهانی‌شدن، توسعه مهارت‌های میان‌فرهنگی دانش‌آموختگان به منظور مشارکت در دنیایی است که در آن تنوع فرهنگی، نابرابری، تعارض و غیره وجود دارد (مورای^۴، ۲۰۰۰ به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳). جهانی‌شدن باعث اتصال جوامع

1. Barnett
2. Griffin
3. Schiller
4. Murray

محلی دور از هم شده و تأثیرپذیری متقابل رخدادهای محلی و حوادثی که در فرسنگ‌ها دورتر اتفاق افتاده‌اند می‌شود (گیدنز^۱، ۱۹۹۰).

جهانی‌شدن نوعی فشردگی زمان، فضا و هوشیاری جهانی است و در بافت آموزش عالی، فشردگی زمان و فضا بدین معنی است که یک دانشجو در هر دانشگاهی در هر زمانی با استفاده از فناوری برخط هم می‌تواند اطلاعات را انتقال دهد و هم در فرایند یاددهی و یادگیری تعامل برقرار کند. بنابراین در درون آموزش عالی یک احساس جهانی و یک هوشیاری جهانی وجود دارد، چرا که دربرگیرنده عناوین بین‌المللی اقتصادی، فقر، سرعت و غیره است (سینگ^۲، ۲۰۰۶).

همچنین به زعم یوری^۳ (۱۹۹۸)، جهانی‌سازی یعنی شکستن مرزهای ملی، کاهش قدرت ملی، شکاف ساختارهای ملی و مبهم ساختن تفاوت‌های بین جوامع. در حالی که کلیفورد^۴ آن را فرایندهای پیچیده‌ای شامل جریان جهانی افراد و کالاها، عقاید و ایدئولوژی‌ها، برداشت‌ها و پیام‌ها، سرمایه و فناوری‌ها توصیف می‌کند (اسچیلر، ۲۰۰۹) که می‌تواند موجب به هم وصل شدن عقاید، فناوری، رسانه و پول در دنیا شود، (اسپرینگ^۵، ۲۰۰۱ به نقل از فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳).

بین‌المللی‌سازی: برنامه درسی جایگاه مهم تعامل بین افراد، دانش، ارزش‌ها و کنش‌ها در جهان امروزی می‌باشد. پیوند بین بین‌المللی‌سازی در آموزش عالی و جهانی‌شدن، پیچیده و پویا است. جهانی‌شدن بر نوع کاری که انجام می‌دهیم، روشی که کار می‌کنیم و بر کسانی که با آن‌ها کار می‌کنیم تأثیر گذاشته است. این امر در دانشگاه‌ها مانند هر بخش دیگری صدق می‌کند. به هر صورت، دانشگاه‌ها هم عاملین و هم محصول جهانی‌شدن بوده‌اند و برخی مسئولیت‌ها را در شرایط کنونی جهان بر دوش دارند.

برای مثال، ارائه فرامرزی آموزش از طریق استفاده از فناوری جهت عرضه برنامه‌ها در سرتاسر جهان، یا از طریق ارائه چهره‌به‌چهره در پردیس‌های دانشگاهی، سهم مهمی در رشد

1. Giddens
2. Singh
3. Urry
4. Clifford
5. Spring

جامعه دانش‌بنیان جهانی داشته است؛ جامعه‌ای که در آن افکار و اندیشه‌ها به منظور خلق یک «منظر فکری» جهانی سیار خرید و فروش می‌شوند. (آپادورای^۱، ۱۹۹۰)

واژه انگلیسی internationalization به معنای بین‌المللی‌سازی است که مرکب از دو بخش «بین‌المللی»^۲ و «سازی»^۳ می‌باشد. واژه «بین‌المللی» ظاهراً در سال ۱۹۷۰ توسط جرمی بنتهام^۴ از دو بخش «بین»^۵ و «ملی»^۶ ابداع شده است. در ادبیات این حوزه، واژه‌هایی همچون «بین‌المللی‌گرایی»^۷ و «بین‌المللی بودن»^۸ کاربرد دارد که تفاوت‌هایی با بین‌المللی‌سازی دارند.

در بین‌المللی‌سازی، پسوند «ization» نشان‌دهنده فرایندی است که دلالت بر تغییر دارد. بین‌المللی‌گرایی پسوند «ism» دارد و دلالت بر ایدئولوژی دارد و بین‌المللی بودن پسوند «ity» دارد و بر وضعیت و چگونگی شرایط بین‌المللی تأکید دارد (نایت، ۲۰۱۴ به نقل از خراسانی، ۱۳۹۵). در واقع، زمانی که از بین‌المللی‌گرایی صحبت می‌کنیم، به نظام معرفتی که در رویارویی با بین‌المللی‌بودن روی داده تأکید می‌کنیم و هنگامی که از بین‌المللی‌سازی صحبت می‌کنیم، دلالت ما بر بعد عملی بین‌المللی‌گرایی است (خراسانی، ۱۳۹۵).

بین‌المللی‌سازی در آموزش عالی معانی مختلفی دارد، طوری که سیاست‌گذاران بر روی هدف‌های ایدئولوژیک، مدرسان بر روی موضوعات تعلیم و تربیتی و مدیران بر روی موضوعات عملیاتی تمرکز می‌کنند (استیر^۹، ۲۰۰۲) انجمن دانشگاه‌ها و کالج‌های کانادا در سال ۱۹۹۴ اعلام داشت که معنای بین‌المللی‌سازی دانشگاه خیلی فراتر از همکاری‌های میان‌فردی و میان‌مؤسسه‌ای در میان مرزهاست. آن یک ضرورت، تغییر و تبدیلی حیاتی و مدبرانه در مورد این است که یاددهی-یادگیری چگونه صورت می‌گیرد. این انجمن

1. Appadurai

2. international

۳. در زبان فارسی برای مفهوم Internationalization واژه‌های بین‌المللی‌سازی، بین‌المللی شدن و بین‌المللی کردن به کار رفته است، اما با توجه به اینکه ization پسوندی اسم‌ساز است و بر فرایندها، روندها و سازندگی مفهوم تأکید دارد، بدین جهت در این نوشتار ترجیح نویسنده به کارگیری واژه بین‌المللی‌سازی است (خراسانی، ۱۳۹۵).

4. Jeremy Bentham

5. Inter

6. National

7. Internationalism

8. Internationality

9. Stier

بین‌المللی‌سازی را این گونه تعریف می‌کند: «گروهی از فعالیت‌ها با هدف ارائه تجربه آموزشی در درون محیطی که در واقع یک دیدگاه جهانی را تلفیق می‌کنند» (اسچیلر، ۲۰۰۹).

رانت^۱ (۲۰۰۱) اظهار می‌دارد که آموزش بین‌المللی نه فقط درک سایر فرهنگ‌ها، بلکه دیدن فرهنگ خودی از دریچه چشم دیگران است. بین‌المللی‌سازی مرزهای ملی و ویژگی‌های منحصر به فرد جوامع و فرهنگ‌ها را مشخص می‌سازد و در منظر جهانی شدن بر درک و همکاری بین‌المللی تأکید دارد (یوری، ۱۹۹۸) و آن حاکی از روابط و تبادلات بین ملل و فرهنگ‌های ملی، و رای مرزهای ملی است. (سینگ، ۲۰۰۶) در واقع، بین‌المللی‌سازی فرایندی است که در آن عملکردهای آموزش، پژوهش و خدمات نظام آموزش عالی از نظر بین‌المللی و میان‌فرهنگی سازگار می‌شوند، طوری که می‌تواند به عنوان راهبردی برای توسعه تدارک آموزش عالی و عقاید در میان مرزهای ملی در نظر گرفته شود (پورتر^۲، ۱۹۹۰).

تعریف اخیر نایت از بین‌المللی‌سازی چنین است: بین‌المللی‌سازی در سطح ملی، بخشی و مؤسسه‌ای به عنوان فرایند تلفیق و یکپارچه‌سازی یک جنبه بین‌المللی، میان‌فرهنگی و جهانی به درون هدف، عملکرد و اجرای آموزش عالی است. منظور از جنبه بین‌المللی، دیدگاه، فعالیت و خدماتی است که نگاهی بین‌المللی، میان‌فرهنگی و جهانی را به درون عملکردهای عمده یک مؤسسه آموزش عالی وارد می‌کند. او همچنین خاطرنشان می‌سازد که بین‌المللی‌سازی یک فرایند هدف‌مند و پویاست که بر روش ساخت دانش اثر گذاشته و نظام‌مند است. این امر موجب تغییر تار و پود فرهنگ دانشگاه می‌شود (اسچیلر، ۲۰۰۹).

با الهام از تعریفی که نایت از بین‌المللی‌سازی ارائه می‌دهد، می‌توان گفت: بین‌المللی‌سازی آموزش عالی از طریق تعهد به هوش فرهنگی که عبارت است از ظرفیت افراد برای انطباق با مردم مختلف از فرهنگ‌های گوناگون و توانایی مدیریت این به‌هم‌پیوستگی به صورت هماهنگ، موزون و سودمند، در سراسر مؤسسه پایه‌ریزی می‌شود. بین‌المللی‌سازی فرایندی دوطرفه است که در آن دانشجویان و اساتید با پیشینه‌های اجتماعی و فرهنگی گوناگون به تبادل خبرگی، دانش و تجربه برای افزایش درک و ظرفیت خود

1. Runte

2. Porter

جهت زندگی و کار اثربخش در جوامع محلی و بین‌المللی که پیوسته در حال تغییرند، می‌پردازند (گالیگان^۱، ۲۰۰۸ به نقل از فتحی واجارگاه، ۱۳۹۳).

از سال ۱۹۹۹، آموزشگران میان بین‌المللی‌سازی در خارج و در خانه (۲IaH) تمایز قائل شده‌اند. بین‌المللی‌سازی در خارج شامل فعالیت‌های میان‌مرزی مرسوم مانند برنامه‌های تبادل دانشجو و رفت‌وآمدهای (تحرک) دانشجویی، اساتید، کنفرانس‌ها، شبکه‌های پژوهشی و تبادلات است. اما بین‌المللی‌سازی در خانه (در داخل کشور) دانشجویان و اساتید را به عنوان مجموعه‌ای در جبهه داخلی در نظر می‌گیرد و به جنبه بین‌المللی و میان‌فرهنگی برنامه درسی، پژوهش و فعالیت‌های فوق برنامه برمی‌گردد. در واقع، بین‌المللی‌سازی در خانه عبارت است از فعالیت‌هایی که به دانشجویان در توسعه درک بین‌المللی و مهارت‌های میان‌فرهنگی‌شان بدون ترک دانشکده کمک می‌کند (اسچیلر، ۲۰۰۹).

بین‌المللی‌سازی برنامه درسی: واکاوی مفهوم بین‌المللی‌سازی برنامه درسی همچون بین‌المللی‌سازی آموزش عالی نشان‌دهنده آن است که این مفهوم شامل تعاریف و برداشت‌های متعددی است و معانی بسیاری برای آن بیان شده است. درباره چگونگی برنامه درسی بین‌المللی‌شده، دیدگاه‌های متعدد بسیاری وجود دارد و عواملی مانند دلایل زیربنایی، خط‌مشی و رسالت دانشگاه، تاریخچه بین‌المللی‌سازی در منطقه و پس‌زمینه‌های علمی رشته‌ها بر تعریف بین‌المللی‌سازی برنامه درسی اثرگذار است (لسک، ۲۰۱۲).

سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (سازمان همکاری اقتصادی و توسعه)^۳ (۱۹۹۶) بین‌المللی‌سازی برنامه درسی را این‌گونه تعریف کرده است: «برنامه درسی که در محتوا یا شکل جهت‌گیری بین‌المللی دارد و هدف آن آماده‌سازی دانشجویان برای فعالیت (حرفه‌ای/اجتماعی) در زمینه بین‌المللی و چندفرهنگی است و برای دانشجویان داخلی یا خارجی طراحی شده است».

انجمن بین‌المللی دانشگاه‌ها^۴ (۱۹۹۸)، برنامه درسی بین‌المللی‌شده را برنامه‌ای می‌داند که هدف آن آماده‌سازی شهروندان بین‌المللی از طریق تسهیل توانایی زبانی، فهم مسائل جهانی، بین‌المللی و منطقه‌ای، آماده‌سازی کارشناس در حوزه‌های موردنیاز از جمله فناوری اطلاعات و علوم، صلح جهانی و رشد توسعه پایدار است.

1. Galligan

2. Internationalization at Home

3. OECD

4. IAU

فن در وند^۱ (۱۹۹۶) معتقد است: «بین‌المللی‌سازی برنامه درسی، برنامه‌ای با رویکرد بین‌المللی در محتوای که هدف آن آماده کردن دانشجویان برای عملکرد (حرفه‌ای و اجتماعی) در محیطی چندملیتی است و برای دانشجویان بومی یا خارجی طراحی شده است».

لیسک (۲۰۱۵) بین‌المللی‌سازی برنامه درسی را «فرایند ادغام ابعاد بین‌المللی، میان‌فرهنگی و جهانی در محتوای برنامه درسی و همچنین نتایج یادگیری، سنجش تکالیف، روش‌های تدریس و خدمات پشتیبانی از یک برنامه مطالعاتی» تعریف کرده است (خراسانی، ۱۳۹۵).

فتیحی و اجارگاه (۱۳۹۳) به نقل از استارک و لاتوشا^۲ (۱۹۹۷) برنامه درسی در آموزش عالی را طراحی علمی می‌داند که از عناصر هدف، محتوا، توالی، یادگیرندگان، فرایندهای آموزشی، منابع آموزشی، ارزشیابی و سازگاری تشکیل یافته و در واقع هم اهداف و هم راه رسیدن به اهداف را برای نوآوری در زندگی آماده می‌سازد. برنامه درسی در آموزش عالی باید بتواند موجب تغییر شکل زندگی دانشجویان و افزودن ارزش‌هایی به زندگی آن‌ها به منظور سازگار نمودنشان در محیط‌های جهانی و قابلیت به کار بستن آنچه یاد گرفته‌اند گردد. آنچه امروز جالب به نظر می‌رسد این است که برنامه درسی تحت تأثیر پدیده جهانی شدن و بین‌المللی شدن و همچنین تقاضای مصرف کنندگان آموزش عالی قرار گرفته و دارای انواع دانش و مهارت برای جذب دانشجویان و پرورش نیروی کار جهانی گشته است. از این رو در عصر حاضر، ارائه الگو و برنامه‌های مشخصی که کاربرد جهانی داشته باشد اثربخشی نخواهد داشت و عدم قطعیت و بازبودن از ویژگی‌های برنامه‌های درسی هستند. لذا در این راستا می‌توان گفت جنبه‌های دانستن، عمل کردن و بودن سه جنبه اصلی برنامه‌های درسی هستند. دانستن همان درگیر شدن فردی است که بعضی از اشکال دانش ممکن است این درگیر شدن را موجب شوند. عمل کردن، تجربه کردن موقعیت‌ها در عمل است و بودن عبارت است از خودباوری، اعتماد به نفس، درک خود و اتکا به خود (بارنت و همکاران، ۲۰۰۶).

1. Van der Wende

2. (Stark & Lattuca

بارنت و کوت^۱ (۲۰۰۶) در ادامه عنوان می‌کنند که اگر این سؤال «چالش‌های یک دنیای متغیر کدامند؟» در بررسی ما به عنوان یک سؤال زمینه‌ای ایجاد شده باشد، بحث ما تاکنون سه چالش را پیش کشیده است: چالش‌های دانستن^۲، عمل کردن^۳ و بودن^۴. توضیحی مختصر در مورد هر یک از آن‌ها به شرح ذیل مفید می‌باشد.

اولاً، یک دنیای متغیر، دانش و امثال آن را حذف نمی‌نماید، بلکه سؤالاتی در مورد نوع دانشی که در یک دنیای متغیر مفید می‌باشد را مطرح می‌کند. به نظر می‌رسد که هنوز زمان دانش‌گزاره‌ای رسمی نرسیده است، اما اگر قرار است این نوع از دانش در برنامه‌های درسی آموزش عالی وجود داشته باشد، باید در کنار سایر انواع فردی و کاربردی دانش مورد بررسی قرار گیرد. در یک برنامه درسی برای قرن بیست‌ویکم، آنچه مهم است تعامل خود دانشجو با دانش، یا به عبارت دیگر با دانستن او می‌باشد.

ثانیاً، یک دنیای متغیر به دنبال عمل (کنش) نیز هست، اما منجر به مسئله‌آفرین کردن عمل (کنش) می‌گردد. در صورت وجود چندین چارچوب، عمل (کنش) را چگونه می‌توان ارزشیابی نمود؟ آیا عمل به تأثیرات خود یا اهداف فرد بستگی دارد؟ بنابراین، عمل به توجه بیشتری نیاز دارد. عمل را نمی‌توان همانند گذشته به عنوان یکی از موارد الحاقی دانش قلمداد نمود که در آن دانش کسب‌شده اعمال می‌شود. در این مرحله نیز همچنان اعمال و اقدامات خود دانشجو مهم می‌باشند و اعمال اشاره‌شده در صفحات یک برگه پیشنهادی فاقد اهمیت هستند. در این میان، تعاملات دانشجو و تفاسیر وی از اقدامات خود فرد از ارزش بیشتری برخوردارند و در یک عبارت می‌توان ادعا نمود که عمل وی بیشترین اهمیت را دارد.

ثالثاً، همانطور که مشاهده نموده‌ایم و کارفرمایان نیز شاهد آن بوده‌اند، یک دنیای در حال تغییر نیازمند ظرفیت‌ها و ویژگی‌های انسانی جدیدی است و به دنبال خود آگاهی و اعتماد به نفس می‌باشد. «خود» در دنیای متغیر نهفته است. دیگر نمی‌توان از اصول و هنجارها و اقدامات جامع استفاده نمود؛ افراد باید اقدامات را بر اساس تمایلات و شرایط خود تعیین نمایند. افراد باید به خودهای قوی، دقیق، منعطف و انتقادی تبدیل شوند. خواه و ناخواه، در این مرحله «بودن» دانشجویان به میان می‌آید.

-
1. Barnett & Coate
 2. Knowing
 3. Acting
 4. Being

دانستن، عمل کردن و بودن، این سه مورد از جمله چالش‌های دنیای متغیر هستند که برنامه‌های درسی آموزش عالی باید به آن‌ها توجه کند. پاسخ‌های مختلف بدون شک در مؤسسات و موضوعات مختلف مشاهده خواهند شد، اما ما بر این باور هستیم که این سه چالش جهانی هستند و افرادی که مسئولیت طراحی برنامه‌های درسی آموزش عالی را بر عهده دارند باید اطمینان حاصل کنند که برنامه‌های درسی آن‌ها به برطرف‌نمودن این سه چالش منجر شود.

این چالش‌ها شرایط امکان عملکرد عادلانه برای دانشگاه‌ها را به ارمغان می‌آورند. برای مثال، اگر «یادگیری در سطوح بالاتر» به معنای نوعی از یادگیری است که برای آموزش عالی مناسب است، باید به عنوان مرجعی برای انواع یادگیری‌های چالش‌برانگیز در نظر گرفته شود که برای جهان در حال تغییر مناسب باشد. چالش دیگری که در این راستا به وجود می‌آید، تلاش برای نشان دادن «دانستن»، «عمل کردن» و «بودن» به عنوان واحدهای سازنده یادگیری در سطوح عالی می‌باشد.

چالش دیگر نیز به روابط بین این سه حیطه یادگیری در سطوح بالاتر یعنی دانستن، عمل کردن و بودن مربوط می‌شود. بررسی ما نشان می‌دهد که رابطه واقعی و ضروری بین آن‌ها وجود دارد: برای مثال، صحبت کردن در مورد دانستن به جای دانش منجر به بروز پیشنهاداتی مربوط به «خود» و عمل کردن در حیطه شناخت‌شناسی می‌گردد. بررسی کلی‌تر این موضوع بدین صورت است که انسان‌های مناسب برای یک دنیای متغیر باید اندکی انسجام بین دانستن، عمل کردن و بودن را به وجود آورند. بنابراین به نظر می‌رسد بررسی امکان اعمال در تمام موضوعات در راستای یکپارچگی بین این سه حیطه، امری است که باید مورد بررسی قرار گیرد (بارنت و همکاران، ۲۰۰۶).

بین‌المللی‌سازی برنامه درسی متغیری است که خود تابعی از برداشتی است که از مفهوم برنامه درسی می‌گیرد. آن دسته از برداشت‌هایی که در بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی عملاً مورد توجه قرار می‌گیرند عبارتند از:

۱. برنامه درسی به عنوان یک طرح (درس، دوره یا رشته)
۲. برنامه درسی به عنوان یک رشته مطالعاتی یا حوزه دانش پژوهانه
۳. برنامه درسی به عنوان یک حرفه

از منظر فتحی و اجارگاه (۱۳۹۳)، آن برداشتی که از بین‌المللی‌سازی برنامه درسی مورد نظر است، همان برداشت اول می‌باشد. در این برداشت، برنامه درسی عبارت است از طرحی برای یک درس، مجموعه‌ای از دروس یا یک رشته دانشگاهی. در این تعریف، برنامه درسی به عنوان سند یا دستور کار و نقشه‌ای در نظر گرفته می‌شود که مؤلفه‌ها و اجزای مختلف یک درس، دوره یا رشته دانشگاهی را به تفصیل و مستند نشان می‌دهد. بنابراین عناصری چون اهداف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی و مانند آن در یک درس خاص یا رشته دانشگاهی، مراد اصلی برنامه‌ریزی و اجزای آن را تشکیل می‌دهند.

در چنین برداشتی، منظور از بین‌المللی‌کردن برنامه درسی، دادن هویتی فراملیتی و بین‌المللی به برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و طرح و ترویج آن‌ها به فراتر از مرزهای جغرافیایی است، به گونه‌ای که بتواند موجب پرورش دانش‌آموختگانی با شایستگی‌های میان‌فرهنگی و بین‌المللی در زندگی حرفه‌ای و اجتماعی‌شان در جامعه جهانی شود و درک و حساسیت آن‌ها را نسبت به دیدگاه‌های گوناگون بالا ببرد و توانایی نقد توأم با احترام را در آن‌ها ایجاد کند؛ امری که خود مستلزم تغییر در ساختار اصلی آنچه تدریس می‌شود و چگونگی تدریس آن است، به‌طوری که موجب تغییر در پارادایم‌های فکری یاددهنده و یادگیرنده و جایگزین‌سازی راهبردهای جدید تعلیم و تربیتی گردد.

به‌طور کلی، در ادبیات مربوط به آموزش بین‌المللی، راجع به ماهیت برنامه درسی، حرف زیادی برای گفتن وجود نداشته و تاکنون در مورد آنچه باید تدریس شود، چگونگی تدریس آن، اینکه توسط چه کسی تدریس شود، با چه توالی زمانی و چه کمیت و کیفیتی، در زمینه‌ها و رشته‌های مختلف، فرضیات مختلفی وجود دارد (بل^۱، ۲۰۰۹). در واقع، معنی برنامه درسی بین‌المللی ممکن است هنوز غیرشفاف باشد و همان‌گونه که کراو و دیگران^۲ (۲۰۰۳) اظهار می‌دارند، برنامه درسی بین‌المللی یک ساختار است که نیاز به تعریف شفافی از ایده‌آل‌ها و بهترین عملکردها دارد و لازم است این مفهوم مورد کاوش و بررسی بیشتری قرار گرفته و راهبردهایی برای آن تدوین شود تا جوامع علمی را برای اجرای چنین برنامه درسی در رشته‌های مختلف هر چه بیشتر توانمند سازد.

قلب بین‌المللی‌سازی یک مؤسسه و نهاد آموزشی، برنامه درسی آن است (هراری، ۱۹۹۲). بین‌المللی‌سازی برنامه درسی فرایند اصلاح و تغییر آموزشی است و متضمن

1. Bell

2. Currow et al

حداقل اصلاح، آموزش مجدد، هدایت و جهت‌دهی مجدد اساتید بر روی برنامه درسی می‌باشد. این فرایند دربرگیرنده شکل‌های جدید دانش است و مستلزم بیش از یک عبور مفهومی از روش‌های متنوع تفکر و یادگیری می‌باشد. در این جهان‌بینی، دانش ساختاری فرهنگی است در عرصه‌ای که کمتر تهدیدآمیز و مجادله‌برانگیز است (اسچیلر، ۲۰۰۹).

هدف بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی، درک این مطلب است که چگونه گوناگونی‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و تفاوت دانشگاه‌ها در تأکیدشان بر روی آموزش و یادگیری، می‌تواند به روش‌های جدید فکر کردن در مورد برنامه درسی، آموزش، یادگیری و ارزشیابی منتهی گردد (موناش^۱، ۲۰۰۵).

بین‌المللی‌سازی برنامه درسی، فرایند توسعه برنامه درسی یا تغییری است که هدفش تلفیق و یکپارچه‌سازی یک جنبه بین‌المللی به درون جنبه‌های رسمی و عملیاتی برنامه درسی است. جنبه رسمی به محتوای دوره و مواد آموزشی و جنبه عملیاتی به روش‌های آموزش-یادگیری، گروه‌بندی دانشجویان، زمان و مکان دوره و غیره برمی‌گردد (اسچیلر، ۲۰۰۹).

بین‌المللی‌سازی برنامه درسی به فعالیت‌های متنوع بین‌المللی‌سازی مانند برنامه‌های مطالعه در خارج، تبادلات بین‌المللی در بین دانشجویان و اساتید، دوره‌های زبان خارجی، برنامه‌های میان‌رشته‌ای یا منطقه‌ای با ارائه و تدارک برنامه‌ها یا دوره‌هایی با تمرکز بر بین‌المللی‌بودن، بین‌فرهنگی‌بودن یا تطبیقی بودن اطلاق می‌شود (ویلیامز^۲، ۲۰۰۹)؛ چراکه این فعالیت‌ها می‌توانند ابعاد بین‌المللی و میان‌فرهنگی را در فرایند آموزش-یادگیری لحاظ کنند (انجمن دانشگاه‌ها و کالج کانادا^۳، ۲۰۰۹).

بنابراین تمرکز بین‌المللی‌سازی برنامه درسی فقط بر روی موضوعات درسی نیست، بلکه کاربردهای تعلیم و تربیتی و رویکردهای آموزش-یادگیری که موجب ارتقای جامعیت در دانشجویان بین‌المللی می‌شود را نیز در بر می‌گیرد (ویلیامز، ۲۰۰۹).

با توجه به آنچه درباره برنامه درسی بین‌المللی مطرح شد، برداشت پژوهش حاضر از این مفهوم را می‌توان با تعریف فتحی‌واجارگاه (۱۳۹۳) جمع‌بندی کرد: یک برنامه درسی بین‌المللی سندی راهبردی است که عناصر آن (هدف، محتوا، روش‌های آموزش و یادگیری و ارزشیابی) به منظور پرورش دانش‌آموختگانی با صلاحیت‌های بین‌المللی، میان‌فرهنگی و

1. Monash Uni

2. Williams

3. Association of Universities and Colleges of Canada

جهانی در سطوح دانشی (دانش پایه در علوم و محتواهای اجتماعی و فرهنگی خود و دیگران و دستیابی به فراشناخت)، نگرشی (همدلی، درک، پذیرش و احترام به گوناگونی‌ها در عین حفظ هویت فرهنگی خود) و مهارتی (توانایی به کار گرفتن دانش فراگرفته‌شده در موقعیت‌های میان‌فرهنگی بر اساس تحلیل نقادانه از موقعیت) طراحی، تدوین و اجرا می‌شود و هدف آن متوجه تمامی دانشجویان است.

روش^۱

در پژوهش حاضر از روش نظریه داده‌بنیاد بهره برده شده است. روش پژوهش نظریه داده‌بنیاد (برخاسته از داده‌ها) یک شیوه پژوهش کیفی است که به وسیله آن، با استفاده از یک دسته داده‌ها، نظریه‌ای تکوین می‌یابد. منظور کوربین و اشتراوس^۲ (۱۹۹۸) از نظریه داده‌بنیاد^۳، نظریه‌ای است که به‌طور مستقیم از داده‌هایی استخراج شده است که در جریان پژوهش به‌صورت منظم گردآمده و تحلیل شده‌اند. گردآوری داده‌ها، تحلیل و نظریه نهایی با یکدیگر در ارتباط تنگاتنگ هستند.

در این روش، پژوهش‌گر کار را با نظریه‌ای که از قبل در ذهن دارد شروع نمی‌کند، بلکه کار را در عرصه واقعیت آغاز می‌کند و می‌گذارد تا نظریه از درون داده‌هایی که گرد هم می‌آورد، پدیدار شود. نظریه‌ای که به این طریق از داده‌ها استخراج شده باشد بیشتر ممکن است به واقعیت نزدیک باشد و به دلیل آنکه از داده‌ها بیرون کشیده می‌شود، بیشتر می‌تواند بصیرت‌افزا باشد و فهم را تقویت کند و راهنمای عمل شود.

در این نوع از پژوهش، پژوهش‌گر سعی بر آن دارد که با مراجعه به اطلاع‌رسانان کلیدی و با نفوذ به عمق نظام معانی و انتظارات آن‌ها، پژوهش را آغاز کرده، از این طریق هم به رویکردهای نظری و انتظارات و هم به مسائل و مشکلات و هم تجویزها و راه‌حل‌ها نزدیک شود و اینکه همه روابط و ابعاد در یک الگوی نظری سامان داده می‌شوند. بنابراین، در این پژوهش کیفی بر مبنای طرح نظام‌مند نظریه داده‌بنیاد، ادراک مصاحبه‌شوندگان پیرامون فرایند، راهبردها، شرایط محیطی و زمینه‌ای، پدیده اصلی و پیامدهای استقرار الگوی بومی

1. method

2. Corbin and Strauss

3. Grounded Theory

بین‌المللی‌سازی برنامه درسی آموزش عالی ایران و روابط بین عوامل مذکور مورد کنکاش قرار گرفت.

میدان مطالعه پژوهش شامل گروه‌های خبرگان علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی به شرح ذیل بوده‌اند:

۱. صاحب‌نظران و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های زیر نظر وزارت علوم، تحقیقات و فناوری که دارای آثار تألیفی و ترجمه یا سابقه تدریس در حوزه بین‌المللی‌سازی برنامه درسی در آموزش عالی هستند

۲. مدیران و کارشناسان ارشد دفاتر بین‌الملل دانشگاه‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

۳. اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری که تجربه زیسته از دانشگاه‌های معتبر خارجی دارند

در این پژوهش، به منظور گردآوری اطلاعات از روش مصاحبه‌های اکتشافی نیمه‌ساختاریافته، همچنین بررسی متون علمی، کتب، مجلات، رساله‌های پژوهشی، تجارب ملی و بین‌المللی استفاده گردیده است.

شناسایی مصاحبه‌شوندگان بدین ترتیب بوده است که با استفاده از مصاحبه عمیق و هدف‌مند با مشارکت‌کنندگان انتخاب‌شده که تجارب ارزشمندی در ارتباط با بین‌المللی‌سازی برنامه درسی در آموزش عالی داشته و یا تجارب ارزشمند مدیریتی در دفاتر بین‌الملل دانشگاه‌ها داشتند و یا صاحب‌نظر و صاحب‌اثر و دارای پژوهش و مطالعات گسترده‌ای در حوزه بین‌المللی‌سازی برنامه درسی در آموزش عالی بوده‌اند، صورت گرفته است.

مصاحبه‌شوندگان، ۱۵ نفر از اعضای هیئت علمی و متخصصانی بوده‌اند که با توجه به تجربه بلندمدت خود در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، با ابعاد مسئله و موضوع پژوهش درگیر بوده و به عبارتی در موضوعات فوق‌الذکر دارای تجربه زیسته می‌باشند. ابزار گردآوری داده‌ها به شرح ذیل بود:

۱. الگوی بومی بین‌المللی‌سازی برنامه درسی آموزش عالی ایران از نظر شما چه معنایی دارد و دارای چه مؤلفه‌هایی است؟

۲. از نظر جنابعالی، الگوی بومی بین‌المللی‌سازی برنامه‌درسی آموزش عالی ایران مستلزم رعایت چه اقداماتی است؟ (وضعیت مورد انتظار)
 ۳. به نظر شما، وضعیت موجود الگوی بومی بین‌المللی‌سازی برنامه‌درسی آموزش عالی ایران چگونه است و در این رابطه چه چالش‌ها و کاستی‌هایی وجود دارد؟ (وضعیت فعلی)
 ۴. شرایط محیطی مؤثر بر الگوی بومی بین‌المللی‌سازی برنامه‌درسی آموزش عالی ایران کدامند؟
 ۵. ویژگی‌های زمینه‌ای مؤثر بر الگوی بومی بین‌المللی‌سازی برنامه‌درسی آموزش عالی ایران کدامند؟
 ۶. راهبردهای بهبود الگوی بومی بین‌المللی‌سازی برنامه‌درسی آموزش عالی ایران کدامند؟
 ۷. اقدامات عملی ضروری برای الگوی بومی بین‌المللی‌سازی برنامه‌درسی آموزش عالی ایران کدامند؟ در عمل ممکن است با چه موانع و چالش‌هایی روبرو باشیم؟
 ۸. پیامدها و نتایج بهبود الگوی بومی بین‌المللی‌سازی برنامه‌درسی آموزش عالی ایران کدامند؟
- به منظور تعیین روایی کیفی، اعتمادسازی و صحت و اعتبار تحلیل یافته‌های به‌دست‌آمده، راهبرد «بررسی توسط اعضا» مورد استفاده قرار گرفت؛ بدین معنا که تحلیل‌های انجام‌شده و مضامین ایجادشده به افراد شرکت‌کننده در پژوهش بازگردانده شده و دیدگاه‌های آن‌ها از لحاظ درستی یافته‌ها پیگیری شد.

یافته‌ها

از طریق کدگذاری باز، ۸۶۳ مفهوم به‌دست آمد که در ۳۸ مقوله فرعی دسته‌بندی شدند و این مقولات نیز در ۲۹ مقوله کلی جای گرفتند. در طول فرایند کدگذاری گزینشی و فرایند تلفیق جهت یکپارچه‌سازی و پالایش نظریه، متن مصاحبه‌های انجام‌شده چندین بار مورد بررسی قرار گرفت و پس از مشخص شدن مقوله اصلی (ظرفیت‌سازی برای حضور اثربخش دانشگاه در محیط بین‌المللی در حال تغییر) و استفاده از آن جهت نزدیک کردن مقوله‌ها، عبارات و ایده‌هایی که بیانگر روابط بین مقوله‌های اصلی و فرعی بودند، مورد توجه قرار

گرفت. بر همین اساس، روابط بین مقوله‌های اصلی و الگوی پارادایمی بین‌المللی‌سازی برنامه درسی آموزش عالی ایران شکل گرفت.

در نهایت، مقوله‌ها در قالب ۲۹ مقوله اصلی در ابعاد شش‌گانه الگوی پارادایمی به صورت شرایط علی (۴ مقوله)، مقوله اصلی (ظرفیت‌سازی برای حضور اثربخش دانشگاه در محیط بین‌المللی در حال تغییر)، راهبردها (۸ مقوله)، شرایط محیطی (۵ مقوله)، ویژگی‌های زمینه‌ای (۳ مقوله) و پیامدها (۸ مقوله) جای گرفتند.

شکل ۱. فرآیند مدیریت داده‌ها و تکامل الگو در سه مرحله کدگذاری

مرحله کدگذاری باز: ۸۶۳ گزاره مفهومی اولیه

مرحله کدگذاری محوری: ۲۹ مقوله اصلی

موجبات علی:

ضرورت حفظ فرهنگ بومی در مقابل جهانی‌سازی، ضرورت حفظ و ارتقای جایگاه دانشگاه در عرصه بین‌المللی، تأثیرات تغییرات و تحولات منطقه‌ای و بین‌المللی، تغییر در تمایلات دانشجویان راهبردها:

صلاحیت‌ها و شایستگی‌های برنامه‌ریزان برنامه درسی بین‌المللی، عناصر و اصول برنامه درسی بین‌المللی، هدف‌های برنامه درسی بین‌المللی، محتوای برنامه درسی بین‌المللی، سازماندهی میان‌رشته‌ای، آموزش برنامه درسی بین‌المللی، ارزشیابی برنامه درسی بین‌المللی، تسهیل‌کننده‌ها

شرایط محیطی:

مسائل و موضوعات ارزشی، مسائل و موضوعات مربوط به امور اداری و مدیریتی دانشگاه، مسائل و موضوعات مربوط به اساتید، مسائل و موضوعات مربوط به دانشجویان، مسائل و موضوعات مربوط به تدوین برنامه درسی بین‌المللی ویژگی‌های زمینه‌ای: محدودیت‌های مالی، محدودیت‌های نیروی انسانی و محدودیت‌های اداری-سازمانی پیامدها:

دستاوردهای فرادانشگاهی، دستاوردهای مدیریتی، دستاوردهای فناورانه، دستاوردهای پژوهشی، دستاوردهای آموزشی، توسعه حرفه‌ای اساتید، توسعه شایستگی‌های دانشجویان، دستاوردهای فرهنگی پدیده اصلی: ظرفیت‌سازی برای حضور اثربخش دانشگاه در محیط بین‌المللی در حال تغییر

مرحله کدگذاری انتخابی: ابعاد ۶ گانه مدل

شرایط علی (۴ مقوله)؛ مقوله اصلی: ظرفیت‌سازی برای حضور اثربخش دانشگاه در محیط بین‌المللی در حال تغییر؛ راهبردها (۸ مقوله)؛ شرایط محیطی (۵ مقوله)؛ ویژگی‌های زمینه‌ای (۳ مقوله)؛ پیامد (۸ مقوله)

موجبات علی: موجبات علی شامل عواملی است که مستقیماً به پدیده اصلی «ظرفیت‌سازی برای حضور اثربخش دانشگاه در محیط بین‌المللی در حال تغییر» منجر می‌شوند. موجبات علی خود از چهار مقوله اصلی: ۱. ضرورت حفظ فرهنگ بومی در مقابل جهانی‌سازی، ۲. ضرورت حفظ و ارتقای جایگاه دانشگاه در عرصه بین‌المللی، ۳. تأثیرات تغییرات و تحولات منطقه‌ای و بین‌المللی، ۴. تغییر در تمایلات دانشجویان شکل یافته است. ضرورت حفظ فرهنگ بومی در مقابل جهانی‌سازی: حفظ فرهنگ بومی در مقابل جهانی‌سازی یکی از مهم‌ترین مقولاتی است که به‌طور مستقیم منجر به ظرفیت‌سازی برای حضور اثربخش دانشگاه در محیط بین‌المللی در حال تغییر می‌شود و بی‌توجهی به این مقوله، دستیابی به الگوی بومی بین‌المللی‌سازی برنامه درسی آموزش عالی را ناممکن می‌سازد. مطلعین کلیدی در مورد توجه به این مقوله تأکید داشته‌اند. بر اساس ادراکات مطلعین کلیدی، مقوله ضرورت حفظ فرهنگ بومی در مقابل جهانی‌سازی شامل مواردی مانند: مقابله با جهانی‌سازی یک‌سویه غربی، نفوذ یک‌طرفه فرهنگ غربی در آموزش و ضرورت برخورد علمی-نقادانه با آن، واکنش مثبت و کنترل پیامدهای جهانی‌سازی در عرصه آموزش عالی، جلوگیری و کاهش اثرات شوک‌های فرهنگی آتی و ناشناخته است.

ضرورت حفظ و ارتقای جایگاه دانشگاه در عرصه بین‌المللی: همان‌طور که مطلعین کلیدی نیز بیان می‌کنند، در ظرفیت‌سازی برای حضور اثربخش دانشگاه در محیط بین‌المللی در حال تغییر، یکی از عوامل اصلی حفظ و ارتقای جایگاه دانشگاه در عرصه بین‌المللی است و بدون توجه به این مقوله نمی‌توان سهم مؤثری در محیط بین‌المللی آموزش عالی جهان داشت. بر اساس ادراکات مطلعین کلیدی، این مقوله مواردی مانند: ضرورت تعامل سازنده دانشگاه با مراکز علمی بین‌المللی، ضرورت توسعه دیدگاه‌های دانشجویان داخلی در خصوص شرایط بین‌المللی، افزایش درک دانشگاهیان از پدیده‌های آموزشی بین‌المللی، ضرورت توسعه قابلیت‌های رقابتی دانشگاه در عرصه بین‌المللی، ضرورت همگامی دانشگاه با نوآوری‌های آموزشی و پژوهشی، ضرورت تولید دانش تخصصی بین‌المللی به منظور انطباق با تحولات جهانی، ضرورت ارتقای استانداردها و کیفیت‌های علمی-پژوهشی دانشگاه، غنی‌تر شدن برنامه‌های درسی آموزش عالی، ضرورت کسب شهرت و اعتبار دانشگاهی و افزایش کیفیت علمی رشته‌های تخصصی را در برمی‌گیرد.

تأثیر تغییرات و تحولات منطقه‌ای و بین‌المللی: سومین مقوله اصلی موجبات علی‌الگوی بومی بین‌المللی‌سازی برنامه درسی آموزش عالی ایران، تأثیر تغییرات و تحولات منطقه‌ای و بین‌المللی است. دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به عنوان هویت‌ها و موجودیت‌های زنده در یک زیست‌بوم آکادمیک جهانی در تعامل با یکدیگر همزیستی و رقابت می‌کنند. در یک دنیای آشوبناک و پرتلاطم آکادمیک، اگر دانشگاه‌ها به تغییرات و تحولات منطقه‌ای و بین‌المللی توجه نکنند، از رقابت با رقبای خود بازمانده و در نتیجه در جذب منابع انسانی و مالی با مشکلات جدی مواجه می‌شوند. نهاد دانشگاه در نظام آموزش عالی تمام کشورهای جهان، به عنوان یک نهاد زنده، پویا و ارگانیک، هم‌راستا با تغییر و تحولات جهانی و البته متأثر از آن‌ها می‌باشد و در دنیای کنونی این تأثیر و تأثرات در اوج خود است. رشد فزاینده تعاملات علمی در گستره جهانی زمینه مناسبی را برای همکاری‌های علمی به وجود آورده است. کشور ما نیز متأثر از همین تغییرات و تحولات منطقه‌ای و بین‌المللی بوده و در این راستا دانشگاه ایرانی پرچم‌دار و معرف این تأثیر و تأثرات است. بر اساس ادراکات مطلعین کلیدی، این مقوله مواردی مانند: هم‌مرزی ایران با پانزده کشور همسایه، تشابهات فرهنگی و وسیع تاریخی با کشورهای همسایه، امکان نقل و انتقال دانشجو در دانشگاه‌های کشورهای همسایه، افزایش تعاملات سیاسی، فرهنگی و اجتماعی با کشورهای همسایه، ضرورت صلح و تفاهم متقابل با کشورهای همسایه، افزایش رقابت‌های علمی، فناوری و اقتصادی و غیره را در برمی‌گیرد.

تغییر در تمایلات دانشجویان: در حال حاضر، به دلیل رشد کمی و قارچ‌گونه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و افزایش تعداد صندلی‌های خالی و عدم استقبال از این ظرفیت‌ها در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در ایران و به تبع آن کاهش و افت کیفی آن‌ها، داوطلبان ورود به دانشگاه و دانشجویان متمایل به دریافت مدارک دانشگاهی از دانشگاه‌های خارج از کشور شده‌اند. از طرف دیگر، به علت کاهش شدید نرخ استخدام، دانشجویان تمایل وافر به استخدام و اشتغال در شرکت‌های برون‌مرزی دارند؛ چرا که دانشجویان نگرش مثبتی نسبت به کسب درآمد از طریق مدارک معتبر بین‌المللی دارند.

راهبردها: در این پژوهش هشت دسته راهبرد اساسی شامل صلاحیت‌ها و شایستگی‌های برنامه‌ریزان برنامه درسی بین‌المللی، عناصر و اصول برنامه درسی بین‌المللی، هدف‌های برنامه درسی بین‌المللی، محتوای برنامه درسی بین‌المللی، سازماندهی میان‌رشته‌ای، آموزش برنامه

درسی بین‌المللی، ارزشیابی برنامه درسی بین‌المللی، تسهیل‌کننده‌ها است. این راهبردها برای انجام مداخله شناسایی شدند.

صلاحیت‌ها و شایستگی‌های برنامه‌ریزان برنامه درسی بین‌المللی: اولین مقوله اصلی راهبردهای تسهیل‌گر در بین‌المللی‌سازی برنامه درسی در آموزش عالی، صلاحیت‌ها و شایستگی‌های برنامه‌ریزان برنامه درسی بین‌المللی است که خود از دو مقوله فرعی با عناوین «کسب و بهبود پیش‌نیازهای صلاحیتی» و «تمهیداتی برای تولید دانش بین‌المللی» تشکیل شده است. پیش‌نیازهای صلاحیتی برنامه‌ریزان درسی از سه بعد دانش‌های موردنیاز برنامه‌ریزان درسی (آشنایی بیشتر با فلسفه تربیتی اسلامی-ایرانی، آشنایی با دانش مردم‌شناسی و آشنایی با فرهنگ، آشنایی با جهانی‌سازی، دانش تولید برنامه‌های برخط اینترنتی)، مهارت‌های موردنیاز برنامه‌ریزان درسی (مهارت تحلیل نقادانه از موقعیت، مهارت در به‌کارگیری فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی جدید) و نگرش‌های موردنیاز برنامه‌ریزان درسی (پذیرش و احترام نسبت به تفاوت‌ها در عین حفظ هویت ملی، داشتن احساس اعتماد به نفس و خودپنداره مثبت، مشارکت‌جو) تشکیل می‌شود.

عناصر و اصول برنامه درسی بین‌المللی: در برنامه درسی بومی ایران-اسلامی، ملکی (۱۳۹۸) عنصر خانواده را نیز به عناصر برنامه درسی اضافه می‌کند. در برنامه درسی بین‌المللی، علاوه بر موارد فوق، عناصر و مؤلفه بین‌المللی، بین‌فرهنگی و جهانی وجود دارد که هدف آن تربیت دانش‌آموختگان جهان‌وطنی توانمند و مجهز به شایستگی‌های بین‌المللی، بین‌فرهنگی، میان‌فرهنگی و جهانی است.

هدف‌های برنامه درسی بین‌المللی: با توجه به مصاحبه‌های انجام گرفته با مطلعین کلیدی و نیز با اهتمام به مستندات و کتب برنامه درسی، برنامه درسی بین‌المللی از دو هدف کلی برنامه درسی مبتنی بر دانش بین‌المللی و هدف‌های ویژه برنامه درسی مبتنی بر دانش بین‌المللی تشکیل شده است. هدف‌های کلی برنامه درسی مبتنی بر دانش بین‌المللی دربرگیرنده توسعه تدریجی شایستگی‌های میان‌فرهنگی دانشجویان، ارتقای کیفیت برنامه‌های درسی، ارتقای عدالت اجتماعی، کاهش و تغییر پیش‌داوری‌های فرهنگی، توسعه درک و ارزش‌گذاری به تفاوت‌های فرهنگی، درک نقادانه از تأثیرگذاری بافت فرهنگی، اقتصادی و سیاسی بر دانش تخصصی است.

هدف‌های ویژه برنامه درسی مبتنی بر دانش بین‌المللی شامل هدف‌های شناختی (ارتقای درک دانشجویان از چگونگی ساخت دانش تخصصی در زمینه‌های فرهنگی، اقتصادی و سیاسی متفاوت، ارتقای تفکر انتقادی دانشجویان در مبادلات فرهنگی بین‌المللی، شناخت فرهنگ و تاریخ کشورهای دیگر، آگاهی از فرهنگ اسلامی-ایرانی، آگاهی از فرهنگ‌های کشورهای منطقه، توسعه شناخت از ارزش‌های تأثیرگذار در عرصه بین‌المللی)، هدف‌های نگرشی (احترام به تفاوت‌های فرهنگی همزمان با پاسداری از ارزش‌های اسلامی-ایرانی، گشودگی ذهنی در برابر آراء و دیدگاه‌های مختلف، ارج‌گذاری به تنوع و تفاوت‌های فرهنگی و زبانی) و هدف‌های مهارتی (آماده‌سازی دانشجویان برای کنش‌های فعال میان‌فرهنگی، توسعه شایستگی‌های زبانی و برقراری ارتباط، توسعه مهارت‌های تجارت و کسب‌وکار بین‌المللی، توانایی کاربرد مهارت‌های تفکر انتقادی در حل مسائل بین‌المللی و بین‌فرهنگی، توانایی انجام عمل حرفه‌ای در رشته خاص دانشجوی در عرصه بین‌المللی، توانایی مشارکت برای حل مشکلات اساسی جهانی) است.

محتوای برنامه درسی بین‌المللی: محتوای برنامه درسی بین‌المللی باید دربرگیرنده دانش موضوعی (دیسپلین‌های دانشگاهی)، دانش کاوشگر فرهنگ‌ها و خرده‌فرهنگ‌های کشورهای مختلف، دانش مربوط به زبان‌های خارجی، مطالعات منطقه‌ای، دانش فراشناختی، آموزش‌های چندفرهنگی، فناوری اطلاعات و ارتباطات، زبان‌های خارجی منطقه‌ای، دانش درباره کشورهای، دانش پایه در زمینه محتوای اجتماعی-فرهنگی سایر جوامع و مسائل زیست‌محیطی مشترک بین‌المللی باشد. البته باید خاطرنشان کرد که در این نوع از برنامه درسی، محتوای بین‌المللی برنامه درسی در زمینه و بافت بومی و زیست‌بوم ایرانی-اسلامی استقرار پیدا می‌کند.

ویژگی‌های زمینه‌ای: در مطالعه حاضر، ویژگی‌های زمینه‌ای در قالب ۳ مقوله اصلی شامل «عوامل اقتصادی»، «عوامل نیروی انسانی» و «عوامل اداری-سازمانی» شناسایی گردید. عوامل اقتصادی: اولین مقوله اصلی شرایط محیطی مداخله‌گر مؤثر بر الگوی بومی بین‌المللی‌سازی برنامه درسی آموزش عالی ایران، محدودیت‌ها، دلایل و عوامل اقتصادی و مالی است. لی‌بولد^۱ (۱۹۹۷) به نقل از خراسانی، (۱۳۹۵) تأکید می‌کند که پیشرفت نکردن بین‌المللی‌سازی آموزش عالی به نداشتن پیشرفت اقتصادی منجر می‌شود و برعکس،

پیااده‌سازی بهینه این فرایند منجر به رشد اقتصادی و افزایش توان رقابت‌پذیری می‌گردد. البته به گمان نگارنده پژوهش حاضر، عکس این قضیه نیز صادق است، بدین معنی که عملیاتی کردن فرایند بین‌المللی‌سازی برنامه درسی در آموزش عالی به منابع مالی و تخصیص بودجه کافی بستگی دارد.

عوامل نیروی انسانی: در حال حاضر، بین‌المللی‌سازی برنامه درسی در آموزش عالی به یکی از اهداف، چشم‌اندازها و رسالت‌های کلیدی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی تبدیل شده است. از طرف دیگر، منابع انسانی دانشگاه‌ها بزرگ‌ترین موهبت دانشگاه‌ها به حساب می‌آیند. به منظور بین‌المللی‌سازی برنامه درسی در آموزش عالی، نه تنها برنامه درسی، بلکه تمامی ذی‌نفعان دانشگاهی از جمله مدیران، کارکنان و به‌طور کلی تمامی منابع انسانی دانشگاه باید به سمت تحقق این فرایند حرکت کنند.

عوامل اداری-سازمانی: راهبردهای سازمانی از نقطه‌نظر نایت و دویت ۱۹۹۵ به نقل از خراسانی، (۱۳۹۵) شامل آن دسته اقداماتی است که به کسب اطمینان از اینکه بعد بین‌المللی از طریق توسعه سیاست‌های مناسب و نظام‌های مدیریتی نهادینه‌سازی شده است، کمک می‌کند و بر نهادینه شدن بین‌المللی‌سازی در آموزش عالی تأکید دارد. راهبردهای سازمانی شامل فعالیت‌هایی همچون تعهد و حمایت دولتمردان و مدیران ارشد، حمایت و مشارکت غالب اعضای هیئت علمی و کارکنان، تأسیس دفاتر بین‌المللی، سرمایه‌گذاری و حمایت کافی، پاداش و تشویق اعضای هیئت علمی و کارکنان، کانال‌های ارتباطی رسمی موجود، برنامه‌ریزی سالانه، بودجه و فرایند بازمی‌بینی است.

شرایط محیطی: در مطالعه حاضر، شرایط محیطی از ۵ مقوله اصلی «مسائل و موضوعات فرهنگی و اجتماعی»، «مسائل و موضوعات مربوط به امور اداری و مدیریتی دانشگاه»، «مسائل و موضوعات مربوط به اساتید»، «مسائل و موضوعات مربوط به دانشجویان» و «مسائل و موضوعات مربوط به تدوین برنامه درسی بین‌المللی» تشکیل شده است.

اولین مقوله اصلی شرایط محیطی مؤثر بر الگوی بومی بین‌المللی‌سازی برنامه درسی آموزش عالی ایران، مسائل و موضوعات فرهنگی و اجتماعی است. در زمینه مشکلات فرهنگی/اجتماعی بین‌المللی‌سازی آموزش عالی می‌توان بیان کرد که انطباق نداشتن سیاست بین‌المللی‌سازی آموزش عالی با ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی کشورها، ندادن کمک‌های مشاوره‌ای به دانشجویان بین‌المللی برای سازگاری با فرهنگ کشور میزبان، داشتن

دیدگاه‌های بدینانه نسبت به حضور اساتید و دانشجویان بین‌المللی، گیرا نبودن فضای فرهنگی و اجتماعی کشورها و گسترش نیافتن سیاست چندفرهنگ‌گرایی در دانشگاه‌ها از بااهمیت‌ترین مشکلات فرهنگی/اجتماعی بین‌المللی‌سازی آموزش عالی است.

دومین مقوله اصلی شرایط محیطی مؤثر بر الگوی بومی بین‌المللی‌سازی برنامه درسی آموزش عالی ایران، مسائل و موضوعات مربوط به امور اداری و مدیریتی دانشگاه است. مدیران دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به عنوان بالاترین مقام تصمیم‌ساز در دانشگاه می‌توانند تأثیر شگرفی در عملیاتی‌سازی فرایند بین‌المللی‌سازی برنامه درسی آموزش عالی ایفا کنند.

سومین مقوله اصلی شرایط محیطی مؤثر بر الگوی بومی بین‌المللی‌سازی برنامه درسی آموزش عالی ایران، مسائل و موضوعات مربوط به اساتید دانشگاه است. یکی از مهم‌ترین چالش‌های بین‌المللی‌سازی برنامه درسی آموزش عالی برای ذی‌نفعان آموزش عالی، به‌ویژه اساتید دانشگاهی، دانش و توانش ضعیف مهارت زبانی است.

چهارمین مقوله اصلی شرایط محیطی مؤثر بر الگوی بومی بین‌المللی‌سازی برنامه درسی آموزش عالی ایران، مسائل و موضوعات مربوط به دانشجویان بین‌المللی است. خراسانی (۱۳۹۵) شناخته‌شده‌ترین شکل بین‌المللی‌سازی آموزش عالی را تحرک دانشجویان برای تحصیل در خارج از کشور می‌داند. دانشجویان بین‌الملل اغلب در زمینه زبان و دستیابی به اهداف علمی مشخص و سازگاری و انطباق با شرایط جدید زندگی نیازمند یاری هستند. این دانشجویان بیشتر مشکلات مالی دارند و تبعیض نژادی را تجربه می‌کنند و اگر دانشگاه برای حل مشکلات آموزشی و شخصی دانشجویان تخصص یا زمان کافی نداشته باشد، در بلندمدت موجب ناامیدی دانشجویان می‌شود و به جای افزایش نگرش درباره دیگر فرهنگ‌ها، عواطف منفی را نسبت به دیگر فرهنگ‌ها ایجاد می‌کند (بوستورن^۱، ۲۰۱۰، به نقل از خراسانی، ۱۳۹۵).

پنجمین مقوله اصلی شرایط محیطی مؤثر بر الگوی بومی بین‌المللی‌سازی برنامه درسی آموزش عالی ایران، مسائل و موضوعات مربوط به تدوین برنامه درسی بین‌المللی است. در نگاه اول، شاید تدوین برنامه درسی بین‌المللی ساده جلوه کند و عبارت از ترتیب و توالی منطقی عناوین دروسی که قرار است تدریس شود باشد، اما در واقع این گونه نیست و باید به

این نکته توجه کرد که دانشجو به عنوان یک یادگیرنده نقش مهمی در تدوین برنامه درسی بین‌المللی دارد.

پیامدها: پیامدها در پژوهش حاضر شامل ۸ مقوله اصلی «دستاوردهای فرادانشگاهی»، «دستاوردهای مدیریتی»، «دستاوردهای فناورانه»، «دستاوردهای پژوهشی»، «دستاوردهای آموزشی»، «توسعه حرفه‌ای اساتید»، «توسعه شایستگی‌های دانشجویان» و «دستاوردهای فرهنگی» است.

برخی از ویژگی‌های مقوله دستاوردهای فرادانشگاهی عبارتند از: معرفی و ترویج فرهنگ اسلامی-ایرانی به جوامع علمی خارجی، افزایش تعاملات بین دولت‌ها به واسطه مبادلات فرهنگی-علمی، بهبود تجارت و مراودات مالی کشور در صحنه بین‌المللی، ارتقای تفاهم و درک متقابل جامعه از فرهنگ سایر کشورها، رشد فرهنگ صلح در جامعه و عرصه بین‌المللی، تقویت رقابت‌پذیری کشور در عرصه منطقه‌ای و جهانی.

برخی از ویژگی‌های مقوله دستاوردهای مدیریتی عبارتند از: ارتقای رتبه دانشگاه‌های کشور در عرصه بین‌الملل، بهبود و توسعه مالی دانشگاه از طریق جذب دانشجو، افزایش قابلیت‌های رقابتی دانشگاه در عرصه‌های مختلف (علمی، فناوری و اقتصادی)، جلوگیری از خروج دانشجویان داخلی از کشور، افزایش حمایت‌های اداری-مدیریتی از دانشگاه، جذب دانشجویان ممتاز بین‌المللی و ارتقای جمعیت دانشجویی.

برخی از ویژگی‌های مقوله دستاوردهای فناورانه عبارتند از: توسعه زیرساخت‌های فناوری در دانشگاه و ارتقا و بهره‌گیری وسیع از فناوری‌های آموزشی جدید.

برخی از ویژگی‌های مقوله دستاوردهای پژوهشی عبارتند از: ارتقای پژوهش‌های دانشگاهی، تنوع موضوعی در پژوهش‌های دانشگاهی، توسعه پژوهش‌های برنامه درسی مبتنی بر فرهنگ، توسعه نوآوری و ابتکارات پژوهشی.

برخی از ویژگی‌های مقوله دستاوردهای آموزشی عبارتند از: شناخت نیازهای آموزشی سایر کشورها، تسریع تبادل تجارب علمی-آموزشی در عرصه بین‌المللی، بهبود و ارتقای محیط یادگیری دانشگاهی، توسعه نوآوری و ابتکارات آموزشی، به چالش کشیدن مفاهیم دانش تخصصی.

برخی از ویژگی‌های مقوله توسعه حرفه‌ای اساتید عبارتند از: توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای اساتید، ارتقای هوش فرهنگی اساتید، تسهیل دسترسی اساتید به دانش تخصصی

جدید، توسعه دانش و مهارت‌های میان‌فرهنگی اساتید، تسهیل یادگیری و تجربه اساتید از ساخت دانش تخصصی بین‌المللی.

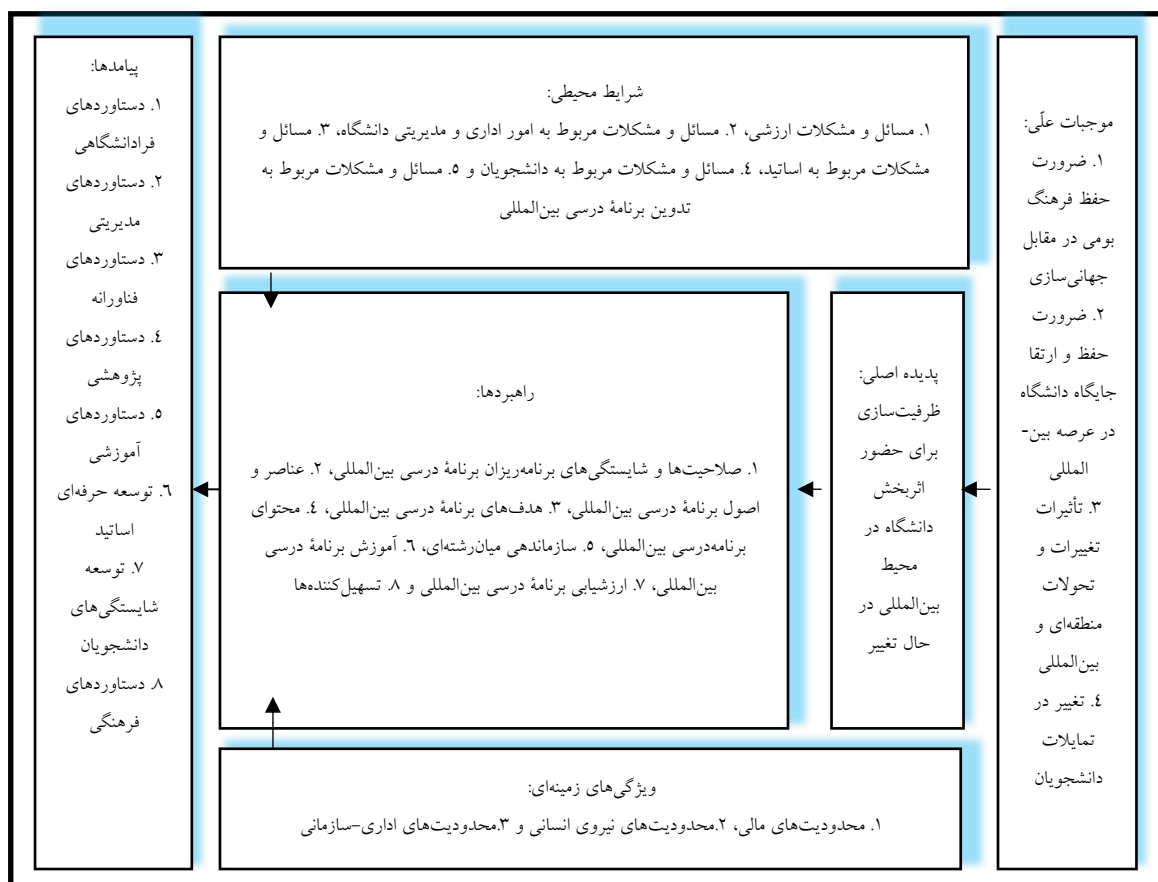
برخی از ویژگی‌های مقوله توسعه شایستگی‌های دانشجویان عبارتند از: توسعه دانش، مهارت و نگرش دانشجویان در دانش تخصصی بین‌المللی، ارتقای هوش فرهنگی دانشجویان، توسعه مهارت‌های میان‌فرهنگی دانشجویان، تسهیل دسترسی به دانش تخصصی جدید، پرورش دانشجویان توانمند برای حل مسائل دنیای چندفرهنگی، توسعه سازگاری و انطباق علمی دانشجویان بین‌المللی، افزایش دانش فراشناخت دانشجویان، توسعه درک دانشجویان از هویت فرهنگی خود، توسعه ارزش‌گذاری و نقد به سایر فرهنگ‌ها، حضور اثربخش فارغ‌التحصیلان در محیط‌های حرفه‌ای بین‌المللی، افزایش آمادگی دانشجویان برای نوآوری در عرصه بین‌المللی.

در نهایت، برخی از ویژگی‌های مقوله دستاوردهای فرهنگی عبارتند از: پژوهش و ارزیابی انتقادی فرهنگ بومی برای حفظ توازن در مناسبات بین‌المللی، توجه بیشتر به ابعاد مختلف موضوع چندفرهنگی، توسعه سواد فرهنگی بین‌المللی اساتید، دانشجویان و دانشگاهیان، افزایش تدریجی حساسیت بین‌فرهنگی دانشگاهیان.

پدیده اصلی: پدیده اصلی عبارت از مقوله‌ای است که به ما می‌گوید «چه چیزی در جریان است؟». اطلاع‌رسانان این پدیده را از طریق موجبات علی آن توضیح می‌دادند و می‌خواستند بیان کنند که چه موجباتی در فرایند شکل‌گیری این پدیده تأثیر دارند و این فرایند در کدام زمینه و با چه ویژگی‌هایی و در چه شرایط محیطی صورت می‌گیرد و چه مداخلات و راهبردهایی می‌توانند در این فرایند اثرگذارند (فراستخواه، ۱۳۸۷). پدیده اصلی در پژوهش حاضر «ظرفیت‌سازی برای حضور اثربخش دانشگاه در محیط بین‌المللی در حال تغییر» است که همه عوامل و تأثیرات در جهت توصیف آن حرکت می‌کنند و انتخاب این مقوله به عنوان مقوله کانونی منطقی به نظر می‌رسد و خود نشان از اعتبار یافته‌ها و تحلیل‌هاست، چرا که یکی از الزامات بین‌المللی‌سازی آموزش عالی ایران، ظرفیت‌سازی برای حضور اثربخش دانشگاه در محیط بین‌المللی است. عدم رعایت این مسئله سبب ایجاد مسائل و مشکلات عدیده‌ای در فرایند بین‌المللی‌سازی برنامه درسی آموزش عالی می‌گردد و کارآمدی و اثربخشی این فرایند را با چالش مواجه می‌کند.

به‌طور خلاصه، شکل ۲ الگوی پارادایمی بین‌المللی‌سازی برنامه درسی آموزش عالی ایران را نشان می‌دهد. این الگو برخاسته از نظریه داده‌بنیاد بوده و بر اساس دیدگاه و نقطه‌نظرات گروه‌های خبرگان علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی است.

شکل ۲. الگوی بین‌المللی‌سازی برنامه درسی آموزش عالی ایران بر اساس طرح نظام‌مند نظریه داده‌بنیاد



بحث و نتیجه‌گیری

هدف نهایی پژوهش حاضر، طراحی الگوی بین‌المللی‌سازی برنامه درسی در آموزش عالی ایران بر اساس نظریه داده‌بنیاد بود. بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که بین‌المللی‌سازی برنامه درسی در آموزش عالی با چالش‌های متعددی مواجه است و این امر سبب شده تا

علیرغم هزینه‌ها و حمایت‌هایی که از سوی دانشگاه‌ها و ذی‌نفعان دانشگاهی در این خصوص صورت می‌گیرد، در نهایت این امر منجر به حل مسائل این حوزه نشود.

از طرف دیگر، پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه بین‌المللی‌سازی برنامه درسی در آموزش عالی در ارائه تصویری کلی جهت تبیین شرایط و پیامدهای آن با مسائلی مواجه بوده‌اند. با وجود کثرت مطالعات، عمده این مطالعات به تحلیل و شناسایی عوامل به‌صورت جزئی و غیرمستقیم پرداخته و از برقراری روابط بین متغیرها و لحاظ آن به‌صورت فرایندی عاجز بوده‌اند. بنابراین کاربرد رویکردهای کمی در بررسی چالش‌های بین‌المللی‌سازی برنامه درسی آموزش عالی به عنوان یک پدیده آکادمیک نمی‌تواند تبیین مناسبی از این پدیده به‌دست دهد. همان‌گونه که دانش‌پژوهان و متخصصانی نظیر بازرگان یادآور شده‌اند، برای شناخت بهتر پدیده‌های آموزشی و رفتارهای یاددهی-یادگیری در محیط‌های آموزشی و دستیابی به تبیین مناسب از آن‌ها باید پارادایم‌های فرااثبات‌گرایی و رویکردهای مربوطه، یعنی تحقیقات کیفی را به مدد گرفت (بازرگان، ۱۳۹۵). باید توجه داشت که این تحقیقات نیز علیرغم مزایایی که در تبیین پدیده‌های اجتماعی-فرهنگی دارند، غالباً وابسته به شرایط فرهنگی زمینه مورد بررسی هستند.

در این راستا، در این پژوهش رویکرد پژوهشی کیفی به کار برده شده است و پژوهش‌گر از طرح نظام‌مند (سیستماتیک) نظریه داده‌بنیاد کوربین و اشتراوس جهت شناسایی الگوی بین‌المللی‌سازی برنامه درسی آموزش عالی بهره گرفته و با تحلیل داده‌های کیفی، طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی به طراحی الگوی پارادایمی پژوهش دست یافته است.

الگوی پارادایمی حاکی از آن است که پدیده اصلی «ظرفیت‌سازی برای حضور اثربخش دانشگاه در محیط بین‌المللی در حال تغییر» تحت تأثیر عواملی از قبیل ضرورت حفظ فرهنگ بومی در مقابل جهانی‌سازی، ضرورت حفظ و ارتقای جایگاه دانشگاه در عرصه بین‌المللی، تأثیر تغییرات و تحولات منطقه‌ای و بین‌المللی، تغییر در تمایلات دانشجویان ایجاد شده و بدون وجود و کارکرد درست آن‌ها، دستیابی به الگوی بومی بین‌المللی‌سازی برنامه درسی آموزش عالی ممکن نمی‌نماید.

در این میان، استراتژی‌هایی از دیدگاه مطلعین کلیدی و با عنایت به تجربیات و ادراک آنان از وضعیت موجود برنامه درسی بومی بین‌المللی‌شده در آموزش عالی به‌دست آمد که

عبارتند از: صلاحیت‌ها و شایستگی‌های برنامه‌ریزان برنامه درسی بین‌المللی، عناصر و اصول برنامه درسی بین‌المللی، هدف‌های برنامه درسی بین‌المللی، محتوای برنامه درسی بین‌المللی، سازماندهی میان‌رشته‌ای، آموزش برنامه درسی بین‌المللی، ارزشیابی برنامه درسی بین‌المللی، تسهیل‌کننده‌ها. این راهبردها در ظرفیت‌سازی برای حضور اثربخش دانشگاه در محیط بین‌المللی در حال تغییر نقش شایان توجهی دارند.

ولی جهت استقرار و پیاده‌سازی این راهبردها، نباید از نقش شرایط محیطی از قبیل مسائل و موضوعات ارزشی، مسائل و موضوعات مربوط به امور اداری و مدیریتی دانشگاه، مسائل و موضوعات مربوط به اساتید، مسائل و موضوعات مربوط به دانشجویان، مسائل و موضوعات مربوط به تدوین برنامه درسی بین‌المللی، و همچنین نقش ویژگی‌های زمینه‌ای مانند عوامل اقتصادی، عوامل نیروی انسانی و عوامل اداری-سازمانی غافل شد.

در نهایت، با وجود این کنش‌ها و واکنش‌ها و با ظرفیت‌سازی برای حضور اثربخش دانشگاه در محیط بین‌المللی در حال تغییر، باید منتظر پیامدهایی همچون دستاوردهای فرادانشگاهی، دستاوردهای مدیریتی، دستاوردهای فناورانه، دستاوردهای پژوهشی، دستاوردهای آموزشی، توسعه حرفه‌ای اساتید، توسعه شایستگی‌های دانشجویان و دستاوردهای فرهنگی بود.

تعارض منافع

نویسندگان مقاله هیچ گونه تعارض منافی را گزارش نکرده‌اند.

سپاسگزاری

با تشکر از همه افرادی که در مشاوره علمی این مقاله نویسندگان را یاری نموده‌اند.

منابع

- اشتراوس، آنسلم؛ کرین، جولیت . (۱۹۹۸). مبانی پژوهش کیفی، فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای، ترجمه ابراهیم افشار (۱۳۹۰)، تهران: انتشارات نشرنی.
- اصغری، پروانه . (۱۳۹۷). درآمدی بر سیاست بین‌المللی‌سازی آموزش عالی در ایران، تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- خراسانی، اباضلت . (۱۳۹۵). بین‌المللی‌سازی آموزش عالی، چاپ اول، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- ملکی، حسن . (۱۳۹۸). هویت دینی برنامه درسی (جستاری در نظریه اسلامی برنامه درسی)، چاپ اول، تهران: نشر آبیژ.
- دیبا واجاری، طلعت . (۱۳۹۳). بین‌المللی‌کردن برنامه درسی در آموزش عالی، چاپ اول، تهران: انتشارات استادان.
- فتحی واجارگاه، کوروش؛ خشنودی‌فر، مهرنوش . (۱۳۹۳). آموزش از راه دور و بین‌المللی‌سازی برنامه درسی در آموزش عالی، چاپ اول، تهران: انتشارات آبیژ.

References

- Altbach, P. G. & Knight J . (2006). *Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities*, The NEA 2006 Almanac of Higher Education.
- Anlauf, A. & Schmalz, S . (2025). The Grand Delusions of Globalization, *Critical Sociology*. 51(4-5) 679-693.
- Bond, Sh . (2006). *Transforming culture of learning: Evoking the international dimension Canadian university curriculum*. York University, Canada.
- Cheng, Y. C. (2003). *Local Knowledge and Human Development Globalization of Educational Key not Speech at the international Conference on Globalization and Challenge for Education* . Organized by (NIEPA) . Feb 19 -21 (2004).
- Harari, M . (1989). *Internationalizing higher education: effecting institutional change in the curriculum and campus*, Long Beach, California: Center for international education, California State University.
- Leask, B. (2001). "Bridging the gap: Internationalizing university curricula," *Journal of Studies in International Education* , Vol. 5, no. 2, pp. 100-115.
- Leask, Betty . (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge, London and New York.
- Mestenhauser, J. A. & Ellingboe, B. J. (1998). *Reforming the higher education curriculum: Internationalizing the campus*, Arizona, American council on education & Oryx Press.
- UNESCO . (2026). 224th Session of the Executive Board: 8-23 April 2026.
- Van der Wende, M . (2001). *Internationalization Policies: about new trends and contrasting paradigms*. *Higher Education Policy* 14: 249-259